

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES**

**TESE DE DOUTORADO**

**EAD DIGITAL: EM BUSCA DE UMA  
COMPREENSÃO TEÓRICA DA ÁREA**

**CAMPINAS  
2007**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

ANTONIO ALBERTO TRINDADE

EAD DIGITAL: EM BUSCA DE UMA  
COMPREENSÃO TEÓRICA DA ÁREA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Multimeios do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Multimeios.

Orientador: Prof. Dr. José Armando Valente

CAMPINAS  
2007

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

T736e Trindade, Antonio Alberto.  
EAD Digital: em busca de uma compreensão teórica da área  
/ Antonio Alberto Trindade. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador: José Armando Valente.  
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Instituto de Artes.

1. Educação a distância 2. Educação e Tecnologia  
3. Fundamentos da EAD Digital 4. Tecnologias de informação e  
comunicação 5. Comunicação Pedagógica I. Valente, José  
Armando. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de  
Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês “EAD Digital: in search of a theoretical  
understanding of the area”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Distance education ;  
Education and technology ; Principles of Digital DE ;  
Information and communication technologies ; Pedagogical  
communication.

Titulação: Doutor em Multimeios

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Armando Valente

Profa. Dra. Vani Moreira Kenski

Profa. Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado

Prof. Dr. Ivan Santo Barbosa.

Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho

Prof. Dra. Iara Lis Franco Schiavinatto.

Prof. Dr. Celso João Ferretti.

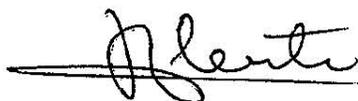
Data da Defesa: 28-08-2007

Programa de Pós-Graduação: Multimeios

# Instituto de Artes

## Comissão de Pós-Graduação

**Defesa de Tese de Doutorado em Multimeios, apresentada pelo Doutorando Antonio Alberto Trindade - RA 20414 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:**



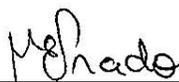
---

Prof. Dr. José Armando Valente  
Presidente/Orientador



---

Profa. Dra. Vani Moreira Kenski  
Membro Titular



---

Profa. Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado  
Membro Titular



---

Prof. Dr. Ivan Santo Barbosa  
Membro Titular



---

Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho  
Membro Titular

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram para que eu chegasse à conclusão desse trabalho.

## RESUMO

Nesse trabalho nos propusemos investigar o campo da EAD Digital (educação a distância realizada a partir do uso das novas tecnologias digitais) a fim de compreender as bases teóricas que sustentam as diversas e variadas práticas na área. Com a pesquisa, concluímos que: 1- A prática em EAD Digital tem forte teor comunicacional e isso favorece a que sujeitos diversos, mesmo sem formação pedagógica, desenvolvam atividades na área; 2- pelo teor comunicacional que possui, a EAD Digital não pode ser simplesmente entendida e pensada como “educação” no sentido tradicional; trata-se de uma prática social nova possibilitada pelos avanços no campo das tecnologias de informação e comunicação; 3- a EAD Digital tem uma racionalidade comunicativa, ou seja, é uma atividade que se realiza na medida em que os sujeitos envolvidos no processo formativo produzem e vivenciam situações comunicativas que garantem a satisfação de suas necessidades; 4- pelo que acabamos de dizer, é coerente e, a nosso ver, muito apropriado, que a atividade em EAD Digital seja entendida como “comunicação pedagógica”; 5- o campo da EAD Digital tem problemáticas próprias e especificidades, fator que nos impede de compreendê-lo ou interpretá-lo com base apenas em conhecimentos teóricos do campo da educação presencial.

**Palavras-chave:** Educação a distância, Educação e Tecnologia, Fundamentos da EAD Digital, Tecnologias de informação e comunicação, Comunicação Pedagógica.

## **ABSTRACT**

In this work we proposed the investigation of Digital DE (distance education provided through the use of new digital technologies) in order to understand the theoretical grounds that support the various and varied practices in the area. With the research, we concluded that: 1- The practice in Digital DE has strong communicational content and that contributes for various individuals, even without pedagogical background, developing activities in the area; 2- because of its communicational content, Digital DE cannot be understood and thought of as mere “education” in its traditional sense; it is a new social practice enabled by the advances in the fields of information technology and communication; 3- Digital DE has a communicative rationality, that is, it is an activity that is performed to the extent in which the individuals involved in the educational process produce and experience communicative situations that ensure the meeting of their needs; 4- from what we have just said, it is coherent and, in our view, most appropriate, that the Digital DE activity be understood as “pedagogical communication”; 5- the field of Digital DE has its own problems and specificities, a factor that prevents us from understand it or interpret it based only on the theoretical knowledge from the field of presential education.

**Keywords:** Distance Education, Education and Technology, Principles of Digital DE, Information and Communication Technologies, Pedagogical Communication.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	
I	Apresentação .....	01
II	Objetivos do trabalho .....	08
III	Metodologia .....	09
IV	Estrutura dos capítulos .....	12
	<b>CAPÍTULO 1</b>	
1	A prática em EAD Digital: impressões extraídas de uma Lista de Discussão .....	15
1.1	Analisando as mensagens da Ead-L .....	18
1.2	Das dúvidas às dicas .....	19
1.3	Quatro debates Importantes .....	23
1.3.1	A questão dos papeis e competências em EAD .....	24
1.3.2	Novas questões pedagógicas .....	26
1.3.3	A questão da prática em EAD e do uso dos ambientes virtuais (LMS) .	29
1.3.3.1	Estatísticas versus interação.....	32
1.3.3.2	Críticas e fundamentos .....	35
1.3.4	A discussão sobre metodologia em EAD .....	36
1.3.4.1	Muita complexidade, pouco interesse .....	39
1.3.4.2	Em busca de soluções práticas .....	42
1.3.5	A questão dos materiais didáticos em EAD Digital .....	46
1.3.5.1	Qual material? .....	46
1.3.5.2	Material “pronto” ou “próprio”? .....	48
1.3.5.3	O caso da revista de banca .....	49
1.3.5.3.1	O que vale é a “intenção de ensino”? .....	50
1.3.5.3.2	Qualidade do material e interesse do estudante .....	52
1.3.5.3.3	O exemplo dos tutoriais e a auto-aprendizagem a distância .....	53
1.3.5.3.4	Dois pedagogas, duas visões .....	54
1.3.5.3.5	Sugerindo um parâmetro de qualidade .....	55
1.4	Ganhos da análise da Lista .....	57
1.5	EAD Digital e o campo da comunicação: de novo a Lista .....	58
1.5.1	Ação pedagógica como estratégia de comunicação .....	61
1.5.2	O duplo sentido do silêncio: uma evidência? .....	62
1.5.3	Parâmetro de qualidade comunicacional? .....	63
1.6	Síntese final do capítulo .....	64
	<b>CAPÍTULO 2</b>	
2	Conhecimento teórico em EAD Digital: referências, caminhos e lacunas .....	69
2.1	A EAD Digital como prática social .....	69
2.2	Um debate fora de foco .....	75
2.3	Conhecimento teórico em EAD: lições do passado .....	77

2.4	O foco na questão comunicacional .....	89
2.5	Passado e presente: a atualidade de Peters .....	93
2.6	O modelo professoral: bases da “EAD prática”? .....	94
2.7	Um modelo interpretativo da EAD Digital .....	98
2.8	A importância do recurso teórico .....	102
2.9	EAD Digital, concepções de educação e teorias pedagógicas .....	103
2.9.1	Abordagens do processo de ensino-aprendizagem .....	104
2.9.2	Da “EAD prática” às teorias e concepções pedagógicas: um trajeto possível .....	112
2.10	Comunicação pedagógica: um conceito em gestação .....	113
2.10.1	Novas tecnologias: uso “mais social” e uso “mais educacional” .....	115
2.10.2	Diferentes sujeitos, diferentes debates .....	116
2.10.3	O fator comunicacional como elemento comum às “duas EADs” .....	117
2.11	A consolidação de práticas bem fundamentadas em EAD Digital.....	119
2.12	Considerações e direcionamentos .....	126

### **CAPÍTULO 3**

3	O peso do fator comunicacional na EAD Digital .....	129
3.1	Conceitos de comunicação .....	129
3.2	Comunicação e educação em Paulo Freire .....	131
3.3	Comunicação dialógica em Bakhtin .....	134
3.4	Por uma EAD Digital Dialógica .....	136
3.4.1	Diferentes práticas com algo em comum .....	137
3.4.2	O núcleo comunicacional da prática em EAD Digital .....	138
3.5	“Comunicação pedagógica”: propondo um novo conceito .....	139
3.5.1	Duas conseqüências importantes .....	140
3.5.2	Quadro geral dos processos comunicacionais em “comunicação pedagógica” .....	141
3.5.2.1	Planejamento .....	142
3.5.2.2	Proposta metodológica e estratégia comunicacional .....	144
3.5.2.3	Campo de ação do estudante .....	148
3.5.2.4	Qualidade do processo comunicacional e da relação pedagógica .....	151
3.5.2.5	Avaliação e manutenção dos processos formativos .....	152
3.6	Algumas observações e comentários .....	155

### **CAPÍTULO 4**

4	A “racionalidade comunicativa” da EAD Digital .....	159
4.1	A educação presencial e sua base de sustentação teórica .....	160
4.1.1	A questão do ensino .....	161
4.1.2	A questão da aprendizagem .....	162
4.2	Pensando um problema concreto .....	162
4.3	Questões e problemas da prática em EAD Digital .....	165
4.3.1	Produção de materiais pedagógicos .....	165
4.3.2	Uma idéia de curso perfeito .....	169
4.3.3	Escolha e utilização de ferramentas tecnológicas .....	169

4.3.3.1	Ferramentas tecnológicas como “objetos” .....	170
4.3.3.2	Um outro olhar sobre as ferramentas .....	171
4.3.3.2.1	Atividade em “fórum de discussão” .....	172
4.3.3.2.2	Atividade em <i>Chat</i> .....	172
4.3.3.2.3	Conhecimento “típico” e linhas de pesquisa em EAD Digital .....	174
4.3.4	Gestão do processo ensino-aprendizagem em EAD Digital .....	175
4.4	A necessidade de novos conhecimentos teóricos .....	176
4.5	Por que “racionalidade comunicativa” em EAD Digital? .....	180
4.5.1	Habermas e a “crise da razão” .....	181
4.5.2	Sobre a razão instrumental .....	182
4.5.3	Sobre a racionalidade comunicativa .....	184
4.5.4	Sobre o uso da linguagem .....	185
4.5.5	A teoria de Habermas e a educação .....	188
4.5.6	Filosofia do sujeito e filosofia da linguagem .....	189
4.5.7	O agir comunicativo .....	190
4.6	Pensando com novos conceitos .....	191
4.6.1	Racionalidade e propostas em EAD Digital .....	194
4.6.2	Pode haver EAD Digital sem interação? .....	194
4.6.3	EAD Digital e a aparência de interação .....	198
4.6.4	EAD Digital: o momento do ensino como ponto-chave do processo ....	199
4.6.5	Qualidade em EAD Digital e qualidade em educação .....	202
4.6.6	EAD Digital: o diálogo sobre o conteúdo .....	203
4.7	EAD Digital: articulação entre teoria e prática .....	205
4.7.1	Materiais, metodologias e flexibilidade .....	206
4.7.2	Regulação por informação .....	207
4.7.3	Execução de planejamento: pontos flexíveis e acréscimos .....	208
4.7.4	Articulando idéias .....	212
 <b>CAPITULO 5</b>		
5	Comentários e considerações finais .....	219
6	Referências Bibliográficas .....	231
7	Apêndice .....	240

# INTRODUÇÃO

## I - Apresentação

Nessa pesquisa nos propusemos a investigar o campo da educação a distância baseada no uso de tecnologias digitais a fim de compreender a base teórica que dá sustentação a essa atividade<sup>1</sup>. No trabalho, utilizamos o termo “EAD Digital” para nos referirmos à EAD realizada a partir do uso de ferramentas digitais em ambiente virtual – *online*. Nosso primeiro contato com essa prática se deu por conta de um convite que recebemos para atuar na função de “tutor” num curso planejado e administrado por uma instituição privada que presta serviços educacionais. Em contato com a proposta – cuja estrutura pedagógica tivemos dificuldade de entender – sentimos necessidade de buscar mais informação sobre as bases teóricas que orientavam esse tipo de atividade. Foi isso que nos levou, num primeiro momento, a iniciar estudos e atividades práticas em EAD Digital – e nos incentivou a buscar diálogo com pessoas interessadas na área em Listas de Discussão.

Os primeiros estudos que desenvolvemos – a partir de leituras e da análise de relatos de experiências em EAD Digital –, nos deram a impressão de que, neste campo, muita coisa ainda precisava ser desenvolvida. Nas ações práticas, pudemos constatar o grau de complexidade que envolvia essa nova modalidade e possibilidade de ação educativa. Dentre as atividades que aqui chamamos de “práticas” incluem-se (i) o desenvolvimento e produção de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, (ii) a participação como aluno em cursos a distância, (iii) a participação na preparação de um curso a distância em nível de especialização para uma instituição de ensino superior e (iv) a atuação em curso a distância na condição de professor. Vejamos de forma resumida o que foi cada uma dessas experiências e o que cada uma representou para nós.

---

<sup>1</sup> Sou Antonio Alberto Trindade, graduado em Ciências Sociais pela Fundação Santo André (FSA), mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP. Sou professor universitário desde 2000, mas atuo no magistério desde 1985. O olhar que lanço, nesta pesquisa, ao universo da Educação à Distância, é o olhar do professor que se dedica a pensar mais este campo de possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas.

Quando nos propusemos a desenvolver um ambiente virtual (ao qual demos o nome de Websala), nosso objetivo era o de explorar formas de utilização pedagógica das diversas ferramentas digitais que estavam surgindo (salas de bate-papo, fórum, ferramenta de videoconferência, páginas de hipertexto). Na produção do Websala o que mais nos ocupou foi a reflexão sobre o que deveria ser a estrutura de um ambiente virtual para estar de acordo com as necessidades do professor e do estudante que atuam a distância. A disposição das ferramentas no ambiente, a integração entre elas, as possibilidades de interação que elas proporcionavam, entre outras coisas, eram nosso foco permanente de investigação<sup>2</sup>. Dessa experiência concluímos que as ferramentas digitais, por mais avançadas que pudessem ser, nunca seriam suficientes para produzir as condições ideais para o desenvolvimento de cursos *online*; também começamos a ter alguma idéia do papel do planejamento e da ação pedagógica em processos educativos realizados à distância.

Essas nossas primeiras impressões foram aprofundadas quando vivenciamos a condição de aluno em cursos virtuais oferecidos pela Aquifolium Educacional, uma empresa que presta serviços em EAD. Num destes cursos intitulado “Fundamentos da Educação Online” – desenvolvido de 27 de setembro a 17 de dezembro de 2004 –, realizamos estudos e reflexões num grupo de 60 pessoas. Este curso especialmente, que foi inteiramente desenvolvido por meio de leituras e debates em lista de discussão (com a opção de acesso aos textos e ao conteúdo das interações numa página de Internet), nos revelou o poder das estratégias de mediação pedagógica à distância (o que posteriormente passamos a classificar como “interação forte”) e reforçou a impressão que tínhamos sobre a importância do planejamento para uso eficaz de ferramentas tecnológicas em educação a distância. Com essa experiência nos tornamos sensíveis ao conjunto de fatores extra-tecnológicos que interferem no contexto da prática em EAD Digital (estratégias de comunicação e de interação); surgiram daí nossas primeiras verdadeiras preocupações com o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos para a área.

---

<sup>2</sup> O ambiente virtual Websala foi publicado na Internet no endereço [www.websala.com.br](http://www.websala.com.br) onde permaneceu por mais de 2 anos enquanto fazíamos nossos estudos e testes. A existência do site foi registrada pelo boletim EAD-LINKS número 6 – produzido pelo CCUEC da Unicamp – em 15 de dezembro de 2003.

Um convite para desenvolvermos curso de especialização (latu sensu) em psicopedagogia na modalidade “a distância” (feito em 2005 pela universidade onde trabalhávamos), nos possibilitou vivenciar um pouco das dificuldades de fazer EAD Digital na prática. A parte que nos coube elaborar – já que trabalhávamos com outros colegas – envolvia os seguintes aspectos:

- Objetivos do curso
- Competências e habilidades desenvolvidas no aluno
- Fundamentação teórica da estrutura curricular e da modalidade a distância
- Estrutura curricular
- Ementas e bibliografia das disciplinas
- Metodologia
- Frequência
- Material instrucional
- Material didático
- Interação no processo de educação a distância
- Avaliação do processo educacional

A estrutura curricular do curso era composta de 10 disciplinas, para as quais chegamos a definir ementas, objetivos e bibliografia. Esse processo era nossa primeira experiência como produtores de curso a distância e, embora o curso não tenha sido realizado, passamos por boa parte das dificuldades e preocupações pelas quais passam os que atuam na área.

Nossas dificuldades eram as mais naturais, ou seja, eram aquelas que incomodariam a qualquer pessoa que tivesse que realizar um curso a distância. Como preparar material didático? Quem deve prepará-lo? Se vamos trabalhar com os especialistas em psicologia, pedagogia e psicopedagogia, como orientá-los para produzirem material a ser veiculado em ambiente virtual (utilizaríamos o ambiente WebCT)? Em que formato ou formatos devem ser os materiais? Por que? Como instruir os professores responsáveis pelo desenvolvimento

do curso para que possam ensinar à distância? Como orientá-los para trabalhar em fóruns, salas de bate-papo etc.? Na realidade, tínhamos uma enorme quantidade de necessidades e pouca condição de respondê-las, mesmo já tendo acumulado informações e conhecimentos a partir de nossas leituras e experiências. Dessa vivência concluímos basicamente que não conseguiríamos resolver nada se ficássemos presos apenas a procedimentos e orientações práticos do campo da EAD Digital. Nossas orientações a alguns professores com os quais iniciamos a reflexão sobre produção de material pedagógico nos rendeu a quase acusação de que estávamos querendo produzir “instrução programada”; nossa proposta de utilização das ferramentas tecnológicas não convencia nem a nós mesmos pois nos sentíamos nos adaptando às funcionalidades do ambiente virtual e de suas ferramentas sem boas justificativas pedagógicas para isso. Em síntese, se o curso tivesse sido realizado, teríamos tido muitas dificuldades pois nos faltava consistência teórica para que pudéssemos lidar com todas as novas necessidades e situações típicas de processos educativos realizados à distância.

Durante o período de um ano, entre 2004 e 2005, tivemos a oportunidade de participar de um programa de formação de professores na modalidade “a distância” realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Ensino Médio em Rede). Nesse curso, atuamos como “Especialistas” e tínhamos a função de: 1- planejar e realizar videoconferências para Assistentes Técnico-pedagógicos e Professores Coordenadores relativas aos conteúdos do curso (no total, realizamos cerca de 60 videoconferências para grupos de 10 a 500 pessoas); 2- interagir com ATPs em ambiente virtual (Prometeus) e orientá-los na interação, no mesmo ambiente, com os Professores Coordenadores; 3- Orientar, a distância, o trabalho destes profissionais de forma a garantir que as ações de formação pudessem atingir, como previsto no curso, os professores do ensino médio (a partir dos HTPCs – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo); 4- participar de avaliações e planejamentos permanentes de forma a garantir a qualidade das ações formativas. Esta ação atingiu todos os professores do ensino médio do Estado de São Paulo. Nessa experiência, vivenciamos a posição do professor ou do sujeito que, num curso a distância, está incumbido de orientar estudos, de mediar processos interativos, de ensinar conteúdos,

discuti-los e avaliar o desempenho dos estudantes, de planejar as próprias ações e avaliá-las permanentemente com base numa reflexão permanente sobre a prática. Tudo isso foi feito sob a orientação e acompanhamento de uma ampla e bem qualificada equipe de profissionais da educação.

Esta participação nos possibilitou entender os limites que tínhamos para enfrentar um processo educativo a distância – apesar de nossos, à época, quase 20 anos de experiência em educação presencial e apesar das experiências em EAD que havíamos acumulado. Mesmo com um material bem preparado (cadernos especialmente desenvolvidos para cada grupo participante do processo: ATPs, Coordenadores Pedagógicos, Professores), com uma potente rede de videoconferência e assistência técnica e tecnológica à nossa disposição, com tempo e orientação para planejamento das ações formativas, mesmo com a possibilidade permanente de estabelecer contato e acompanhar cada estudante em ambiente virtual, tivemos muitas dificuldades para desenvolver o trabalho; não foram poucos os momentos em que sentíamos não ter atingido os objetivos planejados e os motivos do fracasso, naquele momento, escapavam à nossa compreensão. Com essa experiência tivemos a certeza de que nos faltava mais conhecimento para fazer EAD Digital; tivemos a certeza de que nem todo o conhecimento em educação presencial seria suficiente para vencermos as dificuldades e necessidades do trabalho educativo à distância. Éramos um grupo da mais alta competência em educação pressionados por situações novas sobre as quais ainda precisávamos refletir para poder definir melhor nosso planejamento e ações.

Vejamos alguns dos principais problemas que tivemos: dificuldades para utilizar de forma significativa e orientar a utilização dos materiais do curso (impressos, e distribuído a todos os participantes) dos quais não havíamos participado do processo de elaboração; dificuldades para planejar um uso significativo do fórum de discussão (e de mediar debates) de forma a integrar esta atividade de formação às demais (leitura de textos, videoconferências, estudos em grupo e discussões no local de trabalho, desenvolvimento de atividades com estudantes na escola); dificuldades de realizar trabalho educativo em

videoconferência (Como usar da forma mais adequada os recursos disponíveis nos estúdios de geração? Como orientar atividades de interação em videoconferência para grandes grupos? Como realizar sínteses em tempo real de debates em videoconferência acompanhando a velocidade das interações e o volume de informações que neles se produz?). Estas e outras questões foram objeto de preocupação – nossa, e de muitos outros colegas – durante todo o período de desenvolvimento do curso.

Com este breve relato de nossa caminhada desde que tivemos nosso primeiro contato com a EAD Digital queremos mostrar a origem de muitos dos elementos de reflexão aos quais nos dedicamos durante a realização desta pesquisa; nossas opções e nossa forma de indagar sobre as questões desta área foi, antes de tudo, uma tentativa de responder a esse conjunto de inquietações e dificuldades.

A idéia que formamos de que, em EAD Digital, muita coisa ainda estava para ser desenvolvida – como dissemos anteriormente –, não era compartilhada pelos muitos sujeitos que iniciavam atividades na área como empreendimento comercial.

O desenvolvimento de ações educativas nunca esteve restrito ao espaço da escola<sup>3</sup> mas, com as novas tecnologias digitais, sujeitos diversos, de fora do setor da educação, ampliaram significativamente sua atuação no campo da formação. O setor de *e-learning* talvez tenha sido um dos maiores propulsores de experiências de formação à distância e do desenvolvimento de tecnologias e de infra-estrutura material para a estruturação de sistemas de suporte para EAD Digital, mas foi também o grande responsável pela difusão e consolidação de uma prática em EAD Digital pouco clara, a nosso ver, em termos de estrutura conceitual ou teórica. Chama a atenção a influência deste “modelo de ação educativa” fora dos limites das empresas.

O campo da EAD Digital, desde seu início, foi liderado por técnicos e gestores em vez de educadores – mesmo em instituições de ensino. Nós, que como tantos outros

---

<sup>3</sup> Basta pensarmos, por exemplo, na atuação das empresas privadas em programas de treinamento de pessoal.

pesquisadores ou interessados na área, víamos esse processo acontecer, de um lado, questionávamos tudo; de outro, não nos sentíamos competentes para fazer um debate qualificado, estruturado em fundamentos teóricos sólidos sobre a prática em EAD Digital. Ou seja, apesar da vasta experiência que tínhamos em educação, admitíamos que não sabíamos “fazer EAD”.

No meio acadêmico as iniciativas em EAD Digital também aconteciam e, apesar do tom mais pedagógico que ganhavam as experiências, a nosso ver, pouco se diferenciavam – na prática – daquele modelo desenvolvido pelo setor corporativo (baseado no uso aparentemente “mecânico” dos LMS – *Learning Management System* – ou ambientes virtuais de aprendizagem). Em síntese, o que se via – e pudemos acompanhar isso sobretudo em Listas de Discussão dedicadas a questões e problemas da nova área – era a consolidação de um modelo de ação “por aceitação”, algo que parecia justificar-se mais pela falta de alternativas consistentes que por resultados.

Essas questões nos levaram a tentar entender as especificidades do campo da EAD Digital. Precisávamos saber qual tipo de conhecimento estava sendo utilizado pelos não-especialistas em educação já que, para fazer a EAD Digital que faziam, não bebiam da fonte da pedagogia. Mais do que isso, precisávamos entender melhor porque especialistas em educação – como nós – não se sentiam competentes para atuar na nova área mesmo dispendo de amplos conhecimentos em teoria pedagógica (o termo “especialista em educação” será utilizado neste trabalho para designar profissionais com formação pedagógica, ou seja, que detêm conhecimentos teóricos sobre “como ensinar” e sobre “como as pessoas aprendem”. Por “teoria pedagógica” entendemos o conjunto dos conhecimentos desenvolvidos sobre educação ou, dito de outra forma, que tratam das questões relativas a ensino e aprendizagem).

Foi a partir de reflexões e problematizações sobre estes temas que começamos a considerar a hipótese de que o simples uso competente de recursos de comunicação poderia garantir alguma eficácia em EAD Digital. Nessa linha de raciocínio era possível admitir

que qualquer pessoa podia desenvolver atividade na área já que todo mundo, em algum nível, utiliza estratégias de comunicação quando quer ensinar algo a alguém – e isso parecia estar plenamente de acordo com o que estávamos verificando no universo das práticas e dos praticantes da EAD Digital naquele momento. Foram essas as principais questões que nos levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa.

## **II – Objetivos**

### **Temos como objetivo geral:**

- Problematizar a prática em EAD Digital a fim de evidenciar seu caráter comunicacional e demonstrar que a racionalidade comunicativa da área é um fator de grande importância para compreendê-la do ponto de vista teórico.

### **Temos como objetivos específicos:**

- Mostrar que a prática em EAD Digital consiste, antes de tudo, no desenvolvimento de *estratégias comunicacionais* voltadas para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem a distância.

- Mostrar que o núcleo comunicacional da EAD Digital é o que explica o fato de esta atividade poder ser desenvolvida tanto por especialistas como por não-especialistas em educação.

- Mostrar que os conhecimentos teóricos do campo da educação tradicional (teoria pedagógica), embora sejam fundamentais para a estruturação de práticas educativas de qualidade em EAD Digital, não são suficientes para dar conta das problemáticas da nova área.

- Propor o conceito de “comunicação pedagógica” como bastante adequado para caracterizar as práticas em EAD Digital.

- Indicar a necessidade da articulação de conhecimentos de áreas diversas (notadamente da comunicação e da educação) para o desenvolvimento de novos conhecimentos que focalizem as problemáticas específicas do campo da EAD Digital.

### **III - Metodologia**

O desejo de atingir uma compreensão teórica do campo da EAD Digital exigia de nós o contato com o maior número possível de experiências na área. Cientes da impossibilidade de realizar acompanhamento direto de grande número de propostas, resolvemos buscar informações em espaços dedicados ao debate sobre os temas da área: as Listas de Discussão. Considerando que em todas as Listas que ingressamos, as temáticas se repetiam, bem como os participantes, decidimos centrar nossa análise na Lista com o maior número de componentes (Ead-L) e que, por conta da característica e da confiabilidade da instituição que a promovia – UNICAMP –, passou a contar com a presença e colaboração de pessoas de todo o país, dos mais diversos ramos de atividade, envolvidos nas mais diversas experiências em EAD Digital.

Na Lista Ead-L eram levantadas e debatidas questões diversas do campo da EAD Digital a partir da livre participação das pessoas que nela estavam inscritas. A participação numa Lista aberta à consulta pública, com uma pergunta ou resposta ou comentário ou informação é uma atitude espontânea que contribui para a estruturação de um material público – produzido como troca de mensagens. Dessa forma, o material da Lista Ead-L é um tipo de material produzido como resultado do encontro voluntário entre sujeitos com formação, perspectivas e interesses diversos, que conscientemente e por razões que podem ser também diversas, se propuseram a perguntar, opinar, informar, comentar etc. sobre temas da EAD Digital num material aberto a consulta pública.

O “resultado” de cada debate numa Lista desse tipo, seja ele qual for, fica registrado como o nível de esclarecimento dos debatedores a cerca do tema debatido. Com isso, queremos dizer que o “material da Lista”, não importando as características particulares dos perguntadores, debatedores, colaboradores, informadores, comentadores é um material válido enquanto indicador do nível de esclarecimento dos participantes de cada debate sobre os temas debatidos – sendo que, os que se sentem menos esclarecidos, perguntam mais e os que se sentem mais esclarecidos, opinam ou respondem mais.

Os participantes de uma Lista, ao se envolverem em conversas ou debates, trazem para esta o “resultado” de suas reflexões, estudos e (ou) experiências próprios, o que nos permite dizer que numa Lista está presente o diálogo que cada participante faz individualmente com os temas discutidos. Numa Lista, então, temos também alguma indicação – tanto mais importante quando mais séria ela for – do nível da produção teórica na área à qual ela está dedicada.

Devemos observar, contudo, que apesar da riqueza do material que encontramos na Ead-L (e que nos fez decidir por utilizá-lo), não podemos (e nem seria correto) resumir toda a experiência que se realiza em EAD Digital ao que nela foi e é discutido, fato que reduz nossa condição de fazer generalizações a partir das análises que fizemos das mensagens. De qualquer forma, ficará para cada leitor deste trabalho o julgamento do quanto o material que selecionamos da Lista e nossas observações se aproximam ou se distanciam da realidade que conhece ou vivencia. É importante, contudo, levar em conta que o que nos propusemos a investigar é a “estrutura da prática em EAD Digital” (afinal, estamos em busca de uma compreensão teórica da área) e não um “cenário” específico – como, por exemplo, a atividade em EAD realizada em IES (instituições de ensino superior) ou as práticas em e-learning.

Na Ead-L, como mostraremos a seguir, tratava-se de tudo o que estava relacionado à EAD Digital e o tom das conversas deixava claro a existência de grandes lacunas em termos de conhecimento teórico para orientar a prática (durante o período que a

acompanhamos: de seu início à março de 2006). Apesar disso – ou por conta disso – o material da Lista era rico do ponto de vista informativo já que revelava de forma clara e profunda tudo o que dificultava a ação prática. Para nós, a Lista era reveladora das condições difíceis (do ponto de vista dos fundamentos) em que estavam se dando grande parte as experiências em EAD Digital. Embora já estivessem acontecendo ações de qualidade na área – como veremos no final do capítulo 2 – os aspectos teóricos que a envolvem ainda eram ignorados por muitos dos praticantes.

Numa primeira análise da Lista, (realizada com base na leitura de 8.500 mensagens), selecionamos um material composto de cerca de 700 mensagens relativas à prática pedagógica em EAD Digital. A leitura das mensagens selecionadas, nos levou à identificação de conteúdos que classificamos como “grandes temas” pelo fato de terem sido tratados na Lista na forma de debate. Analisando-os, percebemos que, em conjunto, constituíam exatamente os pilares de estruturação da prática em EAD Digital. Com estas informações, e referenciados pelas leituras que sustentavam as práticas dos próprios participantes da Lista, nos demos por satisfeitos em relação a “informações” sobre a atividade teórico-prática na área.

A análise da Lista e as leituras que fizemos nos levaram a identificar o peso do fator comunicacional na prática em EAD Digital. Essa constatação nos levou ao exercício de pensar as problemáticas da nova área da ótica comunicacional e, a partir deste, concluímos que a EAD Digital tem uma racionalidade comunicativa. Por conta disso, sentimos a necessidade de desenvolver um novo conceito para caracterizar melhor o tipo de atividade que se desenvolvia na área. Foi este o processo de investigação e reflexão que nos levou à criação do conceito de “comunicação pedagógica”<sup>4</sup>, ao qual nos dedicamos no terceiro capítulo deste trabalho.

---

<sup>4</sup>Com este conceito queremos evidenciar, entre outras coisas, que a prática em EAD Digital se caracteriza pela articulação de conhecimentos dos campos da educação, comunicação e tecnologia, não podendo ser pensada apenas com a base teórica que conhecemos e utilizamos em educação tradicional (presencial).

Com o aprofundamento da reflexão sobre a dimensão comunicacional da prática em EAD Digital, chegamos à elaboração do que nomeamos como “quadro geral dos processos comunicacionais em comunicação pedagógica”, uma construção importante para a visualização dos diversos elementos que compõem o universo comunicativo da área, bem como das relações entre eles.

Convencidos de que na prática em EAD Digital era forte o fator comunicacional, passamos a refletir sobre quais conhecimentos teóricos poderiam dar conta das problemáticas específicas dessa nova área. Esta reflexão nos levou a visualizar a necessidade da produção de novos conhecimentos que focalizem as problemáticas do universo da EAD Digital que, na pesquisa, se revelaram muito específicas se comparadas às do campo da educação tradicional (presencial).

Na análise das especificidades do campo da EAD Digital, chegamos à conclusão de que esta área é caracterizada por uma “racionalidade comunicativa” e de que a consideração disso nos abre importantes caminhos para melhor compreendê-la em sua estrutura teórica<sup>5</sup>.

#### **IV – Estrutura dos capítulos**

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresentaremos comentários sobre mensagens que selecionamos da Lista de Discussão Ead-L da UNICAMP. As mensagens tratam basicamente dos seguintes assuntos: (i) perfil profissional e competência em EAD Digital; (ii) ambientes virtuais de aprendizagem; (iii) metodologias e produção de material didático para EAD Digital. Além destes temas, apresentaremos mensagens relativas ao tema “comunicação” que, de alguma forma, revelam uma certa “intuição” dos participantes da Lista quanto ao núcleo comunicacional

---

<sup>5</sup> Qualquer prática pedagógica tem uma dimensão comunicacional. Em EAD Digital, contudo, essa dimensão assume, a nosso ver, lugar central.

que caracteriza a prática em EAD Digital. Mostraremos ainda como uma “EAD prática”<sup>6</sup> veio se estruturando e ganhando terreno num contexto de troca de experiências sobre EAD Digital marcado pela fragilidade de fundamentos teóricos.

No segundo capítulo desenvolveremos uma reflexão destinada a apresentar a EAD Digital como uma prática social que assumiu contornos específicos – comparada à prática tradicional em educação – caracterizada pelo desenvolvimento de processos comunicacionais com finalidade de produzir ensino e aprendizagem. Apresentaremos em seguida uma revisão bibliográfica sobre teoria em EAD e refletiremos sobre as aproximações entre os campos da EAD Digital e da comunicação. O principal objetivo do capítulo é demonstrar que, enquanto prática social estruturada como *processos comunicacionais*, a EAD Digital não é atividade de competência exclusiva de educadores profissionais. Também quisemos mostrar as aproximações entre a EAD Digital e os conhecimentos teóricos já existentes em educação.

No terceiro capítulo, desenvolvemos o conceito de “comunicação pedagógica” com pelo menos duas finalidades: (i) a de demonstrar detalhadamente os diversos fatores que nos levaram a entender a prática em EAD Digital como um conjunto de estratégias comunicacionais com o objetivo de produzir ensino e aprendizagem; (ii) a de demonstrar como o novo conceito é adequado para explicar o tipo de atividade que se desenvolve na área.

No quarto capítulo falaremos das especificidades das questões e problemáticas do campo da EAD Digital e apresentaremos o que chamamos de “racionalidade comunicativa” da área como um fator fundamental para melhor compreendê-la do ponto de vista teórico.

No quinto capítulo apresentaremos nossas considerações finais.

---

<sup>6</sup> O termo “EAD Prática” será utilizado nesse trabalho – sempre entre aspas – para designar o tipo de ação em EAD Digital que se revela carente de base teórica de sustentação (prática sem teoria).

## CAPÍTULO 1

### A prática em EAD Digital: impressões extraídas de uma Lista de Discussão

Desde que iniciamos estudos em EAD Digital<sup>7</sup>, sentimos a necessidade de buscar entender os fundamentos teóricos que sustentam as práticas nessa área. Isso se deu pelo fato de suspeitarmos da falta de consistência pedagógica de boa parte das experiências que viemos conhecendo a partir de leituras<sup>8</sup>; muitas delas deixavam transparecer alto grau de improviso e tudo parecia resumir-se à simples distribuição de conteúdo para estudo via Internet acompanhado por algum processo superficial de assistência ao aluno. Em outras palavras, pareciam estar baseadas apenas numa utilização mecânica e elementar das novas potencialidades comunicacionais inauguradas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Para iniciar nossa investigação sobre os fundamentos teóricos da EAD Digital, investimos em duas frentes: (i) buscamos conhecer e analisar os problemas e questões enfrentados por quem atua na área e (ii) nos inteiramos dos materiais sobre EAD e EAD Digital que estavam sendo utilizados por estas pessoas.

Para conhecer os problemas e questões cotidianos da área, decidimos analisar mensagens trocadas numa Lista de Discussão dedicada à EAD. A Lista que nos propusemos analisar foi a Ead-L da UNICAMP<sup>9</sup>, criada e moderada por profissionais da Equipe de EAD do Centro de Computação da Universidade (CCUEC), com o objetivo de compartilhar idéias e informações sobre educação a distância. A Lista, desde que entrou em

---

<sup>7</sup> Como já informamos, neste trabalho, utilizaremos o termo “EAD Digital” para nos referirmos à EAD realizada a partir do uso de ferramentas digitais em ambiente virtual (online).

<sup>8</sup> Muitos relatos de experiências em EAD Digital podem ser encontrados em bibliotecas virtuais abertas à consulta pública. Das fontes que consultávamos, uma das principais era o *site* Prossiga, mantido pelo CNPq e outras entidades: <http://www.prossiga.br/bvtematicas/>

<sup>9</sup> Conheça o Histórico da Lista Ead-L (HL) visitando o endereço <http://www.listas.unicamp.br/pipermail/ead-l/>

atividade (dezembro de 2000), teve um crescente número de inscritos (1000 em 12/2002; 1556 em 03/2005; 2033 em 02/2006; 2.229 em 05/2006. Fonte: HL – Histórico da Lista) e foi se tornando um importante espaço de debate sobre EAD Digital.

Como participantes da Lista (nos inscrevemos em 06/12/2001, mais de um ano antes de iniciarmos atividades de pesquisa como aluno da UNICAMP), conhecíamos seu movimento ou, dito de outra forma, já tínhamos uma idéia clara do tipo de interação que nela ocorria e do tipo de material que aos poucos ia se constituindo como registro das trocas de mensagens. Já como aluno da UNICAMP (ingressamos no primeiro semestre de 2003), fomos aos poucos percebendo que esse material era valioso para analisar o universo da prática em EAD Digital pois tratava-se de um conjunto de discussões, questionamentos, dúvidas, debates, trocas de experiências, relatos, perguntas e respostas sobre a área, feitos por participantes que demonstravam estar efetivamente envolvidos nela; isso nos animou a utilizar o material nesta pesquisa. É importante dizer (e reforçaremos isso quando estivermos discutindo o tema “metodologia em EAD Digital”) que nossas participações em debates ocorridos na Lista (algumas das quais traremos para este texto) foram anteriores ao nosso ingresso na UNICAMP e, portanto, anteriores à nossa decisão de analisar a prática em EAD Digital a partir das mensagens da Lista.

Embora tenhamos acompanhado boa parte do que se discutiu e publicou na Lista desde seu início, a análise do material que aqui apresentaremos só foi realizada recentemente – de janeiro a maio de 2006. No momento desta análise, a Lista já contava com mais de 2.000 participantes e seu histórico já continha mais de 8.500 mensagens. É sobre este material que faremos nossos comentários nesse capítulo.

A escolha da Ead-L (e não de outra Lista de Discussão) como objeto de análise nesta pesquisa deveu-se ao fato de termos encontrado nesta Lista um material que satisfazia nosso objetivo de conhecer e acompanhar as questões e problemas da prática em EAD Digital. Envolvendo pessoas de todos os lugares do país, dos mais diferentes campos de atividade profissional, dos setores público e privado, a Lista Ead-L revelava a grande

necessidade, por parte dos participantes, de informações, formação e orientação sobre teoria e prática em EAD Digital. A Lista Ead-L foi, sobretudo nos anos iniciais da atividade em EAD Digital, um dos principais espaços de discussão sobre EAD no Brasil, cumprindo um papel fundamental no processo de estruturação das atividades profissionais na área abrigando debates, promovendo trocas de experiências, divulgando informações etc. Os arquivos do histórico da Lista constituem material importante para quem tem interesse em pesquisar o processo de estruturação da prática em EAD Digital no Brasil.

Das cerca de 8.500 mensagens que consultamos na Ead-L, selecionamos 700. Para a seleção consideramos a importância da mensagem – ou do conjunto de mensagens em torno de um debate – para a reflexão, discussão ou compreensão de fatores relativos a estruturação pedagógica e a ensino e aprendizagem em EAD Digital<sup>10</sup>. A partir deste material, preparamos as primeiras discussões que apresentaremos nesse trabalho. Os conteúdos das mensagens da Lista serão apresentados na forma de citações com a identificação de datas e horários de publicação, bem como das iniciais dos autores<sup>11</sup>; desta maneira, queremos garantir que outras pessoas possam consultar os arquivos da Ead-L para tirar dúvidas sobre o uso que fizemos das mensagens ou para aprofundar análises próprias.

Na primeira parte deste capítulo, a partir da análise da Lista Ead-L, abordaremos os seguintes temas principais:

- A orientação por “dicas” em EAD Digital
- A questão dos papéis e competências nas equipes de EAD
- A EAD Digital e as novas demandas pedagógicas
- Prática em EAD Digital e uso dos ambientes virtuais

---

<sup>10</sup> Nossa seleção de “apenas” 700 mensagens se deve ao fato de termos centrado nossa análise apenas nos temas relativos a ensino e aprendizagem em EAD Digital.

<sup>11</sup> Para acessar no Histórico da Lista Ead-L uma mensagem aqui citada, digite o horário de publicação da mensagem em [http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index\\_html?foco=HTML/753](http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco=HTML/753) e certifique-se de que o nome do autor corresponde às iniciais por nós apresentadas. Entendemos que a divulgação das iniciais dos autores das mensagens publicadas na Lista – algo que possibilita a identificação dos mesmos – não configura uso indevido de material uma vez que se trata de conteúdo de acesso público.

- A discussão sobre metodologia

### 1.1 Analisando as mensagens da Ead-L

Na Ead-L muitos temas foram discutidos em seus quase seis anos de existência<sup>12</sup>; se formos, contudo, destacar os temas que geraram importantes debates – considerando o foco de interesse desta pesquisa – não poderemos citar mais que quatro: 1- papéis e competências em EAD Digital; 2- prática em EAD Digital e uso dos ambientes virtuais (LMS); 3- metodologia em EAD Digital; 4- materiais didáticos em EAD Digital<sup>13</sup>. Não por coincidência, estes temas são os pilares de sustentação da prática na área. Os “grandes temas” da Ead-L foram estes – e não outros – porque eram estes os que mais incomodavam a todos os participantes ou sobre os quais havia maior demanda por parte destes; neste sentido, a Lista refletia o grau de conhecimento e de debilidade do grupo em EAD Digital. Da mesma forma, a qualidade dos debates que se estabeleceram na Lista – em termos do grau de esclarecimento que puderam proporcionar aos participantes – refletia e revelava, em alguma medida, o nível de conhecimento teórico e prático que se tinha da nova área no momento de cada debate.

Na Ead-L, o que se podia perceber – quando do início e por bom período de atividade da Lista – é que pouco se tinha de concreto sobre teoria e prática em EAD Digital. Entre os que tinham maior experiência e os que não tinham qualquer experiência, o que havia era troca de dúvidas, impressões, reflexões e informações. Por tudo isso, a Lista gerou um processo de orientação da prática apoiado mais em “dicas” e sugestões que em fundamentos teóricos. Veremos a seguir alguns exemplos de como se dava esse processo.

---

<sup>12</sup> A Lista Ead-L continua ativa e já existe há mais de seis anos.

<sup>13</sup> Temos que observar que os temas “metodologia” e “materiais pedagógicos”, embora estejam sendo aqui apresentados como objetos de grandes debates, não foram desenvolvidos na Lista exatamente como os dois anteriores. O tema metodologia foi debatido, embora não parecesse ser uma preocupação muito grande dos participantes da Lista que, de certa forma, demonstravam estar “seguros” apoiando suas ações no uso dos LMS; o tema “material didático” foi debatido de forma “indireta” numa discussão sobre a pertinência ou não de se considerar uma “revista de banca” como uma ação em EAD. De qualquer forma, os debates sobre os quatro temas aconteceram e as mensagens a eles relacionadas nos possibilitam tirar muitas conclusões sobre cada um deles e sobre como os integrantes da Lista estavam lidando com as questões às quais eles se referem.

## 1.2 Das dúvidas às dicas

Sobre a proporção aluno/professor na EAD Digital:

Quantos professores vocês acham necessários para dar conta de 160 alunos? Pelo que pude entender 40 alunos por turma e 1 turma por professor em curso on-line é o ideal. É isso? (HL – Fri, 23 Nov 2001 19:14:15 – A F).

Não existe um numero absoluto nem de relação aluno/professor e nem de evasão, seja em educação a distancia, educação presencial, ou ainda semi-presencial. Cada tipo de curso terá uma relação aluno/professor mais adequada e um índice de evasão aceitável diferente (HL – Mon, 26 Nov 2001 11:46:20 – 0200 – WA).

A pergunta busca efetivamente uma dica e não uma informação com justificativa; a resposta oferecida/encontrada não é conclusiva e não aprofunda os aspectos que levanta sobre a questão.

Sobre Metodologias para EAD Digital:

Ando pensando muito a respeito das metodologias pedagógicas, que necessitam ser diferenciadas para a EAD. Existe algum material a respeito? Alguém criou algo diferente ou inovador para essa modalidade? (HL – Tue, 19 Mar 2002 12:38:54 – A).

(...) penso que não existe um método mais eficaz. Existem inúmeras possibilidades, diferentes estratégias didáticas, estilos, personalidades [de alunos e professores]. Daí a importância de que as ferramentas possibilitem flexibilidade (HL – Tue Jun 18 23:25:01 2002 – LAMG).

Deveremos criar procedimentos operacionais, visuais, tecnológicos, de forma a criar uma expectativa do novo, a cada novo módulo, capítulo, aula, etc. fazendo com que o aluno retorne. Lembram-se das novelas? O capítulo sempre termina num momento de muita tensão e/ou emoção, garantindo o retorno no dia seguinte (HL – Fri Aug 2 12:11:09 2002 – MZ).

A busca é por informações sobre uma metodologia inovadora ou diferenciada; a referência do autor sobre metodologia é provavelmente o que ele entende ou conhece da educação presencial e que julga não servir para a EAD Digital. As respostas trazem opiniões pessoais sobre o tema, uma não conclusiva, vaga e outra com uma “dica” totalmente descolada de qualquer justificativa pedagógica. A idéia de criar “uma expectativa do novo” – contida na mensagem – nos leva apenas a pensar que devemos fazer uma “EAD interessante”, seja lá o que possa significar isso.

Sobre o tema “motivação”:

Como elaborar um material que motive o aluno a dar continuidade ao seu curso? Você conhece algum livro que trate deste assunto? (HL – Mon Jun 24 11:27:01 2002 – WF).

Com relação à motivação, parece ser um consenso que promover a discussão do grupo participante é altamente motivador para o grupo. Neste sentido, quais ferramentas temos disponíveis no mercado? Que tipo de aplicação poderíamos construir para estabelecer um ambiente de discussão do grupo? (HL – Fri Aug 9 16:16:07 2002 – LAMG).

A motivação é interna e gerada pelo prazer e pelo interesse. A estimulação é externa para que o motivo estimulado, surja. Portanto, o estímulo deve motivar o prazer e ou o interesse em desenvolver determinada atividade. A questão é: a escolha adequada que relacione os estímulos, ao que fará surgir os motivos de determinados grupos ou indivíduos (HL – Fri Aug 2 12:37:00 2002 – AMPR).

Nas respostas encontramos primeiro o vínculo – baseado em suposto consenso – entre motivação e promoção de discussão no grupo de estudantes (algo que, para ser realizado, dependeria de ferramentas que o próprio autor desconhece). Outra mensagem sugere que motivação é “algo interno à pessoa” e passível de estimulação – que é externa. A explicação sobre como o professor poderia criar o tal estímulo, contudo, não é apresentada. A resposta não trouxe, ao final, nada de importante.

Sobre a avaliação do modelo pedagógico de um curso:

(...) quais passos posso seguir para testar um modelo pedagógico? Além de fazer um questionário com alunos sobre a estrutura do curso se é satisfatória preciso entrar no mérito da aprendizagem do conteúdo mesmo? Como? (HL – Fri Apr 12 12:12:01 2002 – KCA).

O modelo deve ter sido pensado em função dos objetivos de aprendizagem, do perfil do público-alvo e dos recursos disponíveis. A testagem deve avaliar o grau de adequação do modelo a cada uma destas variáveis. Uma das maneiras de se fazer isto é através de observação participante; você acompanha um piloto com um grupo de alunos e registra as dificuldades relatadas por eles ou observadas por você, comportamentos e práticas de alunos e professores e procura interpretar estes dados para esta avaliação (HL – Mon Apr 15 11:28:09 2002 – WA).

Pensar em validar um “modelo pedagógico” em EAD Digital por um processo de “testagem” já é em si um problema pois, nesta lógica, qualquer modelo pode eventualmente ser considerado adequado ou não (e, portanto, de qualidade ou não), dependendo da “resposta” que se obtiver na tal testagem. Aqui entra-se no campo do “tudo pode valer” e “tudo tem igual valor”. Dizer que um modelo pedagógico é válido se estiver adequado ao público (em que sentido?), aos objetivos de aprendizagem (de quem?) e aos recursos disponíveis (e se forem poucos?) não responde nada.

Sobre o cuidado para comunicar o aluno de seus erros:

Como colocar para o aluno que a questão de um exercício está errada? Os clientes deste WBT querem tentar colocar de uma maneira diferente da tradicional: esta questão está incorreta, tente novamente! (HL – Thu, 13 Feb 2003 15:19:44 – L).

Tenho usado expressões bem-humoradas (Bingo! Zebra!, por exemplo) para assinalar o certo e o errado. A reação dos alunos tem sido sempre satisfatória (HL – Fri, 14 Feb 2003 16:11:15 – HM).

Temos usado o laranja como alternativa ao vermelho e tem dado certo. Quanto ao feedback de erro, vai depender muito do conteúdo tratado, da linha do roteiro e da linguagem utilizada para o WBT em questão (HL – Fri, 14 Feb 2003 20:36:10 – FZ).

Tenho desenvolvido muitos conteúdos virtuais, e a maioria deles com exercícios e atividades. Creio que essa sua reflexão deva começar desde a criação das alternativas. Não podemos ter alternativas de respostas totalmente erradas ou inviáveis. Se o aluno chegar a marcar uma alternativa como resposta parte-se do princípio que ele fez alguma inferência para acreditar que aquela seria a correta. Nestes casos, podemos valorizar esta reflexão feita pelo aluno e explicar os motivos para aquela não ser a resposta correta. Um exemplo bastante simples: Eu tenho 20 anos, minha irmã é dois anos mais velha do que eu e meu irmão é 4 anos mais novo que minha irmã. Quantos anos tem meu irmão? [Resposta] a) 16 anos - Como retorno para o aluno que marcar esta opção podemos apresentar a frase: Hum, vamos pensar? Se o meu irmão é 4 anos mais novo que minha irmã você precisa descobrir, primeiro, quantos anos tem a minha irmã (HL – Tue, 18 Feb 2003 16:46:35 – LG).

A preocupação contida na pergunta sugere que, na circunstância “a distância”, situações comuns do cotidiano do ensino e aprendizagem devem ser tratadas de forma diferente. Essa idéia está relacionada com outra bastante comum – a de que a motivação do estudante em EAD está sempre por um fio. A maneira de comunicar um erro pode perfeitamente ser discutida, mas uma resposta a essa questão talvez devesse vir de estudos sobre os impactos das “mensagens com teor negativo” em situação de avaliação em cursos a distância. Um tal estudo poderia demonstrar, por exemplo, que não há qualquer problema em comunicar a um estudante um erro seu a partir de mensagem simples e direta. Nas respostas da Lista temos primeiro uma “dica” de procedimento que, segundo o autor, tem gerado efeito “sempre satisfatório” – talvez pelo simples fato de expressar um “bom humor”. Depois vem uma sugestão sobre a importância da cor do texto quando se oferece uma resposta para o aluno – algo que deve estar inspirado na crítica ao uso da caneta vermelha tão comum no ensino presencial. Nesta resposta, também o *feedback* de erro é entendido como algo que deve variar conforme conteúdo, linguagem etc. – algo muito vago. Por fim, uma última resposta, melhor elaborada, é taxativa ao afirmar que “*não podemos ter alternativas de respostas totalmente erradas ou inviáveis*” já que, mesmo quando uma resposta está incorreta ela revela que o estudante “*fez alguma inferência para acreditar que aquela seria a correta*” algo que deveria ser considerado pelo professor. Mesmo essa resposta poderia ser melhor justificada para que não fosse transmitida e absorvida como simples “dica” ou sugestão. Ela poderia, por exemplo, ser vinculada a uma reflexão sobre postura coerente com uma concepção de educação – o que parece ser o caso

– destinada a “valorizar [a] reflexão feita pelo aluno”. Vale dizer, contudo, que ela nada revela efetivamente sobre avaliação em EAD Digital.

Estas são apenas algumas das muitas perguntas e respostas – extraídas da Lista – que nos levam a chamar a atenção para a necessidade de nos dedicarmos ao tratamento teórico das novas questões pedagógicas trazidas pela EAD Digital para que possamos ir além das “dicas” ou sugestões extraídas da experiência. Esse processo de troca de experiências – cuja eficácia não podemos medir – foi intenso na Lista por algum tempo; aos poucos, as questões já debatidas deixaram de aparecer como perguntas sobretudo na medida em que o “Histórico da Lista” começou a ser indicado e utilizado. O que se pode encontrar nesse “histórico”, contudo, é esse mesmo material que aqui apresentamos.

O tipo de orientação “por dicas” em EAD Digital não estava restrito à troca de mensagens na Lista de Discussão que analisamos; muitos livros bastante conhecidos na área, orientam para uma “EAD prática” bem ao estilo do que aqui estamos chamando de “orientação por dicas” (como veremos no capítulo 2, dedicado à análise da produção teórica em EAD e EAD Digital). A boa aceitação deste tipo de material no meio da EAD Digital revela uma demanda por respostas simples e soluções imediatas para problemas cotidianos. Esses materiais se caracterizam pela não contextualização do problema ou questão que abordam, oferecendo simples orientação sobre “como fazer”. Dicas ou orientações desse tipo, mesmo que eventualmente tragam algum resultado, não ensinam a pensar a área.

### **1.3 Quatro debates importantes**

Apesar do pouco diálogo com o plano teórico, as interações na Ead-L não deixaram de produzir debates importantes. Quatro temas – já aqui anunciados – debatidos em profundidade na Lista, nos possibilitaram entender quais questões estão no núcleo das problemáticas que envolvem a prática em EAD Digital e nos indicaram bons caminhos para o aprofundamento de nossa pesquisa. Vejamos de forma sintética cada um deles e o que os debates em torno deles nos revelaram.

### 1.3.1 A questão dos papéis e competências em EAD

Desde que as novas tecnologias de informação e comunicação se tornaram acessíveis, muita gente buscou explorar o novo campo de possibilidades pedagógicas que elas inauguravam, estruturando e publicando conteúdos na Internet e realizando experiências de interação a partir de fóruns, salas de bate-papo, listas de discussão e correio eletrônico. Logo se percebeu que a montagem de um curso em EAD Digital envolvia um conjunto significativo de profissionais e especialidades e não demorou a se firmar a idéia de que EAD é trabalho a ser realizado por uma equipe. As tarefas que deveriam ser assumidas por essa equipe eram muitas e variadas: criar, adaptar ou gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem, produzir materiais pedagógicos (texto ou multimídia) em formato digital, pensar em estratégias de ação pedagógica etc. As equipes de EAD Digital, então, passaram a ser compostas por especialistas e técnicos (alguns com atuação permanente, outros com atuação eventual) que, na medida das necessidades, contribuía para a estruturação das propostas. Esta concepção de produção de EAD Digital baseada neste tipo de organização do trabalho, impunha a necessidade de uma coordenação que planejasse, articulasse, gerenciasse e avaliasse as atividades dos diversos colaboradores; essa função passou a ser ocupada pela figura do planejador educacional – ou *Instructional Designer* – profissional de formação diversa e de atribuições amplas como demonstram algumas mensagens da Lista:

O planejador educacional (essa poderia ser, em português, a expressão equivalente a "*instructional designer*") se encarrega do planejamento de um curso, mesmo que não seja EAD. O que ele faz é cuidar de todo o planejamento educacional, o que significa cuidar de assuntos/conteúdos, objetivos, estratégias pedagógicas, material instrucional, avaliação etc. O planejador educacional pode/deve organizar equipes de trabalho onde, cada, digamos, especialista, contribui naquilo que domina (HL – Tue, 6 May 2003 22:08:40 – SPM).

(...) um DI [designer instrucional] deve ser capaz de analisar problemas e identificar se podem ser atendidos por meio de treinamento e/ou educação. Para isso é preciso ter olhar sistêmico, conhecer teorias de aprendizagem, algo de Psicologia Organizacional e Administração. Um DI precisa analisar os destinatários de um programa, compreender suas necessidades frente aos objetivos almejados, e

escolher as estratégias instrucionais e mídias mais adequadas dentro do contexto em que se encontram. (...) Precisa considerar os limites do orçamento disponível num projeto, perceber a política, as crenças e motivações dos atores envolvidos no contexto das organizações. (...) Um DI precisa saber “extrair” de especialistas conteúdos e organizá-los numa estrutura coerente e compreensível para o público-alvo. Nesse ponto existe algo de jornalista nesse profissional. Além disso precisa conhecer bem as características e possibilidades das mídias com que trabalha, de modo a orientar ilustradores, designers gráficos, editores, programadores para obter os resultados desejados num projeto. O DI sem dúvida exerce um papel de liderança dirigindo projetos preservando suas características educativas (...) Precisa entender sobre métodos de avaliação tanto do processo de criação de materiais didáticos quanto dos resultados que um dado programa educativo gera. Precisa assimilar as expectativas dos clientes, dialogar e muitas vezes mostrar que, o uso espetacular de tecnologias não leva necessariamente a melhores resultados de aprendizagem (HL – Sat, 11 Oct 2003 16:11:44 – RT).

Sob a liderança do planejador educacional, as necessidades tecnológicas, de planejamento e gestão passaram a ter prioridade nas experiências em EAD Digital o que tornou o debate sobre as novas questões pedagógicas que envolviam a nova área uma atividade mais reservada aos especialistas em educação. Uma vez que as ferramentas utilizadas na EAD Digital não haviam sido produzidas com base em necessidades pedagógicas, acabaram condicionando muito o tipo de trabalho pedagógico que se podia desenvolver e, por isso, sempre foram muito criticadas.

Veja quantos ambientes são apenas formatação da informação. E quantos elaboram realmente nesses ambientes programação voltada para atividades que desenvolvam os aspectos cognitivos dos nossos alunos? (HL – Thu, 11 Jan 2001 17:50:00 – E).

Para o profissional da educação, que pouco a pouco foi conhecendo a EAD Digital – já que também participava da equipe principalmente como conteudista, professor, tutor ou monitor – sempre incomodou a simplicidade e superficialidade com que eram tratadas as questões pedagógicas que envolvem a prática educativa em ambiente virtual. Isso foi se tornando mais profundo na medida em que foram surgindo estudos sobre EAD Digital revelando problemas, necessidades e possibilidades da nova área. As críticas a uma visão industrial (Peters, 2003a), administrativa e gerencial da EAD Digital tornaram-se comuns –

e ainda são – revelando a insatisfação do profissional da educação com esse estado de coisas. Isso fica explícito nas citações abaixo:

Ultimamente, o que mais ouço, são pessoas, empresários – apenas um exemplo – falando em EAD, e-learning, assim como outro dia falavam em produção de celulares, de rádios, de geladeiras, de fogão, enfim, na mente de muita gente, produzir material para Web, visando EAD, e educação antes de tudo, é como produzir geladeira numa esteira onde cada área faz um encaixe, e no final sai o curso perfeito, pronto para ser aberto e saboreado ... (HL – Thu Mar 21 09:05:04 2002 – L).

As equipes de EAD têm a ilusão de que, dominando a "ferramenta", fazem educação a distância. Vocês já notaram na formação dos atuais (e respeitados) profissionais que estão atuando e ditando as regras dessa modalidade de ensino? Engenheiros, analistas de sistema, técnicos em computação, programadores, *webdesigners*. E os pedagogos? Cadê o pessoal que, teoricamente, entende de educação? Ouvi de um professor (importante nessa área) que pedagogo só atrapalha, porque vem com teorias e na prática não sabe ligar o computador. Com medo de todos eles, me inscrevi num curso de "Design Instrucional", seja lá o que isso quer dizer. Participantes: vários professores de áreas diversas e, para ajudar os velhinhos, uma turma de meninos e meninas alunos de curso de Ciência da Computação. Nada contra, são umas gracinhas, mas por que os alunos de pedagogia não estavam lá? Pra ajudar o povo a entender como se aprende e poder criar boas situações de aprendizagem? (HL – Quinta Março 10 16:08:07 2005 – IR).

As manifestações acima denunciam uma prática não-pedagógica em EAD Digital e reclamam uma maior participação do profissional da educação nos projetos. Também apontam a tendência que se observa na área de povoá-la de técnicos e não de educadores.

### 1.3.2 Novas questões pedagógicas

As preocupações dos educadores nunca foram sem motivo. De fato, a nova circunstância de ação e relação educativa inaugurada com a EAD Digital trazia diversas novas questões e situações que precisavam – e precisam – ser pensadas pela pedagogia. Vejamos algumas delas:

- Os materiais pedagógicos para EAD Digital devem ser diferentes dos materiais utilizados em educação presencial? É válido transpor materiais já produzidos no formato impresso para o formato digital? Que tipo ou tipos de texto deve-se ou pode-se utilizar? Como pensar a utilização dos recursos multimídia?

- Como deve ser a atuação do professor na EAD Digital? Quais estratégias de ensino são adequadas para atuar em ambiente virtual? Se as interações com o aluno deverão ocorrer por meio de ferramentas tecnológicas (fóruns, salas de bate-papo, listas de discussão, correio eletrônico) quais as melhores maneiras de utilizá-las? Como devem ser os ambientes virtuais para atenderem as necessidades pedagógicas?

- Qual o papel do aluno em EAD Digital e o que se deve esperar dele? Deve ser um autodidata? Deve desenvolver habilidades novas? Devemos pensar no perfil do aluno para definirmos materiais pedagógicos e estratégias de ensino? Quais fatores poderão favorecer as relações entre professor e aluno e entre alunos num curso a distância? Devemos tentar reproduzir na EAD Digital tudo o que achamos positivo na educação presencial? Trata-se apenas de uma mudança de ambiente?

As preocupações dos profissionais da educação revelavam seu receio de que a EAD Digital se transformasse em simples transmissão e recepção de conteúdos a partir de uma relação mecânica entre professor e aluno via novas tecnologias. Não considerar as novas questões que se colocavam para a reflexão pedagógica significaria abandonar toda uma bagagem de conhecimentos produzidos em séculos de reflexão em educação.

Apesar da inegável importância e pertinência dos questionamentos e indagações vindas do setor da educação, estes nunca foram suficientes para mudar ou alterar o rumo das coisas no campo da EAD Digital; no sentido inverso, cada vez mais firmava-se a idéia de que, para atuar na área, não era necessário nem mesmo ter formação pedagógica.

Um projeto em EAD não pode ser reserva de mercado da Pedagogia sob pena de fracassar (HL – Quinta Março 10 12:37:24 2005 – MZ).

EAD não é reserva de mercado de nenhuma classe profissional (HL – Sexta Março 11 15:52:52 2005 – CF).

(...) não creio que esta é uma função que possa ser exercida “tão somente” por um pedagogo, ou por um professor em si. Me parece que o exercício eficiente dela deve se guiar por duas perspectivas, sendo: - Uma de gestão - onde o profissional deve saber lidar com a multidisciplinaridade da equipe, o que a meu ver exige que ele se aproprie, minimamente que seja, das especificidades de cada uma das funções dos profissionais envolvidos, para que seja possível o diálogo com estes profissionais; - Outra de comunicação - a meu ver o que está em jogo para a efetividade de um processo de EAD é a eficiência dos "processos comunicacionais" envolvidos no ambiente (seja ele qual for), enquanto processos que devem proporcionar condições para que aconteça a aprendizagem (HL – Sexta Março 11 16:51:46 2005 – CR).

O afastamento das questões pedagógicas reforçou a consolidação de uma prática em EAD, como já vimos, focada mais no planejamento e gestão de processos e equipes. Essa situação não favorecia à produção de conhecimento teórico o que significava um prejuízo imensurável para todos os que necessitavam de fundamentos básicos para iniciar atividades na área.

Como síntese dessa parte, queremos destacar as seguintes questões:

Para nós ficou claro que a atividade no campo que estamos chamando de EAD Digital foi se estruturando pelas mãos de sujeitos os mais diversos não necessariamente ligados ao setor da educação. Na realidade, o setor da educação nunca foi considerado como imprescindível nesse contexto já que a divisão do trabalho, o trabalho em equipe e as possibilidades oferecidas pelas TIC garantiam alguma segurança a qualquer sujeito que quisesse atuar na área. Para fazer EAD Digital, ninguém precisava fazer papel de professor, nem precisava se apresentar como tal.

De fato, considerando o que se tem chamado de EAD Digital, mesmo uma utilização mecânica dos recursos oferecidos pelas TIC pode garantir – a qualquer pessoa – a possibilidade de atuar como formador já que viabiliza a difusão de materiais de estudo e facilita – por meios diversos – o controle do consumo desse material por parte daqueles à quem ele é oferecido<sup>14</sup>. Uma atividade de formação desse tipo e com sujeitos de fora do setor da educação, vale dizer, não é coisa nova – basta nos lembrarmos das tradicionais atividades de treinamento que se desenvolvem no meio corporativo.

Ademais, não nos espanta que a EAD Digital tenha sido tão rapidamente absorvida por administradores, gestores e profissionais de tecnologia; a possibilidade de ampliar a capacidade de oferta de formação e de realizar atividades de formação a baixo custo são motivos suficientes para explicar o porque de tantos sujeitos e setores começarem a se propor como “educadores digitais”.

### 1.3.3 A questão da prática em EAD e do uso dos ambientes virtuais (LMS)

No âmbito da prática em EAD Digital, a utilização dos LMS (*Learning Management System*) se tornou predominante; há quem opte, contudo, pelo uso de ferramentas “soltas” (fórum, listas, blogs etc.) para desenvolver as atividades formativas. Na Lista, tínhamos defensores das duas soluções sendo que, no centro das preferências, estava em questão a característica do trabalho pedagógico que se pretendia desenvolver: mais focado nos materiais didáticos e recursos tecnológicos ou mais focado em estratégias de interação. Os LMS atendiam ao primeiro caso enquanto que, um trabalho baseado numa “interação forte”<sup>15</sup>, poderia ser realizado basicamente com a utilização de ferramentas de comunicação<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Mesmo que aqui a idéia de formação seja simplista, não há como negar o que estamos dizendo. É assim que, em muitos casos, está acontecendo na prática.

<sup>15</sup> O termo “interação forte” será por nós utilizado para caracterizar as propostas em EAD Digital baseadas em contato intenso (síncrono e assíncrono) com o estudante por meio de ferramentas de comunicação.

<sup>16</sup> Essa distinção entre trabalho via LMS e trabalho focado na “interação forte” precisa ser apresentada, mas isso não significa que os trabalhos desenvolvidos a partir dos LMS ignoravam os processos de interação.

Um LMS é um ambiente composto por diversas ferramentas e programado para possibilitar um conjunto de operações tanto por parte do professor como por parte do aluno; existem vários no mercado – alguns de código aberto – e todos têm basicamente as mesmas características. Vejamos uma descrição desse tipo de ferramenta produzida por um dos integrantes da Lista:

O sistema é interessante. São quatro ambientes: público (inscrição, biblioteca e fórum) e possibilidade de configurar algumas vias de comunicação, sala de aula (Chat, fórum, biblioteca, glossário, banco de exercícios, suporte online pedagógico, tutorial e *help desk*, agenda, Links e acesso as unidades e histórico). O ambiente tutorial possui a mesma estrutura, mas é o tutor quem libera as unidades e recebe os exercícios de acordo com o grau de complexidade e de acordo com o histórico do aluno. A administração cuida de todos os ambientes, inclui e exclui conteúdos, glossários, textos, cursos, alunos, professores, possui o histórico (desde notas, acessos, tempo e número de *clicks*) de todos os participantes, trata textos e imagens e disponibiliza os conteúdos (HL – Thu, 11 Jan 2001 10:05:25 – E).

Em tese, a partir do uso de um LMS, qualquer pessoa tem condições de propor um curso a distância, mesmo que não tenha qualquer conhecimento em educação; para tanto, bastaria contratar a equipe de conteudistas e técnicos em programas de computador para produzir materiais pedagógicos em formato digital, definir uma ordem de apresentação dos conteúdos no ambiente, produzir um conjunto de orientações de estudo do material, pensar num processo básico de avaliação (com ferramentas do próprio ambiente ou presencial) e disponibilizar tudo ao estudante deixando abertos canais de comunicação com professores ou monitores para o caso de ele necessitar de ajuda. Os LMS então, surgiram como uma solução tecnológica que reforçava a tendência de abertura do campo da ação pedagógica em EAD Digital a profissionais de todas as áreas. No centro das críticas a estes ambientes, estava a discussão sobre interação, uma questão de honra para todos os que entendiam ser necessário garantir um contato mais significativo entre professores e estudantes separados no tempo e no espaço.

A grande maioria das experiências de educação a distância não criou ambientes verdadeiramente interativos. Na sua grande maioria, o que temos são adaptações da escola tradicional para o ambiente virtual (HL – Thu, 6 Dec 2001 20:25:36 – CO).

(...) estas ferramentas são todas muito parecidas, inclusive em suas limitações e problemas. Algumas são extremamente sofisticadas do ponto de vista tecnológico, usam o que se poderia chamar de tecnologia de ponta, mas foram projetadas dentro de modelos pedagógicos que vem sofrendo pesado bombardeio crítico nos últimos 30 a 40 anos. Seriam portanto uma vanguarda tecnológica do atraso pedagógico: recursos sofisticados e avançados para monitoramento e controle de alunos e docentes, com estatísticas extensas e detalhadas, algum capricho no que diz respeito a recursos para disponibilização de conteúdo, e um absoluto desleixo, beirando a indigência, em recursos para interação coletiva. Ou seja, a inversão exata daquilo que modelos pedagógicos mais adequados à sociedade da informação e do conhecimento requerem (HL – Mon, 26 Nov 2001 15:10:29 – WA).

O que poderíamos chamar de “modelo alternativo” aos LMS foi, na Lista, particularmente defendido pelo professor Wilson Azevedo gerando grande impacto na maneira como todos vivenciavam aqueles anos iniciais de atividade em EAD Digital no Brasil. O destaque ao trabalho e às posições defendidas pelo professor Azevedo é importante já que o mesmo teve uma atuação marcante na Lista apresentando “na prática” – através dos cursos que realizava<sup>17</sup> – um jeito de fazer EAD muito peculiar que, ao mesmo tempo, favorecia a uma análise crítica dos LMS – um contraponto fundamental – e oferecia evidências inquestionáveis da possibilidade de realizar trabalho educativo eficaz sem eles<sup>18</sup>. O trabalho do professor Azevedo baseava-se numa estratégia de condução dos processos educativos a distância caracterizada pela “interação forte” a partir de ambientes simples e uso intenso de ferramentas de comunicação. No texto a seguir, podemos ver uma síntese do modelo de trabalho que ele propunha:

---

<sup>17</sup> Tivemos a oportunidade de participar de três cursos realizados pelo professor Wilson Azevedo, todos baseados numa proposta de trabalho fora dos LMS, com a utilização de Lista de Discussão com opção de acompanhamento em site na Internet.

<sup>18</sup> Do ponto de vista do modelo de atuação, o trabalho do professor Wilson Azevedo está bastante próximo do “estar junto virtual” defendido por José Armando Valente. No capítulo 2 trataremos detalhadamente dessa questão.

Quanto mais flexível for um ambiente, permitindo que o aluno e o professor exerçam a liberdade de escolha, menos dificuldades ele oferecerá a todos. Uma boa ferramenta para interação coletiva assíncrona deverá, a meu ver, permitir: 1. que o aluno ou professor que não quer ou não se sente à vontade em acompanhar a interação via e-mail, faça-o exclusivamente via web. 2. que o aluno ou professor que não quer ou não se sente à vontade para acompanhar a interação coletiva via web, faça-o exclusivamente via e-mail. 3. que o aluno ou professor que num momento/lugar prefere ou só pode acompanhar a interação coletiva via web e em outro momento/lugar prefere ou só pode acompanhar a interação coletiva via e-mail, possa alternar entre estas duas formas. Uma ferramenta que funcione exclusivamente via web ou exclusivamente via e-mail acabará não atendendo preferências ou condições de grupos significativos de pessoas. A tecnologia para interação coletiva assíncrona evoluiu e já de algum tempo para cá nos permite dispor de ferramentas mais completas, capazes de funcionar tanto via web quanto via e-mail (HL – Thu Jun 20 15:33:37 2002 – WA).

Embora os comentários acima mostrem apenas a preocupação do professor Azevedo com o conforto e a liberdade de escolha dos participantes de um curso a distância (professor e aluno), suas críticas aos LMS eram mais profundas – como veremos a seguir.

#### 1.3.3.1 Estatísticas versus interação

A questão da importância das estatísticas oferecidas pelos LMS, no contexto do debate sobre a importância do próprio LMS, gerou um debate bastante interessante na Lista que representou um fechamento da discussão sobre o uso ou não destas ferramentas. Essa discussão merece destaque porque possibilita retomar diversos dos aspectos que temos apontado como importantes até aqui. O professor Azevedo apontava a importância limitada das estatísticas fornecidas pelos LMS e apresentava a necessidade de o professor manter um contato direto com o aluno.

Eu tenho minhas dúvidas quanto à importância, que penso ser exagerada, dada às informações estatísticas fornecidas por alguns LMS. Antes de mais nada creio que precisamos não esquecer que são estatísticas de acesso, que dizem respeito ao acesso que os usuários fazem. Ou seja, elas dizem apenas que o usuário acessou, que páginas acessou e por quanto tempo acessou. Nada mais que isto. Daí a imaginar que, porque o aluno acessou, ele leu, viu ou prestou alguma atenção a alguma coisa, já é um passo além do bom senso, não autorizado pelos dados. Eu posso, a partir destes dados

estatísticos, imaginar, supor, ter esperança de que algo foi feito. Mas não posso ter certeza de que foi feito. Esta informação estatística é importante? Sim, ela tem sua importância. Mas é bastante restrita, limitada (...)

Agora, mais importante que as estatísticas, coisa insubstituível, que realmente faz falta e faz diferença é o contato direto com o aluno. É por meio deste contato que o professor pode obter informações verdadeiramente relevantes para sua atuação docente. Se o professor mantiver contato com seus alunos porém não tiver nenhuma informação estatística sobre sua navegação no ambiente do curso, ele pode ter tudo o de que necessita para orientar e incentivar a aprendizagem. O contrário, no entanto (ter estatísticas e não manter contato com os alunos), pode não favorecer o seu trabalho (HL – Terça Janeiro 18 22:26:40 2005 – WA).

Em defesa das informações estatísticas e de sua validade e utilidade, outro participante da Lista observa que não faria EAD sem os LMS.

(...) não se pode resumir EAD a LMS, mas eu não faria EAD hoje sem eles, porque prefiro me preocupar mais com as atividades didáticas que ainda sondar se o aluno que não participa também não acessa o curso (HL – Quarta Janeiro 19 11:48:23 2005 – JQU).

O professor Azevedo continua sua crítica e aponta outros problemas dos LMS.

Ora, exatamente para me concentrar em atividades didáticas é que não perco tempo analisando estatísticas de acesso. A meu ver, a opção por adotar ou não um LMS deve ser feita com base numa análise do que se ganha e do que se perde adotando ou não adotando. Adotando um LMS eu ganho relatórios estatísticos de importância secundária, acessória e dispensável. E, no estágio atual, ganho ferramentas para interação coletiva, especialmente para interação coletiva assíncrona, que são bastante limitadas: estarei mais bem servido de recursos com um *YahooGrupos* ou um *MailMan* da vida do que com os recursos oferecidos por um LMS. Por isto, no estágio atual de (i)maturidade dos LMS, eu prefiro não adotar um (HL – Quarta Janeiro 19 15:45:29 2005 – WA).

Não faltaram argumentos para os que defendem os LMS e as estatísticas que eles oferecem.

Num curso formal, isso [estatísticas de acesso] é extremamente importante, Wilson. Numa especialização, com varias disciplinas (...) podem apontar para eventuais problemas com um ou outro aluno (HL – Quinta Janeiro 20 10:45:39 2005 – JQU).

Por quase 2 anos tenho tentado introduzir a EAD na faculdade onde trabalho por meio de apoio à disciplinas presenciais. Estou usando o Teleduc<sup>19</sup> para isso. No semestre passado tive a alegria de poder contabilizar 50 disciplinas com salas virtuais. Seria impossível se não fosse por meio de Sistema de Gerenciamento de EAD, pois os professores não possuem conhecimento técnico para criar páginas, enviar por FTP, etc. (HL – Quarta Janeiro 19 20:13:37 2005 – JLC).

O professor Azevedo é questionado sobre a crítica que fez da imaturidade dos LMS, e responde observando que “falta cérebro pedagógico” nessas ferramentas. Não deixa, contudo, de comentar seu reconhecimento da importância de um novo LMS – Moodle – que, para ele, pode representar “*uma luz no fim do túnel*” porque é desenvolvido levando-se em consideração as questões e problemas apontados por educadores de todo o mundo<sup>20</sup>.

Diante do seu ponto de vista sobre a (i)maturidade dos LMS, quais são as suas sugestões para que um LMS possa atender às suas necessidades? O que falta para que estas ferramentas possam atingir a maturidade? (HL – Quinta Janeiro 20 10:44:14 BRST 2005 – RD).

Resposta:

Em síntese falta mais cérebro pedagógico. Por enquanto sobram músculos tecnológicos. A falta de cérebro pedagógico está na origem das principais limitações. Uma coisa que eu vinha defendendo desde algum tempo era que desenvolvedores procurassem ouvir mais o que educadores têm a dizer. Em geral as principais ferramentas disponíveis hoje foram concebidas por analistas de sistemas, com base no que analistas de sistemas entendem ser educação. O Moodle representa uma luz no fim do túnel justamente por ter conseguido reunir uma comunidade de educadores ao seu redor, alimentando o desenvolvimento com sugestões e idéias vindas da prática cotidiana de centenas de docentes no mundo todo. O fato é que realmente ainda estamos na infância em termos de sistemas para educação online. E uma das evidências disto está justamente no entusiasmo quase juvenil com que se adere a

---

<sup>19</sup> LMS com código aberto desenvolvido pela Unicamp.

<sup>20</sup> As observações do professor Wilson faziam sentido; a maioria dos LMS disponíveis no mercado são combinações de recurso tecnológicos sem qualquer consideração de necessidades e interesses pedagógicos.

um LMS neste momento: até ano passado falava-se das maravilhas do Teleduc e aí foi um monte de gente adotar o Teleduc. Agora fala-se do Moodle, e uma legião vai atrás entusiasmadamente. Pessoalmente eu ainda não encontrei motivos suficientes para adotar nenhum sistema dentre os atualmente disponíveis: continuo encontrando mais vantagens no uso de um conjunto avulso de recursos que na adoção de um sistema integrado de gerenciamento (HL – Quinta Janeiro 20 17:03:08 2005 – WA).

A valorização que o professor Azevedo demonstrou pelo processo colaborativo que estava orientando a estruturação do Moodle e sua preocupação com os “modismos” em EAD Digital guardam total coerência. A nosso ver, de suas observações fica a mensagem: temos que aderir menos e criar mais em EAD Digital.

### 1.3.3.2 Críticas e fundamentos

Ao final do debate, um participante reforça sua opinião sobre a validade e importância dos LMS e questiona o grau de fundamentação das críticas que a eles se fazem. Faz um desafio para os críticos defendendo os atributos do Moodle convidando-os a apresentarem algo mais que “opiniões” sobre o ambiente. A essa provocação, o professor Azevedo responde, de certa forma, concordando com a sugestão de que, neste debate, ainda se está muito no nível das opiniões baseadas nas experiências pessoais.

(...) continuo com minha mesma opinião: para mim, não faz muito sentido não usar um LMS. (...) não vi argumentos suficientemente embasados para não usar um. Recomendo (e desafio) aos que não usam que procurem avaliar o Moodle e vários outros de uso freqüente para falarem com bastante argumento. E se continuarem com os argumentos, que publiquem artigos com esses argumentos e resultados. Porque enquanto for apenas opinião, eu vou continuar defendendo LMS com unhas e dentes (HL – Quinta Janeiro 20 10:45:39 BRST 2005 – JQU).

A resposta:

No fundo (...) estamos todos fazendo isto mesmo: compartilhando nossas opiniões com base em nossas experiências. E eu acho isto algo extremamente positivo, especialmente num momento em

que os que têm mais experiência não chegam a reunir uma década de prática profissional neste campo da educação online. Eu tenho plena consciência de que nado contra a corrente e já me acostumei a isto. Não imagino ver muita gente fazendo o que eu faço. Ainda considero a opção "não ter LMS" uma alternativa a ser seriamente considerada neste momento. (...) Talvez o Moodle, justamente por ser tão *community-based*, acabe por ser o "Word" dos LMS e conquiste o posto de modelo para o mercado (HL – Quinta Janeiro 20 17:03:08 2005 – WA).

Dessa parte só temos a comentar que, a observação do professor Azevedo de que estava “nadando contra a corrente” fazia total sentido considerando o que parecia ser a visão predominante quanto ao que deveria ser a prática no campo da EAD Digital; sua defesa de um trabalho mais voltado para o contato direto com o aluno por meio de “interação forte” a partir de ferramentas de comunicação não encontrava eco entre aqueles que estavam mais preocupados com a produção de resultados econômicos a partir do uso das novas tecnologias disponíveis. No capítulo 2, contudo, mostraremos – ou defenderemos – que a primeira “base de fundamentos” em EAD Digital surgiu como resultado de experiências diversas baseadas em “interação forte” que já estavam acontecendo naquele momento.

#### 1.3.4 A discussão sobre metodologia em EAD

Com todo esse debate sobre a ação pedagógica em EAD Digital, o debate sobre “metodologias de ensino” não demorou a acontecer. Vejamos como se deu essa discussão na Lista:

É ilusão achar que o curso a distância é completamente diferente do presencial (HL – Wed, 12 Dec 2001 16:48:39 – CA).

Não é ilusão não, é diferente mesmo. (...) a metodologia ainda continua um segredo ou ninguém sabe que metodologia se deve usar (HL – Thu, 13 Dec 2001 07:50:06 – AF).

Tenho certeza que o sucesso de um curso seja ele presencial ou a distância é a sua metodologia e o seu planejamento (HL – Mon, 18 Mar 2002 11:23:36 – E).

Naturalmente, o debate sobre metodologia em EAD Digital aparece por conta das dúvidas e necessidades de todo tipo sobre como fazer EAD. O desafio que a EAD Digital impôs a todos os que atuavam em educação alimentou o debate sobre metodologia na Lista – do qual, devemos dizer, participamos ativamente até seu desfecho<sup>21</sup>. O desafio se colocava na medida em que, mesmo para quem atuava em educação, não era evidente o que poderia ser um trabalho pedagógico em ambiente virtual mediado por novas tecnologias. Os especialistas em educação tiveram que admitir sua impotência – ou insuficiência de seus conhecimentos – para lidar com coisa tão nova. Isso não significava, contudo, que estes não tinham condições de problematizar a atividade em EAD Digital (algo que, vale dizer, não era possível a não-especialistas em educação). Vejamos algumas tentativas de aproximação do conceito de metodologia encontradas na Lista:

A metodologia de um curso de EAD, que no caso entendo como a forma de apresentação do conteúdo, pode variar muito. Tudo depende de quem é o público alvo e dos objetivos do curso além do recurso que você irá usar (computador, material impresso, vídeo etc.). Você pode apresentar o conteúdo de variadas formas, por exemplo: por situações, soluções de problemas, texto com exercícios etc. E [a] disposição desse conteúdo na tela deve considerar as características do meio (HL – Fri Jun 21 18:08:02 2002 – CA).

Para esta autora, metodologia é entendida como a “forma de apresentação do conteúdo” que pode ser “por situações [?], solução de problemas, texto com exercício etc.” O aspecto abordado pela autora é do contexto da metodologia, mas sua mensagem não avança na discussão sobre “metodologia para EAD Digital”. Suas observações sobre possíveis formatos ou formas de organização do material pedagógico sugerem que este aspecto tem peso na prática em EAD Digital, mas não esclarecem qual peso é esse. Apesar de falar em “público alvo” e “recurso [tecnológico]”, como fatores que podem influenciar o

---

<sup>21</sup> Como já informamos, no início das atividades da Lista Ead-L, participávamos dos debates de forma ativa, problematizando questões, fazendo comentários etc. Naquele primeiro momento buscávamos os conhecimentos para atuar em EAD Digital como qualquer outro participante. Logo que iniciamos essa pesquisa, optamos pela posição de “observador” já que não queríamos interferir na configuração de um material que passamos a analisar e utilizar como fonte de informação em nosso trabalho. Queremos, contudo, informar que, para que se possa entender o desenvolvimento e o desfecho do debate sobre o tema “metodologia em EAD Digital”, teremos que apresentar nossa participação nas discussões.

tipo de proposta de material que se pode produzir, não oferece nenhuma indicação de como estes [os materiais] poderiam ou deveriam ser.

No meu entendimento a metodologia é o conjunto dos métodos e, entendendo-a dessa maneira, acho importante existirem diferentes e variados métodos. A diversidade de métodos parece-me condição indispensável para a existência mesma da metodologia. Eleger “o melhor” pressupõe julgar. E qualquer julgamento será sempre de acordo com uma concepção particular de valores pedagógicos, éticos etc. (HL – Tue Jul 16 10:35:19 2002 – RJ).

Esta definição é bastante vaga. Caberia perguntar o que o autor entende por método e em que sentido a diversidade de métodos pode compor uma boa proposta metodológica. Por outro lado, o autor parece estar dizendo que não se pode “julgar” uma metodologia pois isso sempre será feito de um ponto de vista particular. Se considerarmos que, atualmente, não compartilhamos de nenhum parâmetro para avaliar propostas metodológicas em EAD Digital, o que ele está apontando é, no mínimo, um risco real. No estágio atual do debate sobre metodologia, estamos todos implicados com a defesa da validade de nossas próprias propostas.

(Falando sobre abordagens teórico-metodológicas em EAD) Tudo depende. Quem chama urubu de "meu louro" e vende gato por lebre, adota uma baseada no desenvolvimento de material didático auto-instrucional. Quem aposta em interação coletiva adota outra, baseada em comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa (HL – Wed Jul 17 11:21:05 2002 – WA).

Para este autor, metodologia refere-se ao tipo de proposta de curso que se oferece a um estudante, que pode estar focada na utilização de material didático auto-instrucional ou na interação via comunidades virtuais de aprendizagem. Essa questão não pode ser resumida a essa polarização já que, seja entre materiais didáticos voltados para auto-instrução, seja entre propostas de curso baseadas em comunidades virtuais, podem haver muitas diferenças. Avançar na discussão sobre metodologia por esta via implicaria em abordar de forma profunda os problemas ou vantagens do material auto-instrucional e do trabalho baseado em interações via comunidades virtuais de aprendizagem.

(...) os itens básicos para o Plano de Aplicação da Metodologia/EAD, podem ser: 1- análise do perfil da clientela e das condições de acesso tecnológico; 2- seleção de conteúdos de acordo com os objetivos da aprendizagem; 3- aquisição de conhecimentos e habilidades orientados para o desempenho em educação a distância; 4- modelagem para reunião de conteúdos, mantendo os requisitos acadêmicos e considerando os recursos básicos complementares dentro das mídias disponíveis; 5- material capaz de estimular indivíduos a aprender; 6- criação de rede de comunicação para o alcance desejado; 7- atendimento realizado por “tutores” (estimuladores, delineadores) que estimulem a construção do próprio conhecimento, de modo *off line* e *on line*, com o apoio de sistemas de retroalimentação, a partir de avaliações diagnósticas de: dificuldades por parte dos alunos, inadequação de conteúdos, de modelagem e de material; metodologia adotada; 8- "design" de apresentação dos conteúdos, apropriado ao perfil da clientela; 9- utilização de mídias integradas; 10- compreensão do aluno como agente do próprio conhecimento, participante cognoscente de um processo organizado e sistêmico (HL – Mon Aug 19 14:13:06 2002 – AMPR).

Para esta autora, metodologia é identificada como o conjunto dos processos envolvidos na estruturação de uma ação pedagógica na modalidade “a distância”. Sua apresentação panorâmica do que está implicado no trabalho em EAD Digital não revela detalhes de nenhum tipo, o que torna a informação pouco esclarecedora. Nessa mensagem, é interessante a idéia de que uma metodologia em EAD Digital deva prever “sistemas de retroalimentação” que dialoguem com as dificuldades dos alunos; isso leva a uma idéia de flexibilidade na estrutura de um curso.

#### 1.3.4.1 **Muita complexidade, pouco interesse**

Apesar das poucas idéias, as vezes superficiais, as vezes vagas, as vezes muito panorâmicas sobre “metodologia”, notamos que não havia na Lista verdadeiro incômodo em torno dessa questão; os participantes da Lista, ao que tudo indicava, não relacionavam suas dificuldades e dúvidas a essa questão, por estranho que possa parecer.

Como já informamos, antes de iniciarmos essa pesquisa – ou seja, antes de nos dedicarmos ao estudo sistemático da EAD Digital – já acompanhávamos a Ead-L (nos inscrevemos na Lista em 06/12/2001) e neste período chegamos a participar de um debate

sobre o tema “metodologia”. Posteriormente, já como aluno da UNICAMP (a partir do primeiro semestre de 2003), nossa intenção de analisar a Lista nos levou a não mais interferir nas discussões. Naquela participação, contudo, fizemos observações e intervenções sobre metodologia que não podemos deixar de trazer para a discussão que estamos fazendo agora. Nossa intenção com estas explicações é a de lembrar que quando discutimos o tema “metodologia” na Lista, éramos apenas “membro” dela e não um pesquisador em ação.

No debate sobre metodologia, incomodava-nos a impressão de que, para a maioria das pessoas da Lista, as ferramentas tecnológicas tinham resolvido os problemas da prática em EAD Digital, algo que, de certa forma, estava sugerido naquela falta de inquietação que parecia atingir a todos em relação a este aspecto. Com nossas intervenções procurávamos qualificar o debate trazendo aspectos da questão que julgávamos fundamentais:

Alguém conhece algum material que trate especificamente de metodologias para educação a distância mediada por computador? Posso estar enganado, mas estamos muito pobres nessa área, não? (...) Falamos muito de ambientes, ferramentas, mas se hoje alguém nos perguntasse "como fazer EAD?" teríamos grandes dificuldades para responder. Claro que teríamos algo a dizer, mas parece que estamos ainda no tempo em que fazer EAD depende mais das habilidades pessoais de quem se propõe a trabalhar com a coisa do que do conhecimento de fundamentos claros que possam orientar qualquer interessado. É aqui que entra a necessidade de falar de metodologias para EAD (HL – Fri Apr 12 09:21:05 2002 – AAT).

Certamente não teremos uma metodologia única para EAD mediada por computador, mas todas deverão dar conta dos amplos aspectos envolvidos nesta modalidade de trabalho educativo: produção de texto, produção e utilização de imagens, desenho do ambiente virtual, comunicação e interação com alunos e entre alunos etc. No desenvolvimento de metodologias, então, temos que considerar todos os aspectos ao mesmo tempo; não podemos pensar no ambiente sem pensar no tipo de texto que vamos colocar lá, e não podemos pensar no tipo de texto sem definir a maneira como queremos que o utilizem, algo que depende da estruturação de conhecimentos sobre quais maneiras se mostram mais fecundas quando se ensina e estuda na modalidade online - do ponto de vista do professor e do aluno. Tudo isso deverá estar, ainda, mostrando-se coerente (cada ponto) com a concepção de educação assumida pela pessoa que propõe um curso sob a pena de integramos soluções e

estratégias tecnológicas e metodológicas cujos princípios norteadores sejam contraditórios. Isso nos leva a pensar sobre a validade das propostas de desenvolvimento de ferramentas e estratégias para trabalhar em ambiente virtual desenvolvidas por áreas especializadas; se pensarmos a metodologia como algo que só pode ser estruturado considerando o todo, teremos que cobrar de cada nova ferramenta e estratégia uma coerência com um todo. Então, as melhores propostas para EAD mediada por computador deverão necessariamente ser as que foram orientadas por educadores (HL – Mon Apr 22 09:17:05 2002 – AAT).

Pode-se notar como eram amplos os objetivos de nossas problematizações. A idéia de que tudo em EAD Digital tinha que ser pensado em conexão com o todo revelava nossa inquietação quanto a impressão que tínhamos de que o pensamento predominante na área estava ignorando, a partir da idéia da eficácia do uso das tecnologias, todos os problemas relativos à concepções de educação, objetivos educacionais, práticas pedagógicas etc. Incomodava-nos o discurso praticamente “único” no campo da EAD Digital; a área parecia estar isenta de todos os conflitos que até hoje vivenciamos no campo da educação tradicional. Vejamos mais uma de nossas problematizações, tentando debater sobre as relações entre EAD Digital e concepções de educação:

Em educação presencial, temos metodologias? Sim. E qual delas é a referência? Depende! Posso estar trabalhando numa linha progressista ou conservadora, ou mesmo misturando as duas em função de minha frágil fundamentação. Minha opção por esta ou aquela linha político-pedagógica condiciona minha idéia do que é desenvolver um bom trabalho em educação e, minha referência em termos de metodologia vai depender dessa minha vinculação com determinada linha política, filosófica e concepção de educação. O que temos então em educação presencial são conjuntos de práticas fundamentadas por visões de educação correspondentes a objetivos político-pedagógicos diversos. Temos metodologias em disputa, reflexo da realidade das diferenças e conflitos existentes na sociedade.

Podemos pesquisar metodologia em EAD partindo do princípio de que não há a dimensão política no "mundo virtual"? De que neste universo tudo é uma simples questão de interação e interatividade? De que o diálogo é o diálogo, não importando para quem e com quem estamos falando? Podemos desenvolver técnicas de ação educativa online que estejam acima de todas as diferenças sociais, conflitos, disputas, interesses etc.? Se ainda não dominamos a questão da metodologia para EAD,

podemos procurar os fundamentos desconsiderando todas estas questões? Podemos despolitizar o debate sobre educação quando discutimos EAD? (HL – Wed Jul 17 08:22:22 2002 – AAT).

Apesar de nossa insistência, fomos “vencidos” no debate – no sentido de que nossas problematizações não foram levadas em consideração na Lista ou não provocaram nenhum efeito importante na maneira como se estavam pensando o tema metodologia. Essa discussão teve seu desfecho nas observações do professor Wilson Azevedo em relação aos questionamentos últimos que fizemos:

Podemos politizar e despolitizar à vontade qualquer debate sobre qualquer coisa, inclusive sobre educação. Mas não é este o ponto que estamos discutindo. Você perguntou se existe uma metodologia para EAD. E eu perguntei se existia isto para ensino presencial. Ficou evidente que em educação em geral, presencial ou a distância, não temos isto de "uma metodologia", mas temos diferentes abordagens teórico-metodológicas que vamos aplicando conforme nossos interesses e perspectivas. Isto também em EAD (HL – Wed Jul 17 11:21:05 2002 – WA).

Em suas observações, o professor Azevedo arrematou as discussões firmando a idéia de que, em EAD Digital, há “diferentes abordagens metodológicas” que são aplicadas conforme “interesses e perspectivas”. Esse discurso, naquele contexto de total ausência de fundamentos compartilhados – e, na nossa visão, de total confusão – em torno do que se deveria considerar no campo da metodologia em EAD Digital, apenas legitimava a validade de todas as diversas e dispersas práticas que se estavam desenvolvendo. O tema, na Lista, não foi mais discutido.

#### **1.3.4.2 Em busca de soluções práticas**

Um outro aspecto importante a ser comentado, ainda sobre o tema metodologia, é o fato de que, na Lista, havia procura por “metodologias” para resolver problemas pontuais. Essas mensagens revelavam que, para alguns, mesmo a questão da metodologia era entendida como algo do campo estritamente prático.

Estou precisando urgentemente de textos que falam sobre “metodologia de uso do Chat” para cursos EAD. Afinal o que podemos fazer usando e o que não podemos fazer num Chat num curso a distancia? (HL – Mon Mar 25 15:36:10 2002 – KCA).

Qual (is) a metodologia (as) para (...) um curso composto de 60, 80 ou 120 alunos? (HL – Mon Apr 8 09:36:09 2002 – A).

Como é o processo de elaboração dos materiais de um curso online? Qual a metodologia aplicada? (HL – Tue Jun 11 09:34:00 2002 – WF).

De outro lado, e reforçando a idéia de que tudo pode ser pensado – e talvez resolvido – pela via prática, muitas mensagens revelavam “soluções” metodológicas que poderiam ser adotadas por quem desejasse, sem a necessidade de levar em consideração qualquer outro fator do campo da educação ou da EAD.

(...) temos um sistema de avaliação em implantação há pouco mais de três anos na instituição. A utilização da metodologia TRI (Teoria de resposta ao item) nos possibilita obter índices de desempenho de nossos alunos em várias competências cognitivas (HL – Fri Apr 26 17:28:00 2002 – TI).

(...) Eles trabalham com uma metodologia inovadora - Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem Based Learning* (PBL) - e têm sido felizes embora tenham encontrado pedras no caminho das competências (HL – Wed, 11 Jun 2003 08:50:57 – R).

Já tem muita coisa sendo pesquisada na área de metodologias para educação à distância (...) Há vários pesquisadores trabalhando nestas metodologias e apresentam várias dicas (HL – Thu Jul 11 15:42:01 2002 – CA).

Encerrando essa discussão, apresentamos uma mensagem que sintetiza de forma bastante objetiva o que entendemos como “visão predominante” sobre a questão da metodologia em EAD Digital e uma outra que tenta nos tirar da cabeça a idéia de que tudo ainda está muito confuso no campo dos fundamentos nesta área.

(...) queria reforçar que o que eu falei de várias metodologias justamente por que cada situação é única de certa forma, cada turma precisa de coisas específicas, e se não chegamos a uma fórmula mágica até agora, é por que já foi descoberto que o ensino tem que ser flexível, adaptado ao contexto onde está inserido. (...) Nunca vamos agradar a todos, não importa o que façamos. O que podemos oferecer é a melhor oportunidade e ferramentas para que as pessoas tenham condições de aprender. Mas é importante lembrar que o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem é fundamental (HL – Mon Jul 15 15:25:07 2002 – CA).

Educação a Distancia tem algumas décadas de discussão teórica e metodológica. Educação Online já chega perto de três décadas de pesquisa e desenvolvimento de teorias e métodos também. Não estamos pisando num terreno tão inexplorado quanto alguns imaginam. Estamos agora num estagio de experimentação, como estamos na educação em geral, de vários modelos e métodos. E que bom que estamos nisto. Como muito bem colocou “L” outro dia, já estava mesmo na hora de desconstruir algumas coisas em educação para reconstruir em novas bases (HL – Wed Jul 17 11:21:05 2002 – WA).

Ao dizer que o terreno não era “tão inexplorado”, o professor Azevedo estava certamente se contrapondo aos questionamentos e observações que fizemos; apesar disso, admitiu que aquele momento que vivíamos, em educação e em EAD, era um momento de experimentação, algo que estava de acordo com o que pensávamos e motivo das tantas inquietações que havíamos trazido para o debate.

Como síntese dessa parte, queremos destacar as seguintes questões:

Para nós ficou evidente que o tema “metodologia” é pouco conhecido e pouco discutido entre os praticantes da EAD Digital. Isso deve ter relação com uso dos LMS que, mesmo com suas ferramentas limitadas, induz a uma idéia de “padrão” ou “modelo ideal” de curso em EAD Digital que dispensa elaborações mais amplas e profundas sobre questões relativas a ensino e aprendizagem – o verdadeiro objeto da discussão metodológica. É

interessante notar que, até o presente momento nesta pesquisa, não pudemos conhecer nenhuma reflexão teórica profunda sobre o tema “metodologia em EAD Digital”<sup>22</sup>.

Outro ponto importante de ser destacado é a total ausência do debate sobre concepções de educação no meio da EAD Digital. Na Lista, este debate surgiu uma vez e outra, mas nunca decolou. O debate sobre concepções de educação naturalmente estaria presente numa discussão sobre metodologia já que as diferentes concepções de educação levam a diferentes caminhos de estratégia e de prática pedagógicas. Quando as ações em EAD Digital são pensadas no limite das potencialidades dos ambientes virtuais e os processos de ensino e aprendizagem passam a ser medidos e calculados por meio de estatísticas, o debate sobre concepções de educação perde mesmo o sentido.

A idéia de que em EAD Digital há “vários modelos” e “métodos” precisa ser adequadamente discutida para que não leve à impressão de que todos os tais modelos e métodos são bons, ou garantem qualidade. O que está em questão aqui é a possibilidade ou não de fazer uma EAD Digital com base em parâmetros compartilhados de qualidade. Para que algum parâmetro possa ser estruturado, é preciso avançar no sentido de entender o que há em comum em todas as práticas que se desenvolvem; só assim será possível identificar elementos manipuláveis ou controláveis a partir dos quais todos poderão planejar e atuar com segurança.

Na seqüência do capítulo, trataremos de aspectos diversos relativos à materiais didáticos para EAD.

---

<sup>22</sup> Durante todo o período de realização dessa pesquisa estivemos atentos às produções sobre os temas da área investigada no intuito de apresentar um material final atualizado. Nosso compromisso, desde o início, foi o de incorporar todas as novas contribuições que, de alguma forma, atualizassem as questões abordadas a partir de nossa referência inicial: as mensagens da Lista Ead-L.

### 1.3.5 A questão dos materiais didáticos em EAD Digital

Na Lista nunca houve qualquer debate que problematizasse o papel ou as competências do conteudista<sup>23</sup>. Dentro da lógica da “equipe de EAD” essa figura deve ser um professor ou especialista numa área do conhecimento “que saiba escrever” ou um profissional que saiba escrever (um jornalista, por exemplo) e que mantenha contato intenso com professores especialistas das diversas áreas para “extrair” destes os conteúdos que deverão se tornar o material didático de um curso. Para qualquer que seja a situação, dentro da lógica predominante no universo da EAD Digital, não há muitos problemas a se considerar no campo da produção de material didático desde que se contrate os profissionais necessários para colocar o processo em prática. Do ponto de vista pedagógico, o primeiro e mais elementar questionamento seria: como se produz material para EAD Digital? Quais as características deste?

Na Lista, o livro do professor Wolfram Laaser (1997) - Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação a Distância – foi o mais indicado quando houve dúvidas sobre produção de material. Este material pode ser caracterizado como “o mais aceito” até o momento, embora apresente uma abordagem muito simplista do tema e esteja mais identificado com o tipo de material que aqui caracterizamos como voltado para orientar uma “EAD prática”. Outro material sugerido na Lista e que trata mais especificamente da produção de textos para EAD é o “Linguagens e Interatividade na Educação a Distância” (Fiorentini; Moraes, 2003), um material que apresenta reflexões mais profundas, mas que estranhamente nunca se tornou objeto de debate na Lista.

#### 1.3.5.1 Qual material?

Apesar da pouca ênfase sobre o tema na Lista, destacamos algumas mensagens que fazem referências a material didático ou à sua produção, conteúdos que revelam um pouco

---

<sup>23</sup> Encontramos a figura do conteudista na “equipe de EAD” como a figura responsável por produzir textos didáticos sobre os conteúdos de um curso e ajudar a pensar em outros recursos de comunicação (imagens, animações, vídeos etc.) que deverão acompanhá-los.

da cultura do meio em relação a esta questão e das estratégias de ação prática que se estão desenvolvendo:

Como se dizia no tempo do EAD da era industrial: "o professor está no livro". Agora o papel do professor está mediatizado nos materiais de ensino, que são distribuídos *online*. Essa mediatização poderá ser facilitada com o recurso a uma ferramenta de autoria eficaz (HL – Wed Oct 30 10:19:08 2002 – JSV).

Sei que o material didático é extremamente importante na hora de definir a qualidade de um curso EAD. Ele deve colaborar com o aluno autônomo no sentido de fornecer as informações necessárias para que ele consiga estudar sozinho, e até ser motivador. (...) sei que não é fácil elaborar um material assim (HL – Thu Jun 27 10:53:02 2002 – P).

Há quem pense no material para EAD Digital como uma espécie de substituto do professor e no estudante como alguém que precisa, necessariamente, tornar-se um autodidata para estudar “a distância”. Essa idéia não é nova e tem suas raízes na própria experiência em EAD – ver “modelo professoral” em Peters (2003a). Essa perspectiva, força a uma reavaliação do papel do professor como sugere a mensagem abaixo:

(...) quanto melhor for o material didático menos o professor, facilitador, necessitará intervir, existindo nesse caso uma diminuição de tarefas, uma vez que todas as aulas já estão prontas e disponíveis para os alunos. As dúvidas que forem surgindo e que necessitem a intervenção de um professor devem ser utilizadas para a melhoria dos materiais didáticos e também para formar uma espécie de FAQ [*Frequently Asked Questions*] do curso. Isso reduzirá ainda mais o trabalho do professor que acabaria por ter um papel fundamentalmente de provocar reflexões e discussões sobre o conteúdo e não mais ser o responsável pela transmissão do conhecimento (HL – Segunda Junho 27 12:16:57 BRST 2005 – BS).

Nem todos, contudo, compartilham dessa visão.

Quem estabelece a interação são pessoas não são os materiais, nem softwares, nem computador, nenhum meio. Os meios são apenas “meios” para as “pessoas” seres humanos se comunicarem,

portanto as estratégias, não podem estar baseadas em estruturas físicas mas sim em pessoas (HL – Tue Jun 11 09:20:01 2002 – MM).

Essa participação sugere, a nosso ver, que a questão do material didático é menos importante ou que não merece grande atenção já que o fator determinante em educação é e sempre será a condição que as pessoas envolvidas no processo têm de estabelecer interações. Vale a pena fazer este destaque pois trata-se de uma visão compartilhada por muita gente e que pode talvez explicar porque temos tido tão pouco avanço no que se refere à produção de materiais.

#### 1.3.5.2 Material “pronto” ou “próprio”?

Será possível fazer educação superior a distância, sustentável, com turmas pequenas, acompanhamento próximo de um professor “de primeira linha”, capacitado para EAD, e com grandes equipes desenvolvendo novos materiais impressos e digitais sob medida? Isso parece ser bem mais caro que o modelo presencial. (...) A rigor eu não sou a favor nem contra a criação de materiais didáticos próprios a um programa de EAD. Creio que vale considerar os fatores que vocês levantaram: a adaptação do conteúdo ao público, o tempo de desenvolvimento, a existência no mercado de materiais passíveis de utilização mediante guias de estudo. Levantei essa discussão por que tenho a impressão de que se está investindo desnecessariamente na cara criação de novos materiais, quando já existem muitos disponíveis (HL – Segunda Dezembro 13 19:44:55 2004 – R).

A questão apresentada na mensagem acima é de suma importância pois acende a discussão sobre o tipo de material adequado para trabalhar em EAD Digital. A decisão por produzir “material próprio” (produzido especialmente para um determinado curso) ou por utilizar “materiais prontos” (textos de livros, por exemplo) envolve grande complexidade e, para avançarmos nesta questão, precisaríamos ter uma idéia muito clara sobre o papel de um material didático (e outros materiais pedagógicos) no contexto da prática em EAD Digital – algo que pode não estar restrito à função de “veículo de conteúdos”<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Vale lembrar que, entre uma coisa e outra, tem sido comum uma “saída” muito criticada: a de digitalizar material originalmente produzido no formato impresso.

Considerando o que acompanhamos na Lista, a questão da produção de material didático para EAD Digital ainda é um tema a ser explorado. Nesse campo nem mesmo as tais “dicas” ou sugestões foram significativas. Houve, contudo, uma discussão que fizemos questão de trazer para esse trabalho já que nos levou a vislumbrar o âmbito mais amplo dentro do qual essa questão está inserida e nos possibilitou formular problematizações importantes sobre o tema. Trata-se de uma discussão sobre o material “revista de banca” que apresentaremos no próximo tópico.

### 1.3.5.3 O caso da revista de banca

Trata-se de uma discussão iniciada por uma pergunta simples, formulada por estudantes de curso ministrado por uma das participantes da Lista:

(...) há material que se vende em bancas de revistas que nos auxiliam em alguns cursos (por exemplo: violão), posso dizer que este material é ensino a distância? Lembrando que muitas vezes o material é apenas um livrinho, mas que se eu ler irei aprender alguma coisa, o que vocês me dizem a respeito? Pois, uma das características básicas do EAD tem que primeiro ter um feedback entre os participantes e segundo tem que haver uma organização por trás (HL – Sexta Março 18 12:15:23 2005 – KC).

A primeira resposta à dúvida apresentava foi negativa. Para o autor da mensagem – como veremos abaixo – considerar a situação de uso de um material de banca de jornal como EAD seria vulgarizar a área; ele vincula EAD a ensino formal – coisa que a distinguiria do tipo de processo posto em questão.

Eu acho que, por exemplo, estudar os livrinhos de violão existentes nas bancas de revista não é EAD. No máximo estaríamos vulgarizando a EAD. Assim como seria vulgarização dizer que fiz um curso de violão presencial com seu Zé da esquina. Creio ser necessário percebermos que quando se fala em EAD se está falando em ensino formal. E isso precisa levar em conta uma série de elementos entre os quais, no exemplo que você deu, a filosofia da arte musical que não vem nos livrinhos. Entendo que o ensino presencial, EP, e o Ensino a Distância, EAD, diferenciam-se em muitas coisas, possuem

vantagens e desvantagens, mais deve-se igualar no que se diz respeito ao aspecto formal (HL – Sábado Março 26 21:09:52 2005 – AF).

O autor da mensagem apresenta a “falta de caráter formal” do ensino e estudo realizados a partir da oferta e leitura de uma revista de banca para descaracterizar um tal processo como EAD. O que talvez tenha tentado dizer é que numa tal situação, não se pode identificar uma efetiva relação pedagógica entre quem produziu a revista e quem a utiliza. Como veremos, muitos participantes deste debate discordaram dessa visão.

#### 1.3.5.3.1 O que vale é a “intenção de ensino”?

Uma outra pessoa posicionou-se de maneira oposta. Para ela, o que define o trabalho em EAD é a “intenção de ensino” num material de estudo. Sua visão sugere que, qualquer material que se destine a ensinar, não importando quem o produziu, pode ser considerado como material para EAD. Se além da possibilidade de ser utilizado para auto-instrução for possível o contato do estudante com o produtor do material, então se estará falando já em “qualidade” em EAD. Por fim, a autora da mensagem fala de “etapas de aprendizagem” sugerindo que, a produção de um material para EAD, implica na consideração de alguns procedimentos já que o mesmo é destinado a ensinar. Nesta participação, chama a atenção a idéia de que, *para aprender a distância, basta dispor de um material produzido com a finalidade de ensinar, não importando quem o tenha produzido*. Já que não estamos falando em qualidade ou nível de aprendizagem, não há como questionar a idéia que, ademais, refere-se a um processo que se pode verificar todos os dias quando usuários da Internet pesquisam e aprendem com informações publicadas na rede com ou sem intenção de ensinar.

Na minha opinião para ser EAD deve haver no material (impresso ou digital) uma clara intenção de ensino para que este ocorra à distância e não apenas o “recurso” para consulta. Se há *feedback* ou não, estamos falando em qualidade da EAD, mas nem por isso podemos descaracterizá-la. Os vídeos do Telecurso, por exemplo, têm uma intenção clara de ensino. Se forem estudados em casa, sem apoio de outro profissional, não terá *feedback*. (...) Se o livrinho da banca tiver uma intenção de

ensino, etapas de aprendizagem da música, exercícios, etc., creio que poderá ser considerado sim, embora não esteja nos padrões que "consideremos ideais". Outra coisa, aprendizagem à distância pode ocorrer sem que se tenha EAD ... (HL – Terça Março 29 06:12:09 BRST 2005 – MG).

Outra participante da Lista, também se posicionando de forma contrária à primeira participação, questiona a idéia do caráter essencialmente “formal” da EAD; para ela, para haver EAD não é preciso que haja educação formal. Isso é perfeitamente aceitável já que, de fato, o que estamos chamando de EAD Digital não é algo que tem ocorrido apenas e necessariamente em espaços formais de educação – com regulação do Estado – e nem seus praticantes são necessariamente “licenciados” para atuar em educação. Portanto, não se justifica pensar a EAD Digital como “educação formal”; pode-se fazer educação formal ou não-formal utilizando-se os recursos tecnológicos disponíveis.

Não necessariamente, quando falamos em EAD estamos falando em ensino formal. As Cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo, manuscritos entregues de mão em mão, são consideradas por muitos autores como EAD. Outras experiências também consideradas EAD: Instituto Rádio Monitor (1938), Instituto Universal Brasileiro (1941), o MEB - Movimento de Educação de Base. (...) existem ainda hoje, cursos de EAD não formais como por exemplo os cursos de atualização destinados a profissionais e, outros formais, cujo material, escrito, vem através do correio, e são considerados de EAD (HL – Segunda Março 28 16:38:06 2005 – RS).

A questão da “intenção de ensinar” foi então problematizada. O autor da primeira negativa volta ao debate defendendo sua posição inicial e observa que, num material para EAD, mais que intenção, é preciso que seu produtor tenha conhecimentos sobre metodologia, algo fundamental para garantir a qualidade do material e da aprendizagem. Vejamos sua participação:

(...) Não basta ter intenção de ensino, precisa ter potencial, metodologia, etc., do contrário tudo que é feito na “intenção” de ensino é ensino. (...) Duvido que você tenha aprendido violão usando as revistinhas. Você aprendeu a animar uma festinha. Musica é ciência e, como tal, necessita de investigação. Mais ou menos como xadrez. Ninguém aprende com revistinha nem olhando o pessoal do DCE jogar. Aprende a mexer as pedras. Perceba que não estou negando que se aprende sozinho,

isso eu já disse acima. Agora, querer confundir "Zé da Esquina" com EAD (HL – Terça Março 29 18:42:22 2005 – AF).

Nesta intervenção, a crítica veio no sentido de questionar a qualidade de uma aprendizagem realizada a partir de uma simples revista de banca; não se pode, contudo, precisar se o autor teve como alvo principal o material ou o aprendiz.

#### 1.3.5.3.2 **Qualidade do material e interesse do estudante**

Uma das debatedoras volta à cena e problematiza o conceito de “aprendizagem”. Seu objetivo é demonstrar que não há um único parâmetro para se pensar a aprendizagem e que, portanto, não se pode rotular de boa ou má ou de melhor ou pior as diversas aprendizagens que ocorrem nas mais diversas circunstâncias até porque, para pensar essa questão, é necessário considerar os objetivos do estudante. Este, quando se propõe estudar algo, tem a medida exata de sua busca e, naturalmente, está pré-disposto a empenhar-se num determinado grau ou, em outras palavras, está motivado a fazer algo muito específico e condizente com suas intenções e condições num momento específico. Em síntese, para a autora, a boa aprendizagem depende também da intenção do estudante o que, portanto, pode tornar qualquer material de ensino mais adequado ou menos adequado. Vejamos essa participação:

O que é aprender, na sua opinião? Violão só pode ser aprendido em uma instituição “séria”? O que uma instituição precisa para ser séria? Acredito sim que uma pessoa possa aprender bem mais do que animar festinhas tanto com as revistinhas (...) quanto com o Zé da esquina (...) uma aula na instituição séria comparada com a do Zé da esquina ou com a leitura da revistinha pode ter diferentes resultados, sendo que, nem sempre a primeira será obrigatoriamente melhor para todo e qualquer aluno. (...) Realmente não aprendi a partitura de Bach, (...) mas tenho certeza de que não era este o meu principal objetivo e que se fosse em uma escola "séria" e me impusessem algo que não quisesse aprender, naquele momento, teria aprendido bem menos (HL – Sexta Abril 1 00:43:27 2005 – MG).

Um quarto debatedor traz à tona a questão de que a matéria prima para que alguém possa aprender algo é a “informação” sendo que, o que mais importa num processo de

aprendizagem é o que o sujeito interessado nesta informação fará com ela. Com isso, o autor defende a importância do que chama de “meios simplistas de difusão do conhecimento”.

Discordo da visão reducionista e negativa que você faz dos livrinhos e talvez de outros meios simplistas de difusão do conhecimento. A matéria prima do conhecimento é a informação disponível e o elemento catalisador é o interesse do indivíduo ou da coletividade. O Educador nada faz a não ser impulsionar, acelerar este processo. Pode também travar o processo (HL – Segunda Março 28 22:34:42 2005 – P).

A valorização do interesse do indivíduo como principal pressuposto para que ele possa aprender lança a idéia de que, efetivamente, pode-se aprender com qualquer material não importando sua característica e a finalidade para a qual o mesmo tenha sido produzido.

#### **1.3.5.3.3 O exemplo dos tutoriais e a auto-aprendizagem a distância**

Uma quinta debatedora retoma a idéia de que, para ensinar algo por meio de um material didático, basta que este material tenha sido preparado com “intenção de ensinar”, ainda que não explique como isso poderia ser feito. A autora exemplifica falando dos “tutoriais”, materiais amplamente divulgados no meio digital destinados a ensinar de tudo.

Eu acredito que quando alguém compra um livro ou revista para conhecer algo ou especializar-se em algo, podemos caracterizar essa ação como aprendizagem à distância, pois esse material foi organizado por alguém que teve a intenção de ensinar, (...) podemos relacionar isso com os tutoriais sobre o uso de algum software, disponibilizado na Internet (HL – Quinta Março 31 19:53:49 2005 – RB).

A questão levantada é importante já que é inegável que se pode aprender – e se aprende – com tutoriais; e vale dizer que, frequentemente, neste tipo de material, o que se encontra é simplesmente uma exposição objetiva de procedimentos descritos na base do passo a passo, feita por pessoa que domina o conteúdo tratado no material. Nesta linha,

poderíamos dizer que, para preparar um tutorial, basta que alguém domine algum conteúdo e que saiba escrever.

#### 1.3.5.3.4 **Duas pedagogas, duas visões**

Duas pedagogas entram no debate. A primeira é taxativa em dizer que “livrinho de banca não ensina” pois é apenas um material que “carrega” informação, e não ações intencionais de ensino. Vejamos sua posição:

Uma resposta de pedagoga: Livrinho da banca ensina? Não, ainda que possa servir como recurso para desencadear/apoiar a aprendizagem de quem já está preparado e deseja voluntariamente assumir o desafio de aprender alguma coisa fora do contexto formal de ensino-aprendizagem. Livro, assim como Internet, vídeo, 3D, etc. são apenas recursos que carregam informações. Educação, presencial ou a distância, requer um conjunto de ações intencionais, planejadas em função de criteriosos objetivos de ensino, que por sua vez estão apoiados em uma análise contextual e na concepção de Educação (tradicional, construtivista, etc.) de quem concebe o processo (HL – Sexta Abril 1 10:05:47 2005 – T).

A segunda pedagoga questiona a abordagem da colega e, entre outras coisas, coloca em debate a questão da competência para o desenvolvimento de material didático ou de ensino.

Algumas perguntas de uma pedagoga: Você realmente acredita que, mesmo que eu me sinta "preparada e deseje voluntariamente assumir o desafio de aprender alguma coisa fora do contexto formal de ensino-aprendizagem", um "Livrinho da banca" não ensina? Você considera a possibilidade de o autor do "Livrinho da banca" se utilizar de "um conjunto de ações intencionais, planejadas em função de criteriosos objetivos de ensino, que por sua vez estão apoiados em uma análise contextual e na concepção de educação (tradicional, construtivista, etc.) de quem concebe o processo", para elaborar seu "livrinho"? (...) Você nunca aprendeu nada lendo Tolstói, Dostoievsk, a Bíblia, jornais, revistas ou qualquer outro tipo de portador, com informações de diversos gêneros? Você nunca aprendeu nada autonomamente? Sempre dependeu de alguém? O que significa o termo "autodidata" para você? Por favor, pense nisso (HL – Sábado Abril 2 15:24:56 2005 – PP).

A questão de fundo – implícita em sua participação – é: só um profissional da educação pode preparar um material de ensino a distância baseado em ações intencionais e planejadas em função de criteriosos objetivos de ensino? A autora não disse isso em suas palavras, mas ao sugerir que frequentemente aprendemos com materiais dos tipos mais diversos – de alguma forma, oferecidos para a aprendizagem – defende a “qualidade estrutural” destes materiais. Aqui estão sugeridas duas idéias: a de que quem quer ensinar, seja lá quem for, utiliza-se de algum conhecimento para produzir o resultado que deseja e a de que em qualquer material proposto para ensinar algo, não importando quem o produza, haverá sempre uma estratégia de ensino que, mesmo não sendo refinada do ponto de vista “pedagógico”, em alguma medida (dependendo das intenções e condições de quem se dispuser a consumi-lo), poderá produzir algum êxito. Em outras palavras, as idéias da autora nos levam a pensar que qualquer pessoa pode preparar um material de ensino e que com qualquer material de ensino pode-se aprender algo.

#### **1.3.5.3.5 Sugerindo um parâmetro de qualidade**

Uma nova participação traz nova questão para o debate. O autor propõe que se dêem consideração à proposta metodológica contida num material didático para pensar sua “eficácia”. Ele fala de eficácia em termos da qualidade do “processo interativo e dialógico” que se pode encontrar num material. Desta forma, transfere a discussão para outro campo e, considerando os novos parâmetros que apresenta, abre-se a possibilidade de avaliar qualquer material, feito por especialistas ou não-especialistas, como “de qualidade” ou não. Este autor colocou em foco a questão comunicacional contida no material didático como parâmetro para que possamos pensar sua eficácia para gerar ensino e aprendizagem.

Penso então que o que poderíamos discutir neste sentido é o nível de "eficácia" na realização de um processo interativo e dialógico num material como um "livrinho", seja ele de música ou de Excel. E aí a gente vai perceber que é absolutamente relativo, ou seja, alguns destes materiais terão melhor qualidade e outros não. Concluindo não digo que “cursos” podem ser substituídos por “livros”, mas digo que "determinados livros” tem maior eficácia no estabelecimento de um processo de

aprendizagem que "determinados cursos". O que está em jogo é a qualidade da atividade (HL – Segunda Abril 4 12:13:15 2005 – CR).

Outro participante faz a defesa da superioridade dos processos de aprendizagem realizados a partir de processo sistemático e interativo em relação a qualquer processo que possa acontecer envolvendo apenas um material de ensino e um estudante. Em síntese, ele questiona o nível de eficácia dos processos de ensino baseados em materiais auto-instrucionais em comparação com aqueles realizados por meio de “interação forte”. O autor sugere que essa discussão sobre o formato e eficácia do material didático é menos importante hoje já que, considerando as novas possibilidades de comunicação e interação proporcionadas pelas novas tecnologias, esse “drama da EAD industrial” está superado. Vejamos sua participação:

(...) uma revista é uma revista, não um curso, assim como um livro é um livro, não um curso, e um conjunto de páginas na web é um conjunto de páginas na web, não um curso. (...) Posso aprender muito lendo uma revista, assim como posso aprender muito lendo um livro e posso aprender muito navegando num tutorial auto-instrucional. Mas nenhuma destas experiências se compara a fazer um curso, ou seja, a participar de atividades de aprendizagem “junto com outras pessoas”, num ambiente de interação coletiva (presencial ou virtual, não importa), onde recebo *feedback* vivo de gente com quem me comunico e me relaciono inclusive afetivamente. (...) Se publicação fosse capaz de atender a todas nossas necessidades educacionais, o melhor seria fechar todas as escolas e universidades e distribuir material didático para todo mundo estudar sozinho. (...) Esta confusão era um drama da EAD industrial, daquela EAD que baseava-se fundamentalmente em material auto-instrucional (HL – Sexta Abril 1 17:28:56 2005 – WA).

Para finalizar o debate, uma das participantes observa que os limites dos materiais diversos que se podem adquirir para auto-aprendizagem são conhecidos por seus consumidores e que o maior problema é participar de cursos que, embora sejam oferecidos como coisa bem estruturada, deixam muito a desejar.

(...) ao "comprar" um livro, vídeo, ou qualquer outro recurso como forma de aprendizagem, imagino que a pessoa tenha idéia de que irá encontrar apenas isso e que deverá estudar sozinha. Pior é

participar de um "curso" (dito planejado, organizado, fundamentado, etc.) que até oferece ferramentas de interação, mas em que esta não ocorre, ou acontece de modo precário por respostas "padronizadas" ou sem estímulo à interação entre os participantes. Isso sim é vender gato por lebre (HL – Domingo Abril 3 20:22:20 2005 – MG).

Este debate terminou sem um consenso entre os debatedores.

Após o acompanhamento dessa discussão nos convencemos de que, potencialmente, qualquer material produzido com a finalidade de ensinar algo a alguém, pode ter algum nível de eficácia. Isso equivale a dizer que, qualquer pessoa, tendo ou não formação pedagógica, desde que tenha alguma condição de organizar minimamente um conteúdo para ensinar algo a alguém, poderá obter algum êxito. Com isso não estamos dizendo que qualquer material serve para EAD, nem que todos os materiais que se produzem têm a mesma qualidade; temos, contudo, que admitir que, na falta de parâmetros claros sobre essa questão, qualquer crítica fica enfraquecida.

#### **1.4 Ganhos da análise da Lista**

A análise da Ead-L nos ajudou a entender e pensar melhor o campo da EAD Digital e ajudou a fortalecer algumas de nossas primeiras impressões sobre a nova área.

Como vimos, a EAD Digital é um campo de atuação que tem sido apropriado pelos mais diversos setores da sociedade e não apenas pelo setor da educação. Considerando isso, teríamos que nos perguntar se todos esses novos atores do campo da EAD Digital estão efetivamente fazendo “educação” – entendida como atividade complexa que envolve todo um corpo de conhecimentos teóricos e que exige formação específica para que possa ser praticada. Quando nos colocamos essa questão, após a análise das mensagens da Lista, chegamos a uma conclusão razoável e de boa consistência: para a realização dessa prática que temos verificado como a mais comum em EAD Digital (baseada no uso dos LMS, sem clara preocupação com metodologia, sem consciência do campo da produção de materiais didáticos, controlada mecanicamente a partir da gestão de ferramentas e apoio de

estatísticas) um sujeito não precisa ter necessariamente uma formação pedagógica. Nesse sentido, a prática em EAD Digital, tal como é feita hoje por boa parte dos que atuam na área, pode ser considerada como atividade da competência de qualquer pessoa.

Se considerarmos isso como uma conclusão, uma outra a ela relacionada fica sugerida: temos “duas EADs”, a dos especialistas em educação e a dos não-especialistas em educação (pessoas que não possuem formação pedagógica). Considerando, contudo, que a sociedade não faz essa distinção – entre o trabalho dos especialistas e dos não-especialistas em educação – e que, portanto, legitima todas as práticas existentes como “uma mesma coisa” – não importando o perfil de quem a está praticando – caberia perguntar: há algo que, por ser da competência dos dois grupos de praticantes da EAD Digital, possa justificar essa “impressão” de que estão fazendo exatamente a mesma coisa?

Foi tentando responder a essa última questão que chegamos à idéia de que, em EAD Digital, a relação entre educação e comunicação é mesmo muito profunda. Em síntese, passamos a considerar que, se há algo que tanto especialistas em educação como não-especialistas em educação sabem e podem mobilizar quando atuam em EAD Digital é a capacidade de, através das novas tecnologias, promover algum nível de comunicação com os aprendizes com a finalidade de ensiná-los. Estruturar atividades de ensino como processos comunicacionais não exige necessariamente que se transite pelo campo das teorias pedagógicas – ainda que, certamente, quem possua conhecimentos nessa área, tenha melhores ferramentas para produzir êxito educativo.

### **1.5 EAD Digital e o campo da comunicação: de novo a Lista**

Considerando estas nossas impressões sobre a relação entre educação e comunicação, não podíamos deixar de investigar se e como este tema havia sido tratado na Lista. O que encontramos não nos surpreendeu; mesmo aparecendo de forma descontextualizada, solta e dispersa, as referências ao campo da comunicação mostram que os participantes da Lista já estavam, de certa forma, intuindo que, no campo da EAD

Digital, as ligações entre as duas áreas são bem mais íntimas e profundas do que podíamos imaginar. Vejamos como isso aparece:

Concordo com absolutamente tudo que você disse (...) o design [na mensagem, o autor se refere ao trabalho do *webdesigner* simplesmente como *design*] é fator forte no sucesso ou fracasso. Porque design é comunicação e, antes de conseguir "educar" preciso me comunicar com o público-alvo, no caso, alunos (HL – Fri, 14 Dec 2001 17:19:32 – JS).

Mas até agora ninguém se posicionou quanto a possibilidade da interface ser um instrumento de comunicação que pode permitir processos cognitivos até então inexistentes (HL – Wed, 9 Jan 2002 15:59:28 – GZ).

Concordo que o educador deve ser um comunicador. Mas a formação do curso de comunicação é bem diferente, grade curricular e especialidades (HL – Sat, 16 Feb 2002 09:39:28 – E).

A comunicação entre orientador/moderador e aluno durante cursos a distância não é tarefa fácil nem para pedagogos, nem [para] comunicadores (HL – Wed, 27 Feb 2002 11:03:04 – RV).

Nos conteúdos acima podemos verificar como, de diferentes formas, o fator “comunicação” se mostra presente nas reflexões de quem atua em EAD Digital. A preocupação com o resultado do trabalho do *webdesigner* leva a uma afirmação no mínimo digna de avaliação (*antes de conseguir “educar” preciso me comunicar com o público-alvo*); outra, com a *interface*, nos sugere que a “forma” ou formato dos ambientes virtuais e materiais pedagógicos podem interferir nos processos cognitivos. De outro lado, as idéias de que um educador “deve” ser um comunicador e de que não é fácil a comunicação entre professores e estudantes em cursos à distância, são sugestivas de que, de alguma forma, as necessidades em EAD Digital são sentidas como “necessidades do campo da comunicação”.

A necessidade do profissional da comunicação nos processos educativos em EAD Digital aparece de forma clara em muitas mensagens da Lista. A atuação desse profissional

é vista como muito importante, por exemplo, para a produção de materiais pedagógicos – atividade que ele deveria realizar em conjunto com o pedagogo ou o professor.

(...) Falou-se aqui em “tradução”, “adaptação”, em alguém que trabalha conteúdos para adequá-los a determinadas mídias. Ora, para mim está claro que este é um profissional fundamentalmente de comunicação, não de educação. Nós educadores em geral somos péssimos redatores, sofríveis roteiristas e programadores chinfrins. Educadores podem ser improvisados nestas funções, mas com evidentes limitações (HL – Wed, 19 Dec 2001 09:25:17 – WA).

(...) Quanto ao material de ensino, este fica a cargo de uma equipe de EAD, com profissionais especializados em pedagogia e comunicação, por exemplo (HL – Thu, 7 Feb 2002 08:44:13 – RV).

Para além da importância do profissional da comunicação para o campo da EAD Digital, a mensagem abaixo, que expressa preocupação com o tipo e eficácia da interação entre “*os extremos do canal da comunicação*” em EAD – professor e aluno – sugere (a nosso ver) que, a relação entre eles, que se dá em torno de objetivos educativos, depende de fatores que não são especificamente do campo da educação e que, no caso da EAD Digital, talvez estejam mesmo no campo da comunicação.

Um dos principais pilares da EAD é interação (educação/comunicação), levando-se em conta o fato de que ambos os extremos do canal da comunicação participam, emitindo mensagens que são recebidas e interpretadas pelo outro extremo (ou não) e que, de alguma maneira, influem no modo como o diálogo continua a se desenvolver. Essa interação acontece em EAD de diferentes maneiras: aluno x interface, aluno x conteúdo, aluno x tutor, e aluno x aluno, etc. (HL – Tue, 18 Dec 2001 10:15:02 – BF).

Muita gente esquece que, junto com as especificidades da educação a EAD abrange a comunicação, e acaba passando por cima de conceitos simples como “se não há emissão de mensagem não há comunicação”, e para haver EAD tem que haver comunicação seja ela em que tecnologia for baseada (HL – Tue May 14 08:47:26 2002 – JS).

Entendemos que a preocupação principal nas mensagens acima é relativa à “eficácia” da comunicação em EAD Digital seja no que se refere ao peso dos processos de

comunicação nos resultados das ações educativas desenvolvidas a distância – já que “*de alguma maneira, influem no modo como o diálogo [entre professor e aluno] continua a se desenvolver*” – seja no que se refere à condição do profissional da EAD Digital de dar atenção a esse fator quando elabora cursos, materiais, metodologias etc.

No meio de toda essa reflexão paralela e eventual – já que na Lista, a relação educação/comunicação nunca foi alvo de verdadeiro debate – começamos a ver surgir um novo caminho de investigação para as questões e problemas da EAD Digital. Os conteúdos da Lista, analisados de forma solta, não nos diziam muita coisa, mas a partir deles, começamos a rever todas as problemáticas da EAD Digital sob a ótica da relação entre comunicação e educação. Vejamos como isso se deu nos tópicos seguintes.

#### **1.5.1 Ação pedagógica como estratégia de comunicação**

Uma mensagem que nos chamou a atenção propunha que as estratégias em EAD poderiam ser estratégias de comunicação:

Gostaria de saber se alguém conhece algum material que trate de Comunicação e Educação no sentido de utilizar as estratégias da comunicação para desenvolver materiais didáticos bem como conteúdo na Educação (HL – Quinta Fevereiro 26 13:30:06 2004 – E).

A idéia não era absurda levando-se em consideração que, antes de qualquer coisa, em EAD, é preciso resolver ou vencer o problema da comunicação para que os processos educativos possam acontecer; essa é uma imposição do fato de haver a separação entre professor e aluno – como já dissemos.

### 1.5.2 O duplo sentido do silêncio: uma evidência?

Outra mensagem importante propunha uma questão totalmente vinculada ao fator “comunicação”: a questão do “silêncio” em cursos a distância<sup>25</sup>. Esta mensagem – ou o rápido debate sobre a questão do silêncio que ocorreu na Lista – nos levou a fazer uma primeira relação mais “comprometedora” entre a EAD Digital e os processos de comunicação. No debate, discutiu-se o “silêncio” como revelador de um possível problema, e como situação “natural” e não problemática (que não revela necessariamente que um aluno não esteja participando das atividades de um curso e nem que ele não esteja aprendendo). Vejamos algumas das mensagens:

Cheguei a conclusão que o silêncio tem que ser estudado e pesquisado; um diagnóstico que indique se esse silêncio é sinônimo de sucesso ou fracasso do projeto pedagógico em EAD. O papel do tutor e do gestor é valioso neste apanhado (HL – Quarta Novembro 19 08:34:03 2003 – E).

Penso que a grande dificuldade do silêncio de alguns alunos não se refere à aprendizagem em si, mas à sua avaliação. Eu estou no momento dando uma disciplina virtual (...) e a participação nas atividades coletivas é parte da avaliação do aluno. É muito fácil avaliar positivamente os que participam. Sei que há alunos lendo tudo sem participar, e aprendendo [é possível perceber isso por comentários que fazem em atividades individuais - mas não vou poder pontuá-los na coletiva]. E que há alunos não lendo nada, até porque estão devolvendo mensagens por caixa cheia. Mas há um grupo de alunos que eu não consegui ainda saber se estão acompanhando ou não as discussões (HL – Sexta Novembro 7 18:02:13 BRST 2003 – L).

Para nós, o que ficou desse debate é que, numa situação de “silêncio”, o que importa é que o professor saiba o que está acontecendo com o aluno para que possa proceder de forma correta – interferindo, no caso de saber que o aluno está com problemas ou não interferindo no caso de saber que o aluno apenas optou por aquela forma mais “distante” de participação no curso (talvez por ter encontrado nos materiais pedagógicos a condição de seguir sozinho). Em síntese, o que nos ocorreu é que, se o professor sabe o que está

---

<sup>25</sup> O silêncio aqui refere-se à atitude do estudante de “manter-se “em silêncio” num curso a distância – ou distante do contato com o professor e com os colegas de curso.

ocorrendo com o estudante, ele pode agir da forma correta diante das manifestações de “silêncio” e que, para que ele possa ter essa informação, no nível em que necessita, ele precisa “prever processos” que a produzam a partir daquilo que o coloca diretamente “em comunicação” com o aluno: o material didático e as metodologias que propõe.

### 1.5.3 Parâmetro de qualidade comunicacional?

Por fim, queremos apresentar uma última mensagem que questiona o uso das tecnologias para promover interações síncronas em EAD Digital e defende a produção de “excelentes materiais didáticos” que propiciem auto-aprendizagem (outros aspectos importantes que envolvem a questão da comunicação):

O que estamos fazendo então ao quebrar essa distância através das tecnologias? EAD? Deve-se evitar ao máximo comunicações síncronas e utilizar excelentes materiais didáticos que propiciem o auto-aprendizado dos alunos. Quanto mais comunicação síncrona existir mais a proposta de EAD irá se igualar a uma proposta presencial. É necessário que os professores deixem de lado o papel de professores e parem de querer se fazer presentes através das tecnologias. Acredito que quando essa mentalidade de criar modelos de EAD onde o uso da tecnologia tem o papel de fazer o elo entre professor e o aluno evoluir para o uso das tecnologias para ser o elo entre o conhecimento e aluno, vários problemas irão simplesmente deixar de existir (HL – Segunda Junho 27 12:16:57 2005 – BS).

O autor nos diz que “*deve-se evitar ao máximo comunicações síncronas*” e que os materiais didáticos devem ser “excelentes” para propiciar a auto-aprendizagem. Ele entende ainda que, no lugar de utilizar as tecnologias para produzir o “*elo*” entre professor e aluno, deve-se buscar reforçar o elo entre “conhecimento e aluno”. A princípio, nada chama a atenção já que essa proposta parece mostrar apenas uma defesa do modelo auto-instrucional de curso a distância. Por outro lado, não é insensato pensar que, se um material pedagógico preparado para um curso – ou se as orientações sobre o uso de um material pedagógico proposto para um curso – for de qualidade, a necessidade que o aluno terá da ajuda do professor poderá ser pequena – no que diz respeito a aprendizagem de um conteúdo. Pensando nisso, ocorreu-nos a seguinte questão: não seria correto ter o fator

“inteligibilidade” como um dos aspectos fundamentais a considerar quando discutimos parâmetros para análise de qualidade de materiais pedagógicos para EAD Digital uma vez que, antes de qualquer coisa, a condição de compreensão de um conteúdo em curso a distância depende da clareza do material? A questão é importante já que, quando pensamos em “inteligibilidade” num material para EAD Digital, estamos falando de algo mais que sua “substância”, estamos falando da escolha correta da abordagem do conteúdo, da escolha correta da linguagem e do formato e ainda da qualidade técnica de sua produção. Ao que nos parece, estes são todos fatores “comunicacionais”.

Todas essas questões e reflexões nos sugerem que a circunstância de separação entre professor e estudante num curso a distância é o primeiro fator a ser considerado para entendermos o papel dos processos comunicacionais no campo da EAD Digital. No caso do professor – ou de quem oferece, organiza, dirige o processo educativo – comunicar-se com o estudante significa, no mínimo, oferecer a ele o conteúdo de uma disciplina (material pedagógico), orientá-lo nos estudos (com base numa metodologia para desenvolvimento das atividades formativas), proporcionar condições para que ele obtenha e forneça informações sobre seu próprio desempenho ou aproveitamento (dialogar com o estudante por meio de recursos tecnológicos) e interferir para atender suas necessidades e dificuldades relativas à aprendizagem durante a realização do curso. No caso do estudante, comunicar-se com o professor significa, no mínimo, envolver-se nas leituras e situações por ele criadas para produzir informações sobre a qualidade da proposta – para que ela possa ser mantida ou, eventualmente, reformulada.

## **1.6 Síntese final do capítulo**

Os temas que apresentamos e sobre os quais fizemos comentários não foram por nós escolhidos aleatoriamente, mas refletiram o que de mais importante foi discutido na Lista dentro da linha de interesse desta pesquisa. Estes temas, que são objetos de discussão do que aqui estamos chamando de “grandes debates” da Lista, nos revelaram importantes pilares de sustentação da prática em EAD Digital; surgindo como necessidades daqueles

que buscavam fundamentos para atuar na área, os temas que mereceram aprofundamento na Lista tocam exatamente na espinha dorsal da atividade em educação a distância o que nos leva a crer que, se quisermos dominar o campo da EAD Digital, teremos que dominar estes aspectos que a envolvem.

A análise da Lista e dos referenciais que orientavam seus participantes nos levou a concluir que o nível de consciência teórica no campo da EAD Digital precisava ser ampliado. Esta parte da pesquisa, contudo, nos trouxe muitas lições, algumas das quais – como já temos demonstrado aqui – deram origem às nossas principais hipóteses neste trabalho. Com a análise da Lista, chegamos à nossa primeira síntese relativa ao campo da EAD Digital:

**1-** Pessoas diversas, com formação profissional diversa, estão atuando no campo da EAD Digital e não apenas profissionais da educação. A existência dos LMS contribuiu para que isso fosse possível. A EAD Digital veio se firmando como prática social<sup>26</sup> e sujeitos diversos se apropriaram das novas possibilidades tecnológicas para satisfazer necessidades no campo da formação. Isso só foi possível porque a EAD Digital, como um tipo de prática social de contorno específico, parece caracterizar-se mais pela acessibilidade e viabilidade de utilização dos novos recursos tecnológicos para atender a demandas por formação que pelo alto nível de “elaboração pedagógica” das ações formativas.

**2-** Em EAD Digital, considerando o que acompanhamos na Lista, ainda há muito o que discutir no que se refere a metodologias e produção de materiais didáticos.

**3-** Na Lista fica claro a preocupação com os meios para o estabelecimento de comunicação entre quem se propõe a ensinar e quem se propõe a aprender em EAD Digital – algo motivado certamente pelo fato de educador e educando estarem separados geograficamente;

---

<sup>26</sup> O próximo capítulo será iniciado com essa discussão.

**4-** Considerando a aparente centralidade do fator comunicacional na EAD Digital, talvez possamos dizer que seja esse o aspecto que está em questão quando pensamos na competência em atuar na área;

**5-** Se a competência para atuar em EAD Digital pode estar na capacidade de produzir processos comunicacionais de qualidade (que sejam satisfatórios para quem propõe a ação e para quem a recebe e dela participa), ela não é apenas dos profissionais especializados em educação, mas de qualquer sujeito que tenha condições de desenvolver processos comunicacionais de qualidade;

**6-** Se qualquer pessoa, em tese, pode fazer “comunicação” com objetivo de ensinar (no sentido de estabelecer um contato com um outro na forma de um diálogo educativo), a EAD Digital – tal como é considerada hoje – poderia ser entendida como algo da competência de qualquer pessoa que domine “algum conteúdo” e tenha condições técnicas de apresentá-lo com a finalidade de ensinar (prática que, vale dizer, tem se tornado cada vez mais freqüente).

**7-** Entender a comunicação como o núcleo da prática em EAD Digital é entender que essa atividade se caracteriza não apenas como “educação”, mas também como “comunicação”.

**8-** Pensar em qualidade em EAD Digital considerando tudo o que vimos na Lista, é pensar em qualidade das metodologias e materiais didáticos destinados a gerar e manter processos comunicacionais entre quem ensina e quem aprende. A EAD Digital, então, pode ser entendida como atividade educacional de características peculiares. Talvez, por esse motivo, toda a teoria produzida para pensar a educação convencional (presencial) tenha se mostrado insuficiente para dar conta das questões mais específicas deste novo campo de ação educativa.

**9-** Todas essas questões nos convidam a pensar de forma mais ampla e profunda as relações entre os campos da educação e da comunicação. Tudo leva à idéia de um hibridismo entre os dois campos do conhecimento.

No próximo capítulo nos dedicaremos à análise dos conhecimentos teóricos produzidos em EAD e EAD Digital.

## **CAPÍTULO 2**

### **Conhecimento teórico em EAD e EAD Digital: referências, caminhos e lacunas**

Com a análise da Ead-L cumprimos a primeira parte da tarefa a que nos propusemos no intuito de investigar os aspectos teóricos que envolvem a prática em EAD Digital; feita a análise da Lista – que nos munuiu de muitas novas e importantes informações e nos possibilitou avançar em nossas especulações e problematizações –, passamos para segundo momento da investigação que consistiu numa leitura crítica da bibliografia sobre EAD.

Ao longo deste capítulo abordaremos os seguintes temas principais:

- A EAD Digital como prática social
- A produção teórica sobre EAD antes da era digital
- A EAD Digital e o campo das concepções de educação e teorias pedagógicas
- A importância da questão comunicacional na produção teórica em EAD
- A consolidação de práticas bem fundamentadas em EAD Digital

#### **2.1 A EAD Digital como prática social**

Se levamos em consideração o significado do rótulo EAD, podemos dizer que, todos os sujeitos que atuam em EAD Digital estão fazendo “educação” – incluindo aqueles que não têm formação pedagógica e experiência em educação. Considerando isso, sentimos a necessidade de pensar um pouco o conceito de educação e a prática em educação que, como sabemos, não se reduz ao campo formal e ao universo da sala de aula. Nesse sentido, queremos apresentar uma reflexão a partir de um diálogo com o trabalho de Libâneo (2001) que nos ajuda a apresentar a EAD Digital como uma prática social de contornos específicos se comparada às práticas educativas produzidas por profissionais da educação.

A educação é uma prática social seja ela formal, não-formal, informal, seja presencial ou a distância. No plano da educação formal, desenvolvida dentro de estabelecimentos escolares mantidos ou fiscalizados pelo poder público, essa prática é estruturada de maneira bastante peculiar, diferenciando-se muito das práticas educativas desenvolvidas por outros sujeitos, em outros espaços e com objetivos diferentes dos da escola – igualmente importantes para a sociedade. Na escola, essa prática é realizada por professores licenciados, por especialistas em educação, coordenação e gestão escolar, e está voltada para desenvolver ensino e aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento e para difundir valores sociais. Em espaços de formação não-escolares, os processos educativos ou formativos focalizam outros conhecimentos, outros objetivos e são desenvolvidos por outros sujeitos. A esse respeito, observa Libâneo (2001)<sup>27</sup>.

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica, conforme expressão de BEILLEROT (p.3).

(...) O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar (p.6).

A prática educativa enquanto pedagogia escolar, se sustenta em conhecimentos produzidos em função das necessidades, questões e problemas próprios do campo da educação e a formação em pedagogia busca oferecer ao sujeito uma visão ampla dos

---

<sup>27</sup> Texto disponível em <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2074/1726> (acesso em 10/01/2006).

elementos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem para que ele possa atuar profissionalmente amparado por teoria pedagógica – que é conhecimento científico. A partir dos conhecimentos já existentes em pedagogia, novos conhecimentos são produzidos para dar conta das novas situações, demandas, problemas e necessidades do campo da educação. O campo da pedagogia trata de problemáticas próprias da área, em diálogo com conhecimentos produzidos em outras áreas científicas. A esse respeito diz Libâneo (2001, p.10):

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística podem se ocupar de problemas educativos para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais. A pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem, os agentes de formação (inclusive a escola e o professor), as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino), o saber como objeto de transmissão/assimilação, o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem. Essa problemática nenhuma das demais ciências trata especificamente.

Para Libâneo (2001), todo ensino supõe uma “pedagogização”, isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino. O conhecimento pedagógico sistematizado é a base de sustentação dessa “pedagogização” e a formação pedagógica pode oferecer condições amplas de planejamento e ação a quem deseja desenvolver ações educativas voltadas à obtenção de resultados. Um trabalho bem estruturado em educação vai muito além do ato de transmitir conteúdos pois envolve dimensões amplas do plano da convivência social e da

ação profissional em educação; um trabalho em educação é complexo pois implica em opções de cunho político-pedagógico.

“Pedagogizar” a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino, é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar Matemática não basta ser um bom especialista em Matemática, é preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, ou seja, que tenha em mente as seguintes indagações: que conteúdos da Matemática-ciência devem se constituir na Matemática-matéria de ensino, visando a formação dos alunos? A que objetivos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da Matemática? Que representações, atitudes e convicções são formadas em cima do conhecimento matemático? Que habilidades, hábitos, métodos, modos de agir, ligados a essa matéria, podem auxiliar os alunos a agirem praticamente frente a situações concretas da vida? Que seqüência de conteúdos é mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos etc.? (Libâneo, 2001, p.10).

Com tudo isso pensamos poder afirmar que, qualquer pessoa que se envolva em trabalho educativo sistemático e intencional, planejado e voltado para a obtenção de resultados em ensino e aprendizagem, precisa necessariamente ter formação pedagógica – mesmo que não seja um pedagogo ou um licenciado. As práticas educativas realizadas por gente de fora da educação, guardarão sempre grandes diferenças em relação às planejadas e produzidas por especialistas em educação. Os sujeitos que as desenvolvem, por serem leigos, não poderão considerar em suas ações o conjunto amplo de questões que envolve um trabalho educativo, algo que refletirá na qualidade destas.

Libâneo (2001, p.11), ao mesmo tempo que sugere a competência profissional como o principal fator de distinção entre especialistas e não-especialistas em educação, discorre sobre os contornos que caracterizam a prática do pedagogo:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Esse entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes.

Com esta reflexão, Libâneo nos ajuda a situar melhor os diversos sujeitos que estão atuando no campo da EAD Digital; também nos possibilita pensar nas possíveis e prováveis diferenças (em termos de qualidade pedagógica) que podem caracterizar o trabalho dos diversos sujeitos que praticam ação educativa – algo que é determinado justamente pela posição do “sujeito educador” (profissionais licenciados ou não que atuam como professores e pedagogos ocasionais – qualquer pessoa que se dedique a ensinar algo a outra). Os praticantes da EAD Digital não-especialistas em educação, nesta visão, poderiam ser considerados como pedagogos ocasionais.

Com esta reflexão, desejamos evidenciar o fato de que a EAD Digital tem assumido caráter de prática social não necessariamente vinculada a processos formais de educação – fundamentados em conhecimentos pedagógicos sistematizados. Ou seja, o que é marcante na EAD Digital, é que ela, em grande parte, está sendo praticada por pessoas diversas, não importando a formação ou nível de consciência do campo da pedagogia que possuam; o que é marcante é o fato de que os mais variados setores da sociedade estão se aproveitando das novas possibilidades tecnológicas para realizar ações, satisfazer necessidades, reduzir custos, ampliar o campo de ação em formação etc.

Para efeito de esclarecimento, devemos dizer que também a educação formal, feita por professores licenciados, em instituições escolares, com currículo e práticas pedagógicas estruturados à luz das teorias pedagógicas, é uma prática social; é prática social pelo fato de a “educação escolar” constituir-se num tipo de ação organizada assumida pela sociedade como uma forma viável, segura, legítima de transmitir conhecimentos – por isso as sociedades organizam seus sistemas escolares como os conhecemos. O trabalho educativo desenvolvido na escola (pública ou privada), contudo, por ser estruturado, regulado e fiscalizado por órgãos oficiais, é o único que vale para efeito de classificação do grau de formação escolar de um indivíduo. Ninguém pode fazer “educação escolar” senão a escola oficial. Diferentemente desse ensino oferecido na rede oficial pública ou privada, as atividades em EAD Digital abrangem um campo muito mais amplo que este da graduação regulado pelos órgãos oficiais; as atividades predominantes na área não têm a finalidade de “graduar” e estão sendo realizadas por sujeitos diversos que desejam apenas fazer uso dos novos recursos tecnológicos para ensinar algo a alguém. Assim, empresas de todo tipo – com seus setores de recursos humanos, por exemplo –, e outras instituições quaisquer valem-se das potencialidades das tecnologias para satisfazerem suas necessidades e fazem uso das tecnologias “do jeito que podem” (ou seja, com ou sem os conhecimentos, rigores e cuidados que cercam a prática de quem tem formação pedagógica). Por isso, EAD Digital é, considerando o panorama atual da utilização das TIC para finalidade educativa, mais “prática social” que outra coisa – exceto para quem a pratica com consciência pedagógica.

A confusão que pudemos observar na Lista em torno da competência para atuar no campo da EAD Digital pode ser explicada a partir dessa nossa reflexão. O que vimos na Lista foi uma discussão entre especialistas em educação e não-especialistas em educação, sendo que, os termos do debate, foram dados pelos primeiros; numa discussão assim, não seria mesmo possível chegar a consensos. As cobranças em cima dos praticantes de uma EAD mecânica – simples transmissão de conteúdos via Internet – eram feitas com base na complexidade das elaborações de quem pensava a educação de forma complexa; o problema era então que, os especialistas em educação estavam – e muitos ainda estão – cobrando dos não-especialistas em educação que eles fizessem EAD com teoria pedagógica

(algo que eles não conhecem). Por outro lado, os não-especialistas em educação estavam – e estão – fazendo a EAD Digital que sabiam (adequada, na avaliação de cada um, a seus objetivos pontuais, localizados) com os recursos que passaram a dispor a partir do surgimento das TIC.

## 2.2 Um debate fora de foco

Os diversos setores “não-especialistas em educação” que iniciaram ações educativas ou formativas a partir da utilização das TIC, serviram-se basicamente de uma nova e potente possibilidade de fazer comunicação – de disponibilizar conteúdos em formato digital, organizar o acesso a eles e verificar se tal disponibilização gerava algum êxito em aprendizagem conforme as diversas e diversificadas necessidades. As justificadas e permanentes críticas feitas pelo setor da educação às diversas práticas que surgiram e se multiplicaram no campo da EAD Digital focalizavam exatamente essa característica das ações: o fato de que eram, antes de tudo, processos simples de emissão e recepção de informação inspirados ingenuamente na mais pura teoria da informação<sup>28</sup> - ou teoria matemática da comunicação (Wolf, 1995).

Para o setor da educação, ver uma EAD ser proposta como simples processo de emissão e recepção de informação levava a uma crítica justificável – mas que não passava sem resposta. Sobre esse ponto, Braga e Calazans (2001, p.74) apresentam uma síntese muito clara:

---

<sup>28</sup> A origem desse modelo encontra-se nos trabalhos de engenharia das telecomunicações sobre: 1- velocidade de transmissão das mensagens telegráficas; 2- medida da quantidade de informação; 3- rendimento informacional. Todos os estudos tinham por objetivo melhorar a velocidade de transmissão de mensagens, diminuir as suas distorções e aumentar o rendimento global do processo de transmissão de informação (Wolf, 1995, p.100). Como observa Wolf, “a teoria matemática da comunicação é, essencialmente, uma teoria sobre a transmissão ótima das mensagens e o esquema analítico que ela apresenta está sempre presente nos estudos comunicativos, provavelmente graças à sua aplicabilidade a fenômenos muito heterogêneos, quer se verifique entre duas máquinas, quer se verifique entre dois seres humanos, quer se verifique entre uma máquina e um ser humano. A finalidade operativa principal da teoria informacional da comunicação era, precisamente, a de fazer passar, através de um canal, o máximo de informação com o mínimo de distorção e com a máxima economia de tempo e de energia” (Wolf, 1995, p.102).

Partidários da sala de aula, da relevância do papel do professor presencial e dos procedimentos “escolares” criticam e resistem às posições favoráveis à EAD: falta de comprovação de bons resultados de aprendizagem; ausência de contato humano; desaparecimento dos espaços de afetividade – relevantes na aprendizagem escolar; ausência de acompanhamento individualizado sobre o aprender e de controle sobre os resultados; impossibilidade de interações de tipo conversacional que permitam ajustes e correções “ao vivo” sobre o entendimento; insuficiência de experiência didática e de procedimentos pedagógicos comprovados ou comparáveis aos que foram longamente desenvolvidos no presencial.

Partidários da Educação a Distância rebatem no mesmo diapasão: a sala de aula “aprisiona” e circunscreve os horizontes do estudante, há reduzida possibilidade de disponibilização de materiais e de observação de processos, assimetria autoritária na relação professor/aluno, rigidez na ocupação do tempo (horas controladas) e de ritmos de aprendizagem (a “turma” como padrão de fluxo, ao qual todos têm que se submeter), acompanhamentos e controles aparecendo como processos burocratizadores e tolhendo a liberdade de aprender, procedimentos pedagógicos tradicionalistas, sem criatividade, repetitivos.

A polarização – acima apresentada – não representa exatamente o conflito entre especialistas e não-especialistas em educação no campo da EAD Digital, mas vale a pena destacar o quanto as questões do setor da educação sempre se fizeram presentes nos debates da área e o quanto era grande a margem para críticas – mesmo para os “adeptos” à EAD Digital – quando educadores se deparavam com uma EAD pouco especializada.

O que não se resolvia – e até hoje não se resolveu – é uma melhor definição do núcleo da questão quando se discute EAD Digital; este não deveria estar limitado ao plano do simples – ou complexo – gerenciamento de recursos tecnológicos e humanos (como nos pareceu ao analisarmos o campo dos papéis e competências na Lista), nem ao plano dos fatores relativos exclusivamente às práticas de ensino e aprendizagem. O núcleo da questão (e é isso o que passaremos a defender nesse trabalho) está nas novas possibilidades de estabelecer comunicação para fazer educação ou formação. Para todos os que atuam em EAD Digital, coloca-se a necessidade de repensar as práticas de ensino e aprendizagem considerando de forma mais profunda e interessada a interface entre comunicação e educação.

Terminada essa parte, relativa ao caráter de prática social que marca a prática em EAD Digital, iniciaremos uma reflexão destinada a entender como a EAD tem sido tratada no aspecto teórico, tomando como referência alguns autores que pensaram essa área antes da “era digital” e alguns autores que já tratam da chamada “terceira geração da EAD”<sup>29</sup>.

### **2.3 Conhecimento teórico em EAD: lições do passado**

A reflexão sobre as bases teóricas da prática em EAD nos remete imediatamente aos trabalhos de um conjunto já bastante conhecido de autores: Otto Peters, Charles A. Wedemeyer, Michael G. Moore e Borje Holmberg; não sendo os únicos que se dedicaram a teorizações sobre o campo da EAD, seus trabalhos podem ser considerados como uma síntese do que de mais importante se pensou na área antes do advento da EAD Digital – por isso precisam ser conhecidos.

Segundo Peters (2003a, p.47), as primeiras tentativas de estabelecer princípios didáticos específicos para o ensino a distância se propunham a encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física – que era considerada como um déficit ao contrário da proximidade física que era considerada como desejável e necessária. Foi com esta inspiração que, segundo Peters, foram produzidos os trabalhos dos autores que mencionamos a pouco. Para Peters, toda a didática do ensino a distância decorre dos esforços no sentido de encontrar respostas às seguintes questões: que se deve fazer para que, no telestudo, *distância* se torne novamente proximidade? (Peters, 2003a, p.48). Como resultado dos esforços empreendidos neste sentido, Peters aponta o que chama de “modelos de proposta didática”: da correspondência, da conversação, professoral, tutorial e tecnológico de extensão. A seguir, trataremos de forma resumida de cada um deles.

---

<sup>29</sup> Segundo Belloni (2001), a primeira geração da EAD desenvolveu-se no final do século XIX com o ensino por correspondência e a segunda nos anos 60 do século XX, com o ensino multimeios – impresso, audiovisuais, e em certa medida, computadores. A EAD Digital seria a terceira geração.

**1- O modelo da correspondência:** sugere diminuir a distância entre docentes e discentes por meio de comunicação por correspondência. Como matriz para o ensino, servia inicialmente a correspondência manuscrita, que deveria substituir a comunicação oral no ensino “normal”. Este modelo, que foi particularmente importante nos meados do século XIX com a introdução do ensino obrigatório universal, tornou-se uma primeira proposta didática do ensino a distância destinada a fazer a ponte entre docentes e discentes separados geograficamente e a vencer o sentimento de isolamento dos discentes, aproximando-os dos docentes ao menos na imaginação (Peters, 2003a, p.48-50). O autor acrescenta ainda que esse modelo contribuiu muito para o sucesso da telescola comercial.

**2- O modelo da conversação:** neste modelo, segundo Peters, buscava-se diminuir a distância entre docentes e discentes simulando uma conversação a partir do texto didático (2003a, p.50). Este texto, não mais transmitia – como se faz no livro didático – conhecimentos objetivos sistematicamente organizados, mas sim uma conversação didática com o discente. Como um dos principais representantes desse modelo, Peters aponta Holmberg.

Para Holmberg (1985, pp.26-36), o docente, como autor de um curso de ensino a distância, deveria criar a atmosfera de um diálogo amigável, criar o sentimento de uma relação pessoal entre docentes e discentes e assim aumentar a alegria no estudo e a motivação. A leitura do curso deveria ser “um prazer intelectual” para os estudantes, porque isso favoreceria a consecução dos objetivos do estudo. Ainda segundo Holmberg, autores de textos didáticos deveriam utilizar linguagem mais coloquial, escrever num estilo pessoal e apelar ao lado emocional dos estudantes, evitando uma densidade exagerada de informações; estes deveriam também dirigir-se aos estudantes com conselhos e recomendações, orientá-los sobre os pontos mais importantes dos conteúdos, animá-los a fazer perguntas, manifestar opiniões e emitir juízos. Tudo isso teria como propósito produzir uma conversa constante entre autor e estudantes, que seria simulada pela interação dos estudantes com o material de estudos preparado.

Peters (2003a, p.52), citando Barbara Hodgson, autora que, segundo ele, pensa na mesma linha que Holmberg, acrescenta informações sobre esse estilo dialogado de ação didática que poderia ser garantido pelo estilo no qual as unidades de ensino a distância são redigidas:

Deveria soar como se fosse dirigida pessoalmente a um leitor, deveria ser em tom de diálogo e deveria relacionar-se com o tipo de experiência que se espera que o aluno típico teria. A meta deveria ser a possibilidade de ler o texto, usando tanto quanto possível palavras e sentenças curtas. Dirigir-se ao leitor como você e não ter medo de estar presente nos próprios escritos, referindo-se a si mesmo como eu.

Holmberg (1989, pp.40-47) trabalha com o conceito de “comunicação não-contínua” que inclui dois aspectos: o intercâmbio que se produz entre professores e estudantes, que ele denomina “comunicação real”, e a interação entre o estudante e os materiais didáticos que ele considera uma “comunicação simulada”, na qual, quando o material é adequado, se produz uma “comunicação interior” entre seus conteúdos e os conhecimentos prévios do estudante. Para ele, o tratamento adequado dos dois aspectos que envolvem a comunicação não-contínua pode produzir um nível de comunicação de tipo conversacional que assegura a motivação e o progresso dos estudantes em maior medida que as propostas baseadas unicamente no trabalho individual sobre textos estandardizados e formas de comunicação impessoal.

Vale a pena, ainda, destacar o valor atribuído por Holmberg (1989, pp.43-47) à conversação didática dirigida para o desenvolvimento da motivação do estudante; a ênfase que ele dá ao caráter pessoal da conversação mostra a preocupação com a influência do fator emocional nos processos de educação a distância. O autor sustenta sua perspectiva em sete postulados que são assim sintetizados por Barberà, Badia e Mominó (2001, p.63):

1- Os sentimentos de relação pessoal entre os professores e estudantes, promovem o prazer de estudar e a motivação; 2- Estes sentimentos podem ser impulsionados por materiais auto-instrutivos bem desenvolvidos e pela comunicação bidirecional a distância; 3- O prazer intelectual e a motivação para o estudo são favoráveis para alcançar os objetivos de aprendizagem e o uso dos processos e

metodologias de estudo apropriados; 4- A atmosfera, a linguagem e as convenções de uma conversação cordial favorecem os sentimentos de relação pessoal, de acordo com o primeiro postulado; 5- As mensagens enviadas e recebidas através da conversação são, comparativamente, facilmente entendidas e recordadas; 6- O conceito de conversação se pode traduzir em bons resultados com o uso dos distintos meios disponíveis em educação a distância; 7- A planificação e roteiro do trabalho, tanto se provém da instituição de ensino como se dependem do estudante, são necessários para o estudo organizado que se caracteriza por sua concepção finalista explícita ou implícita.

Em síntese, Holmberg nos leva a pensar na necessidade de termos metodologias em EAD focadas em comunicação bidirecional e materiais didáticos de boa qualidade que também constituem parte importante dessa comunicação. Com a “comunicação real” entre professores e estudantes, pode-se criar sentimentos de relação pessoal importantes para o êxito dos processos educativos à distância. Com bons materiais de estudo produzindo uma “comunicação simulada” de qualidade, o estudante pode chegar à “comunicação interior”, ou seja, a um momento do processo de aprendizagem no qual os conteúdos a ele propostos num curso passam a ter maior significado na medida em que ele, motivado com o processo e tendo acesso a conteúdos bem preparados, consegue fazer a síntese entre o que já sabe e o que está aprendendo, passando a uma situação superior em termos de nível de conhecimento<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Das idéias de Holmberg aqui apresentadas, cremos poder extrair também o que o autor pensa da questão da motivação em EAD, tema permanente e complexo nas discussões da área e sobre o qual ainda se tem pouco domínio. Como vimos, para o ele os “sentimentos de relação pessoal” são fundamentais para gerar a motivação do estudante e podem gerar prazer intelectual, fator que favorece o processo de aprendizagem. Essa relação pessoal depende de uma boa estruturação da dinâmica de um curso no que diz respeito ao aspecto “comunicação bidirecional”, algo que pode criar uma atmosfera favorável para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, marcada por relações cordiais. À parte o fato de que as observações de Holmberg tratam de algo que, em tese, faz sentido para qualquer situação educativa, restaria indagar se são mesmo as relações pessoais o fator fundamental que alimenta os processos educativos em geral. Sobretudo em EAD, considerando que o número de estudantes de um curso pode ser muito grande, se dependêssemos de algo que possa ser chamado de “sentimentos de relação pessoal” teríamos, no mínimo, um grande problema para resolver. Nosso comentário vem apenas chamar a atenção para o fato de que, em EAD, dadas as especificidades de sua forma de estruturação, mesmo para o estudante pode variar muito a expectativa no que diz respeito ao fator “relação pessoal”. Em EAD, o estudante está se relacionando com pessoas e objetos (professores, colegas, materiais didáticos, materiais de estudo externos) tendo em vista atingir algo muito concreto: a aprendizagem dos conteúdos do curso que decidiu fazer. Se tivéssemos que sugerir possíveis principais fatores geradores de motivação do estudante, apontaríamos a qualidade do material pedagógico, a possibilidade do estudante de orientar-se nos estudos, a possibilidade de auto-avaliação no processo de aprendizagem entre outros. Todos estes fatores – sem desconsiderar os benefícios da relação pessoal saudável

**3- O modelo professoral:** este modelo é caracterizado, segundo Peters (2003a, p.55) pela tentativa de compensar a ausência física dos docentes com a maneira especial de apresentar os conteúdos a serem ensinados. Os docentes, dessa forma, estariam, por assim dizer, embutidos no texto didático para o qual transfeririam uma série de funções didáticas: despertar e direcionar a atenção dos discentes; despertar e aumentar o interesse destes; nomear e fundamentar os objetivos do curso; trazer à memória conhecimentos preliminares que se relacionam com o objeto que está sendo estudado; expor conteúdos em partes e numa seqüência que facilite a recepção e a compreensão; expor assuntos difíceis com exagerada clareza e reiteradas vezes; dar conselhos sobre como melhor estudar os conteúdos expostos; certificar-se (por meio do retorno) do resultado do processo ensino-aprendizagem; fazer exercícios com os alunos; ajudar o aluno a empregar o que aprendeu, entre outras.

Para Peters (2003a), esse modelo representa um progresso se comparado aos anteriores pelo fato de estar sobretudo apoiado em modelos genuinamente didáticos – o que, em sua visão, não acontece com os outros. Peters observa que, esse modelo encontra seu coroamento na pretensão de muitos docentes de integrarem funções didáticas de tal modo calculadas e eficientes no texto didático que este, com efeito, se revelaria realmente auto-instrutivo. Na visão de Peters – com a qual concordamos – esse modelo tem grande influência no ensino a distância atualmente praticado<sup>31</sup>.

**4- O modelo tutorial:** segundo Peters (2003a, p.58) trata-se da oferta ao estudante de um texto didático que simula uma conversa de aconselhamento. Para a produção de um tal material é necessário ter previsão das dificuldades e o material deve destinar-se a familiarizar os estudantes com o objeto oferecido nas unidades de estudo e introduzi-los na

---

e próxima que pode existir entre o aluno e o professor e entre ele e seus colegas – estão, a nosso ver, em primeiro plano já que dizem respeito diretamente à possibilidade de o estudante vencer uma nova etapa que ele próprio se propôs enfrentar. Em outras palavras, antes de qualquer coisa, o que um estudante em EAD precisa encontrar é condições para desenvolver o trabalho que deseja desenvolver.

<sup>31</sup> Conforme analisamos, no modelo professoral apresentado por Peters (2003a, p.55) estão as bases do tipo de ação em EAD Digital orientada pela aplicação mecânica de estratégias de ensino e que, neste trabalho, estamos tratando como sendo uma “EAD prática”.

temática; deve também discutir pré-requisitos para o estudo com sucesso, dar conselhos com vistas ao tempo empregado na elaboração de determinados capítulos e ajudar no resumo e na reflexão do que foi aprendido. Por fim, deve motivar os estudantes à aplicação do que estão aprendendo. O texto, então, não se destina a apresentar conteúdos, mas sim a despertar a idéia de um diálogo com um tutor imaginário – que, numa situação presencial, seria uma espécie de conselheiro ou amigo mais velho. Este modelo estrutura bases para o estudo autônomo.

**5- O modelo tecnológico de extensão:** trata-se aqui de superar a distância entre docentes e discentes permitindo aos estudantes a participação na aulas da universidade com presença com o auxílio de meios técnicos de informação e comunicação (Peters, 2003a). Neste caso, não se desenvolve métodos específicos para ensino a distância pois o ensino a distância aqui é apenas o estudo com presença realizado a determinada distância. Peters (2003a, p.60) cita como exemplo de utilização dos tais meios técnicos a solução baseada em audiocassetes desenvolvida pela *Waterloo University* em Ontário no Canadá. O modelo consiste em oferecer aos estudantes a “anotação” de tudo o que foi falado em determinadas atividades didáticas e ao envio dos audiocassetes relativos a estas atividades, bem como o envio dos livros didáticos utilizados no estudo com presença. Neste modelo, renuncia-se ao desenvolvimento de material didático e abandona-se todas as simulações didáticas de proximidade até aqui discutidas; trata-se basicamente da transferência do ensino com presença para a moradia do teleestudante. Considerando as novas tecnologias da informação e comunicação, pode-se imaginar outras diferentes formas de viabilizar uma tal proposta.

**6- A distância transacional:** Peters (2003a, p.63) fala ainda do trabalho de Michael Moore como mais uma importante elaboração dentro do objetivo de reduzir distância entre docentes e discentes. Vejamos uma síntese do que pensa esse autor.

Moore (1993) distingue distância física de distância comunicativa (psíquica) e introduz, para designar a última, o conceito de distância transacional. A função transacional é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir simultaneamente e

é influenciada pela medida em que o caminho a ser seguido no estudo está prefixado por meio de programas de ensino preparados.

Considerando isso, como observa Peters (2003a, p.63), a distância transacional apontada por Moore atinge seu ponto máximo quando docentes e discentes não têm qualquer intercomunicação e quando o programa de ensino está pré-programado em todos os detalhes e prescrito compulsoriamente, sendo que, conseqüentemente, necessidades individuais não podem ser respeitadas. E, analogamente, ela é menor se o programa de estudos está aberto, isto é, não fixado, sendo que, por isso, enseja freqüentes diálogos, nos quais podem expressar-se os pré-conhecimentos, interesses e desejos dos estudantes individualmente, determinando o andamento do ensinar e aprender.

Para Moore (1993), segundo o que entendemos, é importante administrar a dosagem certa entre diálogo e estrutura em cada situação de ensino e aprendizagem. Como salienta Peters (2003a p.64), em seus comentários sobre Moore, em determinado momento, pode ser desejável e intencional uma distância transacional grande ou até extremamente grande porque ela constitui uma premissa importante para o estudo autônomo, ao qual se atribui um alto valor justamente no ensino a distância. Há ainda uma terceira variante relativa ao conceito de distância transacional, a saber, a medida em que os próprios estudantes podem determinar seus estudos ou seu grau de autonomia.

A distância transacional é um conceito que não se pode medir em termos absolutos já que se produz em maior ou menor grau em qualquer situação didática em função de três variáveis: o diálogo, a estrutura e a autonomia do estudante (Moore; Kearsley, 2007, pp.240-245; Moore, 1993). Abaixo, auxiliados por Barberà, Badia e Mominó (2001, pp.51-54), apresentamos uma síntese de como o autor desenvolve essa questão:

**Diálogo:** há três tipos de interação: a que se produz entre o estudante e o conteúdo – ou seja, processo de interação intelectual com a matéria de estudo –, a que se produz entre professor e estudante – num modelo centrado na autonomia deste último na qual o papel do

professor consiste em proporcionar orientação, apoio, motivação, recursos e o contexto mais adequado para o processo de aprendizagem do estudante – e, finalmente, a que se produz entre os próprios estudantes, individualmente ou em grupo – que se apresenta como uma nova dimensão na prática da educação a distância possível graças à aplicação das tecnologias de informação e comunicação a este âmbito.

**Estrutura:** o desenho pedagógico de um curso (tipo de objetivos, materiais, modelo de avaliação, possibilidades de interação, estratégias de ensino, grau de abertura na definição de tarefas e ritmo de trabalho etc.) também é condicionante da distância transacional. Cada curso pode ter um nível diferente de estruturação – flexibilidade e rigidez – para adaptar-se às características ou necessidades de cada estudante. Desta forma, estrutura e diálogo proporcionam uma medida da distância transacional que é maior em cursos de estrutura rígida – nos quais as possibilidades de interação com o professor são muito limitadas ou nulas – e menor quando o estudante encontra programas capazes de adaptar-se à individualidade e sistemas ágeis de interação através dos quais se pode obter apoio.

**Autonomia:** refere-se à medida em que o processo de educação a distância pode se adaptar aos distintos graus de autonomia que são capazes de exercer os estudantes, entendendo esta como a medida em que, na relação de ensino e aprendizagem, é o estudante, mais que o professor, quem determina as finalidades, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação.

Em síntese, a qualidade dos processos de educação a distância na visão de Moore, como a estamos entendendo, depende da interação que se produz entre estas três variáveis e, portanto, da capacidade de produzir a distância transacional adequada a cada situação específica de ensino e aprendizagem.

Um outro conceito que devemos apresentar aqui é o de “estudo independente” de Wedemeyer (1981). Este conceito refere-se à independência que o estudante adquire no

momento de tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem como consequência da separação física entre ele e o professor. Conforme sintetizam Barberà, Badia e Mominó (2001, p.48), para este autor, o estudo independente consiste nas diferentes formas de ensino e aprendizagem em que os professores e os estudantes levam a cabo suas tarefas e responsabilidades essenciais separadamente, comunicando-se de maneiras distintas, sendo que, a separação entre professor e aluno produz uma reestruturação no modelo no qual tradicionalmente se sustenta a interação didática presencial, mas os elementos fundamentais para o processo se mantêm adaptados às imposições da distância física. Desta forma, o processo de ensino se organiza para proporcionar a maior liberdade possível ao de aprendizagem. De outro lado, a aprendizagem independente se produz fundamentalmente através da atividade do estudante que, considerando o fato de estar assumindo a maior responsabilidade por seu progresso, deve estar livre para decidir as finalidades, as atividades e o ritmo do trabalho.

Na opinião de Barberà, Badia e Mominó (2001, p.48), o peso outorgado por Wedemeyer à aprendizagem, não desconsidera a função do ensino pois os estudantes continuam sendo guiados pelos professores sem, contudo, depender deles; observam ainda que a preferência de Wedemeyer pelo conceito “estudo independente”, ante outros termos como “estudo por correspondência” ou “educação a distância”, enfatiza aquilo que, para ele, é a qualidade essencial no processo de formação, mais que o meio ou a distância.

Um outro trabalho que queremos trazer para esta reflexão é o do próprio Peters, que adotou conceitos derivados das teorias da produção industrial para a análise dos elementos estruturais da educação a distância.

Peters (2003a, p.198), ao fazer um histórico da atividade em EAD, observa que o surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais e que seus pioneiros eram empresários; segundo ele, no ensino a distância não se visava buscar recursos financeiros a fim de que as pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse ganhar dinheiro

– portanto, ter lucro. Estes empresários buscavam aplicar novos métodos da produção de bens industrializados ao processo de ensino e aprendizagem. O docente que tinha em suas mãos o controle do processo, perde essa posição; o planejamento, o desenvolvimento, a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos passaram a ser realizados por outros profissionais num esquema de divisão do trabalho e as tarefas desenvolvidas pelos estudantes podiam ser feitas em diferente épocas e lugares. O planejamento dos cursos passou a ser feito por especialistas adequadamente qualificados; neste aspecto, a força física dos docentes foi substituída por um processo mecanizado (e mais tarde automatizado). O ensino a distância substitui a alta individualização que caracterizava a personalidade do docente pela padronização, normalização e formalização do processo. Os estudantes, ao invés de desfrutarem da aula de um professor como “evento único”, passam a ter a condição de rever tudo o que quiserem repetidas vezes. Dessa forma, o ensino tornou-se um produto que podia ser vendido como uma mercadoria produzida industrialmente; o que se buscou foi a racionalização do processo de ensino para tornar possível sua produção em massa. Segundo Peters (2003a, p.201-202) a concepção de ensino industrializado foi confirmada de modo impressionante pelo trabalho das universidades a distância fundadas a partir da década de 70. Peters cita Raggatt para apresentar sua caracterização da industrialização do ensino: a limitação a um número restrito de produtos padronizados, o emprego de métodos da produção em massa, a automação, a divisão do trabalho e uma burocracia articulada hierarquicamente.

Barberà, Badia e Mominó (2001, pp.54-56) também fizeram considerações sobre a abordagem de Peters:

Peters procede a uma comparação de princípios entre produção industrial e educação a distância. O primeiro ponto que aborda é a questão da “racionalização” do trabalho em EAD – planificação, organização, sistemas de avaliação e controle de qualidade – em busca da eficiência possível (...). Outro aspecto levantado pelo autor refere-se à “divisão do trabalho”. Em EAD, a transmissão de informação e a orientação dos estudos, funções que eram do professor, aparecem como responsabilidades separadas e assumidas por profissionais de outras áreas e, em muitos casos, o papel tradicional do professor se reduz ao de um consultor cuja contribuição para o processo de ensino se

produz de forma pontual, ainda que periódica. O autor aponta ainda dois outros princípios: o da “mecanização” e o da “produção massiva”. Em EAD, a interação não é mais oral, fator que impõe a qualquer sistema de educação a distância a utilização de um meio tecnológico que possibilite a comunicação no processo de ensino e aprendizagem – o que evidencia um alto grau de dependência do desenvolvimento tecnológico (...) Por fim, a possibilidade de proporcionar formação a grupos muito numerosos e distantes geograficamente leva a uma estrutura de produção massiva de trabalho educacional.

Barberà, Badia e Mominó (2001, p.66) nos apresentam uma síntese dos principais elementos que caracterizam as idéias e propostas dos quatro autores aqui tratados. Esta, que reproduzimos abaixo, representa o podemos chamar de “linhas de pensamento teórico em EAD” anteriores ao período digital:

**Tabela 1** – Linhas de pensamento teórico em EAD

	<b>Otto Peters</b>	<b>C. A. Wedemeyer</b>	<b>M. G. Moore</b>	<b>Borje Holmberg</b>
<b>Proximidade ou aproximação teórica do campo da EAD</b>	Como processo industrializado	Como processo independente de estudo	Como processo autônomo	Como processo dialógico
<b>Núcleo</b>	A industrialização do ensino e da aprendizagem	A liberdade e responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem	A distância transacional	A conversação didática dirigida
<b>Objeto de estudo</b>	Elementos estruturais da educação a distância	A reestruturação do processo pedagógico para adaptar-se à distância	A distância como fenômeno pedagógico	A incidência da interação e o diálogo na qualidade da EAD
<b>Limitações</b>	Capacidade limitada de abordagem dos mecanismos psicopedagógicos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem	Presta atenção reduzida à vertente social dos processos de educação a distância  Risco de minimizar o papel do professor e situar a aprendizagem como processo autodirigido e ilhado  Atenção limitada às características da interação com o professor e entre iguais		Dá mais ênfase ao afeto emotivo e de motivação derivados da conversação que aos mecanismos que permitem guiá-la
<b>Palavras-chave</b>	Racionalização Mecanização Especialização Produção massiva Controle de qualidade Fordismo	Estudo independente Autonomia	Distância transacional Autonomia Estrutura dos cursos Diálogo	Conversação didática dirigida Interação Conversação interior

Fonte: La incógnita de la Educacion a Distancia (Barberà; Badia; Mominó, 2001, p.66)

Com os conteúdos acima, quisemos trazer à tona o tipo de reflexão que marcou o universo da prática em EAD antes da sua versão digital. As preocupações dos autores apresentados, se aceitarmos a interpretação de Peters, orientavam-se pelo objetivo de *superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular* a distância física e a EAD era vista como campo de ação que carregava um *déficit* se comparada à educação com presença.

É importante destacar como as reflexões de Holmberg (conversação) e Moore (distância transacional), buscam soluções jogando com os principais mecanismos que

regem os processos de ensino e aprendizagem a distância, fugindo da tentativa de resolver problemas de forma mecânica. Mesmo quando pensamos nas práticas centradas no material pedagógico (professoral e tutorial), percebemos o empenho que se fazia para dar tratamento próprio, específico, diferenciado, planejado a qualquer material que fosse destinado ao trabalho em educação a distância; ou seja, havia esforço intelectual na busca de encontrar caminhos para tentar produzir êxito.

#### **2.4 O foco na questão comunicacional**

Nos trabalhos de alguns dos autores apresentados, chamou-nos a atenção a carga de preocupação com a questão comunicacional presente nas reflexões e estratégias de ação pedagógica. Talvez devêssemos dizer, de outra perspectiva, que pudemos verificar a partir das propostas o quanto o fator comunicacional, de fato, é indissociável das estratégias pedagógicas e metodológicas em EAD. Se, a partir das análises da Lista, passamos a ter motivos para olhar com maior atenção para os fatores comunicacionais envolvidos na EAD Digital, a partir do contato com essa produção teórica apresentada no tópico anterior, isso foi profundamente reforçado. Seguem alguns comentários nossos sobre as idéias dos autores que acabamos de apresentar:

- Entendemos que as reflexões de Holmberg são ricas para o debate sobre os processos comunicacionais em EAD. Como vimos, o autor concebe a natureza da educação a distância como um processo de comunicação bidirecional de caráter dialógico. Deste ponto de vista, um processo de educação a distância de qualidade, deveria ser desenvolvido como uma conversação dirigida que orienta e facilita a aprendizagem. Podemos concluir então que, na visão de Holmberg, o processo de ensino e aprendizagem se produz, fundamentalmente, através da comunicação entre estudantes e professores, e também entre os componentes do grupo de estudantes.

- Vimos ainda que Holmberg trabalha com os conceitos de comunicação não-contínua (real e simulada) e interior e em toda sua proposta de articulação do processo de ensino e

aprendizagem a distância, joga com estes elementos relativos à interação que o estudante desenvolverá com o professor e com o material didático. Entendemos que o autor, ao falar em comunicação simulada, está se referindo ao nível de comunicação que se pode conseguir com o estudante a partir da produção de um texto didático adequado (em formato de conversação) e quando fala em comunicação interior, está se referindo ao desejável impacto (e possibilidade) que esse material didático deve produzir quando utilizado pelo estudante que, a partir dele, sentirá condição de “dialogar” com os conteúdos de estudo acionando os conhecimentos que já possui. No nosso entendimento, Holmberg, que lidava com dificuldades concretas de tempo e espaço, via o material didático como o maior “canal de comunicação” com o estudante e alertava para a necessidade de que este material fosse muito bem elaborado pois era o meio mais importante de “se relacionar e dialogar” com o aluno. Isso nos leva a concluir que Holmberg pensava em materiais didáticos “de qualidade comunicacional” – portadores de um diálogo simulado. Tudo isso, a nosso ver, mostra que, para esse autor, só uma boa “estratégia comunicacional” pode garantir um nível de conversação entre educador e estudante capaz de garantir o envolvimento e a motivação deste e o sucesso do processo educativo.

- O que vimos do pensamento de Moore, a nosso ver, também reforça a idéia da “estratégia comunicacional” como fator central e regulador das ações em ensino e aprendizagem em EAD. Em sua teorização sobre “distância transacional” o autor fala basicamente de comunicação seja enquanto processo envolvendo estudante e material pedagógico, seja enquanto processo envolvendo aluno e professor, seja enquanto processo envolvendo alunos de um curso. Aqui, a nosso ver, o que está em questão é o que podemos entender como a “proposta metodológica” enquanto conjunto dos elementos de importância pedagógica que devem ser considerados no momento do planejamento e no processo de desenvolvimento de um curso a distância.

- Como vimos, o conceito de distância transacional de Moore coloca as interações no centro dos processos formativos em EAD e, portanto, valoriza plenamente os processos comunicacionais. O conceito, ao referir-se à “distância psíquica” (e não física) trata

diretamente da qualidade do processo comunicacional que envolve educador e estudante. Dessa forma entendemos que, para Moore, o que importa é que o professor possa “manipular” o processo comunicacional de forma a oferecer ao aluno tudo o que ele necessita, sem contudo incorrer em exagero que pode tolher sua capacidade de autonomia.

- Importante destacar que, na elaboração de Moore, vimos um importante passo no sentido de reconhecer o papel ativo do estudante nos processos de ensino e aprendizagem a distância. Embora proponha a “estrutura” como elemento importante, ficou clara a preocupação do autor com a possibilidade de o próprio estudante assumir as rédeas de seu processo de aprendizagem – o que indica a necessidade de certa flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, Moore nos deixa “imaginar” uma lição importante: não é correto trabalhar com um esquema fechado e linear de cumprimento de atividades, tarefas e avaliações em EAD.

- Resta dizer que, a valorização da postura autônoma do estudante está posta em Moore e muito bem justificada no contexto de sua proposta, mas sua fundamentação ainda se aproxima da idéia comum – e pouco clara – de que “o aluno deve fazer a sua parte” em EAD ou de que, em EAD, tudo depende basicamente do aluno. Não colocando em dúvida a necessidade da atividade do aluno – ademais, comum em qualquer processo educativo seja presencial ou a distância – a idéia de que o aluno que estuda a distância deve ser muito “diferente” do aluno em geral da cultura presencial, desloca o foco das discussões do campo do planejamento das ações educativas a distância para o plano das posturas individuais diante das novas realidades e possibilidades educacionais inauguradas pelas novas tecnologias. A conquista de autonomia do estudante de curso a distância pode depender de fatores diversos; não temos dúvidas, contudo, de que um deles – e talvez o primeiro e mais fundamental – é a qualidade da proposta metodológica do curso que a ele é oferecido. Pensar na qualidade da proposta metodológica num curso a distância é, a nosso ver, o primeiro passo para que este possa produzir bons resultados de ensino e aprendizagem; a discussão sobre metodologia em EAD, contudo, ainda precisa ser aprofundada.

- Os modelos “professoral” e “tutorial” de Peters – que aqui apresentamos – também guardam, a nosso ver, grande teor comunicacional; isso nos leva a pensar que, mesmo sem ter sido explicitada com ênfase e sistematização teórica, a questão comunicacional já era objeto de reflexão muito tempo atrás; em algum nível, praticamente todas as estratégias de ação em EAD do passado orientavam-se por meio de estratégias comunicacionais. No modelo professoral, a idéia de transferir o professor para o texto é, no mínimo, uma tentativa de tornar o material de estudo algo mais claro, seguro, explicativo; considerando que, para atingir esse objetivo, o professor trataria de algo mais que conteúdo (substância e abordagem) nestes textos – procurando aproximar-se dos estudantes com aconselhamentos, comentários, orientações etc. para despertá-los e incentivá-los – fica claro que se trata de estratégia comunicacional. Já no modelo tutorial, a própria intenção de propor texto com “previsão das dificuldades” manifesta a dimensão dialógica – e, portanto, comunicacional – deste<sup>32</sup>.

- Por fim, entendemos que no conceito de “estudo independente” que apresentamos, conforme elaboração de Wedemeyer, há também grande valorização do aspecto comunicacional que envolve ações educativas em EAD. O autor, considerando que o estudante a distância assume a maior responsabilidade por sua própria formação – por conta da distância física –, defende que este tenha controle do processo sem desligar-se da orientação do professor. Para que isso seja possível, contudo, estudante e professor terão que continuar assumindo seus papéis, mas considerando as alterações que a circunstância “a distância” exige deles. Para nós, uma dessas exigências – e talvez a mais importante – é a flexibilização do desenvolvimento do processo educativo. Seria necessário, por exemplo, a criação de novas formas de interação professor-aluno que garantissem ao primeiro a “noção” do que está ocorrendo no processo sem lançar mão de modelos rígidos de prescrição de tarefas. Esta seria uma nova proposta de relação professor-aluno que, com

---

<sup>32</sup> Na fala corrente de todo ser humano que vive em sociedade, a metade ao menos das palavras que ele pronuncia são palavras do outro. Além de ser o resultado de uma pluralidade de vozes do outro ausente, o enunciado também é o resultado da voz do outro presente, do interlocutor, que é levada em consideração na forma de uma resposta antecipada. O enunciador adota a perspectiva do ouvinte e entra assim num diálogo interior, que começa antes de ouvir qualquer resposta do interlocutor (Bakhtin apud Santaella; Nöth, 2004, p. 185).

toda sua especificidade, garantiria o nível de comunicação necessário para que o primeiro continuasse atuando como professor e o segundo continuasse desfrutando das vantagens de ter um professor.

Quando analisamos os trabalhos atuais em EAD Digital, podemos perceber que, em alguma medida, as ações dialogam com essa produção teórica que acabamos de apresentar; não se trata, contudo, a nosso ver, de uma apropriação sistemática do conhecimento teórico para fundamentar a prática.

## **2.5 Passado e presente: a atualidade de Peters**

Para comentar as contribuições do passado e do presente de Peters (2003a; 2003b) vale relembrar os debates da Lista Ead-L: o que poderia ser mais adequado para descrever o panorama que lá se revela do contexto do investimento e da prática em EAD Digital senão a formulação do modelo industrial que este autor apresenta? Com o cuidado de não generalizar, vemos na contribuição de Peters a caracterização exata do que predomina no campo da estruturação das ações em EAD Digital hoje e que, como pudemos ver, já vem de longe: divisão do trabalho com inspiração fordista, padronização do material didático, dos processos de avaliação, da orientação e assistência ao estudante, do trabalho docente e discente etc. Tudo, dentro de uma lógica de gestão de negócios, deve possibilitar a produção e consumo em massa de produtos (cursos) preparados e desenvolvidos por equipes de especialistas (divisão de trabalho). Aqui, estamos longes das grandes estratégias comunicacionais voltadas para produzir interações importantes entre professores e alunos.

Vejamos, na visão de Peters (2003a, p.210), as “conseqüências didáticas” dos trabalhos orientados pelo modelo industrial da EAD ou, dito de outra forma, baseados numa concepção de ensino e da aprendizagem industrializados:

A maior influência do ensino industrializado (...) é uma importante mudança na conduta do docente, e talvez mais ainda na conduta do estudante. Se a especialização na divisão do trabalho reduz o

professor universitário a *subject matter specialist* e exige a distribuição do ensino com a ajuda de meios técnicos e possibilita o auto-estudo dirigido isolado, que somente pode ser interrompido topicamente por meio de comunicação face a face com outros participantes, então estas são modificações bastante consideráveis no campo didático.

(...) Para o ensino e a aprendizagem em si, o desenvolvimento de cursos realizados por divisão do trabalho e pela cooperação de especialistas é de considerável alcance, porque daí resulta material de alta qualidade, pedagogicamente adequado, que reproduz o estágio mais recente da pesquisa e é apresentado de forma especialmente eficiente. Ao mesmo tempo, a vantagem didática que acabamos de mencionar também é uma desvantagem, se analisada sob o ponto de vista de outra concepção de ensino. Ela favorece, reforça e fortalece o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva, que, na verdade, é necessário superar.

Sem deixar de considerar fatores positivos trazidos pela organização do trabalho em EAD com base num “modelo industrial”, Peters chama a atenção para o fato de que esse caminho de ação pedagógica reforça o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva que, segundo ele próprio, “é preciso superar”; sua reflexão, em síntese, demonstra uma situação em que os problemas anulam as vantagens.

## **2.6 O modelo professoral: bases da “EAD prática”?**

Peters (2003a, p.56), quando trata do modelo professoral, nos oferece alguns detalhes sobre o processo de produção do texto didático que, como vimos, deve incorporar as funções didáticas que seriam desenvolvidas pelo professor num curso presencial. O autor fala de técnicas para produção de texto didático para EAD e organização geral do material pedagógico como recurso para despertar o aluno, ativar, reativar, aumentar, direcionar seu interesse e motivação etc. Vejamos um pouco do que ele apresenta:

(...) Em geral, os objetivos não são apenas definidos expressamente, mas também descritos e discutidos. Não raro inclusive a estrutura da matéria exposta tem forma didática – e não sistemático-científica como, por exemplo, em artigos ou livros didáticos ou especializados sobre o assunto. No início do texto, um *advance organizer* pode, por exemplo, facilitar a assimilação da matéria por meio de um resumo. Além disso, uma introdução pode esclarecer diretamente o cerne do problema a ser

exposto, sendo que os pré-requisitos para sua compreensão são oferecidos somente mais tarde. Aí se pode – como no ensino oral – resumir vários conteúdos, enquanto outros, por razões justificadas, podem ser oferecidos de modo redundante. Num glossário anexo, um termo utilizado pode ser explicado detalhadamente. (...) A sintonia, porém, adquire sua maior nitidez por meio dos exercícios e tarefas entremeados nos textos, que levam à reflexão, e por meio das lições que devem ser remetidas, por meio das quais se pode avaliar o sucesso na aprendizagem (2003a, p.56).

Da forma como foram apresentadas em seu texto, as orientações de Peters fazem parte de um conjunto de estratégias pedagógicas no contexto de busca de superação dos problemas e dificuldades em EAD decorrentes da existência da distância física entre docentes e discentes. Essas mesmas orientações, se tomadas isoladas, de forma descontextualizada – ou seja, como simples técnicas para produção de material didático para EAD – podem assumir ares de “coisa mecânica”. Dito de outra forma, uma coisa é pensar em estratégias e práticas pedagógicas como ferramentas para vencer obstáculos concretos que estão sendo percebidos por conta da reflexão pedagógica sobre as dificuldades da prática em EAD; outra coisa é, tomar estratégias e práticas como “solução” ou “modelo” a ser aplicado sem que se tenha procedido a qualquer reflexão<sup>33</sup>. A diferença básica entre uma coisa e outra é que, no primeiro caso, as ações não são simples aplicação mecânica de técnicas – como são no segundo – pois os praticantes dominam os campos e contextos aos quais elas se referem. É nesse sentido que acreditamos poder falar na existência de uma “EAD prática” (considerando o uso mecânico).

Em síntese poderíamos dizer que, uma “EAD prática” seria um tipo de atuação em EAD baseada em conjuntos de “procedimentos padrão” relativos a questões diversas do universo da prática em EAD, assimilados pelos praticantes da área como “técnicas” ou “modelos” de ação ideais ou corretos ou eficazes. Um dos problemas que se pode perceber em práticas com tal característica – no campo da EAD Digital – é o fato de a ação, por ser mecânica, não poder ultrapassar os limites oferecidos pela prescrição técnica ou “fórmula” ou “receita” (isso era visto na Lista quando as pessoas pediam dicas de como fazer as

---

<sup>33</sup> Há, entre educadores, defensores da difusão de técnicas de ensino. A esse respeito ver o livro “Técnicas de ensino: por que não?” (Veiga, 2005).

coisas). Outro problema é o fato de que, atuando de forma técnica e mecânica, o praticante orienta-se por um tipo de informação que ele próprio, por sua deficiência, não tem qualquer condição de avaliar; informação essa que toma o lugar do conhecimento teórico que é o que poderia lhe oferecer solidez e segurança para tomar decisões diante de situações complexas e muitas vezes inusitadas do processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, atuar em EAD Digital sem uma base teórica, como simples reproduzidor de técnicas (modelos de estratégias e práticas pedagógicas), é fazer uma “EAD prática” que, por assim ser, é limitada no que pode produzir de êxito em ensino e aprendizagem.

Alguns livros bastante conhecidos por quem atua em EAD Digital e que classificamos como da categoria voltada à orientação de uma “EAD prática” são “Redes de Aprendizagem” de Harassim et al. (2005); “Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço” e “O aluno virtual” – ambos de Palloff e Pratt (2002, 2004). Os três materiais são propostos como “guias práticos” para atuar em EAD Digital e, para seguir as orientações, dicas e sugestões que fornecem, dispensa-se qualquer formação prévia no campo pedagógico. Os materiais não trazem qualquer discussão teórica; apresentam orientações que, do ponto de vista pedagógico, seriam consideradas elementares para qualquer educador profissional, o que sugere terem sido preparados para leigos em educação. Nas orientações que oferecem, privilegiam a “forma” da prática pedagógica em detrimento do seu conteúdo político-pedagógico (ver p.ex. Harassim et al., p.177 – dramatização em curso de antropologia e história) e sugerem um trabalho pedagógico baseado em objetivos educacionais e estratégias inspirados nos trabalhos de Bloom<sup>34</sup> et al.

---

<sup>34</sup> Benjamin S. Bloom (1973a; 1973b), junto a grande equipe de colaboradores, propôs uma taxionomia (classificação, sistematização) de objetivos educacionais com o propósito de padronizar os mecanismos que servem tanto para o planejamento de um trabalho educativo como para avaliar os resultados das atividades desenvolvidas com base em tal planejamento. Pensar em planejamento e avaliação na perspectiva de Bloom implica em considerar os objetivos educacionais plenamente passíveis de ser enquadrados em um arsenal de procedimentos pedagógicos e metodológicos a serem utilizados pelo professor. Para Bloom, seja no campo cognitivo ou naquele que ele chama de afetivo, os objetivos educacionais dependem, para serem atingidos, de procedimentos pedagógicos e metodológicos adequados; isso vale tanto para o objetivo de buscar, por exemplo, que o aluno decore todos os afluentes de um rio como para o objetivo de que ele desenvolva o prazer de conversar com muitos tipos diferentes de pessoas ou demonstre devoção a idéias ou ideais considerados como fundamentos da democracia. Em resumo, a taxionomia de Bloom pretende mostrar que, tanto conteúdos curriculares como comportamentos podem e devem ser alvo das classificações pelo professor que, para atingi-los, deverá apenas definir - classificar - com precisão seus objetivos. Na proposta de Bloom,

(1973a; 1973b) – que consideramos voltados para a produção de um ensino mecânico, descontextualizado e superficial (ver p. ex. Palloff e Pratt, 2002, p.115).

Demo (2006, p.107), ao comentar trabalhos de Palloff e Pratt, observa, entre outras coisas, que os autores não têm “visão acertada de aprendizagem em seu sentido reconstrutivo político”. Comenta que os autores defendem a necessidade de construir um “senso de comunidade” e insistem na necessidade de “trabalhar com técnicas que reforcem a participação e a aprendizagem colaborativa” nos processos de educação *online*, mas não têm a percepção de que é bem possível reunir os alunos para socializar a ignorância. O autor comenta ainda que, apesar dos autores não considerarem tecnologia como panacéia, e de aceitarem que mau ensino é ainda pior *online*, não superam, com suas propostas, a noção de repasse curricular que ainda é predominante:

“esses autores incidem caracteristicamente no instrucionismo, ao ressaltar continuamente a noção de ‘*course delivery*’ repasse através de cursos, comparecendo as tecnologias como aprimoramento da reprodução de conhecimento” (Demo, 2006, p.105).

Vale, contudo, observar que, os textos dos materiais citados – e de outros materiais do mesmo gênero –, se utilizados por um especialista em educação, poderão trazer vantagens uma vez que as abordagens que oferecem referem-se a temas que são específicos do universo da EAD Digital – e que, portanto, escapam à experiência do educador que atua em educação tradicional – e na medida em que podem ser apreciados com o filtro (consciência crítica) de quem conhece o setor da educação (o que os reveste de alguma importância).

---

além da total desconsideração do aluno como *ser que sabe, que pensa e que quer* há toda uma elaboração para que o professor exerça o papel de dominador do processo educativo, senhor pleno e inquestionável do espaço da sala de aula. Vale dizer, ainda, as propostas de Bloom apontam para uma educação que privilegia o desenvolvimento de habilidades - definidas arbitrariamente e desejadas pelo professor - e não o desvelamento do mundo - como é entendido nas propostas de Paulo Freire (Trindade, 1999, p.45-46).

## 2.7 Um modelo interpretativo da EAD Digital

Ainda tratando da questão teórica que envolve a EAD Digital, temos que apresentar o trabalho de Valente (2001) que apresenta um modelo interpretativo dos tipos de ação que se desenvolvem na área em seu texto sobre “diferentes abordagens de educação a distância”. O autor, que buscava entender como vinham se estruturando as ações no campo da EAD Digital, desenvolve uma caracterização que tem sido bastante utilizada (Moran, 2003; Almeida; Prado, 2005; Oliveira, 2005 entre outros) para explicar e diferenciar as diversas propostas de ação que vem sendo desenvolvidas atualmente na área. Mais que isso, o trabalho de Valente tem servido como orientador das ações em EAD Digital – o que o eleva ao status de recurso teórico – mesmo não tendo sido formulado como teoria, não sendo, portanto, suficiente para tratar de todos os complexos fenômenos da nova área.

Valente (2001) nos apresenta três maneiras de conceber a educação a distância, que também podem ser entendidas como três diferentes abordagens da EAD: *broadcast*, “escola virtual” e “estar junto virtual”. Segundo o autor:

[a abordagem *broadcast*] é baseada na idéia dos tutoriais computacionais ou nos livros de instrução programada. O professor do curso organiza a informação de acordo com uma seqüência que ele entende ser a mais adequada e essa informação é enviada ao aluno, utilizando-se dos meios tecnológicos como já aconteceu com o material impresso, o rádio e a televisão. No entanto, o computador também pode ser utilizado para “entregar” a informação ao aluno, usando, por exemplo, os recursos da Internet. Nesse caso, o professor armazena as lições em um determinado arquivo, em um servidor, e os alunos, via Internet, podem ter acesso a esse servidor, ao arquivo e, conseqüentemente, às lições (Valente, 2001, p.2).

Valente observa que, nessa abordagem, não há interação entre professor e aluno, configurando-se uma relação do tipo “um para todos” (Valente; Prado; Almeida, 2005, p.30). Dessa forma, não é possível ao professor saber se o aprendiz foi capaz de se apropriar da informação, convertendo-a em conhecimento (*ibid.*). Valente observa ainda que, apesar de não haver garantia de que o aprendiz esteja construindo conhecimento

(qualidade educacional), essa abordagem é bastante eficiente para a disseminação da informação para um grande número de pessoas num custo muito baixo (Valente, 2001, p.2).

A outra abordagem apresentada pelo autor, nomeada “escola virtual”, constitui nada mais que a virtualização da escola tradicional (Valente, 2001, p.3). Vejamos como ele a apresenta:

[trata-se de uma] tentativa de implementar, via telemática, a escola tradicional. O processo educacional é centrado no professor, que detém a informação e passa-a para o aprendiz. No entanto, como acontece na sala de aula tradicional, nessa modalidade de EAD existe alguma interação entre o aluno e o professor. Essa interação é feita via Internet tanto para o professor, quanto para o aluno enviar informação para o professor. Assim, o professor passa a informação ao aluno que recebe essa informação e pode simplesmente armazená-la ou processá-la, convertendo-a em conhecimento. Para verificar se a informação foi ou não processada, o professor pode apresentar ao aprendiz situações-problema, em que ele é obrigado a usar as informações fornecidas. Algumas abordagens de EAD tentam fazer isso, mas, em geral, a interação professor-aluno resume-se em verificar se o aprendiz memorizou a informação fornecida ou requer uma aplicação direta da informação fornecida em um domínio muito restrito.

Conforme o autor, nesta abordagem, em função da existência da interação professor-aluno, o número de alunos atendidos por um professor – comparado à abordagem *broadcast* – é menor, e a qualidade do trabalho pedagógico é melhor. Mesmo havendo algum nível de interação, para Valente, esta pode não ser suficiente para que o estudante produza conhecimento – o que, de resto, assemelha-se ao que acontece nas salas de aula tradicionais (Valente, 2001, p.4). A interação, nesse caso, é semelhante à que acontece em uma sala de aula presencial: o docente solicita um exercício ou uma tarefa, usando os conceitos de estudo; o aprendiz realiza a tarefa e envia a resposta ao docente para que seja avaliada; portanto, a interação nesse caso se resume em fazer uma pergunta e receber uma resposta (Valente; Prado; Almeida, 2005, pp.30-31). Por fim, Valente observa que a maior parte dos cursos a distância, no Brasil ou em outros países, implementam uma solução desse tipo sendo que a diferença está basicamente no grau de interação professor-aluno que se estabelece.

A terceira abordagem formulada por Valente é o “estar junto virtual”. Vejamos como ele a apresenta:

(...) Envolve o acompanhamento e assessoramento do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos. Esse acompanhamento do aluno e a atuação do professor podem ser feitos por meio da rede Internet. (...) As interações com o aluno devem ser realizadas enfatizando a construção de conhecimento. Isso somente pode acontecer quando o professor participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. Assim, essa abordagem de EAD significa criar condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas. Nesse sentido, essa abordagem vai além do curso realizado a distância, porque torna disponível a informação e verifica se essa informação foi realmente assimilada (Valente, 2001, p.4). (...) O acompanhamento constante do aprendiz e a atuação do docente do curso via Internet têm como objetivo o estabelecimento do ciclo de aprendizagem descrição-execução-reflexão-depuração-descrição (Valente; Prado; Almeida, 2005, p.11).

O autor observa que essa abordagem não pode ser vista como uma ação convencional em EAD por ser uma solução de alto custo comparada com as outras. Isso se deve ao fato de a proporção professor-aluno não poder ser muito superior a 1 por 20. Outro fator importante, que também interfere nos custos, é a necessidade de montar uma equipe para auxiliar o professor já que este terá que monitorar as atividades dos alunos e produzir materiais sob demanda para atendê-los (Valente, 2001, p.5).

No trabalho de Valente a preocupação teórica é evidente; sua caracterização das diferentes práticas em EAD Digital tem, no fundo, o objetivo de evidenciar os elementos pedagógicos que as tornam diferentes do ponto de vista da possibilidade de realização de trabalho educativo de qualidade. Para Valente, essa qualidade tem relação direta com o nível de interação entre professor e aluno – quanto maior a possibilidade de interação, maior a possibilidade do professor de acompanhar e orientar o aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem. Sua idéia de interação, contudo, não se resolve com simples

ampliação do “tempo de contato”, mas, ao contrário, deve estar estruturada para favorecer a realização do “ciclo de aprendizagem”. Sobre o ciclo proposto por Valente, Vieira (2006) observa que:

Com a realização desse ciclo, o aprendiz tem a oportunidade de encontrar e corrigir seus próprios erros e o professor, entender o que o aprendiz está fazendo e pensando. Portanto, o processo de achar e corrigir o erro constitui uma oportunidade única para o aluno aprender sobre um determinado conceito envolvido na solução de um problema ou sobre estratégias de resolução de problemas.

A realização do ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – descrição não acontece simplesmente colocando o aprendiz diante do computador. A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional – agente de aprendizagem – que tenha conhecimento do significado do processo de aprender por intermédio da construção de conhecimento, para que ele possa entender as idéias do aprendiz e como atuar no processo de construção do conhecimento para intervir apropriadamente na situação, de modo a auxiliá-lo nesse processo.

Essa idéia está fundamentada nos princípios da teoria construtivista de Piaget, que parte da premissa que o conhecimento não procede apenas da programação inata do sujeito e nem de sua única experiência sobre o objeto, mas é resultado tanto da relação recíproca do sujeito com seu meio, quanto das articulações e desarticulações do sujeito com esse objeto. Dessas interações surgem construções cognitivas sucessivas, capazes de produzir novas estruturas em um processo contínuo e incessante.

Ao tratar da abordagem “escola virtual”, Valente deixa implícita uma mensagem: para fazer EAD, não basta “copiar” para o virtual o que se faz no presencial. Com isso, quer chamar a atenção para a necessidade de despertarmos para as novas e imensas possibilidades que se abrem com o advento das TIC, ferramentas que possibilitam realizar no virtual muito do que seria impensável na educação presencial (Valente; Prado, 2002, p.27).

## 2.8 A importância do recurso teórico

Mesmo não se constituindo em uma teoria<sup>35</sup>, a contribuição de Valente demonstra sua importância teórica na medida em que serve como fundamentação para explicar e orientar a prática em EAD Digital. Oliveira (2005, p.141), ao apresentar seu texto sobre as contribuições da disciplina Internet à formação do professor pesquisador, observa que a abordagem mais comum em EAD é a *broadcast* e segue chamando à reflexão sobre se tal abordagem realmente contribui pra a construção do conhecimento. Moran (2003, p.40), em seu texto “Contribuições para uma pedagogia da educação online”, observa que “a combinação do *broadcast* com algumas ferramentas de comunicação *on line* e *off line*, principalmente via internet, é um dos caminhos mais promissores para o avanço da educação a distância e permite, ao menos em teoria, valorizar o melhor da transmissão para muitos grupos e novas formas de interação”. Resende (2006)<sup>36</sup> em suas conclusões sobre atividade de formação de professores em ambiente virtual conclui que “os resultados encontrados demonstram ser possível formar professores online para o ensino superior tendo como base os conceitos de simetria invertida e a formação em serviço na abordagem do *estar junto virtual* em ambiente construcionista de aprendizagem, ao conformar o que denominamos “rede reflexiva in-visível”, que possibilitou aos docentes assumirem novas práticas não só no virtual como no presencial.” Estes são apenas alguns exemplos da importância do trabalho de Valente que, por sua substância teórica, tem servido como ferramenta para orientar a prática e a reflexão em EAD Digital.

---

<sup>35</sup> Segundo Duhem, a verdade de uma teoria está em sua validade, e sua validade depende de sua capacidade de cumprir as funções às quais se destina. As funções de uma teoria científica podem ser especificadas da seguinte maneira: 1º uma teoria deve constituir um esquema de unificação sistemática de conteúdos diversos; o grau de abrangência de uma teoria é um dos elementos fundamentais na avaliação de sua validade; 2º uma teoria deve oferecer um conjunto de meios de representação conceitual e simbólica dos dados de observação. Sob esse aspecto, o critério ao qual deve satisfazer é o de economia dos meios conceituais, vale dizer, simplicidade lógica; 3º uma teoria deve constituir um conjunto de regras de inferências que permitam a previsão dos dados de fato. Este é considerado hoje uma das tarefas fundamentais das teorias científicas, e a capacidade de previsão de uma teoria é critério fundamental para avaliá-la (Abbagnano, 2000, p.953).

<sup>36</sup> Fonte: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/081tcc3.pdf> (Acessado em: 10/07/2006).

## 2.9 EAD Digital, concepções de educação e teorias pedagógicas

Não poderíamos deixar de refletir sobre concepções de educação e teorias pedagógicas nesta abordagem sobre teoria em EAD Digital. As questões que de imediato se colocam são as seguintes: há relação entre as conhecidas “concepções de educação” e as igualmente conhecidas “teorias pedagógicas” – ou, abordagens do processo de ensino-aprendizagem (Mizukami, 1986) – com o universo teórico da EAD Digital? Ou ainda, em EAD Digital é possível “aproveitar” os trabalhos e reflexões já produzidos em educação para direcionar planejamento e práticas pedagógicas e para compreender e solucionar problemas? As respostas, considerando a realidade atual da prática em EAD Digital, poderiam ser tanto positivas como negativas; há quem se baseie nas concepções e teorias da educação e há quem nem sabe que elas existem. Vejamos um pouco do que se passa nesse universo de diversidades.

Quando falamos em concepções de educação, estamos tratando das diferentes respostas que se dão a questões como: qual a finalidade da educação? O que é educar? Quem educa e quem é educado num processo de ensino e aprendizagem? Quais parâmetros devem ser considerados para pensarmos em objetivos educacionais? O que devemos levar em consideração para a estruturação de um currículo? O que devemos levar em consideração nos processos de avaliação no campo do ensino? Essas questões e muitas outras dizem respeito à idéia que se tem do sentido e finalidade das instituições e práticas educativas; as respostas às mesmas podem variar muito e revelar diferentes concepções de educação. Quando falamos em teorias pedagógicas, estamos tratando das diferentes respostas que se dão a questões como: o que é aprendizagem? Como o aluno aprende? O que interfere no aproveitamento escolar de um estudante? Qual o papel dos agentes sociais – entre eles, o educador – no processo de desenvolvimento cognitivo do estudante? Quais fatores de quais gêneros interferem nos processos de aprendizagem? Quais práticas pedagógicas podem favorecer a aprendizagem de conteúdos? Apesar de as questões parecerem estar muito “próximas” – relacionadas – umas das outras, os dois conjuntos de questões referem-se, um, mais às concepções político-pedagógicas que envolvem as

práticas e as instituições educativas e, outro, às estratégias pedagógicas de ensino. Dito de outra forma, as concepções referem-se a “como organizar a educação” – em sentido amplo – e as teorias respondem à questão “como educar”. Claro que os dois campos se entrecruzam e se relacionam intimamente de tal forma que, qualquer concepção de educação guarda coerência com uma ou mais teorias pedagógicas e vice-versa.

As concepções de educação tratam dos aspectos filosófico, político, teórico e prático que envolvem a prática educativa enquanto prática social e as teorias pedagógicas tratam das questões relativas ao desenvolvimento da cognição humana. As teorias pedagógicas tem seus fundamentos justificados por conhecimentos de um ou mais campos científicos, notadamente, a sociologia, a psicologia e a antropologia. As concepções de educação se fundamentam como posições políticas e filosóficas forjadas em meio ao jogo de interesses entre grupos sociais. Esse conjunto de fatores relativos a concepções e teorias, é o que está em questão quando um profissional da educação pensa sua prática pedagógica ou qualquer tema referente ao setor da educação; esse é o “pano de fundo” que dá embasamento a um educador para pensar as questões e problemas da educação, desde a melhor maneira de encaminhar uma resposta a uma questão complexa feita por um estudante do ensino fundamental, até a proposta de elaboração de currículo para um curso de pós-graduação. Em síntese, pensar educação é algo complexo e trabalhoso, mas nada que não se possa fazer quando se tem formação pedagógica.

### **2.9.1 Abordagens do processo de ensino-aprendizagem**

Mizukami (1986), em sua pesquisa sobre “o que fundamenta a ação docente” faz uma síntese valiosa do que, em seu livro, chamou de “abordagens do processo de ensino-aprendizagem”. Vamos destacar alguns poucos elementos de cada uma das abordagens apresentadas pela autora (no limite do interesse de uso do material nesta discussão) a fim de poder relacioná-las aos diversos modelos de ação em EAD Digital que apresentamos nesse capítulo. Com essa apresentação simples e resumida da discussão sobre concepções do processo de ensino e aprendizagem queremos apenas apontar para a importância de

considerá-las no contexto das discussões sobre prática em EAD Digital e chamar a atenção para o equívoco que representa achar que, em EAD, os debates e conhecimentos produzidos em função das problemáticas em educação presencial, de nada servem. Segue relação de alguns dos trabalhos que consultamos em nossas reflexões sobre as concepções de educação nesta pesquisa (dentre muitos existentes): La Taille (1992), Freinet (1991), Barberà et al. (2004), Freire (1996, 2000), Gadotti (1996), Neves e Cunha Filho (2000) e Paiva (1986).

O que segue é baseado em Mizukami (1986):

**Abordagem tradicional:** não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Nessa concepção o aluno é considerado como um adulto em miniatura que precisa ser atualizado; para tanto, a ele deve-se oferecer conteúdos que são as grandes realizações da humanidade. O trabalho pedagógico é centrado no professor e o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por este. Nessa abordagem o homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de “tábula rasa” que deve ser “enchida” com informações necessárias. Educação aqui é simples transmissão de conhecimento e cabe ao aluno apenas memorizar o que lhe é transmitido e reproduzir o conteúdo quando for solicitado (avaliação).

**Abordagem comportamentalista:** desenvolve modelos de ação pedagógica por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado por meio de recompensa e controle. O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência e a educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis. Trabalha com a idéia de que até padrões de comportamento podem ser mudados através de treinamento segundo objetivos pré-fixados – processo que pode ocorrer na escola. O grande representante dessa abordagem é Skinner que apostava na possibilidade de criar uma sociedade ideal, regida pelas leis da engenharia comportamental. Os comportamentos desejados dos alunos devem

ser instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre, prestígio etc.

Segundo Milhollan e Forisha (1978, pp.112-113) as mais conhecidas aplicações na educação do trabalho de Skinner são a “instrução programada” e as “máquinas de ensinar”.

Uma máquina de ensinar possui uma fenda através da qual aparece uma declaração e/ou pergunta. Há uma segunda abertura através da qual o estudante escreve sua complementação ou resposta, geralmente em uma fita separada. Há também algum arranjo pelo qual o estudante pode mover uma tampa corrediça para descobrir a resposta correta. Em algumas máquinas isso é feito automaticamente, quando o estudante avança o papel para o quadro seguinte. O mesmo movimento cobre sua própria resposta escrita com uma tampa de vidro. Dessa maneira ele pode comparar sua resposta com a correta, mas não pode alterar o que escreveu. Skinner acredita que a máquina de ensinar apresenta várias vantagens sobre outros métodos. Estudantes podem compor sua própria resposta em lugar de escolhê-las em um conjunto de alternativas. Exige-se que lembrem-se mais, e não apenas que reconheçam – que dêem respostas e também que vejam quais são as respostas corretas. Ao adquirir o comportamento que foi programado, o estudante passa por uma seqüência de passos cuidadosamente planejados, as vezes de considerável duração. Cada passo deve ser tão pequeno a ponto de obter-se sucesso e, ao mesmo tempo, com o passo o estudante move-se para um pouco mais perto do comportamento desejado. A máquina assegura que esses passos sejam dados em uma ordem cuidadosamente prescrita.

O sucesso de tais máquinas depende, naturalmente, do material nelas usado. Podem hoje, ser encontrados comercialmente numerosos programas em quase qualquer área de matéria, mas muitos professores estão aprendendo a escrever seus próprios programas. Os programas não precisam ser necessariamente usados em máquinas; muitos são escritos em forma de livro. Todavia, um programa distingue-se de um livro de *texto*, pelo fato do livro ser apenas uma fonte de material a que o estudante se expõe. Não há interação planejada entre o livro e o leitor; nenhuma respostas necessária é esperada e, conseqüentemente, não é possível reforço ou realimentação quanto à correção de respostas. A verdadeira instrução é relacionada com o texto, mas separada dele. Programa é a verdadeira instrução e a aprendizagem ocorre durante a participação, não mais tarde. O sucesso ou malogro do estudante depende do programa – não do professor ou do que acontece depois (Milhollan; Forisha , 1978, pp.114-115).

**Abordagem humanista:** segundo Mizukami (1986), está representada principalmente nos trabalhos de Rogers e Nell. Nesta abordagem – que dá ênfase ao sujeito – a educação assume significado amplo. Trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar. Defende uma educação democrática que consiste em deixar a responsabilidade da educação fundamentalmente ao próprio estudante. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno e como objetivo básico liberar sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Na visão de Rogers, uma situação formal de educação seria entendida como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido e não obrigado ou imposto. As características inerentes a esse processo são a autodescoberta e a autodeterminação. Considerando que o ensino deve ser centrado na pessoa, é preciso desenvolver técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, deve-se trabalhar com um método não-diretivo; o professor deve ser apenas um facilitador da aprendizagem. Os dois autores desprezam qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor e defendem a auto-avaliação.

**Abordagem cognitivista:** segundo Mizukami (1986), está representada principalmente nos trabalhos de Jean Piaget e Jerome Bruner. O termo “cognitivista” se refere a psicólogos que investigam os denominados “processos centrais” do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc. Uma abordagem cognitivista trata a aprendizagem como mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. O indivíduo é considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo. Conhecimento aqui é considerado como uma construção contínua. O processo educacional tem o papel de provocar situações desequilibradoras para o aluno, considerando seu nível de desenvolvimento, de forma que seja possível a construção progressiva das noções e operações (construtivismo). O objetivo da educação não consiste

na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc. e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades. A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia. O ensino tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc.

**Abordagem sócio-cultural:** ainda segundo Mizukami (1986), está representada, dentre outros, pelo trabalho de Paulo Freire. Enfatiza aspectos sócio-político-culturais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. O homem é entendido como sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis. Nesta visão, cultura constitui a aquisição sistemática da experiência humana, aquisição esta que será crítica e criadora e não simplesmente armazenamento de informações justapostas que não foram incorporadas ao indivíduo total. O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. Desta forma, a verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora que ajudará a superação da relação opressor-oprimido; essa educação objetiva o desenvolvimento da consciência crítica. A dialogicidade é a essência desta educação. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos.

Com essa síntese queremos apenas oferecer alguns elementos para evidenciar a complexidade de fatores que estão envolvidos numa prática pedagógica e que estão presentes quando se pensa em planejamento, objetivos educacionais, currículo, didática, avaliação etc.

Pensando nos “modelos” de ação em EAD Digital aqui apresentados é possível identificar os elementos e preocupações pedagógicas e sociais revelados nas diferentes abordagens apresentadas por Misukami?

Podemos dizer que, quando alguém propõe, em EAD Digital, a simples “entrega” (Valente, 2001) de conteúdos ao aluno para que ele o assimile e o reproduza numa situação de avaliação no estilo “pergunta e resposta”, estamos falando de uma proposta de ação pedagógica identificada com uma visão “tradicional”, que, como sugere Misukami, entende o estudante como uma espécie de “recipiente vazio” que deve ser “preenchido” com preciosidades oferecidas pelo professor. Nesse tipo de situação pedagógica, salta aos olhos a ausência de interação, a verticalidade da relação pedagógica, o autoritarismo cultural expresso numa definição arbitrária do conteúdo de estudo entre outras coisas. Uma prática em EAD Digital com tal característica nos revela o que o sujeito que a realiza propõe (conscientemente) ou reproduz (inconscientemente) em sua prática pedagógica. Caberia submeter uma tal proposta a uma análise crítica a fim de avaliá-la do ponto de vista de sua potencialidade para gerar bons resultados educativos.

Poderíamos fazer o mesmo exercício analisando uma ação em EAD Digital estruturada pelo que Peters nomeou de “modelo professoral”. Segundo o autor, nesse modelo, os docentes estariam “embutidos no texto didático”, ou seja, o material de estudo que seria apresentado ao estudante seria estruturado de forma a suprir necessidades do contato pedagógico “prejudicadas” pela distância física (como já foi apresentado). O que seria então esse texto didático? Isso dependeria da concepção de educação e opção teórica do educador. Um educador que se dirige pela abordagem tradicional – conforme apresentada por Misukami – talvez nem optasse por um modelo do tipo “professoral” já que isso implicaria em se dedicar ao diálogo com o aluno (via texto); provavelmente optaria por um material orientado pela abordagem “escola virtual” apresentada por Valente, combinado ao uso mínimo de uma ferramenta de comunicação (apenas para receber as atividades dos alunos e enviar a eles os resultados da correção). Que qualidade teria um tal

trabalho do ponto de vista educativo? Para pensar melhor sobre isso, vamos analisar outras situações hipotéticas.

Imaginemos agora um curso oferecido conforme o que foi apresentado do modelo da conversação de Holmberg (1985); qual concepção de educação aproxima-se mais daquele tipo de ação? Holmberg está preocupado com a qualidade da comunicação entre professor e aluno que deve se dar a partir de um material produzido com muito rigor de tal forma que o aluno se sinta como que travando uma relação pessoal com o professor e está determinado a produzir um ambiente motivador de estudo tentando eliminar a sensação de abandono que o aluno pode eventualmente sentir, buscando favorecer a que o estudante se sinta bem no aspecto emocional. Em qual ou quais abordagens, das apresentadas neste trabalho, uma tal proposta de ação estaria baseada? Considerando que, nesta proposta, o estudante é considerado como dono de algum saber que importa mobilizar durante os processos de ensino e aprendizagem, uma tal ação estaria identificada com abordagens interacionistas (para as quais o conhecimento é o produto da interação entre homem e mundo, sujeito e objeto); considerando o tipo de preocupação comunicacional embutida nas propostas de ação pedagógica, a proposta pode ser considerada como de teor dialógico (na qual, não só a palavra do professor, mas a palavra do aluno importam na relação pedagógica que é entendida como um diálogo entre sujeitos e não entre um sujeito e um objeto). E um trabalho assim, o que se poderia dizer de sua potencialidade para produzir bons resultados em ensino e aprendizagem?

Para fazer um percurso inverso, imaginemos agora como poderia ser um trabalho em EAD Digital inspirado pela abordagem comportamentalista. A intenção pedagógica do professor seria a de produzir assimilação de conteúdos ou comportamentos a partir de mecanismos de reforço. Como um tal professor entende que tudo em ensino-aprendizagem depende do grau de controle do professor sobre o comportamento dos estudantes, planejaría passo a passo as estratégias para exercer o tal controle. O trabalho pedagógico seria estruturado de forma a reforçar a ação do professor utilizando-se “máquinas de ensinar” destinadas a produzir assimilação dos conteúdos desejados forçando a atividade insistente e

repetitiva do aluno. Uma combinação do *broadcast* com um “uso comportamentalista” dos modelos tutorial e professoral, justificado por uma utilização “mal intencionada” de Wedemeyer (aprendizagem independente) talvez pudesse viabilizar uma tal ação educativa – que poderia estar voltada para o objetivo de produzir formação em massa (modelo industrial) a partir de máquinas de ensinar digitais. Invertendo novamente a situação, podemos aproveitar o mesmo exemplo fictício para verificar se no universo real da prática em EAD Digital há situações que possam estar conscientemente fundamentadas ou mecânica e inconscientemente baseadas num tal “bloco de modelos”.

Por fim, podemos imaginar um trabalho educativo em EAD Digital orientado pela pedagogia de Paulo Freire. Como faríamos para, no universo virtual, trabalhar tendo como ponto de partida a realidade do público com quem pretendemos dialogar para ensinar e aprender? Como planejaríamos nosso trabalho reconhecendo o educando como sujeito do processo tanto quanto nós professores? Como prepararíamos o currículo de nosso curso, com as diversas abordagens dos diversos temas, levando em consideração as realidades dos nossos diversos e imprevisíveis e “espalhados” (geograficamente) estudantes? Como prepararíamos nossos textos de leitura e estudo de tal forma que estes não fossem simples comunicação de nossas visões – transformando os estudantes em “pacientes de nossos comunicados” (Freire, 2002, p.67) – e sim materiais desencadeadores de discussões, reações, reelaborações, reedições, resignificações etc.? A possibilidade de oferecer respostas a essas questões é ampla considerando as amplas possibilidades que hoje temos de viabilizar ações pedagógicas a distância; sejam quais forem as estratégias, se estiverem orientadas pelos objetivos aqui sugeridos, estarão considerando os aspectos sócio-político-culturais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, estarão de acordo com o que aqui chamamos de abordagem sócio-cultural e requerem uma forte interação entre professor e aluno.

### 2.9.2 Da “EAD prática” às teorias e concepções pedagógicas: um trajeto possível

É possível que um praticante da “EAD prática” comece a identificar verdadeiras questões e problemas pedagógicos na medida em que, vivenciando uma verdadeira circunstância educativa – desde o planejamento de suas ações, mas sobretudo no contado com o aluno real – seja pressionado por situações às quais precisa dar respostas que só se encontram no campo da teoria pedagógica – ou que não podem ser resolvidos a partir da aquisição de mais uma técnica mecânica. O que queremos dizer é que, mesmo sem formação pedagógica, o praticante da “EAD prática”, na medida em que atua com alunos reais numa circunstância real de formação, se depara com as reais questões e com os reais problemas do âmbito da prática pedagógica e que, assim sendo, passa a ser solicitado para resolver questões e problemas concretos, mesmo não sendo um educador profissional. Desta forma, esse sujeito passa a “dispor” de um conjunto de necessidades (portanto, de perguntas pertinentes, concretas, reais do campo pedagógico) que precisa satisfazer – o que o coloca a um passo do encontro com a teoria pedagógica. Em síntese, se o praticante da “EAD prática” não tem as respostas teóricas para as perguntas do campo da EAD Digital, talvez já tenha as perguntas “certas” para tentar responder – o que também é um ganho imenso em termos de formação pedagógica.

Estamos falando, na realidade, que “a via de acesso às questões e problemas concretos da EAD Digital” é diferente para especialistas em educação e não-especialistas em educação por conta da realidade do campo da EAD Digital – uma área que tem se firmado como prática social apropriada pelos mais diversos sujeitos. Para os especialistas em educação, a via é a “da articulação entre teoria e prática”; para os não-especialistas, que não articulam teoria e prática, a via tem sido, no máximo, “da prática para a teoria” (mesmo considerando o baixo interesse que estes têm demonstrado pelo conhecimento teórico nesta área).

Ao desenvolverem suas práticas comunicacionais em EAD Digital, especialistas e não-especialistas em educação se deparam com os problemas reais e concretos do campo da

EAD Digital, mas que também são do campo da educação uma vez que, concretamente, estão vivenciando a condição de quem busca ensinar algo a alguém que, por sua vez, vivencia a condição de quem quer aprender algo com alguém. Em síntese, especialistas e não-especialistas em educação, compartilhando de uma circunstância educativa proporcionada pela possibilidade que o campo da EAD Digital abre para a atuação de sujeitos de dentro e de fora do setor da educação – por sua essência comunicacional – acabam se deparando com as mesmas questões e identificando os mesmos problemas “verdadeiramente” educacionais que demandam teoria pedagógica para que sejam encaminhados e (ou) resolvidos. Por tudo isso podemos dizer que, as questões e problemas que envolvem a EAD Digital são, em parte, iguais aos que afetam a educação tradicional presencial (especificamente nas questões do âmbito das concepções de educação e teorias pedagógicas) e diferentes no que se refere às especificidades das práticas em cada um dos meios – presencial e virtual. Então a teoria que já possuímos em educação serve igualmente para pensar o trabalho educativo em EAD Digital, embora não possa responder às demandas operacionais deste novo campo.

Se pensamos que para atuar no setor da educação é desejável boa formação pedagógica, isso se estende ao profissional da EAD Digital. Naturalmente a EAD Digital, como prática social, continuará sendo “praticada” por muitas pessoas e instituições que nada tem a ver com o campo da educação; estes, contudo, se desejarem seguir os passos demandados pela própria prática na área, podem iniciar-se no campo da reflexão pedagógica, do qual, como dissemos, “estão a um passo”. Quem não articular teoria e prática para conduzir suas ações, contudo, estará produzindo um trabalho diferente daquele produzido por quem tem formação pedagógica (que, naturalmente, será de melhor qualidade educacional).

## **2.10 Comunicação pedagógica: um conceito em gestação**

Como prática social, a EAD Digital tem seu núcleo nas possibilidades de “comunicação pedagógica” que inaugurou e não nos conhecimentos em educação que

orientam a ação de educadores especialistas – entendendo por “comunicação pedagógica”<sup>37</sup> o conjunto dos processos comunicacionais que se desenvolvem em EAD Digital, com a finalidade de produzir ensino e aprendizagem. Podemos falar em pelo menos dois sujeitos em atividade na área: os especialistas e os não-especialistas em educação. Os primeiros, baseiam sua ação educativa em processos planejados (a serem desenvolvidos a partir do uso das novas ferramentas tecnológicas) conforme toda a complexidade que envolve qualquer ação no campo educacional; os segundos, têm uma atuação caracterizada pela pouca problematização do processo educativo em termos pedagógicos, ou por uma problematização no nível elementar “imposto” pela necessidade de definir as formas de uso das ferramentas tecnológicas disponíveis dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem – que, em geral, são utilizados de forma mecânica.

Mesmo não podendo dizer que em EAD Digital todo mundo está fazendo exatamente a mesma coisa, com o mesmo nível de elaboração, devemos destacar o fato de que toda ação em EAD Digital tem algo em comum: o fato de se estruturar como um conjunto de processos comunicacionais (uns mais, outros menos complexos). Enquanto processo comunicacional, qualquer ação em EAD Digital pode produzir algum êxito (efeito educativo) e, considerando isso, qualquer pessoa pode “fazer EAD Digital”. O nível de qualidade do planejamento do processo comunicacional – e portanto, nível de potencialidade pedagógica – contudo, é o que pode diferenciar uma EAD Digital como simples prática social de outra – também prática social – mais próxima e identificada com o trabalho que se desenvolve hoje no campo da educação formal (de alguma forma, apoiada em teoria pedagógica).

---

<sup>37</sup> Este conceito será desenvolvido detalhadamente no capítulo 3. Sobre a interface “comunicação/educação”, à qual ele se refere, ver apêndice neste trabalho.

### 2.10.1 Novas tecnologias: uso “mais social” e uso “mais educacional”

Os diversos sujeitos que atuam em EAD Digital estão desfrutando das novas possibilidades tecnológicas que estão carregadas de potencialidades para uso educativo. A tabela abaixo – criada por nós – tenta resumir o que estamos dizendo:

**Tabela 2** – Potencialidades educativas das novas possibilidades tecnológicas

<b>Novas possibilidades tecnológicas</b>	<b>Potencialidades para uso educativo</b>
Difusão de informação digitalizada em rede	Favorece o acesso a mais informação
Interface gráfica flexível	Facilita a abordagem e a inteligibilidade
Comunicação com recursos multimídia	Amplia as possibilidades de comunicação
Estabilidade em comunicação	Melhora a difusão e a recepção de mensagens
Comunicação permanente (manutenção)	Facilita prolongamento dos diálogos
Ampliação dos canais de comunicação	Amplia as possibilidades de expressão
Democratização dos meios de difusão	Amplia e diversifica os pólos de emissão e recepção
Ampliação dos canais de livre expressão	Favorece ao protagonismo e intervenção
Compartilhamento e troca de arquivos	Favorece a aprendizagem colaborativa
Inteligência artificial <sup>38</sup> (programação)	Amplia possibilidade de atendimento mecânico

Todas essas novas ou renovadas ou ampliadas possibilidades tecnológicas e educativas estão servindo a diferentes usos sociais, orientados por diferentes interesses e propostas. Estes usos, contudo, nem sempre estão focalizando o ensino e a aprendizagem da forma como isso é pensado pelo setor da educação. Isso significa que a EAD Digital é uma prática social que ultrapassa os objetivos e modelos da educação formal e que seu uso para objetivos diversos tende a ser ampliado quanto maior for o acesso às novas tecnologias. Se não serão os especialistas em educação os únicos a utilizar as tecnologias e a fazer EAD Digital, muitos modelos de prática existirão – e já existem.

---

<sup>38</sup> Os estudos sobre inteligência artificial são muito complexos e ainda estão em fase inicial. Mesmo assim, já é possível especular sobre as possibilidades educativas – e outras – que esse campo inaugura. Conhecemos um pouco desse universo em Demo (2001) na obra “Conhecimento e aprendizagem na nova mídia”.

Uma utilização mais “educacional” das novas possibilidades tecnológicas, implicaria em planejamento sistemático do uso das ferramentas digitais de modo a aproveitar ao máximo as possibilidades educativas que elas inauguram. Nesse caso, uma ação educativa com a utilização das novas ferramentas tecnológicas envolveria o conjunto de elementos complexos que caracteriza toda ação pedagógica fundamentada em teoria pedagógica. Uma ação assim, exigiria do sujeito promotor a articulação de conhecimentos de diversas áreas – sociologia, filosofia, didática, lingüística, psicologia entre outras –, além da promoção de interfaces com áreas distantes do campo da educação que possam fornecer apoio às necessidades específicas da prática educativa na modalidade “a distância”. A EAD Digital mais praticada hoje não focaliza estes aspectos amplos e profundos do campo do ensino e da aprendizagem; mesmo assim, não se pode negar sua importância para os contextos de onde surge e para os quais é direcionada.

### **2.10.2 Diferentes sujeitos, diferentes debates**

Um debate sobre EAD Digital entre especialistas em educação poderá gerar novos conhecimentos e novos resultados para ação prática na área justamente porque ocorrerá a partir de um nível alto de articulação de saberes pedagógicos – que já são há muito compartilhados, discutidos, utilizados e criticados pelos profissionais da educação. Um debate sobre EAD Digital entre não-especialistas em educação só pode ter como foco as possibilidades que as novas ferramentas tecnológicas proporcionam para o desenvolvimento das diversas práticas sociais qualitativamente diferentes e, em muitos aspectos, distantes das práticas da educação dos especialistas. Se queremos chamar de EAD Digital tudo o que é feito com finalidade educativa, por especialistas ou não-especialistas em educação, teremos que encontrar algum elemento que seja comum às diversas práticas já que, as finalidades destas podem ser muito variadas mobilizando interesses, objetivos e conhecimentos também muito distintos – como os dos professores, os dos instrutores de RH, os dos gerentes de uma rede de lojas, os dos praticantes de uma religião etc. Não podemos discutir uma “EAD genérica” – ou geral – se o foco da discussão estiver nas práticas e metodologias, nas estratégias de uso das ferramentas tecnológicas, nos formatos

dos materiais pedagógicos, no tipo de gestão dos processos formativos, nas propostas de interação entre os participantes dos processos etc. como ocorrem hoje. Tudo isso varia muito. Das possibilidades apresentadas na “Tabela 2”, nem todas interessam ou são necessárias ou úteis a todos os praticantes da EAD Digital.

### 2.10.3 O fator comunicacional como elemento comum às “duas EADs”

Se deslocarmos nossas atenções das questões especificamente voltadas para a qualidade em ensino e aprendizagem e uso de tecnologias e nos permitirmos pensar os processos comunicacionais envolvidos em todas as práticas em EAD Digital, talvez possamos tratar de algo que efetivamente caracterize essa modalidade de trabalho educativo.

A importância da questão comunicacional em EAD Digital parece-nos clara quando comparamos as características dos processos comunicacionais comuns a esta modalidade de ação educativa com as características dos processos comunicacionais desenvolvidos em educação presencial. O quadro a seguir – criado por nós – tenta mostrar as diferenças:

**Tabela 3** – Características dos processos comunicacionais em educação presencial e EAD Digital

<b>Educação Presencial</b>	<b>EAD Digital (todas as abordagens)</b>
Exposição direta - oral	Exposição direta (e) ou indireta - textual
Diálogo em tempo real - oral	Diálogo síncrono (e) ou assíncrono - textual
Independente de um meio intermediário	Dependente dos meios tecnológicos
Passível de reformulação imediata	Não-passível de reformulação imediata (exceto em situações síncronas)
Flexível e adaptável ao público (a abordagem do professor pode ser dirigida pela percepção das reações relativas a níveis de dificuldade ou facilidade de compreensão do público durante uma exposição ou diálogo)	Inflexível (exceto em situações síncronas) passível apenas de retificação posterior mediante informação sobre nível de compreensão do público. Cada nova formulação é novamente oferecida por exposição indireta, textual e inflexível.

A comunicação entre professor e aluno na educação presencial é direta, em tempo real, não depende de qualquer meio intermediário para acontecer, é flexível e pode ser

adaptada e reformulada imediatamente, tanto pelo professor como pelo aluno, para atender a necessidades reveladas no momento do contato educativo.

A comunicação entre professor e aluno na educação a distância se dá de forma direta (e) ou indireta, se faz por meio da utilização combinada de diálogo síncrono e assíncrono ou por predominância (ou exclusividade) de um dos tipos de comunicação, é dependente de meios tecnológicos para que seja realizada, e é inflexível – não podendo ser reformulada imediatamente (exceto em situações síncronas).

Se considerarmos esses aspectos, podemos dizer que, em EAD mediada por computador ou não, a preocupação com a elaboração do discurso (oferecido em materiais didáticos) e com a maneira de pronunciá-lo (metodologias e meios de difusão) deve ser bastante grande já que há uma necessidade imensa de reduzir a ocorrência de “ruídos” – problemas de comunicação gerando falta de compreensão – para que se atinja o êxito pretendido ou para que, pelo menos, sejam minimizados os problemas de comunicação. Isso coloca a comunicação no centro dos processos educativos realizados na modalidade “a distância”.

Mais que os fatores expressos na “Tabela 3”, devemos dar atenção ao fato de que, em educação presencial, o contato entre professor e estudante se dá basicamente num único espaço – sala de aula – dentro do qual estes poderão se relacionar tendo como objeto de estudo e ensino os conteúdos oferecidos nos materiais pedagógicos que também estão “localizados” no mesmo espaço. Isso propicia uma condição de comunicação muito específica. No caso da EAD Digital, a situação é muito diferente. O contato entre professor e estudante depende da conexão entre três espaços distintos: o do professor, o do estudante e o ambiente virtual onde estarão disponibilizados os materiais de ensino e estudo e no qual os contatos entre professor e estudante poderão ocorrer. Ou seja, antes de qualquer coisa, a questão que se coloca no campo da prática em EAD Digital é a da comunicação, e não apenas no que se refere à possibilidade de “contato” (por voz, texto, imagem), mas no que

se refere mesmo à possibilidade de diálogo à partir de linguagens e códigos compartilhados entre os sujeitos envolvidos.

### **2.11 A consolidação de práticas bem fundamentadas em EAD Digital**

Quando analisamos experiências em EAD Digital podemos perceber que vem ocorrendo um processo de consolidação de práticas que, a nosso ver, constituem hoje a principal “base de fundamentos” da área. Estas práticas podem ser identificadas em relatos de experiências em EAD Digital, um tipo de material que vem se tornando relativamente abundante (apresentado em textos ou livros) e que revela detalhes de experiências desenvolvidas na área. Estes materiais que estamos chamando de relatos não são simples descrições de processos, mas verdadeiras reflexões sobre a prática em EAD Digital; trata-se de uma contribuição produzida pelos praticantes que possuem conhecimentos do campo da educação e que, portanto, têm condições de realizar uma prática reflexiva na área.

As principais obras que consultamos para realizar esta reflexão foram: “Educação Online” organizada por Marco Silva (2003), “Avaliação da aprendizagem em educação online” organizada por Marco Silva e Edméa Santos (2006), “Educação a Distância na formação de professores” de Guaracira Gouvêa e Carmen Irene Oliveira (2006) e “Formação de educadores a distância e Integração de mídias” organizada por José Armando Valente e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2007). Em todos estes materiais encontramos relatos e reflexões que nos levaram a entender a “base de fundamentos” que tem orientado as práticas sérias em EAD Digital atualmente e que revelam o que, a nosso ver, podemos entender como “primeiros fundamentos teóricos da área”.

Entendemos os relatos como sistematizações da prática realizadas com o propósito maior de compartilhar experiências; estes materiais trazem detalhes de processos nem sempre coroados de êxito, mostrando como os sujeitos (profissionais) neles envolvidos enfrentaram as necessidades e dificuldades que encontraram. Em relatos desse tipo podemos então conhecer detalhes dos encaminhamentos que uma equipe põe em prática

desde o momento em que se depara com o desafio de desenvolver um novo curso até o momento da finalização deste. É nesse contexto de enfrentamento reflexivo de novos desafios e dificuldades – que podemos verificar nos relatos – que vão surgindo propostas de ação em EAD Digital, muitas das quais vão se tornando, com o tempo, práticas consolidadas pelo que apresentam de êxito; tudo isso vai levando à estruturação do tipo de conhecimento que denominamos “teoria”.

A análise de obras que trazem relatos de experiências em EAD Digital (como mostraremos a seguir) deixa claro que já temos muitos conhecimentos construídos na área e que existem práticas bem fundamentadas acontecendo. Com o acesso, pela via dos relatos, aos processos desenvolvidos em experiências concretas em EAD Digital, vamos entendendo melhor os fatores que demandam exercício teórico e prático de quem atua na área e vamos conhecendo como os diversos praticantes foram lidando com as necessidades e dificuldades que encontraram; vamos tomando conhecimento das reflexões que estes sujeitos fizeram e, portanto, dos diversos elementos que consideraram – ou que deixaram de considerar – para dar resposta a cada questão que enfrentaram; vamos conhecendo os diferentes “conjuntos de ações” que cada grupo de praticantes da EAD Digital estruturou para desenvolver seu trabalho e as diferenças entre estes; vamos vendo os resultados de cada processo e, assim, de uma forma relativamente segura, vamos tirando conclusões quanto ao que vai efetivamente se constituindo como “fundamentos da prática” na área.

A diversidade dos fatores e da combinação de fatores encontrados em relatos de experiências – reflexo, entre outras coisas, das especificidades de cada experiência – não nos impede de analisá-los em conjunto quando adotamos instrumento metodológico apropriado. Para nossa análise neste trabalho, resolvemos proceder à coleta, nas diversas experiências relatadas, de elementos comuns – ou que guardam alguma coerência entre si – relativos à “estrutura da prática” em EAD Digital para investigar se há alguma estrutura compartilhada de fundamentos apoiando as diversas ações. Como resultado desse processo, concluímos que existe uma “base de fundamentos” em EAD Digital que vem sendo construída e consolidada por estes praticantes especiais que realizam uma prática reflexiva.

Percebemos que, sem poder ser identificada de forma “completa ou integral” em nenhuma das experiências que conhecemos nos relatos, esta “base comum de fundamentos” está presente, de alguma forma, na estrutura de todas elas.

Acreditamos poder dizer – a partir de nossa análise – que, o elemento forte que caracteriza todas as experiências mais bem fundamentadas em EAD Digital na atualidade é à exploração de um amplo conjunto de procedimentos metodológicos e recursos tecnológicos a fim de produzir o que temos chamado de “interação forte” em ambiente virtual.

Antes de apresentar a síntese de nossa análise queremos dizer que, nos relatos, buscamos apenas colher informações que pudessem nos ajudar a entender a “estrutura da prática” das experiências relatadas enquanto conjuntos de propostas e procedimentos comuns ou que guardam coerência entre si. Os pontos que observamos da “estrutura da prática” e que aqui destacaremos como constituintes de uma “base de fundamentos”, referem-se, de alguma forma e em alguma medida, a todas as experiências.

São os seguintes, a nosso ver, os principais aspectos que caracterizam a “estrutura da prática” das experiências mais recentes em EAD Digital realizadas por pessoas que possuem conhecimentos do campo da educação:

- O trabalho baseado no atendimento a grupos pequenos
- A exploração pedagógica de dinâmicas de interação entre estudantes
- O compartilhamento das responsabilidades de formação com o estudante
- A exploração pedagógica da produção do aluno
- A exploração pedagógica das potencialidades das ferramentas tecnológicas
- A exploração do LMS como espaço de articulação
- O trabalho baseado no planejamento flexível
- O desenvolvimento de atendimentos individualizados
- A concretização de práticas de avaliação formativa

Vejam os cada um desses pontos deixando vir à mente, como material de comparação, o que parecia ser a tendência nos primeiros anos da prática em EAD Digital:

### **O trabalho baseado no atendimento a grupos pequenos**

Apesar da preocupação comum no campo da EAD Digital com o desenvolvimento de estruturas voltadas ao atendimento de grandes quantidades de pessoas a partir dos LMS, nota-se que vem ocorrendo um processo de consolidação de práticas voltadas ao atendimento de pequenos grupos. Produzidas para demandas diversas, essas práticas vêm possibilitando a organização de conhecimentos que são, de forma geral, estratégias de ação em EAD Digital baseadas no que chamamos no “Capítulo 1” de “interação forte”. O trabalho com pequenos grupos vem se consolidando pelos resultados que proporciona e, a nosso ver, vem ganhando status de “proposta ideal” para a ação educativa a distância com o uso de tecnologias digitais. Parece que os educadores profissionais que atuam em EAD Digital foram aos poucos se desvinculando das pressões representadas pela quase obrigação de pensar modelos de ação destinados a atender “massas de pessoas” na medida em que foram, a partir da ação prática e reflexão teórica, percebendo a qualidade, confiabilidade, viabilidade e potencialidade do trabalho voltado para grupos reduzidos.

### **A exploração pedagógica de dinâmicas de interação entre estudantes**

A idéia da viabilidade do trabalho baseado em grupos pequenos de alunos vai sendo reforçada e aprofundada na medida em que vão ocorrendo o desenvolvimento de dinâmicas em EAD Digital apoiadas em estratégias de interação que envolvem de formas diversas todo o grupo de estudantes de um curso. Mesmo quando um estudante trabalha sozinho ou quando participa de pequenos grupos, sua atuação mantém nexos (por conta da proposta metodológica) com a atividade global do curso – que envolve a todos – e, portanto, passa a ser essencial para que este se desenvolva da melhor maneira.

## **O compartilhamento das responsabilidades de formação com o estudante**

Contra a tendência de propor o “curso pronto” (materiais, metodologias, meios, gerenciamento) no qual o estudante atua exclusivamente como executor de tarefas programadas e contra a tendência de transferir para o estudante a responsabilidade quase que exclusiva por sua formação temos visto verdadeiras propostas de compartilhamento das responsabilidades de formação entre educadores e educandos. Isso significa que, mais que esperar dos estudantes uma “dedicação aos estudos”, conta-se com eles para o sucesso das atividades formativas. Isso pode ser verificado, por exemplo, em estratégias de ação pedagógica a distância que prevêm a produção do aluno – algo que se dará no processo – como matéria-prima das dinâmicas de interação que se pretende desenvolver. Trata-se de efetivo “compartilhamento” das responsabilidades que começa com o amplo esclarecimento da proposta de formação a fim de que todos os envolvidos entendam o papel de “sujeito” que deverão jogar. Ou seja, desde o início de um curso, cuida-se de comprometer todos com todos e com a proposta pedagógica.

## **A exploração pedagógica da produção do aluno**

Trata-se aqui de mais um aspecto interessante da prática em EAD Digital baseada no trabalho com grupos pequenos: a exploração dos benefícios pedagógicos que as trocas de produções entre alunos pode proporcionar. De um lado, o uso sistemático das tecnologias passa a ser orientado para garantir um aumento da “produção registrada” do aluno (algo que é feito de diversas formas com o uso de diversas ferramentas); de outro, organizam-se formas (procedimentos metodológicos) para que estas produções ultrapassem o caminho tradicional “do aluno para o professor” passando a ser “do aluno para o grupo de participantes do curso do qual ele está participando” (o que muda até o caráter das produções individuais na medida em que estas ganham significado mais amplo que o de “material para o professor avaliar o aluno” e passam a ter uma função na dinâmica de formação de cada aluno e do grupo).

## **A exploração pedagógica das potencialidades das ferramentas tecnológicas**

Outro conhecimento que vem se estruturando no campo da EAD Digital refere-se à exploração das potencialidades pedagógicas das novas ferramentas tecnológicas, algo que ultrapassa o uso das potencialidades funcionais que elas possuem. Nesse sentido, são pensadas estratégias metodológicas que propõem novos desafios aos estudantes – p. ex. apresentação de um trabalho com exploração de recursos multimídia, articulação em grupo virtual para realização de trabalho, sistematização de debate em fórum e produção de documento comum etc. – que, objetivando favorecer ao bom desempenho no curso, avançam para o desenvolvimento de aprendizagens mais amplas possibilitadas pela existência de novos recursos tecnológicos que passam a ser novos recursos pedagógicos.

## **A exploração do LMS como espaço de articulação**

Se para muitos os LMS servem para a simples “acomodação” de conteúdos de um curso, nas experiências que estamos focalizando é evidente a “resignificação” destes ambientes que passam a ser propostos e utilizados mais como “espaços de articulação” principalmente para o grupo de estudantes. Como espaço de articulação, um LMS comporta o que foi planejado para o estudante, mas também o que se pretende que seja desenvolvido entre estudantes – de forma planejada – e até o que “pode ser” desenvolvido espontaneamente por e entre eles. Em outras palavras, a concepção de uso dos LMS parece estar se alargando e começa a envolver o planejado, o desejado e o espontâneo (a disponibilização de ferramentas diversas para conexão plena entre todos os estudantes de um curso faz do LMS um espaço de possibilidades e não apenas de cumprimento de deveres).

## **O trabalho baseado no planejamento flexível**

Contra a tendência de produzir cursos “acabados”, muitas experiências se orientam hoje pela idéia do planejamento flexível. Isso significa o abandono da idéia da possibilidade

e da intenção de se atingir a perfeição no planejamento de um curso e a aceitação da complexidade que envolve os processos formativos realizados à distancia. A necessidade de obter informações permanentes quando ao nível de êxito que se está atingindo quando se propõe um curso a distância – e que exige o desenvolvimento de processos de captação e análise permanente de informações sobre o andamento de um curso no momento em que ele acontece – parece ter revelado que a flexibilidade, mais que uma opção, é uma necessidade já que ela possibilita não apenas corrigir erros, mas redirecionar processos com vista a aproveitar situações novas que favorecem ao bom andamento de um curso.

### **O desenvolvimento de atendimentos individualizados**

O alto nível de comunicabilidade proporcionado pelas tecnologias utilizadas em EAD Digital tem propiciado novas formas de atendimento ao estudante antes impossibilitadas por fatores diversos. A prática do “atendimento individualizado” do estudante, tão distante da realidade do ensino em situação presencial, encontra caminho aberto em EAD Digital e está cada vez mais sendo desenvolvida no contexto das propostas metodológicas. Mas não se trata de atendimento envolvendo necessariamente “professor e aluno”, trata-se da criação de situações de ensino e aprendizagem que produzem “atendimento” como resultados das diversas formas de interação propostas num curso.

### **A concretização de práticas de avaliação formativa**

A prática da avaliação formativa, a nosso ver, vem se tornando uma realidade nesse universo das práticas bem fundamentadas em EAD Digital. As ferramentas tecnológicas em si não trouxeram avanços nesse campo, mas ampliaram as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, bem como de desenvolvimento de novas estratégias de avaliação, mais dinâmicas e mais abrangentes que as que podíamos desenvolver no contexto das praticas presenciais. Como já vimos aqui, as ferramentas de comunicação estão sendo usadas no desenvolvimento de metodologias que levam à ampliação da produção registrada do aluno, para produzir envolvimento do aluno como

sujeito das atividades formativas etc. Com tudo isso, as possibilidades de avaliação do professor se ampliam consideravelmente.

Se a análise da Lista Ead-L nos deu a impressão de que as “dicas” estavam substituindo a reflexão teórica no universo da prática em EAD Digital, com a análise dos relatos de experiências pudemos verificar que, concomitantemente ao processo de busca de respostas rápidas para problemas imediatos, sempre ocorreu um outro de sistematização da prática, que veio apoiando ações mais bem estruturadas do ponto de vista teórico e que vem garantindo a estruturação de um conjunto de conhecimentos que constituem atualmente a principal “base de fundamentos” que temos na área. Estes fundamentos, como podemos ver, também revelam muito da dimensão comunicacional da prática educativa em EAD Digital.

## **2.12 Considerações e direcionamentos**

Com estas reflexões finalizamos a segunda parte deste trabalho. Em síntese, tentamos apresentar algumas questões que, na nossa opinião, devem ser consideradas no contexto de uma investigação destinada à compreender a base teórica que dá sustentação às práticas em EAD Digital. Um resumo de nossa abordagem é importante para que possamos retomar a linha de raciocínio que nos guiou até aqui e para que possamos dar continuidade a essa reflexão.

- Com a apresentação da EAD Digital como “prática social” quisemos trazer para o debate a questão do significado e validade das diversas práticas, realizadas das mais diversas formas pelos mais diferentes sujeitos na área. Nosso objetivo foi o de tentar compartilhar nossa visão de que a EAD Digital como prática social tem sido realizada por especialistas e por não-especialistas em educação conforme as necessidades de cada grupo, e que há algo na prática em EAD Digital que é, em algum nível, da competência dos dois grupos.

- Na seqüência dessa linha de reflexão, quisemos mostrar que o que é compartilhado por todos os sujeitos que atuam no campo da EAD Digital é a capacidade de propor e gerenciar processos comunicacionais com finalidade educativa, mesmo que estes não sejam inspirados ou estejam baseados em teorias pedagógicas. Com isso quisemos propor que a EAD Digital tem relação profunda com o campo da comunicação, uma relação que – considerando o que hoje se está chamando de EAD Digital – não é menor que a que existe com o campo da educação.

- Também quisemos mostrar o que tem sido considerado como base teórica em EAD e quisemos aproximar esse conhecimento do campo da EAD Digital. Os temas que sempre foram alvo dos pensadores da EAD ainda estão aí e continuam sendo objeto de reflexão; o que muda é que agora temos meios muito mais potentes para produção e difusão de informação e para estruturação de processos de comunicação – fatores que demandam a atualização dos conhecimentos já produzidos na área até o momento.

- Quisemos também mostrar como as concepções de educação e teorias pedagógicas, antigas conhecidas do pessoal da educação (grupo no qual nos incluímos), sempre estiveram – e continuam – presentes no universo da EAD e como, a partir de uma orientação para uma “EAD prática”, tais referências são afastadas em nome da aposta em técnicas de fazer educação. Nesse ponto, quisemos sensibilizar para o prejuízo que isso pode significar.

- Mostramos ainda como já começam a surgir elaborações de cunho mais teórico em EAD Digital e buscamos argumentar sobre a importância desse conhecimento enquanto apoio efetivo – bem fundamentado – a quem desenvolve ações na área. Tentamos também trazer à tona a idéia de que, em EAD Digital, não desaparece o debate sobre concepções de educação e teorias pedagógicas.

- Quisemos mostrar que, fazer educação no meio digital, implica em fazer comunicação de qualidade. Daí, pode-se aferir que, em EAD Digital, a qualidade se produz,

em grande medida, como qualidade em comunicação. A competência no desenvolvimento de estratégias comunicacionais, com ou sem referenciais do campo das teorias pedagógicas, é o que especialistas e não-especialistas em educação estão compartilhando quando atuam em EAD Digital.

- Por fim, devemos dizer que, estando convencidos de que o núcleo da atividade em EAD Digital é sua estrutura comunicacional, trataremos de, nos capítulos seguintes, aprofundar essa questão. No terceiro capítulo, apresentaremos o que chamaremos de “quadro geral dos processos comunicacionais em EAD Digital” formulado a partir dos resultados das reflexões que realizamos até aqui. Apresentaremos o conceito de “comunicação pedagógica” como “bastante adequado e apropriado” para designar os processos educativos em EAD Digital, dada a essência comunicacional destes. No capítulo 4 apresentaremos a “racionalidade comunicativa da EAD Digital” como importante caminho para melhor compreender os aspectos teóricos que envolvem a área.

## CAPÍTULO 3

### O peso do fator comunicacional na EAD Digital

Nesta parte do trabalho nos dedicaremos à discussão da questão comunicacional que envolve a prática em EAD Digital. Nosso argumento principal é que, estando distantes em termos geográficos, professor e aluno em EAD não têm outra escolha senão interagir por intermédio de algum recurso tecnológico; seja esse recurso a simples carta, seja ele o computador em rede, o fato é que, em todos os casos, antes de iniciar qualquer coisa que se possa chamar de “ensino” ou de “aprendizagem”, há o fator “comunicação” a ser considerado. O que estamos dizendo é que a primeira necessidade que recai sobre os sujeitos que participam de um processo educativo a distância é a de efetuar um processo comunicacional de qualidade: que garanta ao professor meios para ensinar a distância e ao estudante meios para estudar e aprender a distância. O recurso às tecnologias é a condição para que o processo educativo aconteça e, dessa forma, ensinar e estudar a distância são, antes de tudo, processos que passam pelo campo das estratégias comunicacionais.

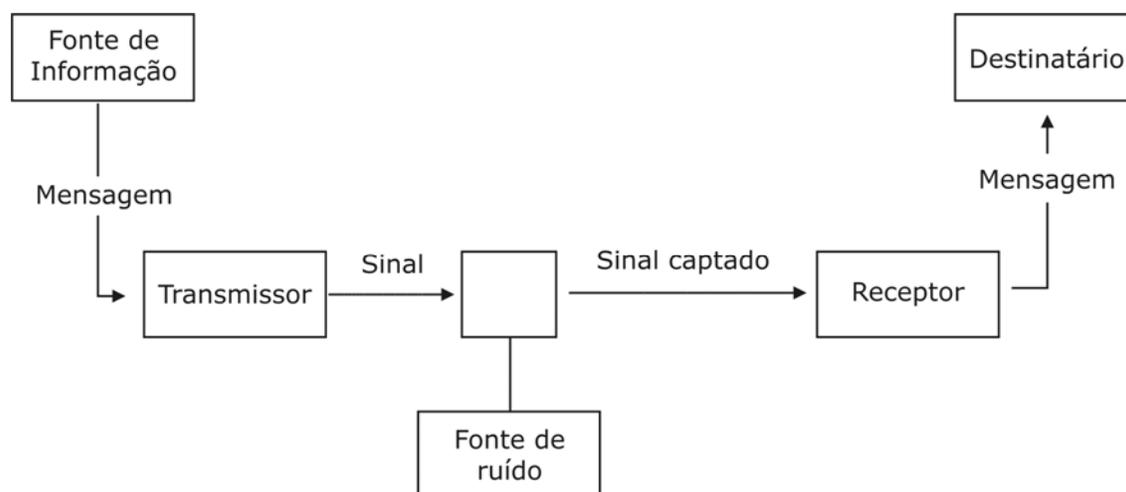
Ao longo deste capítulo abordaremos os seguintes temas principais:

- Conceitos de comunicação
- O núcleo comunicacional da prática em EAD Digital
- O conceito de “comunicação pedagógica”
- Quadro geral dos processos comunicacionais em comunicação pedagógica

#### 3.1 Conceitos de comunicação

Considerando isso, nos propusemos a investigar detalhadamente o que são esses processos comunicacionais que viabilizam as práticas em EAD Digital. Para iniciarmos, buscamos formular uma idéia mais precisa dos conceitos de comunicação que podem estar

por trás das diferentes práticas em EAD. Um desses conceitos tem inspiração no modelo comunicativo da teoria da informação (Wolf, 1995, p.100) e concebe comunicação como um processo de “transmissão ótima” de mensagens que envolve emissor e receptor. Shannon e Weaver (1975) representam assim o que chamaram de “sistema geral de comunicação”:



**Figura 1** – Sistema geral de comunicação segundo Shannon e Weaver

A figura 1 mostra que:

(...) existe sempre uma fonte nascente da informação, a partir da qual é emitido um sinal, através de um aparelho transmissor; esse sinal, viaja através de um canal, ao longo do qual pode ser perturbado por um ruído. Quando sai do canal, o sinal é captado por um receptor que o converte em mensagem que, como tal, é compreendida pelo destinatário (Wolf, 1995, p.101).

Esse esquema analítico – em diversas versões e com ligeiras variações terminológicas – é uma presença constante nos estudos comunicativos, provavelmente graças à sua aplicabilidade a fenômenos muito heterogêneos quer se verifique entre duas máquinas, quer se verifique entre seres humanos, quer se verifique entre uma máquina e um ser humano (Wolf, 1995, pp.101-102).

Para nossa reflexão, a importância desse esquema está no fato de que ilustra muito bem o tipo de ação educativa em EAD Digital baseada em simples emissão de informação que pretende atingir um receptor passivo. Nesse tipo de proposta, a maior preocupação do “emissor” é a de evitar “ruídos” já que, para ele, o que mais importa é conseguir “entregar a informação” (Valente, 2001) ao “receptor”, para que este possa cumprir as tarefas prescritas. A maior preocupação é então com a estrutura física (máquinas, softwares, estrutura das redes) que possibilitará a transmissão e a recepção das mensagens; é uma preocupação típica de quem lida com a parte tecnológica, mas que muitas vezes, como mostra a realidade, acaba sendo a principal preocupação de uma equipe de EAD.

No esquema de Shannon e Weaver, verificamos uma idéia de comunicação caracterizada pela atividade do emissor e passividade do receptor. Também está pressuposto que, a mensagem, tal como é emitida, chega ao receptor que, dispoendo do mesmo código, poderá compreendê-la sem maiores problemas. A idéia da possibilidade de haver comunicação “de mão única”, contudo, é bastante criticada por autores que a entendem como um processo dialógico. Vejamos o que pensam Freire e Bakhtin a esse respeito:

### **3.2 Comunicação e Educação em Paulo Freire**

Uma abordagem especial sobre a relação Educação/Comunicação pode ser encontrada nos trabalho de Paulo Freire. A obra de Freire, que já é conhecida e reconhecida mundialmente por motivos diversos, vem novamente ganhando destaque pelas contribuições que oferece para uma melhor compreensão dos processos comunicacionais nos contextos de ensino e aprendizagem a distância e pelas potencialidades que encerra para o desenvolvimento de metodologias de ação em EAD capazes de superar o modelo de emissão/recepção predominante na área. O trabalho de Freire mostra de forma ampla e profunda as relações entre comunicação e educação e nos leva a pensar essa relação para além mesmo dos aspectos político-pedagógicos tão privilegiados pelo autor; refletir com as idéias de Freire nos leva a repensar como estamos tratando a questão comunicacional na

EAD Digital e a visualizar a possibilidade de, a partir de uma melhor articulação deste aspecto, melhorar a estruturação das atividades na área.

Para Freire, sem comunicação, a vida humana nada significa já que o significado de tudo e de todos só pode se dar num contexto social no qual os homens se relacionam.

Os homens (...) não podem ser verdadeiramente humanos sem a comunicação, pois são criaturas essencialmente comunicativas. Impedir a comunicação equivale a reduzir o homem à condição de ‘coisa’. (...) Somente através da comunicação é que a vida humana pode adquirir significado (Freire apud Lima, 1981).

Entendendo o ato de pensar sobre um objeto como algo que se dá a partir da co-participação entre sujeitos pensantes, Freire introduz sua crítica aos processos educativos focados na simples transmissão de informações; para o autor, não faz sentido a apresentação de um “objeto” – de estudo, por exemplo – como coisa a ser simplesmente comunicada de um sujeito a outro. Sendo o objeto o elemento “mediatizador” da comunicação, só pode ser pensado e conhecido a partir do diálogo. Vem daí a perspectiva dialógica da educação que perpassa todo o pensamento do autor.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser ‘comunicado’ de um sujeito a outro (Freire, 2002, p.66).

Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em ‘paciente’ de seus comunicados (Freire, 2002, p.67).

Para Freire, o ato comunicativo e a eficiência dos processos comunicacionais depende do acordo entre os sujeitos comunicantes e um processo comunicacional não pode se dar sem a intercomunicação entre sujeitos. Desta forma, ninguém pode pensar por ou para ninguém para depois simplesmente comunicar. Considerando isso no contexto da educação, trata-se de uma crítica aos processos de transmissão mecânica de conteúdos. Para Freire, o trabalho do educador só ganha autenticidade no pensar dos educandos, numa relação entre sujeitos pensantes mediatizados pela realidade.

É então indispensável para o ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (Freire, 2002, p.67).

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não se deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (Freire, 1987, p.64).

Não tivemos, com esses breves comentários, a intenção sequer de dar uma noção da riqueza do pensamento de Paulo Freire, algo que, ademais, já está muito bem realizado e aprofundado em diversos trabalhos do setor da educação. Aqui queremos apenas chamar a atenção para o fato de que o trabalho de Freire tem substância para ajudar a pensar as problemáticas do campo da EAD e que isso se deve justamente ao fato de o autor ter se dedicado à relação entre comunicação e educação. Se é verdade que as reflexões e teorias desenvolvidas em torno das problemáticas da educação presencial não têm servido para responder às novas necessidades e resolver novos problemas educacionais surgidos com o advento da EAD no meio digital, também é verdade que, ao focalizar os aspectos comunicacionais envolvidos em todo processo educativo, Paulo Freire nos deixou boas pistas para considerarmos a hipótese de que há muito mais comunicação na educação do que até então tínhamos imaginado.

### 3.3 Comunicação dialógica em Bakhtin

Para questionar o conceito de comunicação inspirado no modelo de Shannon e Weaver, também podemos apresentar as idéias de Bakhtin (2003; 2004). Segundo Santaella e Nöth (2004, p.179), a crítica ao modelo clássico da comunicação e informação, que se encontra em Bakhtin, é uma crítica *avant la lettre* pois o autor formulou idéias que se opunham a esse modelo uns vinte anos antes dele aparecer na publicação de Shannon e Weaver – 1949. Todorov (apud Santaella; Nöth, 2004, p.179) assim salienta as diferenças com que as posições de Bakhtin se distinguem do modelo clássico:

Não é por acaso que Bakhtin usa “enunciado” mais do que “mensagem”, “linguagem” mais do que “código” etc.: é porque, de fato, ele recusa deliberadamente a linguagem dos engenheiros para falar da comunicação verbal. Sob efeito dessa linguagem, corremos o risco de perceber a troca lingüística como um trabalho de telegrafistas: um dispõe de um conteúdo a transmitir, codifica-o com a ajuda de uma chave e transmite-o pelo caminho do ar; por pouco que o contato seja estabelecido, o outro decodifica com a ajuda da mesma chave, recuperando assim o conteúdo original. Tal imagem não corresponde à realidade discursiva: esta institui um na relação com o outro, o falante e o destinatário, que não existem, digamos, como tais, antes da enunciação. Isto se deve ao fato de que a linguagem é outra coisa do que um código.

Como observam Santaella e Nöth (p.179) a posição dos “engenheiros da comunicação” corresponde ao modelo da comunicação como um fluxo de informação (*information flow*) nas instâncias de uma cadeia comunicativa que estão conectadas por seqüências de causalidade. Para Bakhtin (2003), as instâncias da comunicação não são autônomas ou independentes umas das outras, mas se constituem unicamente pela própria comunicação. Sobretudo, a mensagem não existe previamente e não é transmitida à maneira de uma carta ou um telegrama, mas ela se constrói pelo processo comunicativo.

Vejamos uma síntese da crítica de Bakhtin ao modelo de comunicação dos engenheiros (representado em sua época pelos formalistas russos):

Aquilo que é transmitido é inseparável das formas, dos modos e das condições concretas da transmissão. Ora, os formalistas, nas suas interpretações, pressupõem tacitamente uma comunicação inteiramente pré-determinada e imutável, junto com uma transmissão também imutável. Podemos expressar isso, esquematicamente, da seguinte forma: tem-se dois membros da sociedade, A (o autor) e B (o leitor); as relações sociais entre eles são imutáveis por enquanto; tem-se também uma mensagem feita, X, que deve ser simplesmente remetida por A para B. Nessa mensagem feita, X, distingue-se o “que” (conteúdo) e o “como” (“forma”). [...] O esquema proposto é radicalmente falso. Na realidade, as relações entre A e B estão em estado de transformação e formação permanentes, elas continuam a se modificar no processo mesmo da comunicação. Não há mais mensagem feita, X. Ela se forma no processo de comunicação entre A e B. Em seguida, ela não é transmitida de um a outro, mas é construída entre eles, como uma ponte ideológica, ela é construída no processo de sua interação (Todorov apud Santaella; Nöth, p.180).

O pensamento de Bakhtin chama nossa atenção para o fato de que, todo processo comunicacional ocorre como diálogo e não como monólogo. Para o autor, esse processo dialógico ganha *status* de princípio de vida (Santaella; Nöth, p.187): “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar”.

Segundo Bakhtin (2004, p.123), o diálogo pode ocorrer de muitas formas, não apenas como uma conversa face a face. Para o autor, o livro (ou qualquer material em forma de texto que possa ser lido), que é “ato de fala impressa”, é feito para ser apreendido de maneira ativa (mantendo então um caráter dialógico) e é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade à qual ele se refere. Em outras palavras, o autor está dizendo que toda leitura representa um diálogo – já que, o que ocorre num contexto de leitura, é sempre o encontro entre um leitor já detentor de conhecimentos (em alguma profundidade) e uma dada abordagem do tema da leitura sobre o qual o grupo social ao qual pertence já vem se debruçando. Dessa forma, o diálogo é também “debate” e nunca “assimilação passiva” de conteúdos. Vejamos a abordagem dessas questões nas palavras do autor:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impressa, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores; ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala; ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado Bakhtin (2004, p.123).

Considerando as observações dos dois autores acima comentados (Freire e Bakhtin), não é difícil entender os motivos da crítica que se faz a quem concebe a educação como simples processo de emissão e recepção de mensagens. No universo da EAD Digital, essa crítica pode ser ainda mais pesada já que, com as novas tecnologias, ampliaram-se muito as possibilidades de estabelecer comunicação, algo que pode favorecer a que exploremos toda a riqueza e complexidade das situações de diálogo em torno de objetivos educativos.

### **3.4 Por uma EAD Digital Dialógica**

Silva (2001, p.108), tratando do novo contexto “infotecnológico” que caracteriza nossa realidade atual, evoca M. Marchand para falar de “uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação”. Segundo ele “trata-se da mudança que ocorre com a emergência da modalidade interativa de comunicação” e que muda o “estatuto” do receptor

em termos de participação-intervenção, quando a mensagem muda de “natureza” e o emissor muda de “papel”. Em síntese, o autor observa que o emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, o receptor não está mais em posição de recepção clássica e a mensagem só toma todo o seu significado sob a intervenção deste último. Segundo Silva (2001, p.109):

Essa formulação resume a mudança paradigmática a ser trabalhada doravante pela teoria da comunicação. Na teoria clássica a mensagem é um conteúdo informacional fechado e intocável, uma vez que sua natureza é fundada na *performance* da emissão e da transmissão sem distorções. Na comunicação interativa se reconhece o caráter múltiplo, complexo, sensorial e participativo do receptor, o que implica conceber a informação como manipulável, como “intervenção permanente sobre os dados”.

Se considerarmos que, em função das novas possibilidades comunicacionais de que dispomos, o esquema clássico “emissão-recepção” poderia ser tecnicamente banido do contexto das práticas pedagógicas a distância, podemos dizer que há todo um caminho aberto para o desenvolvimento de uma “EAD Digital Dialógica” – sobre esse assunto, ver tese de Oliveira (2005).

### **3.4.1 Diferentes práticas com algo em comum**

Essa reflexão sobre duas diferentes maneiras de entender o conceito de comunicação, nos ajuda a entender melhor as tantas experiências em EAD Digital que temos conhecido a partir de participações (como as que informamos no início deste trabalho), relatos, palestras ou debates em Listas de Discussão. As diferentes práticas podem ser interpretadas como diferentes visões e opções de seus produtores quanto ao tipo e nível de comunicação que devem estabelecer com os aprendizes. Há apostas em processos baseados em emissão-recepção mecânicos e há apostas em processos baseados em comunicação dialógica. As duas formas de ação são comuns e, apesar das diferenças que carregam, têm sido indistintamente consideradas como “EAD Digital”.

Já que é possível realizar ações em EAD Digital pensando basicamente em como gerenciar processos comunicacionais, o espaço para atuação na área fica aberto à ação de sujeitos e propostas de todo tipo. Devemos dizer, contudo, que uma opção pelo desenvolvimento de processos baseados em simples emissão-recepção de mensagens, é a única saída possível para quem não tem condições de pensar processos complexos de interação pedagógica.

Em EAD Digital, não sendo possível a comunicação face a face, qualquer ação na área exige que os sujeitos envolvidos nos processos se articulem como “comunicadores” – antes mesmo de se colocarem como educadores ou aprendizes.

Uma vez que a comunicação em EAD Digital é “a distância”, a primeira e permanente preocupação dos sujeitos (educador e aprendiz) é com a possibilidade de efetua-la. O educador precisa atingir e acompanhar o estudante com sua proposta de ação; o estudante necessita de materiais e orientações produzidos em formatos adequados e oferecidos em suportes tecnológicos adequados para que possa estudar e aprender. Não importando quem sejam os sujeitos de um lado e de outro, os objetivos de ambos são, antes de tudo, comunicacionais, pois precisam obter êxito em orientar e ser orientado. O perfil de quem está por trás da ação educativa, por conta de tudo isso, para o estudante, tem pouca relevância já que, concretamente, ele se relacionará com propostas e máquinas. Para ele, tudo estará bem desde que receba o que necessita.

#### **3.4.2 O núcleo comunicacional da prática em EAD Digital**

Por tudo isso, temos concluído que, o núcleo da prática em EAD Digital é a comunicação, pois é isso o que, de alguma forma, educadores e não-educadores tentam fazer – e fazem com alguma diferença já que dispõem de bagagens diferentes. O que há *em comum* entre os diferentes sujeitos que atuam na área não é conhecimento pedagógico, mas sim competência comunicacional – seja esta muita ou pouca. Não há como negar – e não é esse o fator que aqui estamos discutindo – que os especialistas em educação fazem

educação (no sentido tradicional) quando atuam em EAD Digital; sua atuação “educacional”, contudo, só pode se realizar se puderem planejar e manipular com coerência e competência os processos comunicacionais que a circunstância de ensino e aprendizagem a distância exige. Mesmos estes não podem educar sem antes fazer – ou fazendo concomitantemente – comunicação. Ou, melhor ainda, mesmo estes, só podem educar por meio de processos de comunicação sistematicamente planejados e administrados.

Por conta das questões acima apresentadas, sentimos a necessidade de tornar mais precisa a idéia do que efetivamente se faz quando se está atuando em EAD Digital. Pensando sobre isso, entendemos como bastante adequado caracterizar esse tipo de atividade como sendo “comunicação pedagógica” – uma prática de teor marcadamente comunicacional, a partir da qual se realizam processos e objetivos educacionais. Por ser o fator comunicacional algo determinante nesse tipo de ação educativa, qualquer sujeito pode se propor a “praticar” a “comunicação pedagógica” e praticá-la com algum nível de êxito (já que é impossível atingir nível zero de êxito em comunicação). Será necessário, contudo, aprofundar essa reflexão a fim de esclarecer de forma mais precisa os contornos dessa prática educativa, por assim dizer, “acessível a todos”.

### **3.5 “Comunicação pedagógica”: propondo um novo conceito**

Considerando o que temos dito, parece-nos inadequado chamar simplesmente de “educação” uma atividade que é realizada por sujeitos tão diversos, de dentro e de fora do campo educacional; também não podemos desprezar as especificidades do tipo de ação educativa que se faz em EAD Digital. Desta forma, optamos pelo termo “comunicação pedagógica” para designar esse tipo de ação que, embora tenha como finalidade a produção de ensino e aprendizagem, necessita estruturar-se a partir de processos comunicacionais para viabilizá-los. O conceito de “comunicação pedagógica”, da forma como queremos propô-lo aqui, poderia ser assim entendido:

*Comunicação pedagógica é uma modalidade de ação educativa cuja estrutura está voltada para a produção de ensino e aprendizagem a distância a partir do desenvolvimento de processos comunicacionais. Neste tipo de ação educativa, o que se almeja é resultado educativo, mas este deve ser atingido como consequência do êxito de estratégias comunicacionais, ou seja, deve ser resultado do êxito das propostas comunicacionais (do professor) que buscam viabilizar as interações entre professor e estudante, entre estudante e materiais didáticos e entre estudantes, em torno do ensino e aprendizagem de conteúdos. Trata-se de um tipo de ação educativa fundada no contexto da EAD Digital como consequência da separação geográfica entre professor e aluno e da possibilidade de promover comunicação sistemática entre eles a partir do uso planejado de ferramentas tecnológicas do tipo digital e de metodologias de ação educativa.*

### **3.5.1 Duas consequências importantes**

**1-** Entendendo EAD Digital como “comunicação pedagógica”, podemos tratar todas as diferentes ações que se desenvolvem atualmente na área como “mesma coisa” – o que já acontece, mas sem um bom motivo ou uma boa explicação. Ou seja, considerando que todas as ações em EAD Digital têm em comum o fato de serem “propostas de organização de processos comunicacionais com a finalidade de produzir ensino e aprendizagem de conteúdos”, não há porque diferenciá-las em função das diferenças de perfil dos sujeitos que as desenvolvem. Pode-se, contudo, definir parâmetros aos quais todas as atividades na área possam ser submetidas para efeito de verificação do nível de qualidade que apresentam.

**2-** Também podemos dizer que, uma proposta metodológica em “comunicação pedagógica” é expressa e se realiza como estratégia comunicacional voltada a obtenção de êxito em ensino e aprendizagem a partir do uso de tecnologias e metodologias. O que vemos então atualmente no contexto das práticas em EAD Digital são diferentes propostas metodológicas destinadas a produzir ensino e aprendizagem, baseadas em estratégias comunicacionais coerentes com o tipo de compreensão que cada sujeito tem do que seja

“comunicação” numa circunstância educativa (propostas que vão da simples emissão-recepção de conteúdos ao trabalho voltado para o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e estudante).

Para explicar melhor os motivos que nos levam a propor a EAD Digital como “comunicação pedagógica”, desenvolvemos um esquema que nomeamos como “quadro geral dos processos comunicacionais em comunicação pedagógica” no qual mostraremos *o conjunto dos fatores que estão implicados nas situações comunicacionais que envolvem professor e aluno em EAD Digital*, relativos a planejamento da ação educativa, proposta metodológica, estratégia comunicacional, espaço de ação do estudante, avaliação e manutenção do processo.

### **3.5.2 Quadro geral dos processos comunicacionais em “comunicação pedagógica”**

Para estruturar o “quadro geral”, procuramos reunir todos os fatores que compõem a circunstância comunicacional que envolve educador e estudante em EAD Digital; além de servir para uma visualização panorâmica destes fatores – com os quais todos os praticantes da EAD Digital têm que lidar – o quadro servirá de base para que façamos observações sobre necessidades e novas possibilidades de trabalhar com eles pensando a EAD Digital da perspectiva comunicacional. Desta forma, não tendo a função de “modelo”, o quadro pretende (i) evidenciar os elementos comunicacionais que estão em questão quando atuamos em EAD Digital, (ii) evidenciar as relações entre estes diversos elementos e deles com os diversos momentos do processo de estruturação e desenvolvimento de uma atividade em EAD Digital, (iii) evidenciar aspectos do planejamento e ação em EAD Digital que já expressam, nas práticas atuais, a preocupação com as questões comunicacionais e (iv) evidenciar aspectos da lógica comunicacional da EAD Digital que poderiam e deveriam ser explorados quando se planeja e executa ações na área.

Para construir nosso “quadro”, decidimos seguir um percurso que poderíamos chamar de “natural” para um investigador iniciante do campo da EAD Digital. Desta forma,

procuramos nos guiar a partir da tentativa de responder a uma pergunta básica: como se faz EAD Digital? Procurando fugir do tipo de resposta que podemos encontrar nos trabalhos que orientam para uma “EAD prática”, tentamos percorrer todo o caminho de estruturação de uma ação prática na área, iniciando pelo planejamento e finalizando com os processos de avaliação. Na exposição do “quadro geral”, faremos uma breve apresentação dos elementos que compõem os diversos “esquemas parciais” (imagens) e faremos comentários destinados a explicar as relações entre eles.

Com o “quadro” queremos compartilhar as evidências que nos levam a defender que é mesmo “comunicacional” o núcleo das atividades em EAD Digital. Nele procuramos representar e explicar aquilo que, a nosso ver, está por trás de qualquer ação em EAD Digital em termos de sua estruturação.

### 3.5.2.1 Planejamento



**Figura 2** – Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: recorte 1

Na Figura 2 estamos chamando de “propositor” aquele que propõe a ação em EAD Digital, seja ele alguém do campo da educação ou não; cabe a esse sujeito realizar o planejamento das atividades formativas. *Um planejamento em EAD Digital é uma proposta metodológica para desenvolvimento de processos comunicacionais voltados à produção de ensino e aprendizagem em ambiente virtual*<sup>39</sup>. Para a definição de uma proposta metodológica, o proponente tem que considerar pelo menos quatro fatores: complexidade do conteúdo, público alvo, objetivos de formação e recursos tecnológicos existentes.

<sup>39</sup> A proposta metodológica deve representar *os melhores caminhos e meios para produzir a ação educativa* segundo a visão de quem a produz. Esta, contudo, precisa estar fundamentada em conhecimento teórico sobre EAD Digital.

A atenção ao nível de complexidade do conteúdo que será objeto de ensino em EAD Digital é fundamental para que o propositos possa pensar em formas adequadas de abordá-lo e de apresentá-lo ao estudante. Esse aspecto deve ser pensado considerando o conteúdo em si e relativamente ao perfil do público alvo a quem o curso será oferecido. Dependendo do grau de complexidade de um conteúdo e do perfil do público-alvo, pode variar o tipo de recurso pedagógico, o tipo de abordagem e a linguagem utilizados para apresentá-lo. Considerando o que estamos dizendo, o material de um curso a distância deve ser composto por conteúdos oferecidos em “formatos” condizentes com o grau de complexidade que apresentam ou, dito de outra forma, cada conteúdo deve ser apresentado no formato mais adequado – conforme julgamento de quem o produz – para que possa ser “entendido” pelo aluno.

O tratamento que se dará aos diversos conteúdos de estudo num curso em EAD Digital é também influenciado pelos objetivos de formação que se deseja atingir. Dentre os diversos conteúdos, alguns merecerão abordagem mais profunda por conta dos interesses de quem os propõe ou de sua idéia da importância destes no contexto da formação que se está oferecendo; inversamente, pelos mesmos motivos, poderá haver conteúdo ao qual se dedicará pouco aprofundamento.

É também importante para a definição da proposta metodológica a consideração dos recursos tecnológicos “existentes” para que se possa planejar considerando necessidades pedagógicas; isso sempre ampliará as possibilidades de ação educativa que, em princípio, não deve ser pensada nos limites dos recursos “disponíveis” – que, ocasionalmente, podem ser muito pobres impedindo a estruturação de ações de qualidade<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Não cabe a nós, nesse trabalho, pensar nas possibilidades ou falta de possibilidades econômicas para a realização de uma ação em “comunicação pedagógica”. Aqui estaremos sempre pensando o educativo, não o econômico – condição básica para que possamos buscar avanços teóricos em ensino e aprendizagem na área.

### 3.5.2.2 Proposta metodológica e estratégia comunicacional



**Figura 3** – Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: recorte 2

Na Figura 3 é preciso notar a ligação entre “proposta metodológica” e “estratégia comunicacional”. A proposta metodológica, por ser a definição dos caminhos julgados “mais adequados” para desenvolver a ação educativa, uma vez definida, realiza-se como estratégia comunicacional.



**Figura 4** – Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: recorte 3

Se já se está considerando os diferentes níveis de dificuldade dos conteúdos de um curso, o perfil do público-alvo e os objetivos de formação, resta definir – para efeito de execução das práticas educativas – as formas de interação consideradas necessárias para ensino e aprendizagem de cada conteúdo. Ou seja, na preparação de cada conteúdo de um

curso a distância, deve estar previsto a forma de interação que o planejador julga mais adequada ou necessária para desenvolvê-lo. Na Figura 4 visualizamos três diferentes formas de interação mais comuns que aqui chamaremos de “níveis de profundidade de diálogo”. Os “níveis” podem ser:

- **mínimo:** quando o conteúdo proposto é considerado “de pouca complexidade” não havendo, na visão do planejador, “necessidade de comunicação” além daquela que o estudante pode estabelecer com o próprio material didático, para que este possa compreendê-lo. Neste caso, mesmo que sejam planejadas ações de interação síncrona ou assíncrona, a participação ou não do estudante dependerá dele. O que se entende quando se propõe um nível mínimo de profundidade de diálogo é que, “o conteúdo proposto pode ser aprendido apenas com o uso do material oferecido para estudo – que já foi especialmente preparado para possibilitar isso” não havendo necessariamente a necessidade de que o estudante participe de atividades “extra” para compreendê-lo (mesmo que estas existam). Na figura, todos os níveis de interação (livre, planejada e permanente) relativos aos níveis de profundidade de diálogo (mínimo, médio e intenso) devem ser entendidos como “ação planejada”. No “nível mínimo”, contudo, a ação é “planejada/livre” (o professor propõe complemento do trabalho mesmo que o conteúdo seja por ele considerado ‘muito simples’ e o estudante participa se quiser) e nos níveis “médio” e “intenso” as ações são “planejadas/obrigatórias” (o professor propõe atividades obrigatórias “pontuais” de interação porque as julga essenciais para trabalhar determinado conteúdo ou propõe “interação intensa permanente” pelo mesmo motivo – também obrigatórias).

- **médio:** quando o conteúdo apresenta grau de dificuldade suficiente para que se julgue necessário o planejamento de “alguns momentos” de comunicação mais intensiva – e obrigatória – por meio de ferramentas de comunicação síncronas ou assíncronas, entre educador e aprendiz;

- **intenso:** quando o conteúdo é considerado “muito complexo” exigindo, na visão do planejador, para que seja ensinado e aprendido, além do material de estudo, a estruturação

de processos interativos permanentes (síncronos e assíncronos) com participação obrigatória do estudante (interação forte).

No que se refere à “abordagem dos conteúdos”, aspecto também importante de ser considerado na estratégia comunicacional, o que está em questão é o nível de inteligibilidade que se consegue atingir a partir de uma dada proposta de exposição e desenvolvimento de um tema<sup>41</sup>. Uma vez que o que é proposto pelo professor não é entendido pelo aluno, tem-se o sinal necessário para que se proceda à reformulação da forma de apresentação do conteúdo visando garantir a qualidade do processo comunicacional.

Se o material didático e outros materiais pedagógicos – como, por exemplo, textos voltados para orientar o aluno nos estudos, na organização dos trabalhos etc. – são veículos utilizados pelo proponente para “comunicar-se” com o estudante, pode-se considerá-los como de máxima importância no desenvolvimento da estratégia comunicacional. A utilização do recurso “texto”, dos mais diferentes tipos (informativos, explicativos, expositivos, reflexivos etc.), veiculados nos mais diferentes meios e formatos, costuma ser uma das principais estratégias dos educadores em EAD Digital para garantir o desenvolvimento e o controle das ações educativas; a produção e disponibilização dos materiais adequados, nos formatos adequados, nos meios adequados, respondem em grande medida pelo sucesso de uma ação. A ideia de “adequado” aqui, naturalmente, tem relação total com a capacidade do material para proporcionar o “resultado comunicacional” para o qual foi pensado e produzido.

---

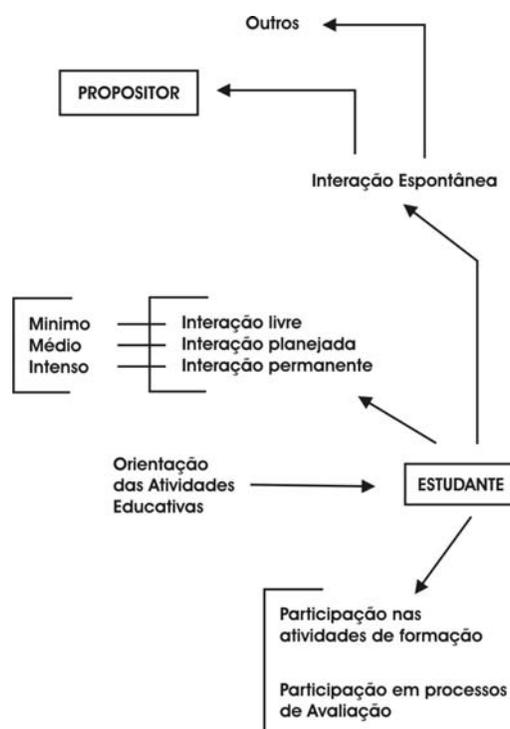
<sup>41</sup> É claro que o tipo de proposta político-pedagógica que se estará desenvolvendo interfere na condição de entendimento de um tema pelo estudante. Como vimos no Capítulo 2, as diferentes opções político-pedagógicas (ou seja, relativas às concepções de educação e teorias pedagógicas) necessariamente gerarão diferentes formas de abordagem dos temas de um curso, interferindo então nas estratégias didáticas que serão definidas para desenvolvê-los. Esse aspecto, contudo, só pode ser considerado em se tratando de ação desenvolvida por profissional da educação já que proponentes leigos não desenvolvem abordagem de conteúdos orientados por fundamentos pedagógicos.

Uma ação em “comunicação pedagógica” só pode ser “alimentada” e “avaliada” se o educador puder obter informações sobre o que está acontecendo com o aprendiz. Isso significa que o proponente precisa prever na estratégia comunicacional formas de obter tais informações. Tradicionalmente esse tipo de informação é “deduzida” dos resultados das avaliações tradicionais (provas escritas, testes, textos acadêmicos e outros produtos) o que impossibilita uma interferência no processo como medida para evitar que o estudante obtenha resultados ruins. Interferir num processo em EAD Digital para evitar um problema de aproveitamento significa cuidar do processo comunicacional – informando-se sobre se o estudante está ou não encontrando condições de estudar com os materiais e estratégias a ele propostos. As estratégias de ação nesse campo ainda precisam ser mais bem desenvolvidas como linha de pesquisa em EAD Digital.

Explicando melhor, em “comunicação pedagógica”, a geração de informações sobre o que ocorre com o estudante (ou sobre seu desempenho no curso) é crucial para que o educador possa cumprir seu papel no processo. Com este tipo de informação, o educador poderá manter ou mudar o que está propondo; poderá propor novas ações durante um curso, diferentes das que havia planejado. Essa informação, contudo, para servir a essa finalidade, não pode estar “localizada” apenas no final de um processo ou de um módulo ou de uma unidade de ensino; precisa ser um dado permanente durante o processo de desenvolvimento das atividades educativas. Então, quando falamos em “geração de informações” aqui, não estamos falando de “avaliação” no sentido estrito – ainda que estas possam também contribuir no processo. Essa informação “extra” sobre o “desempenho” do estudante, depende do êxito dos processos comunicacionais que envolvem estudante e professor; se o professor planejar instrumentos para assegurar-se de que um estudante está se saindo bem num curso, estará obtendo essa informação. Aqui, contudo, a idéia de “desempenho” não é relativa diretamente ou exatamente ao “nível de aprendizagem de conteúdos” – já que o foco em “comunicação pedagógica” (EAD Digital) é a qualidade em comunicação. O desempenho do aluno refere-se à condição que está tendo de seguir seu curso, de estudar, de aprender a partir dos processos comunicacionais que a ele foram propostos para garantir essa condição (através de materiais e da proposta metodológica). Ou seja, o desempenho do

estudante reflete, antes de tudo, a qualidade do processo comunicacional planejado para o desenvolvimento das ações educativas; o bom desempenho do estudante coincide, neste sentido, com o sucesso em “aprendizagem de conteúdos” já que os processos comunicacionais são produzidos para gerar esse resultado final, mas o foco da averiguação do educador são os processos comunicacionais já que estes é que serão alvo de manutenção ou revisão.

### 3.5.2.3 Campo de ação do estudante



**Figura 5** – Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: recorte 4

Na Figura 5 podemos visualizar o campo de ação do estudante em qualquer iniciativa em EAD Digital, das mais abertas e flexíveis às mais fechadas e rígidas. De uma forma ou de outra, o campo de ação do estudante existe e, mesmo que sua ação seja premeditadamente obstruída por prescrições rígidas e inflexíveis definidas num “pacote”

que se pretende “perfeito”, condensado e regulado num LMS, ela nunca poderá ser anulada já que, dada a circunstância comunicacional que caracteriza as práticas em EAD Digital, haverá sempre espaço para que o estudante se manifeste sobre o que está acontecendo (se ele está ou não conseguindo entender, estudar, aprender) – mesmo que esta manifestação seja a simples negação a participar das atividades de formação propostas e, no limite, a evasão.

Neste aspecto do universo da EAD Digital importa salientar que, modelos inflexíveis e rígidos de proposta de ação, que são estruturados numa lógica de economia de escala, negam a racionalidade comunicativa<sup>42</sup> que caracteriza a área e inviabilizam a realização do elemento vital para a manutenção de qualquer processo em EAD Digital: a atividade do aluno (aquela, que já mencionamos, que gera as informações necessárias à regulação do processo formativo pelo educador).

Olhando de outra perspectiva, pensando agora em estruturas favoráveis à participação e atividade do estudante em cursos à distância, este pode, dentre outras coisas:

- decidir por não participar de uma atividade proposta na estratégia do educador por considerar-se satisfeito com o que tem podido atingir sozinho, a partir dos materiais que recebe e de suas próprias iniciativas de estudo. Neste caso, o educador tem que ter condição para entender que, por exemplo, o tal “silêncio” (que discutimos quando da análise da Lista) pode significar que tudo está indo bem. Também deve o educador prever esse tipo de manifestação do estudante quando pensa nas formas de avaliação que utilizará num curso. Se um educador propõe como “obrigatórias” as participações em, por exemplo, todos os fóruns de discussão que planeja (mesmo quando os conteúdos que aborda exigem nível mínimo de profundidade de diálogo) estará cometendo um erro já que é possível que um estudante se sinta plenamente satisfeito com o que atingiu em compreensão e aprendizado a partir do uso autônomo que fez do material pedagógico proposto no curso.

---

<sup>42</sup> A reflexão sobre a racionalidade comunicativa da EAD Digital será realizada no capítulo 4 e, vale dizer, trata-se de questão central, a nosso ver, para que se possa compreender teoricamente a área. Nesta reflexão, dialogaremos com as idéias de Habermas desenvolvidas em sua “Teoria do agir comunicativo”.

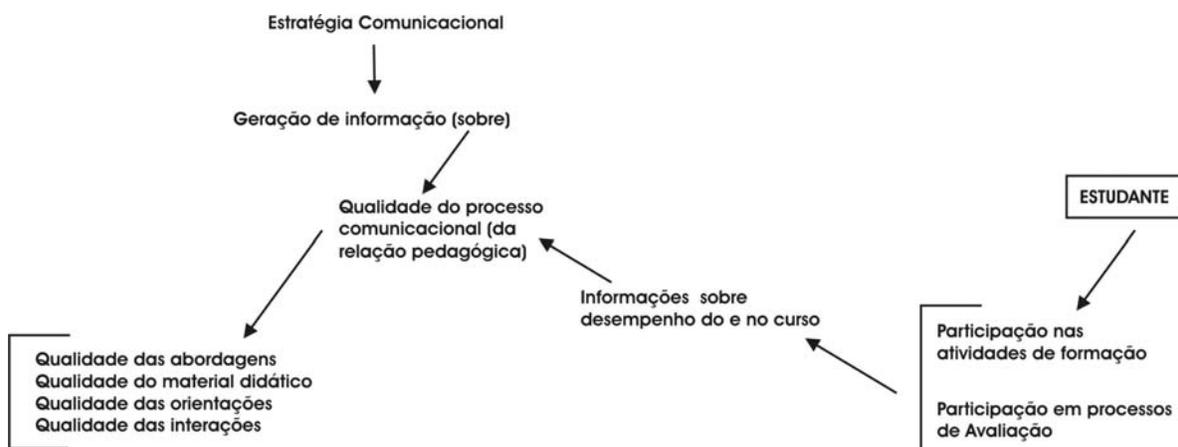
- decidir por ampliar (por interesse próprio) atividades de estudo, debate, produção etc. para além daquilo que o professor planejou. Ao educador caberia estar atento à importância de atuar com flexibilidade – em relação ao cumprimento de tarefas planejadas para o curso – para poder aproveitar esse tipo de iniciativa que enriquece qualquer trabalho educativo.

- manifestar-se de forma a indicar ao educador que, o que ele propôs não funcionou, ou foi mal dimensionado, ou não ficou claro, ou não foi produzido com a qualidade necessária etc. Nesse caso, caberia ao educador reavaliar suas propostas e retomar seu planejamento sempre que obtiver uma sinalização de que a proposta não está clara ou produzindo o resultado esperado.

- organizar-se para desenvolver seus estudos com outros colegas por meio de formação de grupos, comunidades etc. Os movimentos espontâneos dos estudantes nunca são regulados pelo educador, mas devem ser incentivados. Para isso pode ser importante oferecer ao estudante esclarecimentos permanentes sobre as possibilidades de utilização das ferramentas de comunicação e sobre a importância de que ele se envolva de verdade com os temas que está estudando.

A flexibilidade nos planejamentos de cursos em EAD Digital é fundamental; a qualidade dos processos formativos em “comunicação pedagógica” depende em grande medida da “qualidade do diálogo” que se estabelece entre educador e estudante.

### 3.5.2.4 Qualidade do processo comunicacional e da relação pedagógica



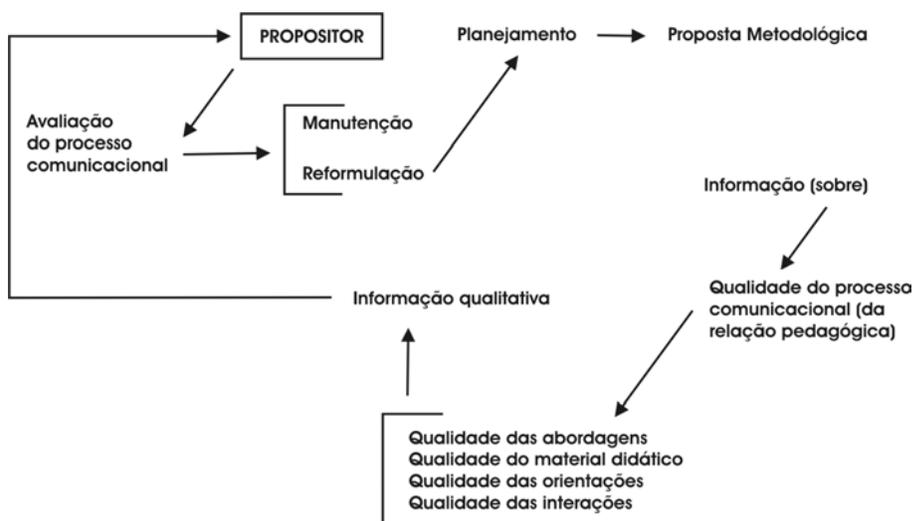
**Figura 6** – Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: recorte 5

Em “comunicação pedagógica”, insistindo um pouco mais – como é ilustrado na Figura 6 –, a qualidade do processo comunicacional revela a qualidade da relação pedagógica e *o êxito do processo comunicacional coincide com o êxito dos processos educativos ou “êxito em ensino e aprendizagem”*. A verificação da qualidade dos processos formativos, contudo, depende – como já dissemos – da “geração de informações” sobre o desempenho do estudante (em sentido amplo) durante todo o processo – e não apenas sob a forma de avaliações terminais.

Os indicadores de qualidade do processo comunicacional são, na verdade, indicadores da qualidade *das abordagens* oferecidas no desenvolvimento dos temas do currículo, *do material didático* e outros materiais pedagógicos (orientações, tutoriais, glossários etc.) e *das interações* que vão ocorrendo durante o processo formativo (como ações planejadas e – ou – em função de situações novas geradas pelos próprios estudantes). O processo comunicacional submete à permanente “revista” toda a “primeira proposta” do educador e é o “elemento orientador” para que este possa decidir por manter ou modificar o que planejou. Se a manutenção dos processos formativos em “comunicação pedagógica”

depende de informações relativas à qualidade dos processos comunicacionais, só o cuidado com os processos comunicacionais poderá garantir qualidade dos processos formativos.

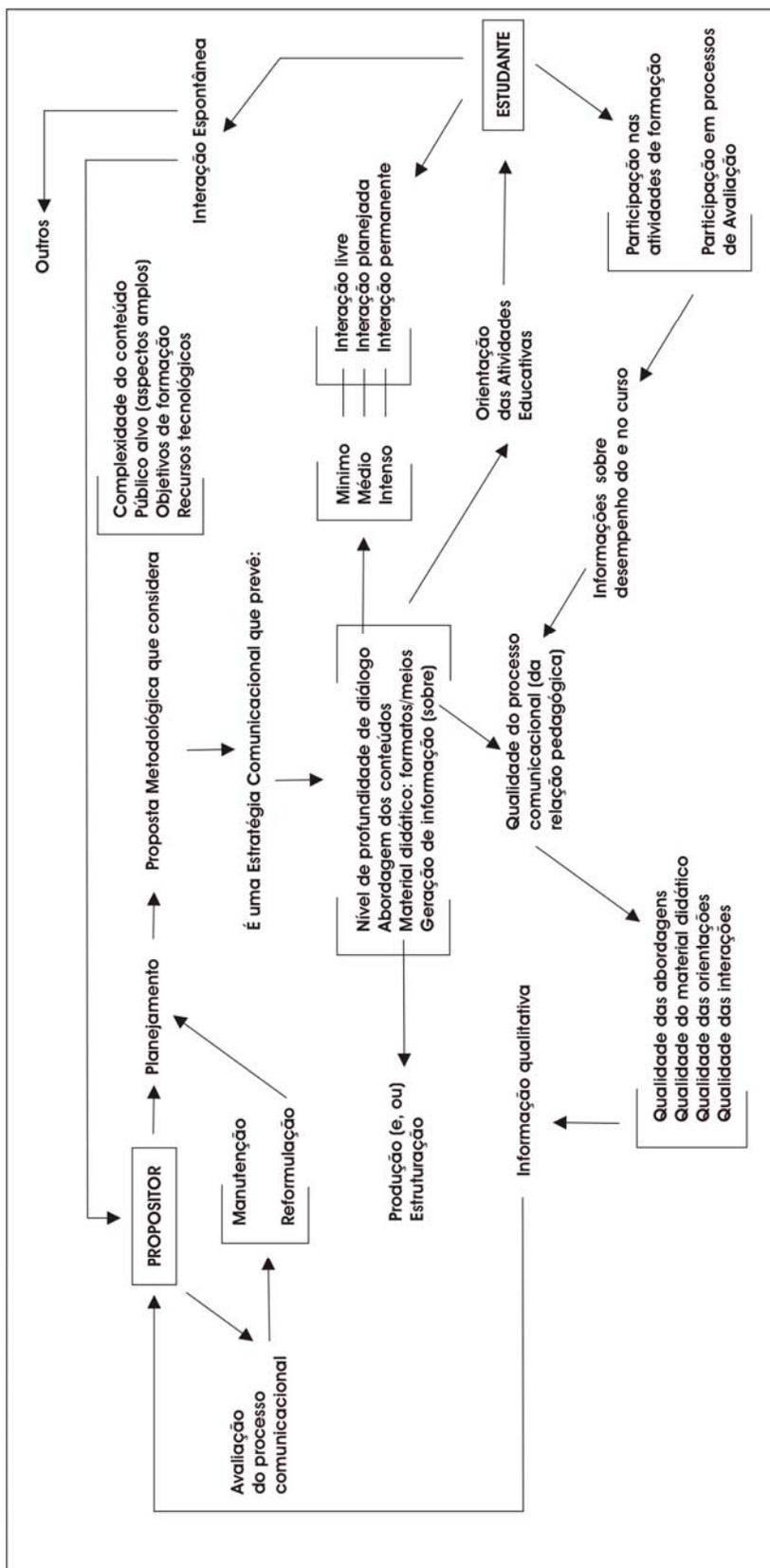
### 3.5.2.5 Avaliação e manutenção dos processos formativos



**Figura 7** – Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: recorte 6

Como é mostrado na Figura 7, dotado de informações qualitativas sobre o andamento dos processos comunicacionais, o proponente de uma ação em “comunicação pedagógica” pode administrar o processo educativo alimentando-o com medidas que visam reforçar ou corrigir o planejamento inicial. Quando se submetem processos comunicacionais à avaliação, o único objetivo é o de reformulá-los imediatamente em caso de estarem sendo considerados problemáticos. Processos comunicacionais em “comunicação pedagógica”, devem ser avaliados “em movimento” – e não apenas ao final de um curso – já que representam os únicos “meios” para garantir a produção de ensino e aprendizagem a distância e podem necessitar de freqüentes reparações. Por isso faz sentido planejar processos permanentes de “geração de informação” sobre a qualidade destes.

A seguir, apresentamos o “quadro geral” (Figura 8) de forma panorâmica. Acreditamos que qualquer ação em “comunicação pedagógica” (EAD Digital) que se esteja realizando no momento pode ser nele visualizada e compreendida em sua estrutura.



**Figura 8 - Processos comunicacionais em comunicação pedagógica: quadro geral**

Na Figura 8 reunimos as figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7 para compor um “quadro geral” dos processos comunicacionais em comunicação pedagógica; embora cada “recorte” tenha sido explicado separadamente, faremos uma pequena síntese do quadro. Nesta figura podemos ver que: (i) um planejamento em EAD Digital implica na estruturação de uma proposta metodológica; (ii) esta proposta metodológica é uma estratégia comunicacional que orienta a produção de materiais e estratégias para um curso; (iii) nesta estratégia devem estar previstos processos que gerem informações sobre a qualidade dos processos comunicacionais para que estes possam ser revistos no caso de haver necessidade; (iv) o estudante é o elemento-chave no processo de avaliação da proposta metodológica pois deverá vir dele as informações sobre a qualidade do que a ele foi proposto; (v) estas informações são relativas à qualidade de todos os processos planejados e podem gerar a manutenção ou reformulação destes.

### **3.6 Algumas observações e comentários**

**1-** Os processos comunicacionais que podem compor uma estratégia em EAD Digital (diálogo por meio de sala de bate-papo, debate em fórum, lista ou grupo de discussão, explicação de conteúdo por meio de texto, orientação de estudos em material já existente, realização de áudio conferência e videoconferência etc.) têm em comum o fato de que, para existirem, dependem do uso sistemático de algum recurso e meio de comunicação capaz de conectar educador e estudante. Então, só pode haver processo educativo em EAD Digital se houver comunicação planejada.

**2-** Orientar as ações em EAD Digital pela “intenção comunicacional”, pode garantir a todos os praticantes da área um parâmetro compartilhado para o planejamento, manutenção e avaliação de suas ações.

**3-** Considerando a prática em EAD Digital como estratégia comunicacional, não podemos dizer que há material pedagógico de qualidade “para qualquer situação”. Mesmo no caso da utilização de “materiais prontos” num curso (livros impressos etc.), estes devem

estar submetidos à lógica da estratégia comunicacional. Vale dizer ainda que, nos materiais pedagógicos produzidos para um curso a distância, há elementos da concepção de mundo e de educação de quem o propôs. Então, os materiais não são “neutros” e nem as estratégias metodológicas que eles incorporam. Também por esse motivo não há como falar em “bom material” de forma geral, mesmo considerando que todos serão oferecidos praticamente nos mesmos meios e com os mesmos formatos. Diferentes concepções de educação vão gerar diferentes materiais pedagógicos para EAD Digital e isso se deve, entre outros fatores, ao fato de haver em cada concepção de educação um tratamento específico do aspecto comunicacional no contexto da relação pedagógica. Há concepções de educação mais baseadas no diálogo e outras que praticamente o excluem. Sendo a EAD Digital um processo de “comunicação pedagógica” baseada no diálogo, as concepções de educação que valorizam o diálogo poderão inspirar a produção de materiais pedagógicos de melhor qualidade.

4- A escolha das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de um curso a distância deve ser feita com a finalidade de viabilizar o desenvolvimento de uma proposta metodológica – ou dos processos comunicacionais que esta prevê no âmbito de uma estratégia de ação. Então, não pode haver “a boa ferramenta” para qualquer situação pois o que deve definir o uso de qualquer ferramenta é a proposta metodológica. Com isso, podemos dizer que a escolha das ferramentas tecnológicas a serem utilizadas num curso deve ocorrer “após” a definição da proposta metodológica. Uma ferramenta tecnológica, por mais sofisticada que possa ser do ponto de vista tecnológico, não substitui o planejamento em “comunicação pedagógica” (definição de uma estratégia comunicacional, de materiais com ela condizentes e de processos de manutenção permanente das ações educativas).

5- Para atuar em EAD Digital um profissional precisa ter condições de pensar processos comunicacionais para, a partir deles, buscar a realização de objetivos educativos e, para que sua atuação possa ir além da manipulação de processos comunicacionais, precisa ter “base” pedagógica (mesmo que não seja pedagogo) – ou seja, precisa entender

de teoria pedagógica (concepções de educação, didática, avaliação, práticas etc.). Dessa forma, não basta ser um gerenciador ou administrador de equipes e estruturas físicas para poder realizar ação educativa na modalidade “a distância”. Também não podemos classificar como profissional em “comunicação pedagógica” nem o professor tradicional (que precisa aprender a planejar e a atuar considerando o fator comunicacional da EAD Digital), nem os sujeitos que atuam na área fazendo uma espécie de “comunicação pedagógica” de senso comum<sup>43</sup>.

Mesmo não sendo um especialista em “comunicação pedagógica”, um educador profissional ou um especialista em educação terá sempre condições mais amplas – comparado a um não-especialista em educação – para atuar com qualidade na área (já que reúne amplas ferramentas para avaliar o público alvo, para pensar os níveis de profundidade de diálogo adequados à abordagem de cada conteúdo e outros aspectos da estratégia comunicacional, para definir as estratégias de avaliação etc.). Por outro lado – e isso queremos reforçar – por estar no campo da “comunicação” o núcleo da prática em EAD Digital, a busca de qualidade nessa área deve se dar através de esforços para dominar o campo dos processos comunicacionais – o que torna o universo da “comunicação pedagógica” diferente do universo da educação tradicional. Isso explica um pouco o fracasso que se tem observado em tentativas de entender e interferir nos processos em EAD Digital a partir dos conhecimentos teóricos produzidos no campo da educação presencial.

No próximo capítulo falaremos da “racionalidade comunicativa” que caracteriza a prática em EAD Digital.

---

<sup>43</sup> Para Adolfo Sánchez Vázquez (1968, p.210 ), senso comum é o ponto de vista do praticismo; prática sem teoria, ou com o mínimo dela. Na consciência de senso comum o prático - entendido num sentido estritamente utilitário - contrapõe-se à teoria. Esta se faz desnecessária ou nociva para a prática (...). Para o senso comum, a prática se basta a si mesma.

## CAPÍTULO 4

### A “racionalidade comunicativa” da EAD Digital

Toda pesquisa nos leva ao conjunto de questões, problemas e conhecimentos implicados no objeto de estudo ou a ele relacionados. Esse tipo de informação nos possibilita visualizar a base teórica que o sustenta – já que revela o âmbito ou âmbitos das problemáticas que o envolvem – e demarcar as balizas ou parâmetros dentro dos quais poderemos investigá-lo. A partir da visualização dessa base teórica de sustentação, podemos iniciar diálogos com conhecimentos já existentes a fim de identificar nestes as saídas ou soluções para nossos problemas de pesquisa ou ainda, novas direções para investigação.

Em busca de uma compreensão teórica da prática em EAD Digital tentamos inicialmente dialogar com a base teórica que dá sustentação à educação presencial, mas logo fomos convencidos de que os conhecimentos desse campo, embora sejam fundamentais para orientar qualquer ação educativa, são insuficientes para dar conta das problemáticas da nova área. Da mesma forma, procuramos dialogar com reflexões do universo da comunicação, mas logo constatamos a dificuldade de situar nosso objeto nas problemáticas deste campo<sup>44</sup>. Por outro lado, foi no entrelaçamento das reflexões sobre educação e comunicação que chegamos à identificação de um caminho possível para compreender melhor a base de sustentação teórica dessa nova área.

Nesta parte do trabalho, vamos apresentar as reflexões que, depois de longo percurso, nos possibilitaram melhor interpretar e relacionar o conjunto de elementos que viemos colhendo desde a análise da Lista até chegarmos à idéia da existência de uma racionalidade comunicativa no núcleo da prática em EAD Digital.

---

<sup>44</sup> Nossa porta de entrada para a realização de estudos sobre comunicação foi o livro “Epistemologia da Comunicação”, organizado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2003).

Ao longo deste capítulo abordaremos os seguintes temas principais:

- Base de sustentação teórica da educação presencial e da EAD Digital
- Questões e problemas da prática em EAD Digital
- Conhecimento típico e linhas de pesquisa em EAD Digital
- A racionalidade comunicativa em EAD Digital
- Racionalidade e propostas de ação em EAD Digital

#### 4.1 A educação presencial e sua base de sustentação teórica

Um caminho importante para pensar o universo das questões que envolvem a educação presencial é a discussão sobre projeto político-pedagógico<sup>45</sup>. Quando tentamos estruturar uma proposta de trabalho pedagógico, temos que lidar com questões referentes a pelo menos quatro dimensões da ação educativa: a filosófica, a política, a teórica e a prática. Do ponto de vista da atuação docente, estas dimensões, de forma resumida, dizem respeito a:

- perfil de homem e de sociedade que queremos construir a partir da educação
- posição política que assumimos enquanto educadores
- base teórica que dá suporte ao trabalho educativo que desenvolvemos
- caminhos prático-metodológicos que escolhemos para fazer educação

---

<sup>45</sup> Podemos entender por *projeto político-pedagógico* o conjunto das opções e posicionamentos que dão sustentação ao trabalho de um educador (e) ou de um grupo de educadores de uma escola (frente às questões do universo educacional) relativos aos aspectos filosóficos, políticos, teóricos e práticos que envolvem todo trabalho pedagógico. Nas palavras de Marques (apud. Veiga, 2002, p.13) “político e pedagógico têm uma significação indissociável [e] nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”.

#### 4.1.1 A questão do ensino

No que tange à dimensão filosófica, estamos preocupados com o perfil de sujeito social que estamos ajudando a formar com nosso trabalho educativo; estamos preocupados com o tipo de sociedade que esse sujeito produzirá a partir de uma formação dirigida por nós.

Quando pensamos a dimensão política, estamos preocupados com o impacto do trabalho que desenvolvemos na formação do “cidadão” e no que concerne ao “exercício da cidadania”<sup>46</sup>. A preocupação com a dimensão política da prática pedagógica define muito do trabalho que se desenvolve na escola, interferindo no currículo, nas metodologias e práticas pedagógicas, nos processos de avaliação, no âmbito das relações entre escola e comunidade etc.

Ao pensar a dimensão teórica da prática educacional estamos preocupados em situá-la no contexto da teoria pedagógica – que trata de todos os aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem. Não se tratando de um campo neutro, a dimensão teórica refere-se mais especificamente aos aspectos epistemológicos que envolvem o trabalho do educador. A partir do conhecimento dos debates e teorias historicamente produzidos – e em produção – sobre ensinar e aprender, o educador busca estruturar sua prática e produzir novos conhecimentos que lhe permitam enfrentar as situações típicas do dinâmico ambiente escolar.

Por fim, ao pensar a dimensão prática do trabalho pedagógico, estamos tratando dos aspectos relativos ao cotidiano da sala de aula que envolve a relação com os estudantes e as escolhas relativas ao tratamento dos conteúdos curriculares (metodologias e práticas

---

<sup>46</sup> Considerando que as palavras “cidadão” e “cidadania” aparecem com sentidos muito diferentes nos mais diferentes discursos com as mais diferentes intenções (Machado, 1997), valeria a pena fixar o sentido que a elas atribuímos: a cidadania é o exercício inalienável e permanente de conquista, manutenção e ampliação de interesses e direitos ao mesmo tempo individuais e coletivos e que tem como sujeito o cidadão. É cidadão quem assume esse exercício de conquistar, manter e ampliar interesses e direitos sociais visando a satisfação das necessidades ao mesmo tempo suas e da coletividade.

pedagógicas). Na dimensão prática da ação pedagógica, vale dizer, estão refletidas todas as decisões “resolvidas” nos âmbitos filosófico, político e teórico. Sem a visão clara do que se quer nestes âmbitos, a prática do professor se torna esvaziada de sentido; torna-se ação mecânica identificada com o instrucionismo (Demo, 2006, p.49)<sup>47</sup>.

#### **4.1.2 A questão da aprendizagem**

As dimensões teórica e prática do trabalho pedagógico guardam íntima relação com os estudos sobre aprendizagem. Nestes, o foco das investigações são os aspectos biológicos, psicológicos e sociais que interferem no desenvolvimento cognitivo. Autores diversos se dedicaram a explorar as problemáticas aí situadas (Skinner, Rogers, Piaget, Vigotski, Wallon entre outros) e suas contribuições continuam servindo como referência para a reflexão e prática pedagógica preocupadas com a aprendizagem. Os estudos desse campo também guardam íntima relação com aqueles relativos à prática pedagógica uma vez que pensar em desenvolvimento cognitivo leva necessariamente à consideração dos agentes e das ações sistemáticas que intentam produzi-lo.

#### **4.2 Pensando um problema concreto**

As diversas questões e problemas da prática em educação presencial estão relacionados às quatro dimensões do trabalho pedagógico acima apresentadas que envolvem ensino e aprendizagem. Em EAD Digital, os problemas relativos a essas quatro dimensões não desaparecem mas, como veremos, não estão apenas nestes âmbitos as questões e problemas centrais relativos à prática na nova área.

---

<sup>47</sup> É preciso dizer que há os problemas materiais (infra-estrutura) e burocráticos (gestão do setor da educação) que também afetam a prática de todos os professores, sejam eles bem fundamentados ou não. Neste trabalho, contudo, interessa-nos destacar apenas aspectos relativos ao campo dos fundamentos da prática pedagógica para que possamos – mais adiante – comparar questões e problemas da prática em educação presencial com as questões e problemas da prática em EAD Digital.

Para lidar com as questões e problemas da educação presencial, o professor precisa ter boa base de conhecimentos produzidos em campos diversos: filosofia, sociologia, antropologia, política, psicologia, pedagogia (didática, metodologia e prática de ensino, avaliação) entre outros. Dependendo da questão enfrentada no cotidiano do trabalho na escola, o professor mobilizará conhecimentos das diferentes áreas que lhe permitirão buscar a forma mais acertada de interferência, visando garantir as condições necessárias para a continuidade das atividades educativas. Vejamos um exemplo:

- Baixo rendimento escolar dos estudantes de uma escola

Para investigar as causas do problema, um educador preparado poderia levantar algumas hipóteses:

- proposta pedagógica descontextualizada;
- má formação do professor;
- problemas na relação professor-aluno;
- falta de estrutura material na escola;
- má gestão da instituição escolar;
- problemas sociais/materiais dos alunos;
- ausência de apoio pedagógico ao corpo docente;
- falta de apoio da família na educação dos filhos
- problemas de aprendizagem

A investigação propriamente dita exigiria do educador a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas a partir dos quais produziria um diagnóstico bem estruturado que o possibilitaria interferir de forma adequada no problema.

Como podemos observar neste exemplo – e isso não mudaria se quiséssemos abordar outros temas do cotidiano da escola – não é difícil identificar os âmbitos das questões e problemas relativos ao universo da educação presencial. Da mesma forma, não

seria difícil identificar os tipos de interferência capazes de fazer frente a cada possível necessidade:

- revisão do projeto político-pedagógico;
- atuação sistemática na formação do professor;
- melhor articulação entre os sujeitos que atuam na escola;
- discussão sobre novas formas de gestão;
- melhor articulação da escola com a comunidade etc.
- orientação educacional

A produção da qualidade em educação presencial, todos sabemos, passa pela questão do acesso aos bens culturais, da formação permanente do corpo docente, da organização administrativa da escola, do trabalho estratégico e organizado envolvendo todos os sujeitos que atuam na escola, da articulação da escola com outros sujeitos importantes no processo de educação escolar, da individualização do atendimento ao estudante, do acompanhamento e aproveitamento do trabalho acadêmico/científico que amplia as possibilidades da escola se conhecer e se modificar. Não é sobre tudo isso que se dá o debate no campo educacional?<sup>48</sup>

Com essa reflexão queremos dizer que é de certa forma nítido o que podemos chamar de “base teórica de sustentação da educação presencial”. Os problemas do presencial são bem conhecidos e também podemos visualizar com relativa clareza os conhecimentos e áreas do conhecimento que podem contribuir para pensá-los e solucioná-los. Isso não é tão evidente quando pensamos a EAD Digital. Nesse novo campo, há “questões e problemas típicos” que não poderiam ser nem investigados, nem entendidos, nem resolvidos com base nos conhecimentos que tradicionalmente dão suporte às reflexões sobre problemas da educação presencial.

---

<sup>48</sup> Não é necessário dizer que muitos dos possíveis encaminhamentos dependem de maior investimento na educação pública para poderem acontecer.

### **4.3 Questões e problemas da prática em EAD Digital**

Em EAD Digital, há três principais fatores que precisam ser melhor compreendidos para que se possa proceder a uma estruturação mais sólida das atividades na área:

- 1- produção de materiais pedagógicos
- 2- escolha e utilização de ferramentas tecnológicas
- 3- gestão do processo ensino-aprendizagem

A estes três fatores estão ligados outros dois relativos ao início e a manutenção das atividades educativas:

- Planejamento das ações educativas
- Avaliação

Em todos estes aspectos da prática em EAD Digital nos deparamos atualmente com necessidades e ainda não temos, a nosso ver, plenas condições de pensá-los em suas relações intrínsecas e indissociáveis.

#### **4.3.1 Produção de materiais pedagógicos**

A produção de materiais pedagógicos para EAD Digital, embora para muitos pareça ser “questão resolvida”, ainda nos deixa com mais indagações que respostas sobretudo quanto somos convidados a partir para a prática. Tem sido comum, em nossa vivência no ensino superior, o convite à participação em processos de “conversão” de disciplinas oferecidas na modalidade presencial para as modalidades semi-presencial ou “a distância”. Nesses processos os educadores são normalmente convidados a produzir material para

disponibilização em ambiente virtual, a gravar vídeoaulas e a preparar aulas expositivas para apresentação em videoconferência<sup>49</sup>.

Como recomendação para a produção dos materiais, pede-se ao educador um cuidado especial com a linguagem a ser utilizada no texto (algumas laudas com uma abordagem panorâmica do conteúdo, complementadas por *links* e indicações de leitura em material impresso), a busca de objetividade e clareza nas vídeoaulas e a utilização de recursos de comunicação (slides, vídeo, gráficos, tabelas etc.) para tornar a aula expositiva “mais dinâmica”.

No que concerne à linguagem do texto, costuma-se pedir material “que dialogue com o aluno”. A orientação para produzi-lo dessa forma, contudo, não vai muito além do que Laaser (1997, p.69) apresenta em seu Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação a Distância:

Você fala com seus alunos por meio da sua escrita. Seja amigável e incentivador. Envolve-os em um diálogo com você. Faça com que eles participem de discussões. Peça a eles para considerar as questões levantadas, criticar e complementar o que o curso está fornecendo. Use um estilo pessoal. Dirija-se aos alunos como “você” e refira-se a você mesmo como “eu”. Tente desenvolver um relação pessoal entre você e os alunos. Permita que eles procurem informações mais aprofundadas e apliquem seus conhecimentos e habilidades. Encourage-os a levantar questões. Assim fazendo, você pode criar uma real comunicação bidirecional, que é essencial na educação a distância.

Nesse caso, a idéia do bom material recai sobre seus atributos técnicos, estéticos e funcionais – algo que supostamente o isolaria das intempéries da circunstância “a distância” que marcam a relação entre quem produz e quem irá consumir o material. Evidentemente, trata-se de simplismo pedagógico e, mesmo assim, de difícil operacionalização – dado o enorme grau de subjetivismo que acompanha alguns dos itens da orientação (usar estilo pessoal, ser amigável, desenvolver relação pessoal). Este autor aborda em sua obra diversos

---

<sup>49</sup> Nossa experiência no ensino superior e a convivência com colegas que atuam em diversas universidades em programas de educação a distância nos autorizam a dizer que, com uma e outra variação, a estruturação das práticas em EAD Digital não fogem muito do que estamos aqui apresentando.

outros fatores relativos à produção de materiais para educação a distância, mas, como mostra o conteúdo em destaque, não apresenta justificativas sólidas e bem fundamentadas para validar suas propostas como algo mais que “dicas” extraídas da prática – algo que, como já vimos nesse mesmo trabalho, se repete em diversos materiais mais recentes do mesmo tipo.

O resultado dos trabalhos produzidos conforme orientações desse tipo é totalmente imprevisível já que não há qualquer fundamento teórico embasando as recomendações, algo que impossibilita o educador de pensar um produto “para ensino e aprendizagem a distância”.

Em geral, o objetivo maior ao propor a produção destes materiais e processos é o de alimentar um ambiente virtual com uma estrutura mínima para que uma disciplina fique “pronta” para ser oferecida a distância. Uma vez estruturado o trabalho, a atuação do educador se torna menos intensa já que o acompanhamento das atividades formativas ficam por conta de outro profissional – o tutor – que tem basicamente o papel de “animar”, incentivar, cobrar, orientar estudantes lotados em locais remotos designados “pólos” – salas ou estúdios de recepção de onde podem estabelecer comunicação síncrona (planejada) ou assíncrona com as centrais que estruturam e gerem os programas de formação a distância.

O conceito que talvez se aproxime mais dessa idéia de produção de material é o de “objeto de aprendizagem”:

“conteúdos potencialmente reutilizáveis em formato digital que vêm justificando o grande interesse pela tecnologia de objetos de aprendizagem, uma vez que o custo de desenvolvimento de conteúdo virtual interativo é bastante expressivo e todos os esforços no sentido de se padronizar formatos de armazenamento e de referência, visando-se a reutilização de materiais, são bem vindos. Além de facilitar a gestão de conteúdos pedagógicos produzidos por uma determinada instituição, há pelo menos mais dois fatores que motivam a padronização de objetos de aprendizagem: a) o dinamismo do mercado de tecnologia pode gerar a necessidade de substituição de um LMS (*Learning Management System*) por outro, operação essa que se torna muito complexa se não houver

padronização nos formatos dos conteúdos pedagógicos; b) existe uma tendência de criação de consórcios formados por várias instituições educacionais, muitas vezes de países diferentes, para o oferecimento de EVI (Educação Virtual Interativa), ou simplesmente para o compartilhamento de conteúdos pedagógicos, o que exige um mínimo de padronização visando-se reutilização e interoperabilidade. O conceito de objeto de aprendizagem vem recebendo diversas denominações, tais como *"learning object"*, *"instructional object"*, *"educational object"*, *"knowledge object"*, *"intelligent object"*, e *"data object"*. Qualquer que seja a denominação empregada, o objetivo praticamente não varia: facilitar a decomposição de sistemas educacionais em módulos relativamente pequenos e potencialmente reutilizáveis. ABED (acesso em 16/04/2007).

Trata-se aqui de pensar o conteúdo como “objeto” que deve ser preparado para “explicar algo” e que pode ser acessado a qualquer momento para satisfazer a uma necessidade pontual de informação não importando o contexto que a tenha gerado. Ainda que um conhecimento possa servir mesmo quando apresentado como “objeto de prateleira” – para uso permanente e a qualquer tempo –, isso dependerá quase que exclusivamente da competência do usuário ou consumidor para aprender. Valeria aqui indagar: quando um conteúdo é disponibilizado como “objeto”, pode-se dizer que houve ensino a partir dele? – essa pergunta faz todo sentido na medida em que nossa maior preocupação é com a competência para realizar EAD Digital de forma sistemática, fundamentada, segura e eficiente.

Outra “solução” comum em “produção” de material é a digitalização de produtos existentes no formato impresso, algo que, do ponto de vista da prática em EAD Digital, não tem sentido pedagógico já que o estudante poderia acessá-los numa biblioteca, adquiri-los numa livraria ou recebê-los como material do curso. Mesmo que o objetivo aqui fosse “garantir o acesso”, não seria uma justificativa pedagógica.

Naturalmente, esses dois exemplos não cobrem todas as “saídas” das quais se têm lançado mão nesse campo da produção de materiais para EAD Digital, mas sintetizam bem o tipo de tratamento mais comum que se tem dado a essa questão.

#### **4.3.2 Uma idéia de curso perfeito**

No campo da EAD Digital, a idéia de “curso perfeito” ainda está muito relacionada ao objetivo de produzir um pacote de conteúdos e procedimentos que possa ser “aplicado” com o mínimo possível de adaptações ou necessidades de ajuste. Uma tal “estabilidade” só pode ser esperada na medida em que o mesmo é entendido como um produto acabado, pronto para ser consumido (como apontou a participante da Lista). Essa idéia se choca com outra que, por entender a prática em EAD Digital como processo, concebe um curso como uma proposta flexível que poderá – e deverá – ser alterada sempre que houver demandas por parte do estudante. Os custos de preparação de um curso, entre outros fatores, pesa contra a aceitação da EAD Digital como processo flexível; isso, contudo, não pode ser levado em conta em pesquisas como a nossa, voltadas para a exploração de questões teóricas que envolvem a área.

A necessidade de que o material pedagógico para EAD Digital tenha conteúdo e formato condizentes com necessidades mais globais que envolvem o processo ensino-aprendizagem a distância é cada vez mais clara para nós. Para produzi-lo pensando nisso, contudo, seria necessário que o educador entendesse a importância de cada um dos elementos que compõem a estruturação de um curso nesta modalidade.

O tema “produção de material para cursos a distância no meio digital” envolve não apenas as questões relativas às características dos materiais (abordagem, linguagem, formato), mas também aquelas relativas à utilização das ferramentas tecnológicas. Essa é outra questão que merece nossa atenção.

#### **4.3.3 Escolha e utilização de ferramentas tecnológicas**

Outro problema do universo da prática em EAD Digital é a fraca conjugação entre necessidades didático-pedagógicas e uso de recursos tecnológicos. Ao invés do uso estratégico das ferramentas (Chat, Fórum, Lista, Grupo, E-mail, Videoconferência, LMS,

Internet entre outras) orientado pelas necessidades do processo educativo, tem sido comum o uso justificado apenas pelas funcionalidades operacionais que estas apresentam. Dito de outra forma, as ferramentas são entendidas basicamente como os “objetos” que possibilitarão o desenvolvimento do trabalho e não como ferramentas de apoio que o educador utilizará ou não, num momento ou noutro, conforme suas necessidades. Por conta disso, é comum encontrar cursos que prevêm “passagens naturais” por diversas ferramentas aparentemente para garantir consciência tranquila do planejador quanto ao fato de estar fazendo uso amplo dos recursos disponíveis. Quando não se pensa as ferramentas como recurso estratégico, ignora-se a importância destas como “opções” na redefinição “em processo” das ações educativas que não garantiram o resultado desejado.

#### 4.3.3.1 Ferramentas tecnológicas como “objetos”

Vejamos as funcionalidades operacionais mais evidentes de algumas ferramentas tecnológicas de uso comum em EAD Digital:

**Chat:** ferramenta que viabiliza conversa sincrônica por texto ou voz.

**Fórum:** ferramenta que viabiliza postagem e leitura de mensagens que podem ser visualizadas em sua lógica relacional.

**Lista:** ferramenta que viabiliza “giro” de mensagens entre os inscritos num grupo.

**LMS:** ferramenta que viabiliza gerenciamento de curso a distância em ambiente virtual.

**Videoconferência:** ferramenta que viabiliza transmissão e recepção de voz e imagem em comunicação sincrônica.

**Internet:** ferramenta que viabiliza publicação e acesso a conteúdos em formato digital para consumo em rede.

Pensar a utilização destes recursos focalizando apenas a atividade mecânica que eles proporcionam – como tentamos reproduzir acima – é reduzi-los a simples objetos tecnológicos. A importância de utilização de um recurso em EAD Digital está no que ele pode proporcionar enquanto meio para realização de uma necessidade pedagógica planejada ou que se tornou necessária no processo de desenvolvimento de um curso. Então, antes de escolher qualquer recurso, é preciso ter bons motivos para utilizá-lo e ter bons conhecimentos sobre como utilizá-lo. A introdução de um recurso tecnológico num plano de curso só se justifica se tem relação com a estratégia do educador para desenvolver sua ação pedagógica. Essa estratégia, por sua vez, deve justificar-se como “o melhor caminho” – na visão deste educador – para viabilizar sua abordagem dos conteúdos.

#### 4.3.3.2 Um outro olhar sobre as ferramentas

Um dos fatores responsáveis por nossa dificuldade para utilizar bem as ferramentas tecnológicas é nosso relativo desconhecimento sobre as possibilidades concretas de uso que elas oferecem. Para pensarmos estas “possibilidades”, contudo, temos que refletir primeiro sobre nossas necessidades. O foco deve ser sempre “a atividade que se quer desenvolver” e nunca “a ferramenta que se pode usar”; estas são apenas recursos que só podem jogar um papel importante no processo educativo se exploradas conscientemente por um educador. Fora do contexto da ação estratégica deste, as ferramentas só podem ser percebidas em suas funcionalidades mais evidentes que, em si, não são garantia de nada. Como bem diz Corrêa (2006, p.47):

Devemos construir uma nova articulação entre tecnologia e educação (...) compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social. As tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa.

Vejam os um pouco do “campo de dificuldades” que ainda se interpõe entre as necessidades pedagógicas da EAD Digital e algumas das ferramentas tecnológicas mais conhecidas:

#### 4.3.3.2.1 **Atividade em “fórum de discussão”**

A ferramenta “fórum” não garante que ocorra ensino e aprendizagem só pelo fato de possibilitar a postagem e leitura de mensagens pelos participantes de um debate; planejar debates em “fórum” não resolve absolutamente nada se a atividade não for pensada estrategicamente e se não for mediada de forma correta pelo educador que a propõe. Para fazer isso, contudo, ele deverá conhecer muito bem a ferramenta ou as possibilidades concretas de utilizá-la. Sobre o uso do “fórum” podemos perguntar:

- Qual o número ideal de participantes para realização de um debate ou discussão? Que tipos de ação educativa um professor pode desenvolver utilizando essa ferramenta? Qual ou quais estratégias de mediação e sistematização podem garantir bons resultados nesse tipo de atividade? Quais níveis de problematização um professor pode ou deve explorar num fórum e qual o momento de realizar o fechamento das discussões? Um professor pode, por exemplo, interferir num fórum problematizando permanentemente as inserções realizadas pelos estudantes visando a que estes cheguem a determinado nível de compreensão do tema proposto. Isso poderia gerar “camadas” intermináveis de discussão, prejudicando a continuidade do trabalho e o fechamento adequado da atividade – que poderia tornar-se confusa em função do desequilíbrio entre problematização e sistematização do assunto.

#### 4.3.3.2.2 **Atividade em *Chat***

Vejam os também algumas questões relativas à utilização de *Chat*. A idéia de que essa ferramenta “viabiliza conversa sincrônica por texto ou voz”, não resolve as dificuldades para utilizá-la ou garante sua importância educativa. Antes de utilizá-la precisaríamos tentar responder a algumas questões:

- Qual necessidade justifica a utilização do *Chat* em EAD Digital? Qual a quantidade ideal de pessoas para desenvolvimento de atividade educativa nessa ferramenta? Que tipo de atividade educacional pode ser realizada numa tal ferramenta? Como mediar uma conversa utilizando *Chat*? Como orientar a participação do estudante? Quais produtos podem ser gerados a partir do uso do *Chat* em processos educativos?

Vejamos a partir de uma situação concreta – relatada por Mota, Bretas e Matosinhos (in Coscarelli, 2006, pp.130-131) – as necessidades e as dificuldades a que estamos sujeitos por falta de maior conhecimento das possibilidades de uso do *Chat*:

A proposta de realização do Chat teve como pauta a discussão do texto “História do Close Up”, de Eisenstein (1987), objeto da terceira atividade do módulo I. A discussão deveria ensejar um entendimento dos processos de codificação da imagem, partindo do enquadramento como forma de produção de significados (Mota; Bretãs; Matosinhos, 2006, pp.130-131).

Considerando a complexidade do assunto e o objetivo educacional, podemos verificar o alto grau de “confiança” dos organizadores na ferramenta e na possibilidade de mediar o debate.

Um pouco antes da hora marcada, os participantes foram se conectando, aos poucos, e a sala chegou a ter quatorze presenças, ainda que de maneira intermitente, já que houve problemas de conexão. Para a maioria dos participantes, essa era a primeira experiência de conversa em espaços dessa natureza, o que determinou um grande número de solicitações de esclarecimentos sobre os processos para a interação (Mota; Bretãs; Matosinhos, 2006, pp.130-131).

Embora o número de participantes não fosse grande, houve por parte dos organizadores um dimensionamento incorreto das possibilidades de realizar a atividade com “público despreparado” – o que sugere falta de conhecimento sobre as possibilidades e dificuldades de uso da ferramenta. Considerando isso, não poderiam também oferecer esclarecimentos satisfatórios aos participantes sobre “processos para a interação”.

Após o período de acomodação na sala (tempo para a comunicação fática e a compreensão sobre os procedimentos) teve início a discussão sobre o tema pautado que, no entanto, se tornou incipiente, *já que a maior parte dos alunos não havia lido o texto*<sup>50</sup> (Mota; Bretãs; Matosinhos, 2006, pp.130-131).

Nada garantiria que o processo poderia transcorrer de forma satisfatória se todos tivessem lido o texto e estivessem prontos e ávidos por fazer comentários, dado o total desconhecimento de todos sobre as possibilidades de utilização da ferramenta.

Verificou-se, então, uma série de conversas paralelas, em que alguns tentavam comentar o texto, havendo bastante empenho dos participantes em permanecer *on-line*, compartilhando a experiência de uma conversação síncrona coletiva, ainda que entrecortada por diferentes assuntos. Foi possível notar desvios para temas ligados ao cotidiano dos professores, quer seja sobre o trabalho, ou sobre a vida pessoal e familiar, configurando a sala como espaço de sociabilidade (Mota; Bretãs; Matosinhos, 2006, pp.130-131).

Aqui podemos verificar as enormes dificuldades no que concerne à mediação do processo e podemos concluir que a atividade não funcionou.

#### 4.3.3.2.3 Conhecimento “típico” e linhas de pesquisa em EAD Digital

Essa breve reflexão sobre a atividade em “fórum” e em “*Chat*” – e que poderia ser realizada focalizando qualquer outra ferramenta tecnológica – nos leva a pensar no que poderíamos chamar de “conhecimento típico” do campo da EAD Digital. Estes nada mais são que o conjunto das respostas às diversas questões e problemas com os quais nos deparamos quando atuamos na nova área, enfrentando novas situações e manipulando ferramentas e metodologias distintas das que utilizamos em educação presencial.

Se não temos dúvidas de que qualquer ferramenta de comunicação pode ser importante para o desenvolvimento de ações e interações em EAD Digital, resta-nos estudá-las em profundidade focalizando suas potencialidades pedagógicas, olhando-as como algo mais que simples objetos tecnológicos.

---

<sup>50</sup> Grifo nosso

#### 4.3.4 Gestão do processo ensino-aprendizagem em EAD Digital

Depois de apresentarmos algumas reflexões sobre produção de material e uso de recursos tecnológicos em EAD Digital, podemos falar de gestão do processo ensino-aprendizagem. Era necessário refletir primeiro sobre aqueles pontos já que, para nós, é impensável que alguém possa gerir processos nessa área se não iniciar pelo bom planejamento do material e pela boa escolha das ferramentas – aspectos da prática que, para nós, são indissociáveis.

Se nos perguntássemos sobre “com o que trabalha o educador em EAD Digital?” a resposta seria: com a articulação entre materiais pedagógicos, ferramentas tecnológicas e metodologias. Sendo a EAD Digital um processo, podemos considerá-la como uma circunstância de diálogo entre quem propõe um curso e quem se dispõe a cursá-lo. Logo, estamos falando de algo que para ser realizado deve contar com a interação entre sujeitos que se posicionam como educador ou estudante e que deverão vivenciar um processo comunicativo. Para tanto, terão que lidar com elementos concretos por meio dos quais se realizam os contatos educativos em EAD Digital: materiais e metodologias.

Quando falamos de “processo comunicativo”, queremos dizer que, se o educador propõe algo, e se o educando entra em contato com essa proposta – materializada nos materiais e estratégias educativas – é preciso que, dessa situação, seja possível ao educador certificar-se da validade do que está propondo ou da necessidade de realizar alterações e interferências com vistas a contribuir para a solução de eventuais dificuldades sentidas pelo estudante. Em educação a distância, só a comunicação entre educador e estudante poderá produzir os elementos que o primeiro necessita para cumprir seu papel. Neste sentido, o estudante é o sujeito que “valida” ou “invalida” as propostas do educador, fornecendo a este os elementos essenciais para que ele possa gerir o processo.

Desenvolver metodologias ou estratégias de comunicação que nos garantam esse “movimento” – de validação permanente de nossas propostas pedagógicas pelos estudantes

– é um grande desafio para o campo da EAD Digital. Eis uma questão “típica” da nova área à qual precisamos nos dedicar em trabalhos de pesquisa.

#### **4.4 A necessidade de novos conhecimentos teóricos**

Por todas essas questões – que ainda serão aprofundadas nesse capítulo – vemos a necessidade de buscarmos melhor posicionamento das questões e problemas da EAD Digital no plano teórico. Mesmo considerando a importância dos conhecimentos em “teoria pedagógica” para o campo da educação em geral, temos sido forçados a admitir que a EAD Digital tem suas problemáticas específicas que demandam conhecimentos, a nosso ver, mais claramente identificados com uma comunicação voltada para a produção sistemática de ensino e aprendizagem a distância (e que estamos chamando de “comunicação pedagógica”).

Para a prática pedagógica na modalidade presencial, o educador se serve da “teoria pedagógica” que reúne conhecimentos relativos à “como educar” e sobre “como se dá a aprendizagem”. É com base em tais conhecimentos que ele pode entender o contexto no qual atua e planejar interferências nas situações cotidianas desse universo. Por isso podemos dizer que a “teoria pedagógica” é a “base teórica” que sustenta o trabalho desse educador.

Quando analisamos a circunstância de trabalho pedagógico a distância, contudo, temos um complicador. O fato de educador e estudante não estarem no mesmo espaço geográfico, não possibilita ao primeiro colocar em prática, de maneira propositiva e imediata, conhecimentos em teoria pedagógica para “ensinar/desenvolver um conteúdo” pois, antes disso, terá que se dedicar a pensar a estruturação de formas de comunicação que possam viabilizar o processo ensino-aprendizagem. É nesse âmbito que se encontram as problemáticas da EAD Digital. Mesmo dispondo de amplos conhecimentos em teoria pedagógica, o professor que atua em EAD Digital, antes de tudo, terá que se perguntar: como produzir comunicação que viabilize o processo ensino-aprendizagem a distância? A

resposta a essa pergunta só poderá ser encontrada a partir da reflexão sobre as novas necessidades e dificuldades que surgiram a partir da possibilidade de realizar trabalho educativo a distância utilizando tecnologias digitais, exercício que possibilitará, a partir da articulação de conhecimentos dos setores da educação e comunicação, a produção de novos conhecimentos que deverão incrementar a base teórica de que dispomos atualmente para pensar educação.

Vejamos no esquema abaixo (Figura 9) quais fatores nos levam a pensar na necessidade da produção de novos conhecimentos para darmos conta das problemáticas do campo da EAD Digital:

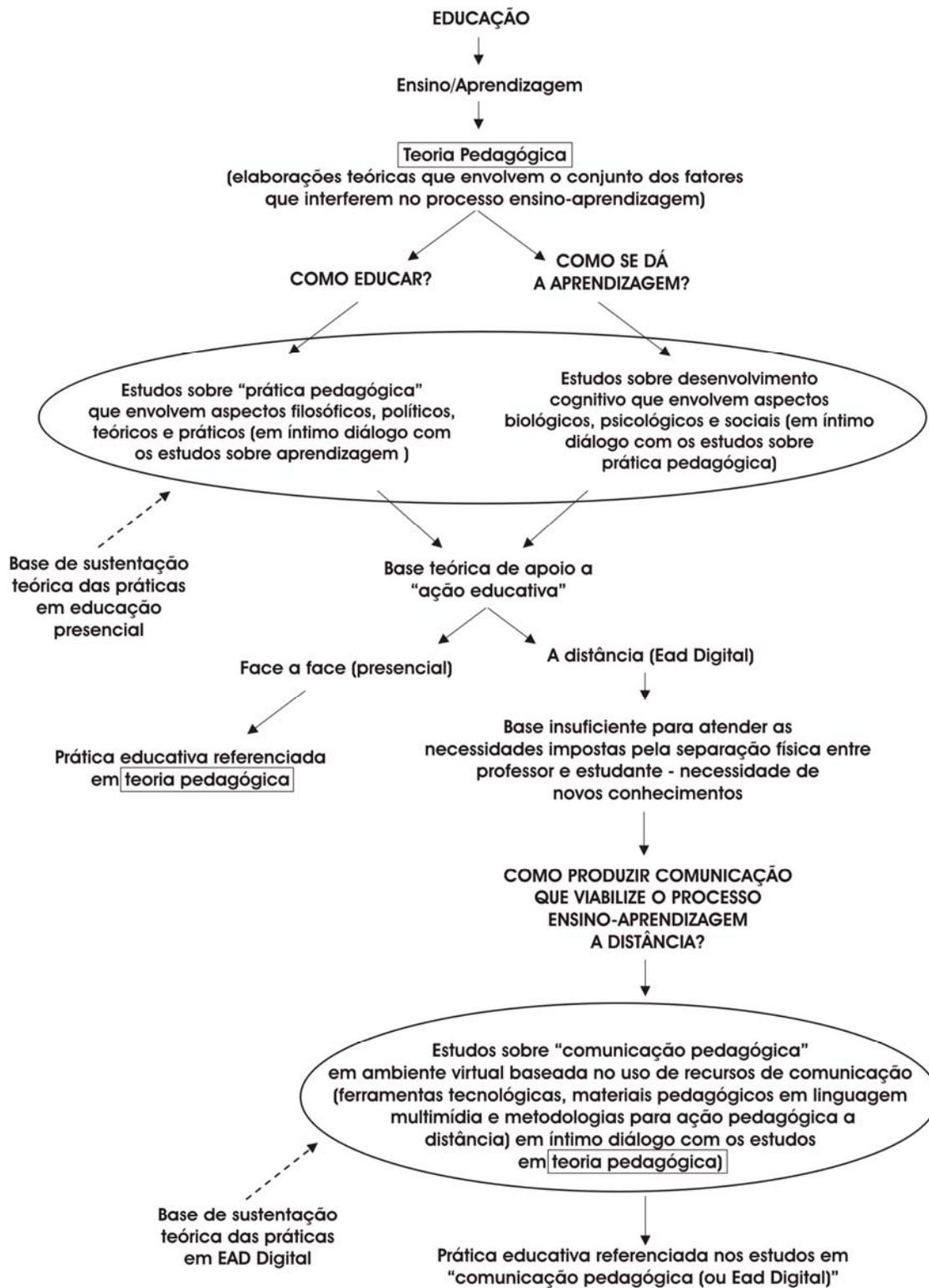


Figura 9 - Base de sustentação teórica em educação presencial e em EAD Digital

Na figura 9, as linhas contínuas indicam seqüências do nosso raciocínio e as linhas tracejadas apontam para os elementos que identificamos como “base de sustentação teórica” em educação presencial e a distância com a finalidade única de destacá-los.

Síntese das informações contidas na “Figura 9”:

- 1- Todo processo educativo refere-se a “ensino e aprendizagem”.
- 2- Para ensinar de forma planejada e sistemática, um sujeito necessita adquirir conhecimentos em “teoria pedagógica” – elaborações teóricas que envolvem o conjunto dos fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem.
- 3- Essas “elaborações teóricas” são estudos relativos a “como educar” (prática pedagógica) e a “como se dá a aprendizagem”.
- 4- Os estudos sobre “prática pedagógica” referem-se a fatores filosóficos, políticos, teóricos e práticos que, ao mesmo tempo, determinam e interferem no trabalho de um educador.
- 5- Os estudos sobre “aprendizagem” referem-se a aspectos biológicos, psicológicos e sociais que interferem na aprendizagem.
- 6- Um educador profissional detém conhecimentos sobre “prática pedagógica” e sobre “aprendizagem”. Este conjunto de conhecimentos pode ser expresso no conceito de “teoria pedagógica” e constitui a “base teórica” de apoio à “ação educativa” deste educador.
- 7- Se o educador trabalha com “educação a distância”, os conhecimentos em “teoria pedagógica” são insuficientes para que ele desenvolva sua prática educativa uma vez que terá que, antes de tudo, dominar estratégias de comunicação que viabilizem sua comunicação com o estudante. A pergunta que este educador terá que responder é: “como produzir comunicação que viabilize o processo ensino-aprendizagem à distância?”

8- A prática pedagógica em “educação presencial” pode ser orientada por “teoria pedagógica”, mas a prática em educação a distância precisa ser orientada por conhecimentos em “comunicação pedagógica” – em íntimo diálogo com os estudos em teoria pedagógica.

#### 4.5 Por que “racionalidade comunicativa” em EAD Digital?

Ao indicarmos que fazer EAD Digital é fazer “comunicação pedagógica”, estamos sugerindo que essa área tem uma “racionalidade comunicativa”. O que nos leva a defender isso é o fato da comunicação despontar como elemento central em todos os momentos do processo de estruturação e desenvolvimento de um curso nessa modalidade de ação educativa. Para fazer EAD Digital é preciso *planejar* processos comunicacionais (estratégias) para desenvolver as atividades pedagógicas e *atuar* a partir destes processos (papel do educador) que deverão *gerar* as informações necessárias para que o educador possa *gerir* as atividades educativas (o que depende do êxito de sua comunicação com o estudante). Em síntese, a comunicação não apenas perpassa todos os momentos do processo, mas é o elemento que o possibilita existir<sup>51</sup>.

*O tipo de diálogo exigido entre educador e educando em EAD Digital é o que revela a relação educativa típica da circunstância de ensino e aprendizagem a distância. Há aí uma “racionalidade” que não depende da escolha dos sujeitos em interação, mas que é, antes disso, uma imposição das circunstâncias. Trata-se da necessidade de que os sujeitos envolvidos no processo educativo dialoguem (efetivamente, mas indiretamente) sobre o sucesso ou fracasso do próprio processo que estão produzindo e (ou) vivenciando, cada um de sua posição.*

O educador precisa saber sobre o resultado do que está propondo num curso; o estudante precisa estar em diálogo permanente com o educador para “informá-lo” do êxito

---

<sup>51</sup> Neste ponto, vale a pena retomar a “figura 8” (quadro geral dos processos comunicacionais em EAD Digital) que propusemos no Capítulo 3 a fim de refletir sobre as relações entre os diversos fatores constantes do universo da prática em EAD Digital.

ou fracasso dos materiais de estudo e das metodologias por ele propostos – algo do que depende sua própria condição de estudar e aprender num curso a distância. A “racionalidade comunicativa” do processo vem dessa característica do contato – que teria como seu oposto uma relação educador/educando do tipo “emissão/recepção”. No núcleo da prática em EAD Digital está esse “diálogo regulador”, sem o qual, não pode haver ensino nem aprendizagem orientada pedagogicamente.

Refletindo sobre o que estamos propondo como “racionalidade comunicativa” da EAD Digital, nos deparamos com o pensamento de Jürgen Habermas (2002), especificamente com sua “teoria do agir comunicativo”. Este autor, embora não tenha se dedicado a pensar o universo da educação<sup>52</sup>, estruturou reflexões que possibilitam entender melhor qualquer situação vivencial baseada em relações comunicativas. Vejamos um pouco de seu pensamento e do diálogo que com ele pudemos fazer focalizando as problemáticas que enfrentamos neste trabalho.

#### 4.5.1 Habermas e a “crise da razão”

Habermas, que integra a conhecida Escola de Frankfurt<sup>53</sup>, entre suas diversas produções, desenvolveu a “teoria do agir comunicativo”. Embora esta seja utilizada por muitos autores como referencial para pensar questões relativas ao universo da prática educacional (Prestes, 1996; Hermann, 1999; Boufleuer, 2001; Trevisan, 2000; Mühl, 2003), não tem relação direta com esse campo. Trata-se de uma “teoria da evolução social que recupera o potencial da razão e vincula esse potencial a processos de aprendizagem no nível individual e coletivo” (Bannell, 2006, p.22).

---

<sup>52</sup> Nas palavras de Boufleuer (2001, p.25) “a pertinência dos conceitos habermasianos para a educação (...) não significa a possibilidade de sua aplicação simples e direta para situações pedagógicas”.

<sup>53</sup> Termo usado para referir os pensadores filiados ao Instituto de Investigação Social – Institut für Sozialforschung – fundado em 1924 na Alemanha, em especial Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Lowental (Prestes, 1996, 28).

O diálogo de Habermas era com o processo de racionalização da sociedade que, com a consolidação do capitalismo liberal na Europa, mostra sua face puramente instrumental, perdendo todo vínculo com ideais de justiça, igualdade, democracia etc. Habermas evidencia a existência de uma “racionalidade comunicativa” que coexiste e contrasta com essa “racionalidade instrumental” e, com isso, retoma a confiança na razão como fator de emancipação humana.

#### 4.5.2 Sobre a razão instrumental

Para Max Weber (2004, p.16) uma pessoa age de forma racional com relação a fins quando “orienta sua ação pelos fins, meios e conseqüências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às conseqüências secundárias, assim como os diferentes fins possíveis entre si: isto é, quem não age nem de modo afetivo (e particularmente não-emocional) nem de modo tradicional”. Conforme o autor, essa racionalidade, mesmo garantindo ao homem uma maior autonomia diante das forças da natureza (na forma do crescente domínio do campo científico), também o escraviza dentro de uma “gaiola de ferro” caracterizada pelos comportamentos racionalmente condicionados que reprimem a sensibilidade, a afetividade e todas as formas sensíveis de conduta humana.

Max Horkheimer (2003) em sua obra “Eclipse da razão” faz uma crítica contundente à limitada concepção de razão que passou a orientar as ações humanas na modernidade<sup>54</sup>, voltada basicamente a adequação de procedimentos a propósitos, ou a adequação de meios a fins. Sobre isso ele observa que:

(...) a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Este tipo de razão pode ser chamado de razão

---

<sup>54</sup> A modernidade que nasce com o iluminismo, no século XVIII, apóia-se justamente na possibilidade da razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, de forma a emancipar o homem. Retira-se a tutela de um princípio organizador exterior ao próprio homem, surgindo a possibilidade de que ele construa racionalmente seu destino, livre de tirania. Caem assim os fundamentos teológicos e o mundo é secularizado. Propõe-se uma ordem fundada na razão, um ideal de ciência, que permita a liberdade do reino da necessidade (Prestes, 1996, p.19).

subjetiva. Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação – seja do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo (p.14).

Conforme o autor, a razão “renunciou até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem” e “entregou-se à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado” (p.18).

Nas palavras de Prestes (Cf. 1996, pp. 28-33), no século XX

“a confiança em uma razão que assegure o progresso da humanidade foi submetida a um desmoronamento pela não realização das metas previstas de libertação do homem, diante de todas as formas de tirania e obscurantismo”. “A razão, que era festejada como poder da humanidade para superar suas dificuldades, passou a orientar-se pelo interesse particular sobretudo na era industrial e perdeu vínculo com ideais de justiça, igualdade e democracia etc. tornando-se instrumental. A racionalização, como a forma tecnocrática, trouxe a irracionalidade e a desumanização”.

Também Chauí (2000, p.54), evidencia aspectos da racionalidade instrumental relacionando-os ao cotidiano da vida social:

A razão instrumental (...) nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a Natureza e os seres humanos. (...) Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Para que não seja percebida como tal, passa a ser sustentada pela ideologia cientificista, que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, desemboca na mitologia cientificista.

A idéia de “crise da razão” relaciona-se com o que acabamos de apresentar. Para Habermas, contudo – que concordava em linhas gerais com essa crítica – fora a concepção positivista da ciência a responsável pelo reducionismo empírico-instrumental que passou a dominar o campo da racionalidade humana. Para ele, “não [era] propriamente a razão que

[estava] em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos” (Oliveira, 1990, pp.81-82). Desta forma, Habermas encontra como alternativa “a construção de uma teoria ampla da racionalidade, capaz de submeter à crítica a concepção positivista, bem como dar conta das questões práticas da convivência humana” (Boufleuer, 2001, p.14).

#### 4.5.3 Sobre a racionalidade comunicativa

Habermas (2002) encontra no âmbito da interação social uma racionalidade diversa da instrumental. Para ele, há uma “racionalidade comunicativa” inerente aos “atos de fala” voltados à produção de entendimento. Em outras palavras, para o autor, a razão – tão criticada em sua forma instrumental – não se manifesta apenas em ações estratégicas orientadas por meios e fins, mas também nas relações cotidianas entre pessoas que se comunicam a partir do uso da linguagem. Refletindo sobre esta questão, Habermas desenvolve sua “pragmática universal<sup>55</sup>”, um “programa de estudo que [teve] por objetivo reconstruir a base de validade universal do discurso (Habermas, p.15). Nosso encontro com Habermas se deu justamente pelo fato de termos, em nossa investigação, chegado à idéia da “racionalidade comunicativa” como núcleo da prática em EAD Digital. O termo “racionalidade comunicativa” por ele utilizado precisava ser explorado para que pudéssemos verificar sua possível relação com as reflexões que estávamos desenvolvendo. Vejamos então um pouco do que Habermas propôs e as relações de seu trabalho com as questões do campo da educação e com nosso objeto de pesquisa<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Para Habermas, na linguagem (na fala e na competência comunicativa) há um núcleo universal e regras básicas que todos dominam.

<sup>56</sup> Não temos a intenção de propor a teoria de Habermas como “explicativa” das questões que estamos investigando. O trabalho do autor, contudo, por sua consistente estrutura conceitual, contribui para que possamos realizar nossa abordagem do tema “racionalidade comunicativa da EAD Digital” de forma clara.

#### 4.5.4 Sobre o uso da linguagem

Para refletirmos a partir dos conceitos de Habermas, precisamos entender sua interpretação do universo das interações que se dão no “mundo da vida”<sup>57</sup> entre sujeitos capazes de linguagem que interagem a partir de “atos de fala” estruturados como “sentenças”. No esquema abaixo reunimos as informações sobre “atos de fala” relacionando contextos (“mundos”) aos quais se referem, tipos de atos, substância destes (conteúdo) e caracterização enquanto “ação social”<sup>58</sup>:

**Tabela 4** – Atos de fala segundo Habermas

<b>ATOS DE FALA</b>			
São proposições estruturadas como “sentenças” que se referem a alguma coisa no mundo e podem:			
<b>Ser relativas a</b>	<b>Ser do tipo</b>	<b>Ter como conteúdo</b>	<b>Representar ações</b>
Mundo objetivo	Assertóricas/ Teleológicas	Estado de coisas do mundo objetivo	Estratégica (Teleológica)
Mundo social	Apelativas	Normas	Normativa
Mundo subjetivo	Expressivas	Experiências pessoais	Dramatúrgica

Conforme nos mostra a tabela 4, a linguagem pode ser usada para a construção de (i) “sentenças assertivas” correspondentes a um mundo objetivo, (ii) “solicitações normativas” dirigidas a terceiros ou (iii) “manifestações de experiências pessoais”. As diferentes sentenças proferidas em “atos de fala” estão na base das “ações sociais” com “racionalidades”<sup>59</sup> distintas que podem ser assim compreendidas:

<sup>57</sup> O “mundo da vida” abrange o “mundo objetivo” (das coisas) e o “mundo social” (das normas) – que são compartilhados intersubjetivamente pelos seres humanos – além do “mundo subjetivo” (dos afetos). Nas palavras de Prestes (p.83) “o mundo da vida é constituído não só por convicções culturais, mas pela ordem institucional e por estruturas da personalidade”.

<sup>58</sup> Os termos utilizados no esquema para sintetizar aspectos gerais relativos aos “atos de fala” foram baseados na leitura de Habermas realizada por Pinent (2004) no texto “Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa”. FAMAT – Revista da ADPPUCRS. Número 5, dezembro 2004. Acesso em 27/05/2007.

<sup>59</sup> A racionalidade para Habermas tem um caráter processual, constituindo-se através da linguagem (Prestes, 1996, p.76). Conforme Siebeneichler (apud. Prestes, 1996, p.77) “o conceito de razão (ou de racionalidade) de Habermas é histórico, incorporando o entendimento lingüístico para salvaguardar a unidade na multiplicidade das vozes. A linguagem só é possível com base no princípio normativo. O critério de validade das normas

- A *racionalidade da ação teleológica* pode ser avaliada com base nos critérios de verdade e eficácia. O agente tem crenças sobre o mundo, que podem ser representadas nos conteúdos proposicionais de sentenças. Essas crenças podem ser verdadeiras ou falsas, dependendo da relação entre as percepções e crenças do agente e o que, de fato, existe no mundo. Por outro lado, da eficácia das ações de um agente (que se propõe a intervir no mundo – ação estratégica) pode-se depreender a racionalidade desta, bem como pode-se depreender de sua ineficácia, seu caráter irracional (Cf. Bannell, 2006, p.43).

- A *racionalidade da ação normativa* pode ser avaliada de duas maneiras: se os motivos e ações de um agente estão em conformidade com as normas existentes e se as normas existentes expressam os interesses generalizáveis dos membros da comunidade e merecem aceitação, ou seja, se o contexto normativo pode ser justificado e, portanto, considerado legítimo (*ibid.*).

- A *racionalidade da ação dramática* pode ser avaliada com base na coerência entre os desejos e sentimentos expressados pelo agente e os padrões de valor compartilhados na sua cultura. Apesar de serem experiências subjetivas, desejos e sentimentos não podem ser completamente idiossincráticos e isso requer que expressões valorativas ou padrões de valor sejam caracterizados de tal maneira que outros membros da mesma tradição cultural possam reconhecer suas próprias necessidades nessas interpretações (Cf. p.45).

Em síntese, podemos dizer que o “nível de racionalidade” de uma “ação” depende de:

- que o conteúdo da afirmação seja verdadeiro (e não qualquer coisa que um sujeito queira apresentar como verdade) – para os assertóricos.

---

reside na sua capacidade de justificação num discurso ilimitado. Assim, a mediação da linguagem permite a possibilidade de conciliação entre o universal e o particular.

- que a cobrança ou imposição normativa seja aceita como legítima socialmente (e não algo que um sujeito queira impor a outros) – para os normativos.

- que a manifestação do sujeito seja sincera quanto à sua intenção (e não um comportamento enganoso ou mentiroso) – para os expressivos.

Considerando isso, podemos dizer que um contexto social – tanto quanto um contexto educativo – pode estar caracterizado por alto grau de racionalidade das ações dos sujeitos ou, ao contrário, pode estar dominado pela irracionalidade refletida em ações que, a despeito do contexto, representam estratégias de sujeitos que se orientam apenas pelas finalidades que desejam atingir. Esta última realidade seria o resultado do uso instrumental da razão.

Em outras palavras, a racionalidade é instrumental quando um sujeito objetiva impor-se sobre o outro independentemente do nível de racionalidade de sua ação já que o que se busca é atingir fins não importando os meios. É contra essa racionalidade instrumental que Habermas apresenta uma racionalidade comunicativa que pode ser identificada nos atos de fala e que se realiza numa circunstância interativa que ele caracteriza como “situação ideal de fala” – quando todos os envolvidos num processo comunicativo têm as mesmas condições e chances de se colocar, de questionar o outro e de defender-se dos questionamentos que forem feitos às suas afirmações. Aqui estaríamos no campo do “agir comunicativo”- que tem em seu núcleo a predisposição dos sujeitos em interação de entrar em acordo sobre tudo o que apresentam a partir de seus atos de fala.

Nas palavras de Boufleuer (2001, pp.30-31):

“O ‘agir comunicativo’ [forma de “uso da linguagem” diferente dos três anteriormente apontados] resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis (...). Neste “a linguagem aparece com todo o seu potencial de motivar a convicção e de gerar consenso”.

Por tudo o que foi dito, na síntese de Bannell (2006, p.48), o “agir comunicativo” de Habermas pode ser considerado a “forma de ação que tem maior potencial de encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo” na medida em que a linguagem é compreendida como “*médium* de comunicação plena, no qual falantes e ouvintes, na base de um contexto de seu mundo da vida pré-interpretado, referem-se simultaneamente a coisas nos mundos objetivo, social e subjetivo, com o fim de negociar definições em comum da situação” (Habermas, apud. Bannell, 2006, p.48). Ainda conforme o autor (p.27) – interpretando Habermas – “o mundo da vida é o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de “coordenação de ações”.

Para nós, no âmbito dessa pesquisa, interessa aprofundar os vínculos do que acabamos de apresentar com o campo da educação e da EAD Digital. Faremos isso situando os “atos de fala” no contexto educativo enquanto portadores de “sentenças” do universo das relações entre educadores e estudantes relativas à “coisas” (conhecimentos) do mundo da vida (físico e social) e que, enquanto “base” das relações educativas, podem refletir níveis diversos de racionalidade favorecendo ou desfavorecendo o processo ensino-aprendizagem a distância. No decorrer dessa “reflexão situada”, vamos apresentando e dialogando com outros elementos do pensamento de Habermas que compõem sua “teoria do agir comunicativo”.

#### **4.5.5 A teoria de Habermas e a educação**

Das reflexões de Habermas, interessou-nos especialmente o que se refere às ações sociais relacionadas a sentenças assertóricas (juízo cuja afirmação ou negação é considerada como real) e, naturalmente, o “agir comunicativo”. Pensar esses tipos de ação social no âmbito da educação nos traz de volta o velho debate sobre prática pedagógica como simples “transmissão” de conteúdos e prática pedagógica como diálogo voltado para a compreensão e produção de conhecimentos – algo já discutido neste trabalho. De forma

indireta, o trabalho de Habermas dialoga com essa questão. Ao se dedicar ao resgate da importância da dimensão comunicativa da razão humana, o autor acaba nos lançando num debate sobre paradigmas filosóficos relativos à teoria do conhecimento.

#### 4.5.6 Filosofia do sujeito e filosofia da linguagem

Habermas faz opção pela “filosofia da linguagem ou da comunicação” em substituição ao que chamamos “filosofia da consciência ou do sujeito”. Estes paradigmas filosóficos referem-se a formas distintas de conceber os processos de produção de conhecimento (que envolvem relações entre o homem e a natureza e entre homens). Para Habermas (apud. Bannell, 2006, p.32), trata-se de abandonar

o paradigma de um sujeito que se representa os objetos e que se forma no enfrentamento com eles por meio da ação, substituindo-o pelo paradigma da filosofia da linguagem, do entendimento intersubjetivo ou da comunicação, em que o aspecto cognitivo-instrumental fica inserido no conceito, mais amplo, de racionalidade comunicativa.

Relacionando isso ao campo educacional, Habermas está fazendo uma crítica a duas idéias: (i) à de que a produção de conhecimento se dá no processo solitário de enfrentamento do homem com os objetos que quer conhecer/dominar; (ii) a de que a formação do homem se dá como simples aquisição – assimilação – dos produtos obtidos daquele enfrentamento (conhecimento científico). Para o autor, “o conhecimento e a compreensão são coordenados socialmente e sempre condicionados e mediados pela experiência histórica (cf. Boufleuer, 2001, pp.33-34). Trata-se aqui de uma crítica à idéia de que o sujeito é a origem absoluta do conhecimento, fora e acima do movimento da história; trata-se também da filiação à idéia de que a construção do conhecimento científico está interligada com um processo formativo que é sócio-histórico (*ibid.*). Em síntese, na teoria habermasiana, a questão fundamental é “esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante as quais eles se entendem sobre objetos” (idem. p.60). Dessa forma, podemos dizer que, tanto a produção de conhecimentos como a aprendizagem são processos intersubjetivos na visão de Habermas.

#### 4.5.7 O agir comunicativo

Conforme aponta Bannell (2006, p.60) para Habermas são três as funções da linguagem: (i) função cognitiva, de formar pensamentos e representar fatos; (ii) função expressiva, de manifestar emoções e despertar sentimentos; (iii) função comunicativa, de falar, levantar objeções e chegar a um entendimento.

Para Habermas, em qualquer “ato de fala”, o falante tem o propósito imediato de que o ouvinte compreenda seu enunciado” [e] um “ato de fala” é bem sucedido “na medida em que satisfaz as condições necessárias para o ouvinte assumir uma postura de ‘sim’ ou ‘não’ com relação à pretensão de validade levantada pelo falante” (apud. Bannell, 2006, p.73). Segundo ele, a fala tem dupla estrutura: conteúdo proposicional e força ilocucionária. Nos atos de fala, além de dizermos algo sobre o mundo objetivo (mundo dos fatos e estados de coisas), empregamos a linguagem para outros fins, por exemplo para prometer, avisar, ameaçar etc. (Cf. Bannell, 2006, p.70). O sucesso ilocucionário de um “ato de fala” vai além da compreensão da expressão lingüística para incluir o propósito de que o ouvinte aceite o enunciado como válido e assume obrigações relevantes para a seqüência das interações (Habermas, apud. Bannell, 2006, p.73).

Habermas oferece uma tipologia dos atos de fala e suas pretensões de validade em três categorias (Bannell, 2006, p.74):

- a) Atos de fala constativos (a pretensão de verdade proposicional)
- b) Atos de fala regulativos (a pretensão de correção de normas sociais)
- c) Atos de fala expressivos (a pretensão de sinceridade)

Conforme explica Prestes (1996, p.72) as pretensões de validade têm caráter universal e possibilitam o entendimento. Se há contestação das mesmas, é possível reiniciar o processo argumentativo até que o consenso venha a ser obtido. Como são passíveis de crítica, esse processo permite que se identifiquem erros e que se aprenda com eles. Isso

recupera o caráter pedagógico da razão. Para a autora “a ampliação de um sujeito dotado de razão, do ponto de vista epistêmico, para um sujeito capaz de ser competente numa racionalidade que conduz a consensos, abre para a educação uma perspectiva de racionalidade compatível com a aspiração de formação de sujeitos para uma vida ética, política e social (p.73).

Os pontos que destacamos do pensamento de Habermas relativos à sua “teoria do agir comunicativo”, não podem ser considerados como uma síntese deste seu trabalho uma vez que nos limitamos a evidenciar aqueles aspectos da teoria que, a nosso ver, ajudam a pensar e a discutir algumas das principais problemáticas da EAD Digital. Apesar de reconhecermos a importância do trabalho do autor para investigar e entender questões relativas aos processos interativos e comunicativos em geral, queremos reiterar que *não estamos propondo a teoria do agir comunicativo como “explicativa” do campo da EAD Digital*. Mesmo assim, e como veremos a partir daqui, pensar a teoria e a prática da EAD Digital dialogando com as reflexões e conceitos desenvolvidos por Habermas, contribui para avançarmos na solução dos problemas que ainda enfrentamos na área por falta de compreensão mais profunda das bases teóricas que a sustentam. Fora isso, a reflexão de Habermas é um grande apoio para continuarmos defendendo a EAD Digital como “comunicação pedagógica” e a necessidade de produzirmos novos conhecimentos para dominarmos a prática nessa área.

#### **4.6 Pensando com novos conceitos**

Nosso contato com os conceitos utilizados ou desenvolvidos por Habermas em sua “teoria do agir comunicativo” nos possibilitou explorar novos caminhos para pensar as problemáticas da EAD Digital. Considerando os aspectos que aqui evidenciamos das reflexões de Habermas, uma indagação seria inevitável: quais racionalidades refletem as práticas atuais em EAD Digital?

Para explorar essa questão decidimos construir um quadro (esquema) intitulado *Racionalidade Comunicativa da EAD Digital e Níveis de Interação Professor/Aluno produzidos por Ação Comunicativa* destinado a produzir uma melhor visualização dos fatores que, a nosso ver, implicam na racionalidade das práticas em EAD Digital.

No esquema<sup>60</sup> (Figura 10), que será explicado detalhadamente na seqüência desta exposição, queremos chamar a atenção – num primeiro momento – para as possíveis propostas de processo formativo em EAD Digital que, aqui e ali, já estão sendo realizadas pelos mais diferentes sujeitos, com os mais diversos objetivos. Orientamos o leitor para que procure, ao interpretar o esquema, seguir a lógica de raciocínio que nos guiou e que pode ser identificada a partir dos números “de 1 a 8” destinados a caracterizar cada momento do processo de desenvolvimento de um curso a distância mediado por tecnologias da informação e comunicação. Também queremos alertar para a necessidade de não confundir os momentos do processo de planejamento e execução de um curso a distância com os processos de interação destacados como “ação comunicativa” e indicados com algarismos romanos “de I a IV”. A partir deste esquema teceremos considerações sobre “a racionalidade” que entendemos caracterizar cada um dos formatos de ação educativa mais comuns no campo da EAD Digital.

---

<sup>60</sup> Neste esquema, já incorporamos alguns dos elementos que nos foram sugeridos pela reflexão sobre a teoria de Habermas e que nos auxiliam a organizar o pensamento sobre as problemáticas da EAD Digital.

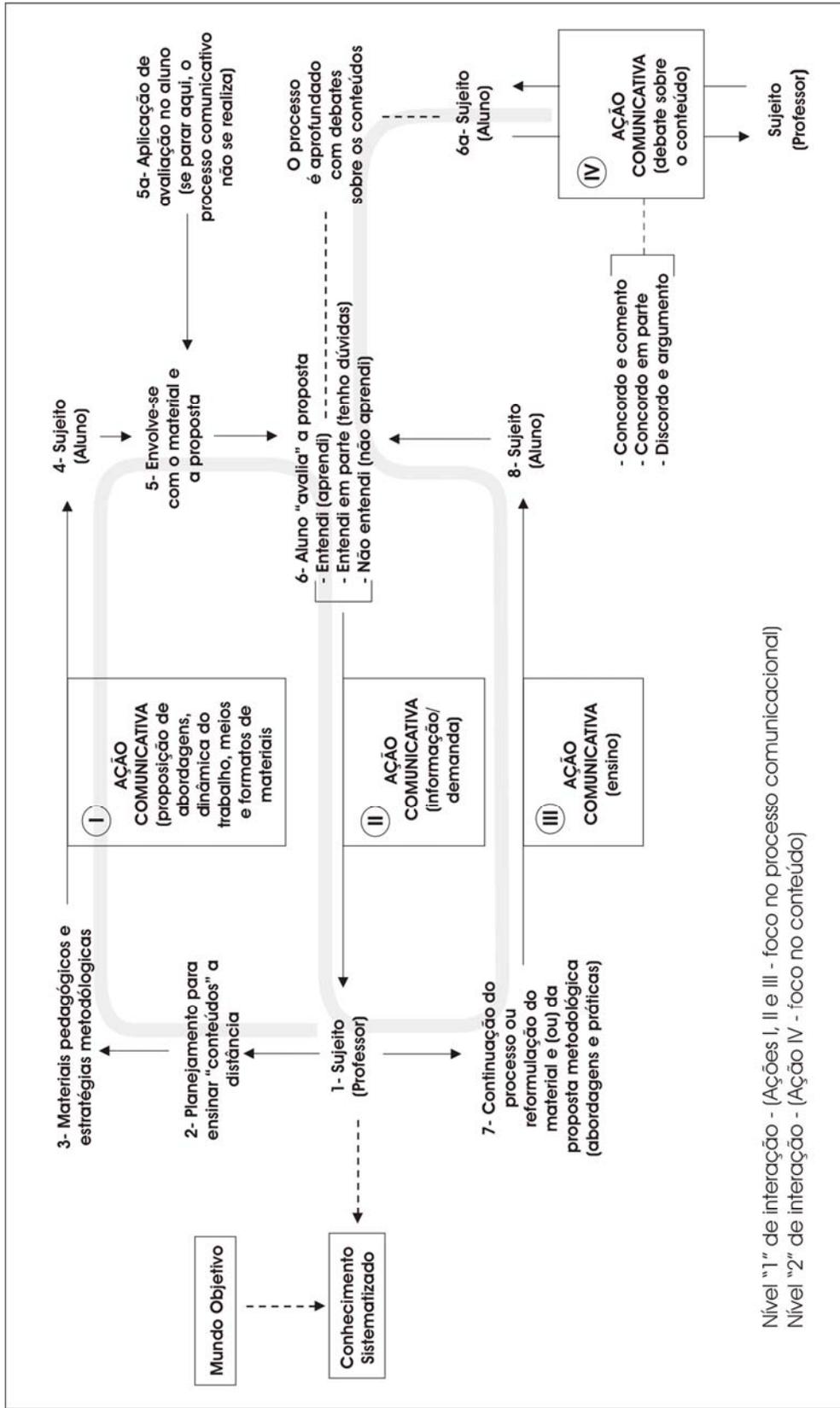


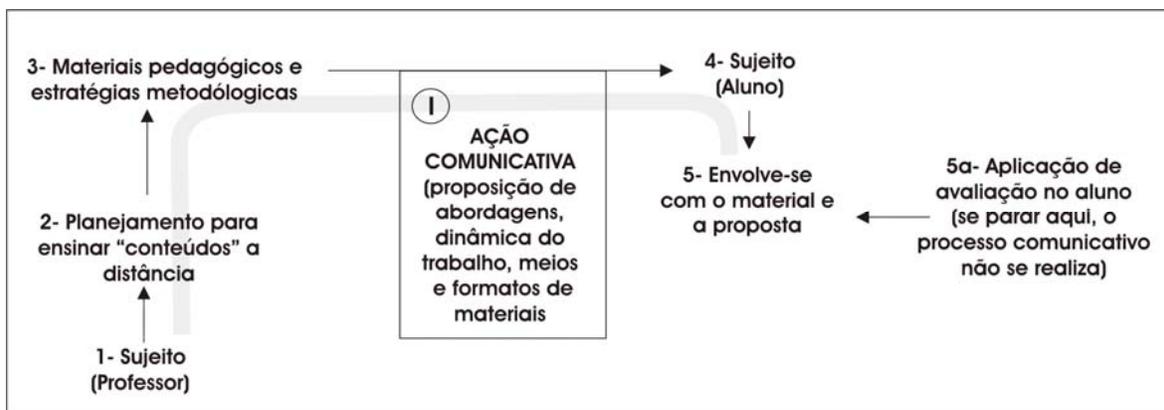
Figura 10 - Racionalidade comunicativa da EAD Digital e níveis 1 e 2 de interação professor/aluno produzidos por ação comunicativa

#### 4.6.1 Racionalidade e propostas em EAD Digital

A partir das informações contidas na Figura 10, pode-se pensar qualquer proposta de ação em EAD Digital. Para nossa reflexão, interessa (i) evidenciar três que, a nosso ver, sintetizam o que de mais importante pode variar nesse tipo de ação educativa e (ii) pensar o tipo de racionalidade que representam (se instrumental ou comunicativa).

O quadro trata das propostas que vão da simples “emissão/recepção” de informações (e que precisamos pensar se merecem ser consideradas como EAD) até as que atingem níveis de interação profundos voltados para a efetiva discussão de conteúdo – incluindo todas as que possam representar estruturas “intermediárias” entre estes dois pólos. Vejamos de forma mais profunda cada uma das possibilidades/realidades.

#### 4.6.2 Pode haver EAD Digital sem interação?



**Figura 11** – Modelo Não-Comunicativo de Prática em EAD - 1

Na Figura 11 representamos uma proposta de ação em EAD que não prevê interação entre professor e aluno. Numa ação desse tipo, teríamos um material destinado ao consumo (leitura/estudo) do estudante para posterior avaliação do nível de assimilação atingido por este (momento “5a” do processo). Para nós é bastante claro o caráter “instrumental” de uma

tal proposta em termos de sua racionalidade. As apostas do propositor são as seguintes: (i) para ensinar algo a alguém basta disponibilizar um conteúdo; (ii) para aprender basta que se tenha acesso a um conteúdo; (iii) a qualidade do processo pode ser aferida dos resultados da avaliação.

Caberia aqui perguntar: quando começa a ação educativa em EAD Digital? Pode-se defender que o professor começa a “ensinar” no momento em que prepara seu material para oferecer ao estudante. Se aceitamos isso, temos que tentar entender melhor os passos seguintes do processo. Considerando o tipo de trabalho representado na imagem, a seqüência de acontecimentos poderia ser:

- 1- correção da avaliação do estudante pelo professor ou;
- 2- correção da avaliação do estudante pelo sistema (testes eletrônicos) e
- 3- ciência do professor do resultado da avaliação realizada pelo estudante

Poderíamos ainda imaginar que, no caso de o professor corrigir a avaliação, a ação seguinte não seria diferente do que ocorreria se a avaliação fosse apenas registrada eletronicamente por uma máquina programada, ou seja – e sempre considerando nossa imagem – o professor apenas tomaria conhecimento do resultado da avaliação para, possivelmente, classificar o estudante em termos da pontuação atingida para efeito de aprovação ou reprovação num curso.

O que queremos de fato salientar é que não há espaço para relação educativa no caso em questão e, dessa forma, não se pode caracterizar nem mesmo o planejamento como “ação educativa” já que, dada a limitação da proposta, ele não chega a “se realizar”. E não se realiza por não haver no processo um mecanismo sequer que possibilite regular sua “execução” no sentido do êxito – algo que não ocorre nem mesmo na avaliação já que, no caso em questão, ela não teria a função de retroalimentá-lo.

Quando propomos que a EAD Digital tem uma “racionalidade comunicativa”, estamos dizendo que não é possível que os processos educativos nesta área aconteçam como ação de uma pessoa “sobre” outra ou outras. Vejamos alguns motivos que nos levam a dizer isso:

- O estudante, em contato com o material preparado pelo professor, poderá entendê-lo como “adequado” ou não para orientar seus estudos e isso pode ocorrer por diversas causas: dificuldade do professor de abordar o tema, escolha de formato inadequado ou “infeliz” para apresentá-lo, má qualidade técnica do material etc. Ou seja, o material pode ser problemático em termos de sua inteligibilidade.

- Se há problema num material e se não há mecanismos na estrutura de um curso que possa evidenciá-lo e gerar condições de realizar reparações, não pode haver educação sistemática já que o nível de problema de um material pode ser do tamanho da inviabilização de seu uso pelo aluno.

- Um curso sem mecanismos de auto-correção não é racional pois desconsidera os elementos essenciais de um processo ensino-aprendizagem e só pode acontecer como ação estratégica (de impossível previsão quanto ao nível de eficácia) fundamentada numa racionalidade instrumental (a intenção de impor algo visando resultados a despeito de tudo).

- Mesmo que o grau de compreensão proporcionado por um material possa variar conforme bagagem pessoal de cada estudante, é razoável pensar que o nível de inteligibilidade deste deva ser a primeira preocupação do professor. Sem saber se seu material é claro em termos de “qualidade da exposição de um conteúdo” o professor não tem como pensar a continuidade de sua ação.

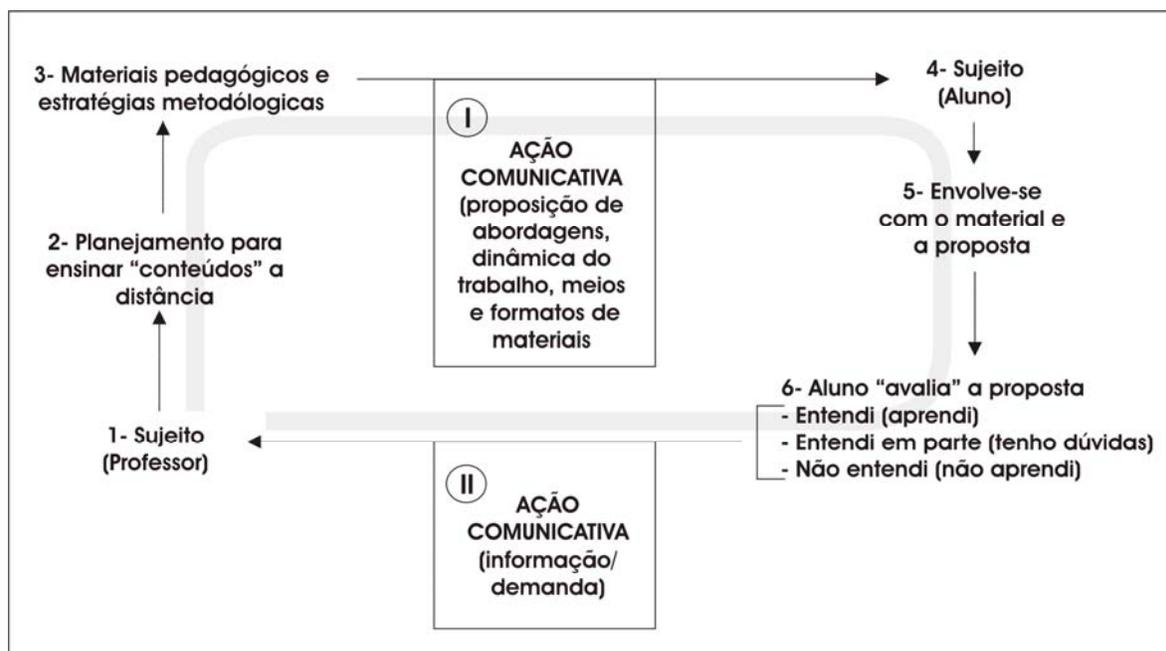
- Se o material não for claro para o estudante – no sentido de ser inteligível – ele não poderá se lançar a uma apreciação mais profunda da “substância” deste, ou seja, de seu

conteúdo enquanto conhecimento. Por isso, de alguma forma o “resultado” do contato do aluno com o material precisa ser conhecido pelo professor para que este possa, mediante consciência do êxito ou fracasso de sua proposta, manter ou modificar o que apresentou. Só nesse momento inicia-se verdadeiro processo ensino-aprendizagem em EAD Digital.

Por tudo isso podemos dizer que um processo educativo em EAD Digital não pode ocorrer sem que o estudante esteja envolvido na dinâmica de “posicionar-se” (informar, demandar) sobre o material, algo do que depende sua possibilidade de estudar e aprender. Dessa forma, entendemos que o estudante a distância, sem escolher, tem que fazer parte de um processo interativo que gere as condições para que o professor cumpra seu papel. Esse é o fator que garante a racionalidade das ações em EAD Digital. Se o trabalho do professor estiver reduzido à proposição de um material e à produção de avaliações sobre a assimilação do conteúdo, não se pode dizer que houve ensino, ainda que possa ter havido alguma aprendizagem por parte do estudante que, ademais, pode aprender sozinho com qualquer material que eventualmente venha a manusear. A ação comunicativa do professor ao propor seu material, para se concretizar ou para realizar-se como tal, precisa de uma ação comunicativa do estudante; esse seria o primeiro momento do que poderíamos chamar de uma relação educativa.

Pensando com Habermas, esse contato entre professor e estudante, que configuraria um processo baseado numa racionalidade comunicativa, geraria um processo de “coordenação das ações” com vista à superação das necessidades inerentes ao tipo de interação característica em EAD Digital: do professor, de ser claro em suas propostas e do estudante, de entender o conteúdo. A racionalidade do processo seria comunicativa, mesmo que professor e estudante estivessem ainda tratando de clareza das exposições e não de consensos e desacordos relativos ao conteúdo. Isso abordaremos em profundidade mais adiante.

### 4.6.3 EAD Digital e a aparência de interação



**Figura 12** – Modelo Não-Comunicativo de Prática em EAD - 2

Muitas das propostas em EAD Digital se apresentam como “interativas” e justificam sua própria qualidade no fato de produzirem condições amplas de contato entre estudantes e professores, como ilustra a Figura 12. A idéia de interação, contudo, na maioria das vezes, não chega ao nível de importância que a ela estamos atribuindo aqui, ou seja, não chega a ser pensada pelos organizadores do curso como “mecanismo permanente de reformulação” de um curso. A interação é pensada apenas enquanto “momentos de debate sobre conteúdos” – algo que acontece em fóruns, salas de bate-papo, listas e grupos de discussão e videoconferências.

Na Figura 12 podemos verificar uma proposta que mantém um canal aberto para a captação das impressões e comunicações do estudante em relação ao que ele recebe como material para realizar seus estudos. Esse canal pode produzir uma “aparência de

interação”<sup>61</sup> se sua importância estiver limitada à produção de momentos de debate sobre conteúdos uma vez que esse só poderia efetivamente ocorrer no caso de o estudante estar efetivamente entendendo o que a ele estivesse sendo oferecido.

Pode parecer paradoxal nossa observação uma vez que não se pode imaginar, por exemplo, um estudante participando de um fórum de discussão, sem que tenha “entendido” o material de um curso. Ocorre que a obrigatoriedade de participação num fórum (para efeito de avaliação – algo muito comum) pode sim levar à participação de alguém que nada esteja entendendo de um conteúdo por conta de dificuldades com os materiais propostos para um curso. Vale lembrar ainda que, em EAD Digital, parece haver uma tendência a produção de cursos “fechados” – que não devem sofrer alterações – no que se refere a conteúdo (algo para o que contribui a produção dos chamados objetos de aprendizagem). A efetiva discussão de conteúdos, que é o grau máximo de interação em qualquer processo educativo de qualidade, não pode se dar se não houver mecanismos para uma permanente avaliação/reformulação das formas de apresentação destes a partir de permanente diálogo entre professor e estudante – ou seja, professor e estudante nunca poderão discutir os temas de um curso de forma realmente profunda e importante se os conteúdos forem apresentados como algo acabado, fechado a qualquer questionamento sobre seu nível de inteligibilidade ou de substância.

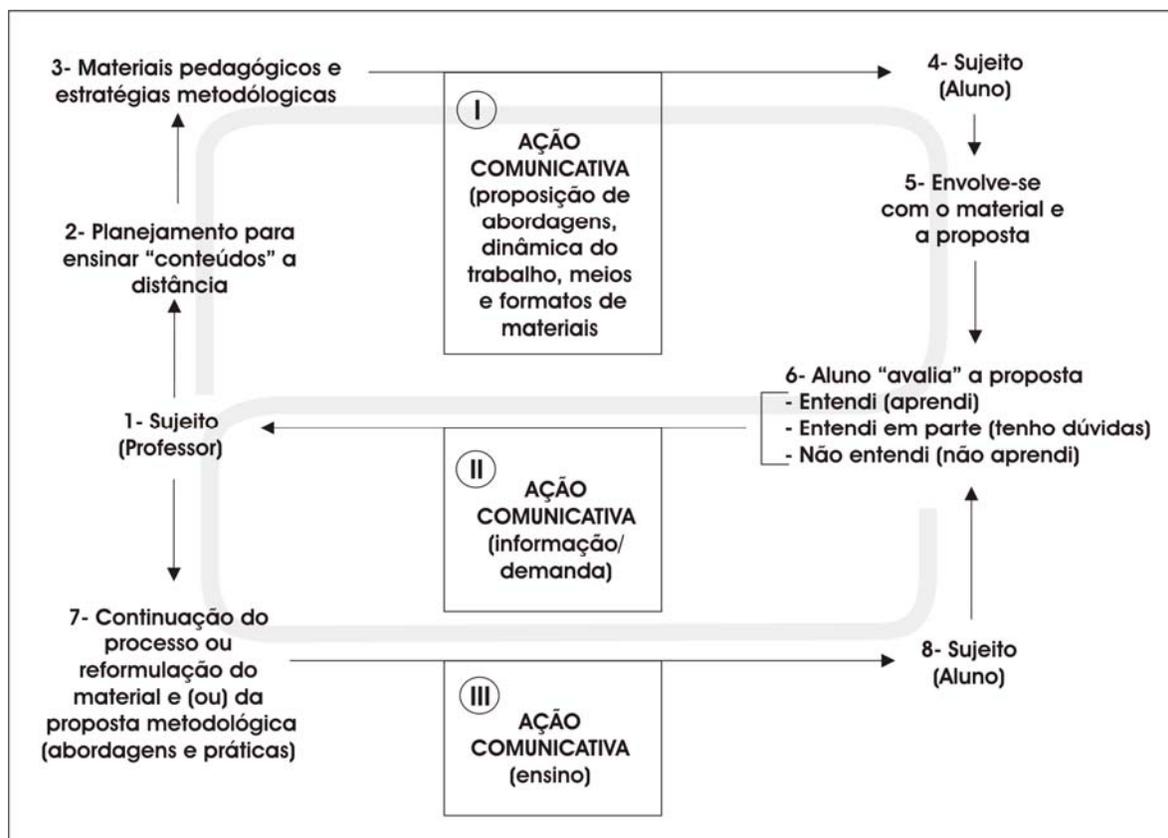
#### **4.6.4 EAD Digital: o momento do ensino como ponto-chave do processo**

Apesar de nossa referência ao nível de interação consagrado à “discussão de conteúdos”, não pensamos que este seja o fator marcante na prática em EAD Digital. Ou seja, embora esse “nível de interação” seja desejável e fundamental para a produção de “qualidade em educação” ele pode ou não ocorrer em EAD Digital. Dizemos isso porque, conforme defendemos nessa pesquisa, o núcleo da prática em EAD Digital é comunicacional e, por isso, é comunicacional seu “fator marcante”. Para nós, este fator se

---

<sup>61</sup> Tendo como parâmetro a racionalidade comunicativa da EAD Digital conforme a apresentamos.

revela como interação que se inicia no “momento do ensino”. Vejamos isso no quadro abaixo:



**Figura 13** – Racionalidade comunicativa da EAD Digital: nível “1” de interação (ações I, II e III - foco no processo comunicacional)

Neste Figura 13 revelamos o que entendemos por “racionalidade comunicativa da EAD Digital”. Se notarmos a seqüência das interações, vamos perceber que a informação produzida pelo estudante no processo gera uma nova ação e produz uma “atividade” no professor que, então, e efetivamente, pode iniciar a ação que dá sentido ou justifica seu planejamento: ensinar. Somente neste momento do processo pode-se pensar em sua “realização” enquanto “educativo” pois só a partir daí está garantida a possibilidade de o estudante atingir êxito efetivo mesmo que se depare, no início do curso, com um material de péssima qualidade ou de difícil utilização – ineficaz na apresentação dos conteúdos.

Aqui podemos visualizar um tipo de interação professor-aluno que produz a “coordenação das ações” (Habermas) e garante a manutenção do processo ao menos naquilo que a ele se impõe como necessidade primeira: produzir a comunicação entre os envolvidos – sem a qual não pode haver níveis mais profundos de interação.

Habermas (2002, p.214) em esquema sobre “modos de utilização da linguagem” fala de algo que interpretamos como “nível de profundidade” – ou de intensidade – de uma ação comunicativa. Para ele uma ação pode ser “fraca” ou “forte” dependendo do tipo de orientação que a caracteriza. Vejamos abaixo o material produzido pelo autor:

**Tabela 5** – Modos de utilização da linguagem em interações sociais segundo Habermas

	<b>Modos de utilização da linguagem</b>	<b>Tipos de ação/atitude do agente</b>	
		<b>Objetivante</b>	<b>Performativa</b>
<b>Interações sociais</b>	Orientadas para o entendimento	–	Ação comunicativa fraca
	Orientadas para a concordância	–	Ação comunicativa forte
	Orientadas para as conseqüências	Ações estratégicas	

Na tabela 5 podemos observar que, no âmbito das interações sociais, a linguagem pode ser utilizada de forma a produzir “entendimento” (ação comunicativa fraca), “concordância” (ação comunicativa forte) ou para produzir “conseqüências” (ação estratégica). No caso das ações comunicativas (I, II e III) que apresentamos na Figura 13, todas visam interação “orientada para o entendimento”, constituindo-se, portando, em ações comunicativas “fracas” – como mostra a tabela 5. Estas ações produzem o que estamos chamando de “nível 1” de interação – ver novamente Figura 13 – que é, a nosso ver, o núcleo da prática em EAD Digital: qualidade de contato capaz de garantir a conexão “rompida” entre professor e aluno por conta da distância geográfica –, condição primeira para o desenvolvimento de níveis mais profundos de relação educativa. É importante salientar que o que estamos chamando de “Nível 1 de interação”, para que ocorra, é preciso

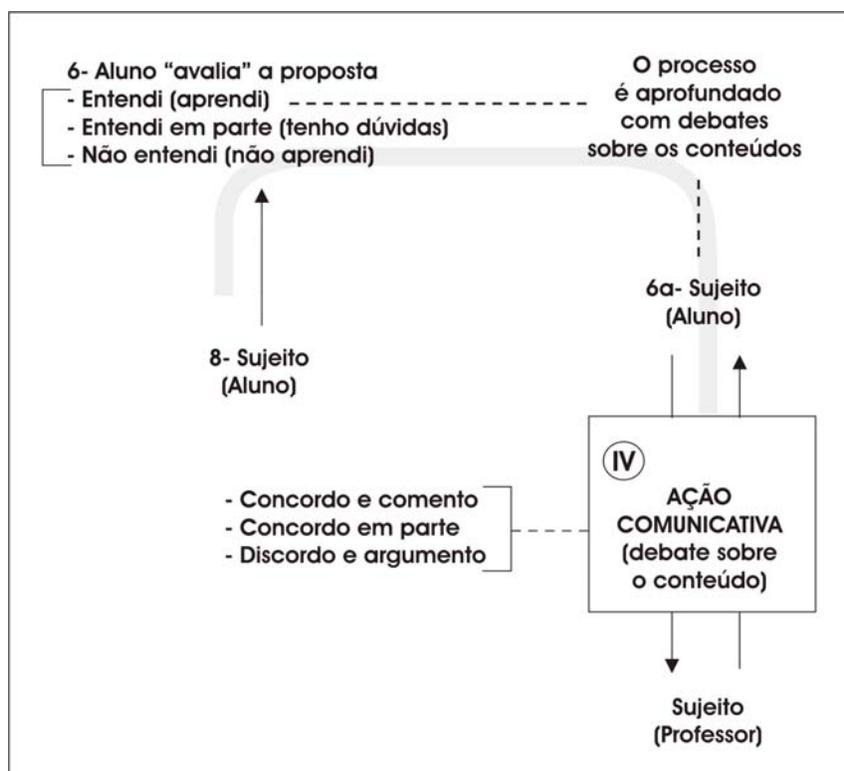
que se realize todo o processo comunicativo que envolve as ações I, II e III – como mostra a Figura 13.

#### 4.6.5 Qualidade em EAD Digital e qualidade em educação

Considerando o que estamos apresentando, a qualidade em EAD Digital deve ser medida como *a capacidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo – professor e aluno – de produzirem, a partir de suas interações, as condições de manutenção deste* (do processo). Trata-se de uma idéia de qualidade produzida por parâmetro “comunicacional” – embora, para o estudante, não seja possível abstrair êxito comunicativo de êxito cognitivo quando em contato com um material de estudo. Isso nos permite dizer que qualidade em EAD Digital não é a mesma coisa que qualidade em educação no sentido tradicional pois, em EAD Digital, o que estamos focalizando quando pensamos em “qualidade” é, antes de tudo, a qualidade do processo comunicacional.

Em outras palavras, quando analisamos a qualidade em EAD Digital, por conta da necessidade primeira que se impõe aos sujeitos do processo de vencerem as barreiras produzidas pela distância geográfica, estamos tratando das condições que os sujeitos produzem para vencer o primeiro problema que é de “comunicação”. Antes de poderem ensinar e aprender terão que conseguir se comunicar – e isso só poderão fazer a partir de materiais pedagógicos e metodologias que, tratando dos conteúdos do curso, terão como principal objetivo produzir eficácia comunicacional. Um segundo momento dos processos interativos em EAD Digital – e que estamos chamando aqui de “nível 2” de interação (que será apresentado a seguir na Figura 14) – pode nos levar ao universo das preocupações relativas à “aprendizagem de conteúdos” que é o mesmo com o qual lidamos quando refletimos sobre educação presencial. Vejamos a Figura 14 para prosseguirmos nessa reflexão:

#### 4.6.6 EAD Digital: o diálogo sobre o conteúdo



**Figura 14** – Racionalidade Comunicativa da EAD Digital: nível “2” de interação (ação IV – foco no conteúdo)

Se obtivermos êxito em produzir a comunicação necessária para ensinar e aprender a distância, abre-se a possibilidade de nos dedicarmos ao aprofundamento de discussões sobre a substância dos conteúdos que propomos num curso (como ilustra a Figura 14). A discussão sobre conteúdo, contudo, só pode ocorrer se há entendimento do que foi “comunicado” através dos materiais pedagógicos e metodologias. As preocupações com a eficácia comunicacional, então, estão no primeiro plano em EAD Digital.

Um material pode ser claro para o estudante e trazer conteúdo com o qual ele não concorde – no que tange à sua substância (posição teórica, política etc.). Prevendo uma tal situação, um curso a distância orientado por uma pedagogia progressista, garantiria em sua

estrutura a possibilidade de o estudante vivenciar um tipo de ação comunicativa mais importante (IV - debate) interagindo com o professor de forma mais ampla e profunda (nível 2 de interação do nosso esquema). Segundo nossa leitura de Habermas (2002), teríamos aqui uma “ação comunicativa forte” – voltada para a concordância (no sentido de que os sujeitos estabeleceriam relações comunicativas voltadas à produção de consenso). A produção de consenso, neste caso, não significaria exatamente ou necessariamente a produção de “concordância” quando à “substância” do conteúdo em discussão (no sentido de que os sujeitos em debate mudariam de posição em relação ao que pensam ou defendem); significaria a produção de uma circunstância educativa marcada pela abertura para o debate de opiniões, para críticas e defesas apoiadas em argumentos o que, para o campo educativo, representaria afastar-se das práticas “instrumentais” destinadas a impor visões e pontos de vista. Aqui estaríamos falando já de qualidade em educação do mesmo jeito que a pensamos em educação presencial – diga-se, a única forma possível de pensá-la.

Pode ser, contudo, que a orientação político-pedagógica do curso em questão não seja progressista e que seus produtores não desejem discutir conteúdos, mas apenas apresentá-los para cobrá-los em avaliações da forma com aparecem nos materiais pedagógicos. Neste caso, teríamos uma EAD Digital sem a possibilidade de debate – um tipo de ação também comum atualmente. Aqui, queremos dizer que não é a possibilidade ou não do debate (alto nível de interação) que caracteriza o que é ou não a EAD Digital ou sua qualidade; queremos reiterar que o que a caracteriza é a possibilidade de o processo ser gerido a partir das relações entre os sujeitos participantes a fim de produzirem a comunicação necessária para que os conteúdos possam ser transmitidos e entendidos. Vale dizer, muitas pessoas que não são do campo da educação podem estar trabalhando assim, atentos à clareza dos conteúdos que apresentam em seus cursos (cuidando de reestruturar permanentemente aquilo que “não funciona”) sem contudo abrir-se para discussões sobre a substância destes. Essas pessoas estão fazendo EAD Digital de qualidade, mas não estão necessariamente buscando produzir qualidade em educação no sentido tradicional.

Retomando nosso diálogo com Habermas, as duas propostas de curso citadas acima (uma orientada por uma visão progressista e a outra não) estão identificadas com diferentes visões a cerca do que são as relações entre sujeito e objeto do conhecimento. No primeiro caso (progressista), a ação educativa se mostra orientada por uma visão pedagógica identificada com a filosofia da linguagem ou da comunicação – que aposta nas interações dos sujeitos como meio para atingir o conhecimento –; no segundo caso (não-progressista), a ação educativa é orientada pela filosofia da consciência ou do sujeito – que aposta na assimilação de conteúdos como forma de adquirir conhecimento. Esse aspecto do trabalho de Habermas, como vemos, está bastante identificado com a dimensão educacional das práticas comunicativas, algo que reforça a idéia da proximidade entre os dois campos.

#### **4.7 EAD Digital: articulação entre teoria e prática**

Entender a racionalidade comunicativa da EAD Digital é o primeiro passo para que possamos articular teoria e prática na área. É no planejamento de uma ação em EAD Digital que se inicia a estruturação de toda a base comunicacional que a sustentará. Essa base comunicacional representa o conjunto das ações que constarão da estratégia pedagógica e que estarão sendo desenvolvidas a partir do uso de materiais pedagógicos e de procedimentos metodológicos (propostas de condução das atividades durante os processos formativos).

Pensar o material didático e as metodologias como pilares de sustentação de uma proposta em EAD Digital já nos indica a necessidade de desenvolvê-los e utilizá-los como ferramentas estratégicas num curso. Isso, naturalmente, nos afasta da impressão de que, nesta área, pode-se trabalhar com qualquer material e de que não há nada de novo a considerar no plano metodológico quando se planeja em EAD Digital.

Tendo consciência do papel comunicacional que materiais e metodologias desempenham num curso a distância, temos uma primeira referência para pensarmos em como eles devem ser planejados e produzidos considerando as necessidades de cada

momento do processo formativo. Atentos aos aspectos comunicacionais que envolvem os processos formativos em EAD Digital, temos condição de prever necessidades que poderão surgir durante a realização de um curso e de planejar ações formativas com a flexibilidade necessária para que possamos enfrentar essas necessidades. Realizar um planejamento em EAD Digital objetivando a eficiência do processo comunicacional nos abre um caminho claro e sólido para pensarmos em qualidade na área.

#### **4.7.1 Materiais, metodologias e flexibilidade**

Por conta da racionalidade comunicativa dos processos formativos em EAD Digital, a estruturação de um curso exige a preparação de materiais e metodologias que possam assegurar ao menos um nível mínimo necessário de interações (nível 1 – Figura 13). O professor como planejador do curso, precisa pensar a melhor estratégia para desenvolver e apresentar cada conteúdo que pretende ensinar; isso significa pensar formas de abordagem e formatos de materiais que, considerando o nível de dificuldade de cada conteúdo, busque favorecer a compreensão do estudante. O professor como executor de um planejamento, precisa estar atento às indicações relativas ao nível de êxito do material que propôs para que possa realizar a gestão do processo que, ao contrário do que pode parecer, não pode ocorrer sem ele. A gestão em EAD Digital não está restrita à coordenação de equipes, planejamento tecnológico e distribuição de materiais.

Buscar favorecer o entendimento de um conteúdo em EAD Digital significa, por exemplo, procurar a forma de apresentá-lo que seja condizente com o nível de complexidade que a ele se atribui. Conteúdos mais complexos exigem do professor uma apresentação de estrutura também mais complexa; conteúdos considerados simples podem ser apresentados sem grandes preocupações com possíveis problemas de compreensão. A possibilidade de trabalhar com diferentes tipos de texto e com recursos multimídia em EAD Digital é o que torna possível colocar em prática a produção de materiais que intercalam diferentes estruturas de apresentação conforme as necessidades de um curso. Eis aqui um aspecto da prática em EAD Digital que necessita ser desenvolvido como linha de pesquisa.

Mesmo tendo planejado “o melhor material” – que seja estruturado conforme a leitura do professor sobre os diferentes graus de dificuldade dos conteúdos de um curso – pode ocorrer (como já observamos) problemas de compreensão. Considerando a racionalidade comunicativa da EAD Digital, diante de uma situação de baixo nível de compreensão ou de ausência de compreensão de um conteúdo apresentado, o caminho correto a seguir seria o da reformulação da abordagem, dos procedimentos metodológicos ou do material visando superar o problema – ações que representam o mínimo de “retorno” necessário para que se realize o processo comunicativo. Ao oferecer uma segunda proposta de apresentação de um conteúdo, o professor está fechando o “círculo comunicativo” que confere a essa sua prática o status de EAD Digital.

Durante o desenvolvimento de um curso, não importando se na modalidade a distância ou face a face, o professor vai compondo o perfil dos alunos com quem está trabalhando – no que se refere à condição que estes demonstram possuir para acompanhar as atividades formativas – o que o possibilita alterar suas estratégias de abordagem de conteúdo inicialmente planejadas para um público genérico. Em educação presencial esse processo acontece em todos os momentos de contato entre professor e estudantes já que o professor tem indicações imediatas do êxito de compreensão que está atingindo com suas abordagens. Em EAD Digital isso precisa ser obtido como “informação” sobre o nível de êxito do estudante em aprender com as propostas de materiais e metodologias do professor. Buscar essas “informações” faz parte da estratégia comunicacional preparada pelo professor e, vale dizer, estas não podem ser apenas conclusões de processos sistemáticos de avaliação de aprendizagem de conteúdos já que, na lógica comunicacional da EAD Digital, elas têm a função primordial de possibilitar a “regulação do processo” e não a de aferição de resultados cognitivos.

#### **4.7.2 Regulação por informação**

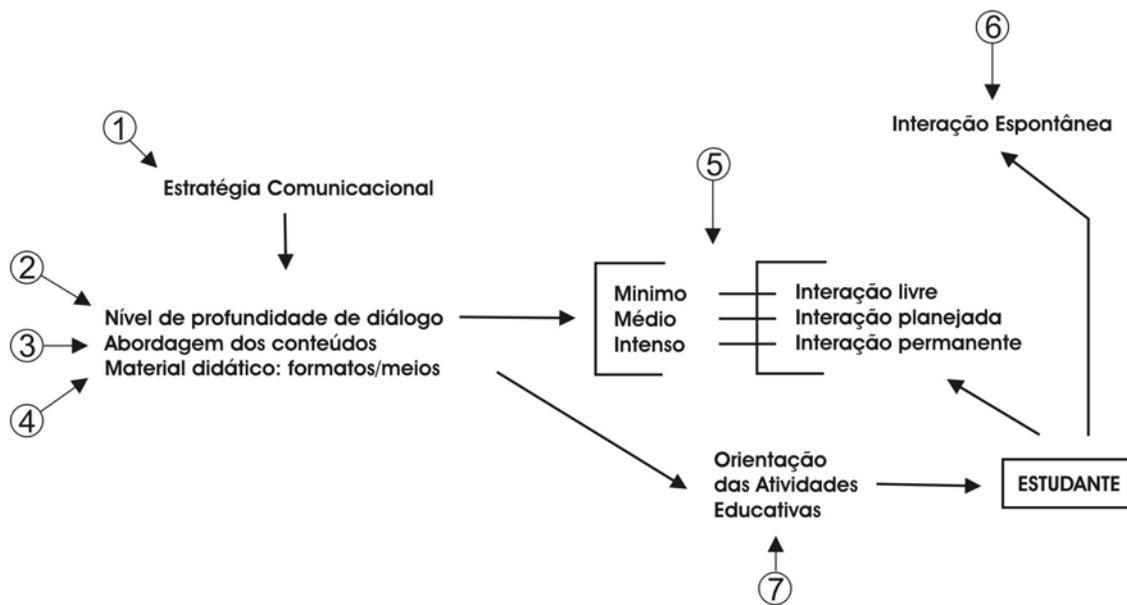
Em EAD Digital, o professor deverá estar atento ao nível de êxito comunicacional que atinge com suas propostas e estratégias, mas o estudante sempre “entenderá” e

“expressará” o que está ocorrendo no processo em termos do que “aprendeu” ou do que “não aprendeu”. Dessa forma, as informações que o professor obtém sobre o “desempenho” do aluno, devem ser traduzidas não apenas como indicadores de nível de aprendizagem de conteúdos, mas sobretudo como indicadores do nível de condição do estudante de aprender com um determinado material – informação destinada à regulação permanente do processo. As formas de obtenção de “informações reguladoras” podem ser diversas e aqui também temos a indicação de mais uma linha de pesquisa em EAD Digital que precisa ser desenvolvida.

As avaliações com testes e exercícios são sempre muito importantes em qualquer processo educativo, mas em EAD Digital elas assumem uma forma problemática quando se tornam ferramentas únicas de aferição de aprendizagem. Isso não é correto já que o êxito do estudante depende do êxito comunicacional do processo e, logo, da qualidade comunicacional das propostas do professor que chegam ao estudante sobre a forma de materiais e estratégias metodológicas. Em EAD Digital, o fracasso do estudante pode estar indicando, antes de tudo, o fracasso do material e das estratégias propostas pelo professor.

#### **4.7.3 Execução de planejamento: pontos flexíveis e acréscimos**

O nível de flexibilidade de uma proposta em EAD Digital reflete o nível de racionalidade comunicativa desta. Dizemos isso porque são muitos os aspectos da estrutura de um curso que podem demandar reformulação durante o processo de execução das atividades formativas; além disso, muitos fatores que surgem do próprio processo abrem possibilidades que não deveriam ser desprezadas se de fato se trabalha objetivando aprendizagem. Para pensarmos melhor essas questões, retomaremos informações do “quadro geral dos processos comunicacionais em EAD Digital” (Figura 8) que foi apresentado no capítulo 3.



**Figura 15** – Processos comunicacionais em EAD Digital: pontos flexíveis

Durante o desenvolvimento de um curso, as informações que o professor produz e (ou) obtém sobre nível de êxito de suas propostas deve indicar a necessidade – e a oportunidade – de produzir alterações no que foi planejado ou de acrescentar materiais e orientações que se mostrem necessárias ou desejáveis. Na Figura 15 podemos identificar os pontos que podem ser manipulados “em processo” para garantir a flexibilidade exigida pela prática em EAD Digital.

**1-** Estratégia comunicacional: mesmo que o planejamento de um curso tenha previsto todos os fatores julgados necessários e adequados para desenvolver as ações educativas, sempre é possível mudar pontos da estratégia comunicacional e isso deve ser feito sempre que pontos da “primeira proposta” se mostrarem problemáticos. As alterações na estratégia, contudo, podem também estar baseadas em possibilidades novas que se apresentam durante a execução de um planejamento e que podem tornar o processo educativo mais rico. Podemos citar como exemplo a verificação pelo professor da possibilidade de aprofundar sua ação educativa com a orientação de “grupos de estudo temáticos” sugeridos pelos próprios estudantes ou sugeridos a eles em função do interesse e da disponibilidade que demonstram

ter – algo que não poderia ser planejado. Neste caso, mais uma vez, estaríamos falando de um nível profundo de interação entre professor e aluno (nível 2 do nosso esquema – Figura 14).

**2-** O nível de profundidade de diálogo (mínimo, médio ou intenso), como já foi apresentado no capítulo 3, refere-se à decisão do planejador de um curso quanto ao tipo de interação necessário (planejada/livre, planejada/obrigatória ou permanente) para trabalhar um conteúdo de ensino – e que deve estar relacionado ao nível de complexidade deste. Pensar esse fator como “ponto flexível” significa abrir a possibilidade de modificar o tipo de atendimento que se dá a um ou mais estudantes durante um curso conforme informações sobre grau de dificuldade que estes apresentem no contato com um conteúdo. Nem sempre as dificuldades demonstradas por um estudante indicará necessidades de reformulação de materiais, podendo demandar mudanças na estratégia de ensino.

**3-** A forma de apresentação de um conteúdo deve ter por base seu grau de complexidade e as características do público à quem este é direcionado; este é naturalmente um dos pontos mais evidentemente manipuláveis num curso a distância. Trabalhar com flexibilidade nesse ponto significa colocar todo o material planejado em permanente processo de “lapidação” algo que naturalmente levará, com o tempo, à estruturação de um conjunto diversificado e amplo de alternativas de abordagem de um tema – o que favorecerá a professor e estudante já que estas se tornam a “memória” dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos. Não há nada que possa justificar pedagogicamente em EAD Digital a utilização de um “material duro” ou inflexível.

**4-** Alterar os formatos e meios de difusão de um material didático nem sempre implica em mudar a forma de abordagem de um conteúdo ou a proposta metodológica da qual o material faz parte. A detecção da dificuldade de entendimento de um conteúdo pode levar à decisão de apresentá-lo de forma mais detalhada visando facilitar sua compreensão. Pode ser também que a opção por apresentá-lo num determinado formato seja avaliada como ineficiente e que isso leve à sua reformulação para veiculação em outro meio de

comunicação. Não há nenhuma novidade nisso que estamos falando a não ser nossa afirmação de que, se isso não for levado a sério, fica prejudicado o processo comunicacional.

5- Durante as interações entre professor e aluno, mais especificamente em situações planejadas para níveis médio e intenso de profundidade de diálogo, muitas situações podem sugerir possibilidades de ensino e aprendizagem que ultrapassam as intenções iniciais do professor. Diante disso, cabe ao professor aproveitar ou não essas “situações do processo” em benefício do trabalho educativo.

6- A decisão de explorar ou não educativamente as manifestações espontâneas do estudante e de permitir ou não que estas alterem as ações planejadas também interfere na qualidade dos processos em EAD Digital. O desejo de explorá-las ou de tê-las como elementos virtuais de contribuição para a regulação dos processos educativos leva a um planejamento que prevê canais para que elas possam acontecer.

7- As estratégias comunicacionais em EAD Digital implicam necessariamente no uso de textos destinados a “orientação geral” do aluno, algo que muitas vezes fica reduzido ao instrumento nomeado como FAQ (*Frequently Asked Questions*) – expressão inglesa que significa “perguntas freqüentes” que torna todo o processo o mais impessoal possível e evita a possibilidade de comunicação direta. Os “textos de orientação” podem ser permanentemente revistos e as orientações podem ser permanentemente reformuladas se houver indicações de que isso é necessário ou se houver a avaliação de que é possível realizar algo mais com eles em benefício do processo formativo.

Todos os aspectos aqui levantados destinaram-se a mostrar a importância de considerar a racionalidade comunicativa da EAD Digital para se pensar atividades na área. Durante nossa exposição destacamos duas das muitas linhas de pesquisa que precisam ser desenvolvidas no campo da EAD Digital (apresentação de conteúdo orientada por grau de dificuldade e estratégias de captação de informações reguladoras) que gerarão os

conhecimentos “típicos” da área que vão incrementar o conjunto de conhecimentos que já possuímos em educação e em EAD (como vimos no capítulo 2). Acreditamos que, somente dispondo desse novo arsenal de conhecimentos – que já estão aqui e ali sendo produzidos – poderemos pensar na EAD Digital como prática segura teoricamente fundamentada.

Ao analisarmos as práticas atuais em EAD Digital à luz dessa nossa reflexão, podemos entender com nitidez muito do que antes nos era incompreensível. Se antes nos incomodava a aparência de que qualquer pessoa podia praticar a EAD Digital – independentemente de sua formação –, hoje entendemos que, tanto especialistas em educação como leigos, terão dificuldades na área se não levarem em conta a racionalidade comunicativa que a caracteriza, ou seja, se não planejarem e atuarem levando em conta as exigências comunicacionais inerentes a esse tipo de prática educativa.

Com o resultado desses nossos estudos podemos hoje entender e avaliar melhor muitas das contribuições que se vêm dando ao campo da EAD Digital e que, por falta de uma melhor compreensão teórica da área, não puderam até hoje – nem por nós, nem por ninguém – receber a devida atenção e reconhecimento. Esperamos com nosso trabalho contribuir para que essa realidade possa ser modificada.

Muito do que já se produziu e se produz hoje sobre teoria e prática em EAD Digital se encaixa em linhas de pesquisa do campo da “comunicação pedagógica” e, portanto, já integram o conjunto de conhecimentos necessários para uma boa formação e atuação na área. Faz-se necessário um trabalho de pesquisa que focalize o conjunto das produções de quem vêm pensando e escrevendo sobre EAD Digital para que se possa “localizar” ou situar cada produção importante na linha de pesquisa à qual corresponde.

#### **4.7.4 Articulando idéias**

Gostaríamos de terminar esse capítulo apontando algumas relações e diferenças do que acabamos de apresentar com idéias desenvolvidas pelos autores que apresentamos no

capítulo 2 (Holmberg, Wedemeyer, Moore, Peters e Valente). Sem a intenção de fazer comparações, nosso objetivo é apenas o de demonstrar como ficaram arranjados ou resolvidos, em nossa teorização, alguns dos principais elementos que têm preocupado autores que pensam a EAD.

- Desde o início de nossos estudos estivemos preocupados em entender como resolver o problema da distância física entre professor e estudante em EAD. Não tivemos como fugir da idéia de que a possibilidade de produzir contato significativo entre estes dois sujeitos passaria pela qualidade do material didático e das metodologias pensadas para desenvolvimento do processo educativo. Peters nos apresentou o “modelo professoral” como um dos caminhos que se têm trilhado na tentativa de resolver os problemas da distância e Holmberg, focalizando a mesma necessidade, propôs o que ficou conhecido como “modelo conversacional”.

- No modelo apresentado por Peters a tentativa era de embutir o docente no texto didático para o qual seriam transferidas uma série de funções didáticas. Na proposta de Holmberg, o docente tentaria facilitar o processo de aprendizagem construindo, a partir do texto didático, um diálogo amigável e o sentimento de uma relação pessoal com o discente. No modelo professoral, a preocupação estava em fazer o professor chegar ao aluno a partir do texto; na proposta de Holmberg a preocupação era com o impacto psicológico produzido pela distância física no estudante – ou com os fatores que poderiam interferir negativamente em sua a motivação para estudar a distância.

- Nosso trabalho nos levou a um caminho diferente destes dois. Em nossas reflexões, encontramos um papel muito claro para o professor no contexto dos processos formativos que são realizados a distância. Esse papel, em síntese, é o de planejar materiais e metodologias, acompanhar o desenvolvimento do processo educativo e interferir nele – alterando-o “em processo” (durante a realização do curso) – em caso de necessidade. Em nossas reflexões encontramos também um papel muito claro a ser desempenhado pelo material didático; este deve ser planejado não apenas para apresentar ao estudante a matéria

a ser estudada, mas como ferramenta estratégica que o professor deverá utilizar conforme necessidades demandadas pelo grau de complexidade do que pretende ensinar. A junção dessas duas coisas responde, a nosso ver, as dificuldades relativas à distância física entre professor e estudante.

- Ao pensar um tal uso do material, chegamos a idéia de que ele deve ser algo flexível não só porque pode ser alterado a qualquer momento que o professor julgar necessário, mas também porque não pode ser produzido a partir da idéia de um padrão. O que deve determinar seu formato é a avaliação que o professor tiver das necessidades didáticas decorrentes do grau de dificuldade de cada conteúdo de um curso. Assim, no mesmo curso e, até nos diversos momentos do tratamento de um tema, pode ser que o professor decida por variar os materiais que propõe alterando o caminho de abordagem dos assuntos, os formatos nos quais estes são apresentados e as formas de contato com o estudante para desenvolvimento dos estudos.

- Ao pensar o material dessa forma, focalizamos o papel que ele pode desempenhar para facilitar o contato do estudante com os temas de estudo do seu curso. Nossa preocupação central é com a inteligibilidade do material (ou com sua qualidade no que tange à clareza da exposição de um conteúdo) e não com a produção ou simulação da presença do professor. A presença do professor, contudo, não ficou de fora na medida em que o material que pensamos se caracteriza pela flexibilidade que explicamos no tópico anterior.

- A idéia de flexibilidade, por conta do que pensamos sobre o material pedagógico e as metodologias, atingiu também nossa visão do que deveria ou poderia ser o uso de um material de estudo pelo estudante em EAD. Se o material é produzido para ser o máximo inteligível e se carrega propostas de exposição variadas conforme julgamento do professor dos graus de dificuldade dos diferentes conteúdos e para ensiná-los, pode ser que o estudante encontre nele a condição de estudar sozinho. Se isso ocorrer, será resultado do nível de qualidade que se atingiu na elaboração de um produto que, embora não tenha sido pensado para ser utilizado de forma auto-instrucional, possibilita um tal uso. Aqui nos

lembramos de Wedemeyer quando propõe que o processo de ensino, em EAD, deve ser pensado para facilitar o de aprendizagem e também nos lembramos da idéia de “estudo independente” que ele desenvolve.

- Em Wedemeyer, para lembrar, “estudo independente” refere-se à independência que o estudante adquire no momento de tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem, mas também às diferentes formas de ensino e aprendizagem em que os professores e os estudantes levam a cabo suas tarefas e responsabilidades essenciais separadamente, comunicando-se de maneiras distintas. Esse autor, ao propor o planejamento do processo de ensino para facilitar o de aprendizagem, o orienta para um lado que pode favorecer a auto-instrução (como ocorreu, de outra forma, com nossas propostas) – algo que também não era seu alvo ou objetivo.

- A idéia de realizar planejamento dos materiais didáticos e das formas de ensinar com base nos graus de dificuldade dos conteúdos, nos levou a pensar nos tipos de interações que professor e estudante poderiam ou deveriam realizar num curso a distância. Quando um conteúdo é julgado simples pelo professor e, por esse motivo, sua abordagem é proposta a partir de um material também “simples” (sem qualquer cuidado ou proposta especial no que tange à sua elaboração), não há necessidade de planejar contato mais intenso entre professor e estudante para desenvolvê-lo (ensiná-lo e estudá-lo). Considerando isso, a profundidade das interações entre professor e estudante também podem variar conforme necessidades ditadas pelos níveis de dificuldades dos conteúdos e, pensando nisso, não seria necessário pensar em desenvolver “interação forte” permanente em cursos a distância.

- Nas teorizações de Valente, especificamente quando trata da abordagem “estar junto virtual”, temos uma idéia do que seria um trabalho baseado em interação forte permanente. Para ele o trabalho do professor envolve o “acompanhamento e assessoramento do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando” (Valente, 2001, p.4). Isso sugere um acompanhamento, em algum nível, individualizado de tal forma que, como propõe o autor,

há necessidade de “montar uma equipe para auxiliar o professor já que este terá que monitorar as atividades dos alunos e produzir materiais sob demanda para atendê-los” (Valente, 2001, p.5). Só dessa forma, segundo o autor, estariam garantidas interações com o aluno “ênfatizando a construção de conhecimento”, algo que só pode acontecer quando o professor “participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando” (Valente, 2001, p.4).

- A “interação forte”, característica marcante da abordagem “estar junto virtual”, considerando nossas conclusões, só é imprescindível em momentos de verdadeira necessidade (para abordagem de temas considerados muito complexos). Num mesmo curso, se planejarmos materiais de qualidade e procedimentos metodológicos a eles relacionados ou vinculados, pode haver momentos em que o estudante, por vontade própria, trabalhe sozinho, apenas com o material que a ele oferecemos, pode haver momentos em que ele decida participar de atividades de interação por nós sugeridas e planejadas para garantir a melhor abordagem de um conteúdo e pode haver momentos ou períodos nos quais ele participe de “interação forte” (proposta como suporte pedagógico ao ensino e estudo de temas complexos). Essa discussão nos remete, novamente, a Wedemeyer quando ele fala de “estudo independente” ou da “independência que o estudante adquire no momento de tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem”.

- A discussão sobre a liberdade de ação do aluno que estuda a distância nos lança ainda a um diálogo com as teorizações realizadas por Moore. Como vimos, para Moore, a “função transacional” (que tem relação com a “distância comunicativa” e não “física”) é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir simultaneamente (diálogo), algo, por sua vez, influenciado pela medida em que o caminho a ser seguido no estudo está prefixado por meio de programas de ensino preparados (estrutura). Em suas teorizações o autor sugere que, a capacidade para estabelecer a distância transacional adequada em cada situação de ensino e aprendizagem depende da capacidade de equilibrar “qualidade do diálogo entre professor e estudante”, “estrutura do curso” e “autonomia do estudante”.

- Quando propomos a produção/definição estratégica de materiais e metodologias visando produzir o máximo de segurança no estudante, não estamos dando ênfase à “estrutura” como é entendida por Moore – e que, quando exagerada, produz o que chamamos de “engessamento” do curso. Uma “boa estrutura”, conforme nossa teorização, leva à maior condição do estudante de desenvolver seus estudos com segurança (em contato com o material, sentirá que pode aprender com ele) e não a seu afastamento do professor (de quem, de fato, dependerá cada vez menos quanto melhor for o material de estudo e as metodologias propostas). Esse “distanciamento”, contudo, considerando a racionalidade comunicativa da EAD Digital – conforme nossa abordagem –, não significa que o professor esteja ausente e desinformado quanto ao que acontece com o estudante e que não o esteja apoiando; ao contrário, significa que ele, com mecanismos que cria (que podem ser diversos e variados), está podendo verificar que suas propostas (materiais e metodologias) estão produzindo bom resultado e não necessitam ser reformulados. Considerando tudo isso, podemos dizer que nossa preocupação não tem relação com qualquer tipo de “regulação do nível de comunicação” (manipulando níveis de estrutura, diálogo e autonomia) entre pessoas que participam de um processo educativo (algo que parece interessar a Moore), mas de domínio da racionalidade do próprio processo.

- Ainda dialogando com Moore, a ampla possibilidade de o estudante se comunicar com o docente (que configuraria uma distância transacional pequena conforme o autor) está no núcleo da idéia de racionalidade comunicativa do processo de ensino e aprendizagem a distância que aqui defendemos, mas essa “comunicação” não é vista por nós como dependente “apenas” do nível de possibilidade do estabelecimento do contato mais direto (ou simultâneo) entre professor e estudante (o que entendemos estar sugerido em Moore quando fala em “diálogo”). Essa comunicação, para nós, está acontecendo o tempo todo, durante todo o processo, a partir dos usos que o estudante faz dos materiais pedagógicos e das formas como ele escolhe participar das propostas do professor.

## CAPÍTULO 5

### Comentários e considerações finais

Nesta parte final do trabalho nos dedicaremos a (i) responder algumas questões que surgiram durante o período de realização deste trabalho (especialmente no exame de qualificação) nos debates que estabelecemos com outros profissionais que se dedicam à pesquisa e prática em EAD Digital; (ii) retomar algumas das principais questões que evidenciamos quando tratamos dos debates na Ead-L à luz das conclusões às quais chegamos no trabalho mostrando alguns impactos dos nossos estudos para a reflexão no campo da EAD Digital.

#### **Respondendo algumas questões:**

1- As conclusões da pesquisa evidenciam alguma oposição ou tensão entre os campos da comunicação e educação no âmbito da prática em EAD Digital ou relativa à competência para encaminhar ações e solucionar problemas da nova área?

Nossa pesquisa não aponta tensões ou oposições de nenhum tipo envolvendo as duas áreas citadas. A bagagem em teoria pedagógica sempre será requisito fundamental para quem deseja trabalhar com ensino e aprendizagem de forma séria e eficiente; tal formação, contudo, não é suficiente para que alguém possa atuar também de forma séria e eficiente em EAD Digital uma vez que, para atuar nesta área, é preciso entender sua racionalidade comunicativa e dominar o campo das estratégias comunicacionais para produção de ensino e aprendizagem à distância por meio de recursos tecnológicos.

Com essa nossa afirmação surge naturalmente a idéia de que podemos pensar numa “didática do ensino a distância” que se constituiria de um conjunto de “ações práticas” adequadas às necessidades e “situações comuns” da área, mas não é disso que estamos falando. Ao entender a racionalidade comunicativa da EAD Digital, o sujeito compreende

que a gestão de um processo implica em trabalhar com as indicações do estudante relativas à qualidade da proposta que a ele está sendo oferecida – algo que se dá “no processo”. Então, não se trata de aprender um conjunto de procedimentos-padrão, mas de entender que EAD Digital se faz a partir da regulação permanente das ações educativas por processos comunicativos que indiquem a necessidade ou não de realizar alterações no que foi previamente planejado.

Por outro lado, um uso importante de estratégias comunicacionais em EAD Digital só pode ser efetivamente desenvolvido por quem tem condições de entender os processos comunicacionais como algo mais que simples manipulação mecânica de ferramentas tecnológicas (algo que precisa ser compreendido por todos os que atuam na área e principalmente pelos leigos em educação). Não podemos negar que qualquer pessoa que faça uso dos recursos tecnológicos com o objetivo de ensinar a distância pode obter algum êxito em “transferência de informação”; isso, contudo, para sermos coerentes com nossas próprias conclusões, pode não significar nem êxito em EAD Digital (caso o processo não realize o mínimo de interação necessária – nível 1, Figura 13 – para que o processo comunicativo se realize), nem em educação (que ademais, não pode ser resumida a um processo qualquer de transferência de informação).

**2-** Não seria um equívoco querer submeter todas as atividades em EAD Digital aos mesmos parâmetros de qualidade uma vez que – como defendem muitos – cada situação exige um tipo específico de solução?

Pensamos que não é correto relativizar parâmetros de qualidade em educação ou em EAD Digital sob a pena de entrarmos no campo do “tudo vale” e perdermos a chance de delinear bases minimamente claras e sólidas para orientar uma atuação séria e profissional. De qualquer forma, não defendemos parâmetros arbitrários para pensar esta área, mas parâmetros cunhados na pesquisa científica, em diálogo com as questões e problemas da área. De fato, todos os que se lançam em ações em EAD Digital têm suas necessidades e, a julgar pelo que acompanhamos em artigos e relatos de experiências na área, todos

acreditam alcançar, em alguma proporção, os objetivos que almejavam. Para que possamos avançar teoricamente na área, contudo, temos que ir além de nossas próprias avaliações do que fazemos e submeter nossas experiências a análises baseadas em fundamentos que representem “parâmetros compartilhados” de qualidade. Ou seja, temos que submeter nossas experiências aos conhecimentos que a comunidade científica dos praticantes em EAD Digital produz, fruto de pesquisas e debates que vão se tornando o que chamamos de “conhecimentos teóricos” da área. Um parâmetro compartilhado de qualidade seria uma ferramenta fundamental para (i) orientar quem vai estruturar uma proposta, (ii) orientar a execução da proposta (iii) orientar a avaliação da proposta – ou seja, seria antes um “indicador dos caminhos a seguir” que uma camisa de força. Não temos dúvidas de que todos desejamos fazer uma EAD Digital de qualidade, mas para que isso possa ocorrer é necessário que todos partamos de algo sólido, algo em que possamos confiar pelo fato de ser reconhecido (legitimado por nós mesmos) como “conhecimento sistematizado” da área. Não importando quais sejam as necessidades de cada um, estamos falando de uma única coisa: “ensino e aprendizagem a distância por meio de ferramentas tecnológicas e metodologias” e, assim sendo, podemos aprender os melhores caminhos para atuar na área.

O MEC (Ministério da Educação) em seus “Referenciais de Qualidade de [em] EAD para Cursos de Graduação a Distância” apresenta dez itens básicos “que devem merecer a atenção das instituições que preparam seus programas de graduação a distância”. São estes: 1. integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico; 2. desenho do projeto: a identidade da educação a distância; 3. equipe profissional multidisciplinar; 4. comunicação/interatividade entre professor e aluno; 5. qualidade dos recursos educacionais; 6. infra-estrutura de apoio; 7. avaliação de qualidade contínua e abrangente; 8. convênios e parcerias; 9. edital e informações sobre o curso de graduação a distância (transparência nas informações); 10. custos de implementação e manutenção da graduação a distância (sustentabilidade financeira). Observam ainda que: além desses aspectos, a Instituição proponente poderá acrescentar outros mais específicos e que atendam a particularidades de sua organização e necessidades sócio-culturais de sua clientela, cidade, região (MEC, 2007). O MEC pede

contratação de pessoal competente, investimentos em tecnologias adequadas, realização das parcerias necessárias ou importantes, cuidado com a carga horária, objetivos, conteúdos, avaliações etc. Tudo isso é totalmente vago e qualquer proponente de curso a distância tem condições de defender sua proposta como adequada a estes “parâmetros de qualidade”. No documento do MEC não há uma linha sequer que trate de aspectos efetivamente teóricos/pedagógicos da prática em EAD Digital que devam ser observados nas propostas. O limite de ação deste órgão oficial do governo se deve exatamente à falta de referências teóricas para exigir algo mais concreto das instituições que oferecem cursos à distância.

**3-** As reflexões e conclusões que apresentamos sobre a EAD Digital nesta pesquisa não estão desconsiderando os ganhos que o “mundo do trabalho” vem obtendo mesmo atuando com base em outras referências, quaisquer que possam ser?

Em primeiro lugar, retomemos nossas principais conclusões que dialogam com esse ponto: temos dito que pessoas “não-especialistas em educação” e “não-especialistas em comunicação pedagógica” realizam EAD Digital como entendem que deve ser (em geral, uma “EAD prática”) e que, por conta disso, não podem (i) planejar com base em teoria (o que garantiria melhor qualidade a suas ações), (ii) gerir o processo de forma adequada (o que garantiria condições efetivas para que o estudante atingisse seus objetivos e necessidades) e (iii) avaliar com base em parâmetros de qualidade importantes e compartilhados (já que, no máximo, podem verificar níveis de assimilação de conteúdos no sentido mais elementar)<sup>62</sup>. O fato desse tipo de ação estar eventualmente (ou na visão de seus promotores) melhorando, no nível que for – mesmo que seja mínimo – a realidade no “mundo do trabalho” (que, ademais, com exceção de algumas empresas de alguns setores, sempre esteve marcado pelo baixo nível de investimento em formação), não é suficiente para que julguemos como “de qualidade” ações de todo tipo. O parâmetro não pode ser nunca o “pouco ou muito” que julgamos estar atingindo, mas o que “sabemos” poder

---

<sup>62</sup> Para não parecer que estamos limitando o alcance de iniciativas desse tipo, temos certeza de que é possível que, além da questão da assimilação de conteúdos, pode-se estar eventualmente pensando em algo mais complexo como “mudanças de atitude” no local de trabalho, melhor compreensão do produto revertendo em melhorias no atendimento do cliente, na estratégia de venda etc.

atingir se utilizarmos meios e procedimentos de forma correta. Podemos dizer que, se a formação via ferramentas tecnológicas puder ser planejada e estruturada por quem domina a teoria e a prática em EAD Digital, seja no mundo da educação, seja no mundo do trabalho, seja em outro “mundo” qualquer, teremos ações com melhores chances de êxito (gerando informações que levam cada vez mais ao aprimoramento deste tipo de intervenção). Achamos ótimo e positivo que muitas pessoas estejam utilizando as novas ferramentas digitais para realizar atividades formativas, mas é preciso que todos estes se disponham a discutir “qualidade” na área a partir de fundamentos teóricos sólidos. O “mundo do trabalho” terá muito a ganhar se aprender a realizar EAD Digital articulando teoria e prática; todos os que investirem nisso poderão maximizar os resultados de seus investimentos em formação na medida em que poderão obter maiores garantias da qualidade dos projetos, das ações e dos resultados obtidos.

**4-** O que dizer dos “bons resultados” dos trabalhos de quem faz EAD Digital atualmente e que não resultam de ações apoiadas nos conhecimentos que estamos apresentando como resultados de nossa pesquisa?

Não caberia a nós, nem a ninguém, dizer se o que se fez ou se faz atualmente em EAD Digital tem ou não qualidade. Coube a nós, como pesquisadores, investigar a área e produzir algo sobre ela: no nosso caso, dentre outras coisas, sugerimos parâmetro de qualidade (a questão da racionalidade comunicativa) que pode servir para a análise de qualquer ação. Do ponto de vista teórico, contudo, seria importante que todos os que por ventura tenham em mente essa questão, submetessem a idéia de “bons resultados” (e o todo de suas ações) a algum parâmetro compartilhado; caso contrário, estaríamos – como já dissemos – caminhando no terreno do “tudo vale”.

**5-** As questões que apresentamos nos diversos capítulos da tese podem ser “testadas” para explicar ou orientar ações práticas no campo da EAD Digital?

Nossa resposta à questão anterior dialoga com a questão que aqui é colocada. Acreditamos que, se submetermos nossas ações em EAD Digital à uma análise baseada nas conclusões que apresentamos nesse trabalho, veremos que dispomos de um ferramental sólido para entendermos melhor o que fazemos, para planejarmos melhor, para desenvolvermos ações com maior segurança e para avaliarmos melhor os processos educativos. Mais que tudo isso, com a visão comunicativa da EAD Digital passamos a ter uma estrutura conceitual clara para ensinarmos àqueles que desejam profissionalizar-se na área, superando os limites da formação orientada pela “EAD prática”- baseada em dicas.

**6-** Como fica a questão da aprendizagem considerando nossos resultados na pesquisa – que coloca o ensino como fator fundamental nos processos em EAD Digital?

Se observarmos bem, a questão da aprendizagem está bem situada em nossa abordagem do contexto da teoria e prática em EAD Digital. Conforme o que apresentamos, “o estudante cuida de sua própria formação” – ou de sua aprendizagem – na medida em que, dada a racionalidade comunicativa da EAD Digital, não é possível que o professor atue sem a participação dele. Sem que o aluno ofereça (das mais diferentes formas), informações sobre sua situação de aprendizagem para que o professor possa interferir em seu favor em caso de estar havendo problemas de qualquer tipo que o estejam impossibilitando de entender e aprender, não pode haver processo educativo pois a relação comunicativa não se realiza. Conceber a atividade do aluno como fator fundamental do processo de manutenção das atividades formativas em EAD Digital é algo que gera desconforto a todos os que buscam a standardização dos projetos e propostas na área (de tal forma que estes possam ser apresentados como “modelos” para uso permanente e em qualquer situação e realidade). Nossas conclusões apontam que, a lógica comunicativa da EAD Digital só é respeitada se nos valemos da possibilidade da “comunicação reguladora” (entre nós e nossos alunos), único mecanismo capaz de garantir a retomada, em bases novas, das propostas iniciais que fazemos e que podem eventualmente se revelar inadequadas ou fracassadas. Sem esse diálogo regulador que envolve professor e estudante durante todo o processo, não se faz EAD Digital, mas simples tentativa de transmissão de informação. Por outro lado, há quem

não veja problema em simplesmente transmitir informação ao estudante por julgar (paradoxalmente) que a EAD Digital é atividade focada “na aprendizagem”. Para quem pensa assim, o professor em EAD Digital tem o papel do “simples” orientador/mediador – as vezes conselheiro, as vezes tutor, as vezes animador etc. Por tudo o que dissemos, não vemos boas justificativas que possam apoiar teoricamente essa posição em EAD Digital.

7- Nossas conclusões na pesquisa invalidam de alguma forma aspectos por muitos considerados “de validade consolidada” da prática em EAD Digital como, por exemplo, o uso de estatísticas para acompanhamento do estudante (entre outros)?

Com nosso estudo, lançamos questões, reflexões e conclusões que podem favorecer a que situemos melhor todas as diferentes propostas e ações que conhecemos em EAD Digital. O importante não é se esse “repensar” das práticas à luz de um novo olhar causará choques (o que será provavelmente inevitável), mas se esse novo olhar possibilitará um avanço na compreensão do que cada um está desenvolvendo. As dúvidas que lançamos aqui e ali sobre a validade da regulação dos processos em EAD Digital por meio de estatísticas produzidas pelos LMS não são críticas as estatísticas “em si”, mas ao uso que delas se fazem. Entendemos, contudo, que “medidas estatísticas” produzidas por LMS não podem servir para nada que efetivamente auxilie na produção e manutenção do processo educativo se não cumprirem qualquer papel dentro da lógica comunicacional que encontramos na EAD Digital. Este é, por assim dizer, o critério que propomos para analisar a validade de toda e qualquer ferramenta ou prática para desenvolvimento de atividades na área.

### **Retomando algumas questões da Lista**

Em síntese, nosso trabalho propõe que: 1- a EAD Digital (educação a distância realizada a partir do uso das novas tecnologias digitais) é uma atividade que pode efetivamente ser exercida por sujeitos diversos pelo fato de ser, do ponto de vista operacional, um processo de manipulação de estratégias comunicacionais voltadas à produção de ensino e aprendizagem (uma prática social de características específicas); 2-

sendo uma atividade que tem em seu “núcleo” o fator comunicacional, a EAD Digital não pode ser simplesmente entendida como “educação” no sentido tradicional (até porque, leigos em educação atuam na área). Trata-se de uma atividade nova que se tornou acessível aos mais diversos sujeitos por conta das amplas possibilidades tecnológicas de que dispomos atualmente e por conta de sua racionalidade comunicativa que possibilita algum nível de obtenção de êxito educativo independentemente de quem oriente o processo; 3- tendo sua base de sustentação nos processos comunicacionais, a EAD Digital se caracteriza, a nosso ver, por ter uma racionalidade comunicativa, ou seja, por ser um tipo de atividade educativa que se realiza como um conjunto de situações comunicativas que garante aos sujeitos envolvidos a satisfação de suas necessidades: ao estudante, a condição de estudar e aprender a partir do que a ele é oferecido; ao professor, a condição de saber se o que oferece ao estudante produz os resultados que almejou – sendo, por isso, coerente que a atividade nesta área seja entendida como “comunicação pedagógica”; 4- sendo uma atividade tanto do campo educacional como do campo comunicacional, a EAD Digital tem suas problemáticas próprias e suas especificidades, não sendo, por isso, possível de ser plenamente compreendida ou interpretada apenas com os conhecimentos teóricos relativos às questões e problemas da educação presencial; 5- considerando seu núcleo comunicacional, a EAD Digital demanda conhecimentos novos para que possa ser entendida em profundidade e desenvolvida de forma conseqüente e segura. Dito isso, como nos posicionamos diante das principais questões debatidas na Lista? Não queremos iniciar aqui amplas explanações sobre as questões e problemas apontados nos debates da Lista, mas simplesmente retomar alguns dos pontos mais importantes à luz das conclusões às quais chegamos com nosso trabalho.

**a) Competência para fazer EAD Digital:** podemos dizer que nem educadores profissionais, nem leigos em educação podem ser considerados “competentes” para realizar EAD Digital se não tiverem condições de lidar com os diversos fatores implicados na dinâmica comunicacional que envolve estudantes e professores que interagem em processos educativos realizados à distância.

No que se refere a “gestão” de processos em EAD Digital, esta não pode ser entendida como simples administração de recursos materiais e humanos necessários para por em prática um curso. Do ponto de vista teórico em EAD Digital, os aspectos mais administrativos da produção de um curso nem entram em discussão – assim como ocorre em educação presencial – uma vez que o “objeto” da área é “ensino e aprendizagem a distância”.

A discussão teórica em educação presencial não fica limitada às condições materiais de produção de trabalho educacional – que, ademais, ainda se mostram bastante precárias em nosso país. Ou seja, a produção teórica em educação presencial, embora esteja plenamente referenciada pela realidade material da qual trata, não “estaciona” nela e vai além de seus limites para poder pensar o estado ideal de configuração que pode ser alcançado no plano da prática em educação. Não podemos fazer diferente disso se quisermos pensar a EAD Digital de uma perspectiva teórica. Quando pensamos EAD Digital com os olhos nas possibilidades e limites econômicos, estamos fazendo teoria em administração de empresa e em economia, não em EAD.

Mesmo a idéia da estruturação de uma equipe de EAD, com pessoas de formação diversa para atuar como conteudista, webdesigner, tutor etc., – e que, no Brasil, obrigatoriamente deve ser formada para que instituições de ensino possam iniciar atividade na área – precisa ser ampliada na medida em que, considerando nossos estudos, esse pessoal deverá estar preparado para lidar com demandas de um processo comunicacional amplo, complexo e dinâmico e não para produzir um conjunto de materiais “perfeitos” para consumo em massa. Talvez possamos pensar em uma formação em “comunicação pedagógica” visando garantir um corpo de profissionais à altura das responsabilidades exigidas na área.

Podemos ainda dizer que não é possível realizar EAD Digital tendo da área uma visão puramente “prática” formada a partir de “dicas”. Se não houver, da parte do usuário dos novos recursos tecnológicos para fazer formação a distância, a mínima compreensão do que

significa a racionalidade comunicativa da área, ele estará fazendo, no máximo, transmissão de conteúdos.

**b) Tecnologias e Metodologias:** embora muitos se sintam confortáveis com a possibilidade de, a partir do uso mecânico dos LMS e de outros recursos tecnológicos, iniciar atividades em EAD Digital (algo simples de aprender e que em geral reduz a atividade na área à gestão burocrática de produção e oferta de materiais, da correção de atividades, do acompanhamento de estatísticas, da produção de aulas-espetáculo em tele ou videoconferência etc.) o núcleo da atividade na área, como temos dito, está na possibilidade de trabalhar com estratégias comunicacionais para produzir ensino e aprendizagem. Neste sentido, o desenvolvimento de metodologias deve estar no primeiro plano quando pensamos a área. As tecnologias são fundamentais quando utilizadas como algo mais que “objetos” de comunicação, quando servem para que coloquemos em prática nossas idéias para apresentação ou reapresentação de um conteúdo que estamos ensinando. Aliás, está aí a importância de termos a possibilidade de trabalhar com “recursos multimídia”; poder trabalhar com texto, som, imagem, animação, simulação, realidade virtual etc. é poder explorar um universo de possibilidades para atingir o êxito comunicativo que a prática em EAD Digital cobra durante todo o tempo de produção de uma ação. Os recursos tecnológicos são até mais importantes do que até hoje pudemos pensar para a prática em EAD Digital, mas sua importância só pode se realizar na medida em que dermos sentido a eles.

Os LMS podem ser ferramentas importantes no desenvolvimento de atividades em EAD Digital, mas não são importantes “em si”. Não há nem pode haver ferramenta que, por seus atributos operacionais, possa substituir o planejamento da estratégia comunicacional, dos materiais pedagógicos com ela coerentes, das metodologias de ação e dos processos reguladores de avaliação contínua que são todos planejados pelo educador que propõe as ações educativas.

**c) Interação professor/aluno em EAD Digital e Materiais didáticos:** no âmbito das discussões da Lista sobre o uso ou não dos LMS, estava a questão do nível de interação professor-aluno como um indicador importante da qualidade dos processos na área. Podemos dizer, a partir de nosso estudo, que não é exatamente o nível de interação (fraco ou forte) o grande fator responsável pela qualidade de uma ação educativa em EAD Digital. Conforme apresentamos no capítulo 3 (nível de profundidade do diálogo), pode ser que, em função do alto grau de complexidade de um conteúdo de estudo, seja necessário lançar mão de níveis de interação permanentes e profundos (que começa com a produção do material didático) em ambiente virtual; pode ser também que seja dispensável uma interação profunda ou qualquer interação mais direta – além da que o estudante pode estabelecer com o material de estudo a ele proposto – no caso de estarmos lidando com conteúdos de pouca complexidade<sup>63</sup>. Naturalmente, todo estudo tem aspectos de maior complexidade e aspectos de pouca complexidade e isso deve ser levado em conta quando se propõe materiais e metodologias em EAD Digital. Quanto melhor preparado for um material (abordagem, linguagem, formato), melhor será o nível de inteligibilidade daquilo que apresenta e maior será a possibilidade de que um estudante se sinta satisfeito (em termos de aquisição de conhecimento) ao utilizá-lo – o que pode levá-lo a dispensar, em muitos momentos de um curso, outras fontes de esclarecimento e informação (debates, fóruns, seções de Chat etc.).

Temos aqui uma questão frequentemente negligenciada em EAD Digital. Até o momento não nos deparamos com nenhum trabalho bem fundamentado voltado à orientação de professores/produtores quanto à preparação de materiais para EAD Digital. À parte os projetos que trabalham com o sistema de “divisão do trabalho” (e que recrutam professores como tutores ou executores de planejamentos prontos), tem sido muito comum – em instituições de ensino superior – que professores sejam orientados a desenvolver “sínteses” de poucas laudas do conteúdo que deverão ensinar para publicação em ambiente virtual. Por maior que seja o domínio do conteúdo pelo professor, ele necessita de orientações

---

<sup>63</sup> Mas isso não justificaria a produção de um curso para ser “digerido” como “auto-estudo”, algo que anularia toda a ação pedagógica necessária em EAD Digital.

sobre o que significa ensiná-los à distância e sobre como deve prepará-los para essa finalidade.

Considerando tudo isso, a idéia de interação precisa ser ampliada, abrangendo os resultados que um professor pode obter a partir estratégias de comunicação diversas, propostas em meios diversos. Relacionando essa questão à anterior (metodologias para EAD Digital), mesmo que um curso esteja estruturado para desenvolvimento baseado predominantemente em “materiais prontos” (livros e outros), será a estratégia comunicacional que cuidará dos níveis ideais de profundidade do diálogo para desenvolver os estudos. Tudo pode funcionar bem se estivermos todo o tempo atentos à racionalidade comunicativa da área.

Este trabalho é uma pequena contribuição para a reflexão sobre teoria e prática em EAD Digital. Sua continuidade deverá se dar a partir de pesquisas destinadas a: (i) estudar a prática em EAD Digital a fim de sistematizar conhecimentos relativos a desenvolvimento de estratégias comunicacionais com finalidade de produzir ensino e aprendizagem; (ii) conhecer e explorar as potencialidades dos recursos multimídia para “tradução” didática de conteúdos de ensino conforme os graus de complexidade que apresentem; (iii) desenvolver estratégias de “regulação por informação” de processos educativos em EAD Digital; (iv) pensar a gestão e os processos de avaliação em EAD Digital “harmonizados” com a “lógica comunicativa” que caracteriza esse tipo de atividade educativa, entre outros. Cada um destes aspectos indica uma linha de pesquisa a ser explorada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Maria E. B.; PRADO, Maria E. B. B. Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor a distância em ambiente digital. In. VALENTE, José A., PRADO, Maria E. B. B., Maria E. B. ALMEIDA. (orgs.). **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2005.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANNELL, Ralf Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBERÀ, Helena; BADIA, Antoni; MOMINÓ, Josep M. **La incógnita de la educación a distancia**. Barcelona: ICE/Horsori, 2001.

BARBERÀ, Helena et al. **O construtivismo na prática**. (Trad. Magda Schwartzaupt Chaves). Porto Alegre: Artmed, 2004.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre, Editora Globo, 1973a.

\_\_\_\_\_, Benjamin S. et al. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre, Editora Globo, 1973b.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Porto Alegre: Unijuí, 2001.

BRAGA, José Luis; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In. COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília: Editora Plano, 2001.

\_\_\_\_\_ **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

EDUCOM RÁDIO – Manual do Equipamento (2006) – Disponível em: [www.usp.br/educomradio](http://www.usp.br/educomradio). Acesso em: 10/05/2006.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida. **Linguagens e Interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GOUVEA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e Comunicação**. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2002.

HARASSIM, Linda. et al. (org.) **Redes de Aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**. Intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HOLMBERG, Börje. **Status and Trends of Distance Education**. Lund: Lector Publishing, 1985.

\_\_\_\_\_ **Theory and practice of Distance Education**. London: Roulledge, 1989.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2003.

LAASER, Wolfram. (org.) **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: Edunb, 1997.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, 2001. UFPR. Disponível em:  
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2074/1726>  
Acesso em: 20 de março de 2006.

LIMA, Venício Artur. **Comunicação e Cultura**: as Idéias de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1981.

LOPES, Maria Immacollata Vassallo de (org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MEC (Ministério da Educação). Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>  
Acesso em: 15/07/2007.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. **Skinner x Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, Michael. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. Traduzido por Wilson Azevedo. Disponível em:  
[www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=23&sid=69](http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=23&sid=69)  
Acesso em: 20/05/2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In. SILVA, Marco (org.) **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MOTA, Regina; BRETAS, Beatriz; MATOSINHOS, Leandro. Educação pelo olhar: pensando a educação a distância. In. COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

NEVES, André; CUNHA FILHO, Paulo C. (orgs.). **Projeto Virtus**: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço. Recife: Editora Universitária da UFPE; São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.

OLIVEIRA, Lucila Pesce de. **Dialogia digital**: em busca de novos caminhos à formação docente em ambientes telemáticos. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_ Contribuições da Disciplina Internet à formação do Professor Pesquisador. In. VALENTE, José A., PRADO, Maria E. B. B., Maria E. B. ALMEIDA. **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas. In. HAGUETTE, Teresa. M. F. (Org.) **Dialética hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas de educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_ **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2001.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003a.

\_\_\_\_\_ **A educação a distancia em transição**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003b.

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. **FAMAT – Revista da ADPPUCRS**. Número 5, dezembro 2004. Acesso em: 27/05/2007.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidade de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RESENDE, Flávia Amaral. A mediação pedagógica na formação de professores universitários em ambiente virtual construcionista. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/081tcc3.pdf>. Acesso em: 20/04/2006.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002

SHANNON, Claude Elwood; WEAVER, Warren. **The mathematical theory of communication**. Chicago: University of Illinois Press, 1975.

SILVA, Marco (org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. EAD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. Disponível em: [www.usp.br/educomradio/cafe/textos/ead\\_prat\\_educ.doc](http://www.usp.br/educomradio/cafe/textos/ead_prat_educ.doc). Acesso em: 20/05/2006.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Porto Alegre: Unijuí, 2000.

TRINDADE, Antonio Alberto. O uso do jornal como material pedagógico: uma análise do Programa Folha Educação do Jornal Folha de São Paulo. **Dissertação de Mestrado**. PUC-SP, 1999.

VALENTE, José A.. **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Campinas: NIED-UNICAMP, 2001.

VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. (orgs) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VALENTE, José A., PRADO, Maria E. B. B., Maria E. B. ALMEIDA. (orgs.). **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2005.

VALENTE, José A; PRADO, Maria E. B. B. A Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_ **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Fábía Magali Santos. A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista. Disponível em:

<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/biblioteca/arquivo.php?arq=13>

Biblioteca Virtual do NUTED. Acesso em: 18/07/2006

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. São Paulo, Unb: Imprensa Oficial: 2004.

WEDEMEYER, Charles. **Learning at the backdoor: reflections on non-traditional learning in the lifespan**. Madison: University of Wisconsin Press, 1981.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

## APÊNDICE

### **Aproximações entre educação e comunicação (revisão bibliográfica)**

Fora do campo da EAD, há muitos trabalhos dedicados ao estudo das aproximações e relações entre educação e comunicação; apesar de estarem voltados para problemáticas que nem sempre interessam ao campo da EAD, temos que apresentá-los aqui já que, de alguma forma, também dialogam com os temas centrais desta pesquisa.

### **O campo da Educomunicação**

Desenvolvendo pesquisas sobre a interface Comunicação e Educação, o NCE – Núcleo de Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP chegou a um novo campo de ação e de estudos que foi batizado como Educomunicação. Como campo de estudos e pesquisas, a educomunicação se dedica a reflexões sobre usos sociais (existentes ou possíveis) dos meios de comunicação por pessoas e comunidades que deles se apropriam fora do circuito especializado e oficial com finalidades diversas. Segundo o professor Ismar de Oliveira Soares (2006), as práticas educacionais “floresceram inicialmente na sociedade civil, junto às organizações não governamentais, vinculadas essencialmente à defesa da cidadania e dos direitos humanos: especialistas profundamente conhecedores das linguagens da comunicação e da intencionalidade educativa promoveram, ao longo dos anos 60 a 90, projetos de intervenção com profunda incidência social, causando uma mudança na agenda da própria sociedade e nas pautas dos meios de comunicação (incluindo-se e legitimando, por exemplo, a questão da ecologia, as reivindicações das minorias, a defesa da democracia). Apesar da resistência do sistema formal de ensino, a educomunicação chega hoje às escolas, e com muita intensidade”.

Um exemplo de prática em educomunicação foi o projeto Educom.Rádio desenvolvido pelos pesquisadores do NCE em escolas públicas do Estado de São Paulo. O projeto levava até a escola um equipamento de rádio para que os estudantes, conectados a

sua comunidade, pudessem desenvolver programação voltada aos interesses próprios do local.

Não sendo uma “rádio comunitária” nem uma “rádio pirata” a rádio proposta pelo projeto era considerada simplesmente como “restrita”, operando na frequência de 240,3 MHz, fora da faixa de FM do rádio comercial que vai de 87,9 à 107,9 MHz. Os programas produzidos pelos alunos não podiam ser ouvidos em aparelhos de rádio comuns, apenas por caixas receptoras que acompanhavam o equipamento<sup>64</sup> que a escola recebia para desenvolver as atividades do projeto (EDUCOM, 2006). Os estudantes, no manual de instalação e uso dos equipamentos, encontravam uma observação que pode ser considerada como o núcleo das intenções do projeto: [nosso equipamento] “é nossa forma de comunicar aos outros o que sabemos, o que sentimos, o que somos, o que queremos. Vamos lá?”<sup>65</sup>

Dentro do espaço da escola, o projeto propunha uma nova maneira de pensar os processos de ensino e aprendizagem na medida em que, envolvidos nas atividades deste, os estudantes passavam a ter uma outra relação com os trabalhos educativos desenvolvidos na escola. A rádio interna, sendo um canal de recepção e difusão da dinâmica dos acontecimentos e interesses que circulavam no espaço escolar e no bairro onde a escola estava localizada, tornava-se motivo de mobilização dos alunos e dos conhecimentos que eles estavam adquirindo. A introdução da rádio na escola acabava apontando para o exercício da intervenção social, ao mesmo tempo que proporcionava uma vivência com os suportes de difusão de informação – o outro lado da mesa – proporcionando uma reflexão mais ampla e concreta sobre o funcionamento e significados social e político dos meios de comunicação de massa:

A Educomunicação é um campo de intervenção social. Este campo caracteriza-se pelas atividades de intervenção política e social fundamentada na experiência e na formação crítica dos processos

---

<sup>64</sup> Um microfone com fio e 02 microfones sem fio com seu receptor por onde o som ao vivo pode entrar no sistema; um gravador de CD; uma mesa de som de 8 canais, um transmissor e uma antena e caixas/receptoras - que podiam ser espalhadas por toda a escola.

<sup>65</sup> Educom Rádio – Manual do Equipamento (2006) - [www.usp.br/educoradio/download/downloads.asp](http://www.usp.br/educoradio/download/downloads.asp)

históricos, sempre voltadas para uma perspectiva de leitura crítica dos meios de comunicação, atuando no âmbito do ensino formal (cursos fundamental, médio, superior, formação de professores para o exercício de uma Pedagogia da Comunicação) e não-formal (organizações e instituições da sociedade civil), nas empresas, nos meios de comunicação (grandes meios, emissoras educativas e comunitárias de rádio e televisão), nos movimentos populares, nas organizações não-governamentais (Schaun, 2002, p.82).

Os educadores<sup>66</sup> são indivíduos que acreditam na mediação da comunicação com e para a educação enquanto ação política de intervenção no social fragmentado e complexo da pós-modernidade, estruturado na lógica do poder econômico-financeiro internacional e do fenômeno da globalização (Schaun, 2002, p.81).

A relação mais direta entre o campo da Educomunicação e a EAD está na contribuição que a nova área pode oferecer no campo da gestão dos processos comunicacionais, planejamento e administração de um curso a distância (Soares, 2006). Para a reflexão em EAD, as pesquisas e ações do campo da Educomunicação são importantes na medida em que apontam para um modelo de processo comunicacional aberto, dinâmico, democrático e entendido como essencial para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem já que favorecem à estratégias escolares e pedagógicas totalmente coladas à realidade e contexto dos estudantes. Na EAD, isso pode gerar muitas reflexões já que essas questões estão presentes em todo o processo de elaboração de um curso a distância: preparação de material didático, definição de procedimentos metodológicos, uso das tecnologias (recurso do professor para desenvolver o curso ou ferramenta de co-produção e extensão das atividades dos estudantes?) etc.

### **As reflexões sobre Pedagogia da Comunicação**

Outra linha de estudos que vem recebendo cada vez mais adeptos é a que se preocupa com as relações entre meios de comunicação e sociedade, mais especificamente

---

<sup>66</sup> Segundo Schaun (2002, p.82) a palavra “educador” foi empregada por Mario Kaplun, na década de 80, baseado na filosofia educacional de Paulo Freire e ampliada através dos estudos e pesquisas realizadas no Brasil e América Latina pelo professor Ismar de Oliveira Soares e sua equipe de pesquisadores, NCE/ECA/USP, NCEC/Unifacs.

no que se refere à necessidade de desenvolver formação para a leitura crítica dos meios de comunicação. Estamos falando dos estudos que se apresentam como sendo do campo da Pedagogia da Comunicação que são dedicados a investigar de forma minuciosa os diversos aspectos da relação meios de comunicação/formação escolar, algo que favorece a uma produção teórica esclarecedora que pode fazer a diferença nos contextos de ensino e aprendizagem no que tange à capacidade de professores e alunos de utilizarem os meios de comunicação para finalidades pedagógicas.

[Pedagogia da comunicação] “não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Dialoga-se com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios (Porto apud Penteadó, 2001).

A Pedagogia da Comunicação é uma área emergente que entende a atividade didática como ato comunicativo e integrativo. (...) Fazem parte da pedagogia atividades escolares significativas que estimulem a curiosidade e a iniciativa dos alunos, despertando-os para a compreensão da realidade e para a “recepção participativa” (Porto apud Penteadó, 2001).

Na referida pedagogia os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. Numa pedagogia concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo, pois a escola aproveita as experiências dos alunos adquiridas a partir do contato com estes meios, com os amigos e com a família. Os alunos trazem para a escola culturas, valores, conhecimentos e atitudes adquiridos nesses contatos (Porto apud Penteadó, 2001).

As idéias de “recepção participativa” e de “professor-comunicador” não deixam de inspirar o campo da EAD uma vez que sintetizam o que se desejaria que fosse a atuação do estudante e do educador. Se o professor atuar como um comunicador poderá ser cada vez mais claro e contundente em suas intervenções, favorecendo ao processo de ensino e aprendizagem na medida em que facilitará o percurso do estudante; quanto a este, se puder receber as informações e conteúdos a ele propostos de uma perspectiva “participativa” – ou

crítica – , poderá garantir outro nível de apreensão destes, diferente daquele que se dá a partir de simples assimilação mecânica.

### **As reflexões sobre Comunicação Escolar**

Um outro campo de estudos – ou uma outra abordagem dentro das reflexões sobre Comunicação e Educação – dedica-se a investigar novas possibilidades de ação educativa a partir da compreensão da educação como uma forma específica de comunicação que, com o advento das novas tecnologias, torna-se potencializada e amplia as possibilidades de superação dos problemas do modelo pedagógico tradicional.

Compreender a educação escolar como um processo de comunicação específico significa entendê-la por uma nova perspectiva, que encaminha novas práticas docentes, direcionadas para a superação dos problemas presentes no modelo pedagógico tradicional. Esse modelo, ainda predominante na maioria das nossas instituições de ensino, caracteriza-se por um processo de dominação/subordinação que preside as relações sociopedagógicas (Penteado, 2002, p.31).

Nesta linha de estudos, o avanço das tecnologias da comunicação passa a ser pensado e problematizado em seu significado no e para o contexto socioeconômico e cultural levando a uma reflexão sobre as relações entre meios de comunicação e público alvo da perspectiva da mediação – ou do diálogo entre meios e público –, afastando-se da visão determinista da comunicação.

Os avanços das tecnologias da comunicação, provocando o desenvolvimento dos estudos e pesquisas dos processos comunicacionais, somam-se aos estudos filosóficos e sociológicos e lançam novas luzes e questionamentos sobre a apropriação do conhecimento pelo ser humano. O desenvolvimento das pesquisas em comunicação desloca o seu objeto de estudo dos meios e seus efeitos, numa compreensão unilinear e determinista da comunicação, para a análise das mediações, ou seja, do que as pessoas fazem com os meios (Penteado, 2002, p.32).

Esta linha de estudos procura ainda investigar o contexto educacional e as relações que neste ocorrem da perspectiva da “metodologia comunicacional de ensino”. Ou seja,

procura pensar as relações sociopedagógicas que ocorrem no espaço escolar como “comunicação escolar” passível de ser manipulada de forma a produzir melhores condições de ensino e aprendizagem e de participação social e política. Isso significa focalizar as relações que ocorrem no espaço escolar e até em âmbitos mais amplos da vida social tendo a comunicação como foco.

A metodologia da comunicação escolar – ou metodologia comunicacional de ensino – prevê para os sujeitos da educação, professor e alunos, uma atuação em parceria. Todos eles se entrelaçam em relações sociopedagógicas por meio das quais se realiza a comunicação escolar. Prepara o aluno, por meio de experiências de tomadas de decisões conjuntas (entre si e com os professores) no processo de ensino/aprendizagem, das atividades de estudos e de atividades práticas, para a aquisição de valores e para o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades necessárias para viver as relações sociais características de uma sociedade democrática, que compõem o tão decantado exercício da cidadania, e que tem como suporte imprescindível a capacidade de raciocínio crítico/construtivo/colaborativo (Penteado, 2002, p.34).

# 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](#)