

3

Os atores do aprendizado em ambiente em rede

Como dito anteriormente, a CEAD-UNIRIO foi deixando de lado um tipo de modalidade de ensino a distância e, aos poucos, incorporando à sua metodologia, o foco do ensino-aprendizagem nas interações ocorridas em seu ambiente virtual de aprendizagem. O material elaborado para o início do curso, que tomaremos aqui por material didático de base, que antes era elemento principal do processo de ensino-aprendizagem desse aluno (em alguns casos, praticamente o único), passa, aos poucos, a não ter a mesma conotação devido a apropriação, por parte da instituição, de seu ambiente virtual de aprendizagem. Não que este material tenha perdido sua relevância, porém, devido à valorização das interações, a instituição está, aos poucos, mudando também sua visão sobre o seu material didático. Tal postura pode ser notada pelo incentivo cada vez maior que a CEAD-UNIRIO passa a dar a produção de seus docentes no que diz respeito a elaboração de outros tipos de materiais didáticos – aqui designados como materiais didáticos complementares – na medida em que se realiza o curso, uma vez que estes são os que estão em contato mais direto com as necessidades de seus discentes. O foco começa ser direcionado aos alunos e suas reais necessidades, o que foi possibilitado pela interação que o docente tem com os mesmos através do AVA.

O material didático de base, hoje, ainda é elaborado pela instituição para o uso no início do curso, porém com o intuito somente de dar a partida para o encaminhamento das discussões, pontos necessários para o entendimento do tema. Contudo, será no dia a dia com os alunos que os docentes *precisam e devem* estabelecer novos rumos, selecionando e/ou elaborando novos materiais. Esse incentivo por parte da instituição à produção docente, de acordo com as necessidades dos alunos, pode ser o começo para se evitar a simples reprodução do material didático de base. Como Pedro Demo (2010) adverte em sua palestra⁴¹, aula feita para

⁴¹ Este ponto diz respeito ao cuidado de não reproduzir o material didático somente, como um passo a passo único a ser tomado. O professor deve ter autonomia também, e ser estimulado para tal, para produzir novos conteúdos.

ser copiada, reproduzindo a “praga” da apostila, é a maneira mais cega de não se ler mais nada, aonde se vai passando pelas partes pré-determinadas do material já pronto e assim, somente repassando o seu conteúdo. Para ele, ainda educamos de maneira a enfatizar que só se aprende debaixo dos olhos do professor, sobretudo escutando o professor, copiando o professor, reproduzindo o professor. Esse professor, que por sua vez, não produz, somente reproduz.

Torna-se urgente na educação, o que abrange também a educação a distância, que haja interação, que se haja diálogo. Diálogo entre aluno-professor, aluno-instituição, professor-instituição. Porém, ele só existirá dependendo da prática adotada pela instituição e pelos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, o que ressalta a necessidade de se refletir sobre tais papéis. Neste capítulo, então, abordo o papel do docente dentro do contexto da EAD e da CEAD-UNIRIO, situando-o também dentro de algumas questões sobre a área da educação. Em seguida, descrevo, o papel do discente nesse mesmo cenário, já que o aluno também faz parte dessa relação. Como aponta Paulo Freire (1982), a educação não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ *com* ‘B’, ou seja, dois seres que se relacionam e encontram-se mediatizados pelo mundo num processo de diálogo contínuo.

3.1.

Papel do docente na EAD

Em relação ao material didático, não basta somente pensá-lo em termos de estrutura do conteúdo (linha de raciocínio) e de estrutura da forma (organização e estruturação visual do mesmo) como meios de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, também, e primeiramente, refletir sobre sujeito que produz o material didático (sendo somente o conteúdo didático ou até mesmo o material didático por completo) para esta metodologia, já que objetos (neste caso materiais didáticos) são feitos por pessoas para pessoas.

Podemos pensar que todo indivíduo que nasce é inserido em um ambiente social já constituído, onde ele aprende a ser, como agir e como as coisas são⁴². A maneira como se pensa ser adequado construir o recorte do material didático e até mesmo utilizá-lo posteriormente (tanto por parte do professor, quanto da institui-

⁴² O que é, até certo ponto, necessário, pois, assim, o grupo segue em uma mesma direção a um caminho específico. Mas se totalmente fechado, somente haverá a possibilidade de reprodução das velhas formas, não se possibilitando a abertura para o novo.

ção) se refletirá através dele, ou seja, o objeto conterá não somente as informações, o conteúdo em si, mas, também, outro tipo de discurso, onde, de acordo com Fiorentini, “todo e qualquer objeto do mundo físico carregará consigo um significado sociocultural” (FIORENTINI, 2003, p.23). Esta mensagem, que é “além do conteúdo” a ser ensinado, faz parte também da elaboração de um material didático, fazendo necessário tanto o docente quanto a instituição estarem conscientes de sua existência.

Assim, é interessante pensar que como agora ensinamos, um dia nos ensinaram. Será, então, que não ensinamos da mesma forma como fomos ensinados? Será que um professor que foi ensinado no modelo presencial e que ensina para o mesmo modelo, ao mudar de metodologia não produzirá o seu conteúdo para a educação a distância também de forma presencial?

[...] todos os docentes, é preciso conscientizar-se disso, frequentaram uma escola por doze ou treze anos e foram marcados pelos procedimentos lá transmitidos, o que influencia inconscientemente, mas inevitavelmente seu próprio comportamento como docentes (PETERS, 2001, p.23).

O mesmo vale para a equipe que ajudará na elaboração dos materiais didáticos. Igualmente ao docente, muitos entram profissionalmente na EAD sem ter qualquer noção de como esta metodologia funciona. Somente através do uso, da reflexão e do interesse em aprender, é que se pode passar do momento de transição onde se usa velhos conhecimentos para entender novos conhecimentos. Seguindo essa lógica, os profissionais envolvidos com a educação a distância, entre eles também o docente, podem melhor aproveitar o que esta metodologia traz de oportunidades para o processo de ensino-aprendizagem se primeiro a encarassem como sendo diferente do modelo presencial e em seguida buscassem o que faz essa diferença.

É preciso refletir sobre como ele [docente] percebe a área de conhecimento em que atua, suas sínteses e suas opções, em termos de conteúdos e métodos para aprender sua prática, além de refletir sobre os meios e modos de produção vigentes e disponíveis, como base para superar o nível intuitivo, construir e sedimentar os enfoques valorados, quando concebe cursos e elabora textos educativos. (FIORENTINI, 2003, p.17-18)

O professor e a equipe que ajudará na elaboração do material didático – relacionando ao que Koff acredita ser necessário aos docentes que queiram trabalhar com projetos de investigação – devem se despir de todas suas construções já pré-estabelecidas, aceitando o desafio da desinstalação, conviver com o provisório,

ressignificar determinadas opções a fim de entender o “novo”. (DIAS apud KOFF, 2009, 144). Ações que desencadeiam um olhar para nós mesmos. Será que temos noção do nosso próprio discurso – prática escrita, oral e, não menos importante, comportamental – como tendo uma posição? Será que ensinamos ao ponto de dar o direito ao outro de ter sua própria opinião, de ser crítico ao que se aprende?

A primeira imagem da minha vida é uma cortina, branca, transparente, que pende – imóvel, creio – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e torna corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha [...] essas imagens [...] Ensinava-me onde eu tinha nascido, em que mundo vivia e, acima de tudo, como deveria conceber meu nascimento e minha vida. Em se tratando de um discurso pedagógico inarticulado, fixo, incontestável, não pode deixar de ser, como se diz hoje, autoritário e repressivo. O que aquela cortina me disse e me ensinou não admitia (e não admite) réplicas. Não era possível nem admissível nenhum diálogo, nenhum ato autoeducativo. Eis porque acreditei que o mundo todo fosse o mundo que aquela cortina me tinha ensinado [...] (PASOLINI, 1985, p. 125-126)

Essa passagem de texto nos permite refletir sobre a forma como são transmitidos os conteúdos. Fazendo uma analogia as informações contidas em um material didático, podemos pensar que elas podem ser elaboradas tanto de forma a apresentar somente uma definição acerca de um determinado tema, afirmando, assim, um único ponto de vista, como, também, apresentar mais pontos de vista e ao mesmo tempo levantar questionamentos a cerca dos mesmos.

Se considerarmos o conteúdo como parte de um conhecimento a ser trabalhado em qualquer que seja o material didático elaborado, este será um recorte a ser escolhido por alguém. Nele estará contida sua intenção. Ou seja, ao se escrever qualquer que seja o conteúdo, aquele que irá produzi-lo, o abordará do seu ponto de vista e de suas experiências, o que por si só, já é um posicionamento. Dessa forma, podemos considerar que o ato de educar não é neutro. Sônia Kramer nos faz refletir sobre a impossibilidade da neutralidade quando afirma:

“O fato não é neutro, portanto, da mesma forma que defender a neutralidade é um modo específico de tomar posição, é atitude ética. O descompromisso coincide, então, com um ‘engajamento indireto’”. (KRAMER, 2003, p. 22).

Dessa forma, o tentar ser neutro por si só já é uma decisão, uma adoção de partido, de atitude. Por mais que se tente, um conteúdo nunca será imparcial. Mesmo que se mostrem os dois lados de uma situação ou as várias filosofias relacionadas ao mesmo tema, ainda assim o conteúdo terá uma fala que levará o leitor a realizar uma escolha. Isso por si só já é uma direção, um intuito.

O problema passa não em assumir um determinado ponto de vista, mas, sim, fazer com que esse ponto de vista seja o único e, de certa forma, coloque o aluno em posição de objeto, desconhecedor de tal posicionamento:

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas utilizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 2004, p. 14).

De certa maneira, o conteúdo também reflete como encaramos o ato de ensinar – autoritário, repressivo, livre, explorador etc. – e que pode ser sentido na forma como o apresentamos e até mesmo na escolha dos tipos de materiais a serem elaborados e utilizados.

Quando se produz um determinado material didático (vídeo, texto, áudio, ilustração etc.) estamos fechando um conteúdo. Este por sua vez terá o papel somente de transmitir as informações nele abordadas (modelo baseado na transmissão), não dando a possibilidade de retorno ou interação por parte do aluno em relação ao conteúdo. Não que materiais didáticos não devam ser elaborados⁴³, muito pelo contrário, devem ser elaborados e utilizados os mais diversos materiais, explorando as mais variadas linguagens (e não só a textual), porém, por que não permitir também que o aluno possa modificar o próprio conteúdo desses materiais, dando a ele a possibilidade de ser também o coautor? Tal pergunta pode nos levar a pensar como Perrenoud, para este autor devemos enfrentar a “contradição entre o desejo de emancipar os alunos e a tentação de moldá-los” (PERRENOUD, 2000, p. 106).

De acordo com Pedro Demo (2010) no mundo virtual ninguém ensina. Não existe alguém para ensinar. Existem parcerias, existe colaboração, existe mediação. O professor como mediador, mas jamais como “ensinador”. O que de certa maneira se relaciona com Paulo Freire quando este afirma que “o homem deve ser sujeito da sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 28). Todos são professores e alunos ao mesmo tempo, construindo colaborativamente o conhecimento do grupo. Para Demo (2010), ensino somente como transmissão de informação, já não faz sentido algum, pois o

⁴³ Este assunto será retomado no capítulo 4. Defende-se aqui a importância de seu uso concomitantemente ao uso das ferramentas de aprendizagem, ou seja, baseado nas interações entre aluno e professor e não somente ao uso do material isoladamente.

conteúdo disponibilizado na internet já supre este papel. Em sua opinião, a universidade deve unir o conhecimento à informação.

Assim, o docente, não só para a EAD, mas para a educação como um todo, faz-se importante, pois, como aponta Luli Radfahrer (2008)⁴⁴, do que adianta que os alunos tenham acesso as informações, se eles não sabem o que fazer com elas, se não sabem ser criteriosos, se não sabem perguntar, se não sabem onde querem chegar, se não sabem fazer a seleção de conteúdo etc. É papel do professor, então, envolver esses alunos, porém não como o detentor do conhecimento, o detentor de todas as respostas, mas sim, como um guia, um orientador, aquele que propõe a pergunta e não aquele que somente fornece as respostas. Este deve ser aquele que debate, que dialoga, que conhece as necessidades de cada aluno e o ajuda a transformar a informação em conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem para o aluno estimulante.

Já Marco Silva (2010), em relação a visão do docente, vai um pouco além. Para ele o docente deve ser muito mais que um guia. Este deve ser como um *designer de software*, ou seja, aquele que cria um ambiente de possibilidades:

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do *designer de software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também *faça por si mesmo*. Isso significa muito mais do que “ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] estimulador da curiosidade e fonte de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador” (SILVA, 2010, p. 27).

É um erro acreditar que o simples uso das TICs irá melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Como aponta Fiorentini, não se pode ter a ilusão de atribuir as elas a capacidade de provocar novos modos de pensar e agir (FIORENTINI & MORAES, 2003, p.11), que é o papel do professor. O que só vem ao encontro da afirmação de Demo (2010): aprender bem não foi algo inventado pela tecnologia, ela apenas reforça ainda mais o convite à reflexão sobre as mudanças no papel da escola, do professor e do tipo de cidadão a ser formado.

Nesse contexto, de um cenário em profunda mudança na educação como um todo, o papel do docente na CEAD-UNIRIO ultimamente também vêm sendo questionado.

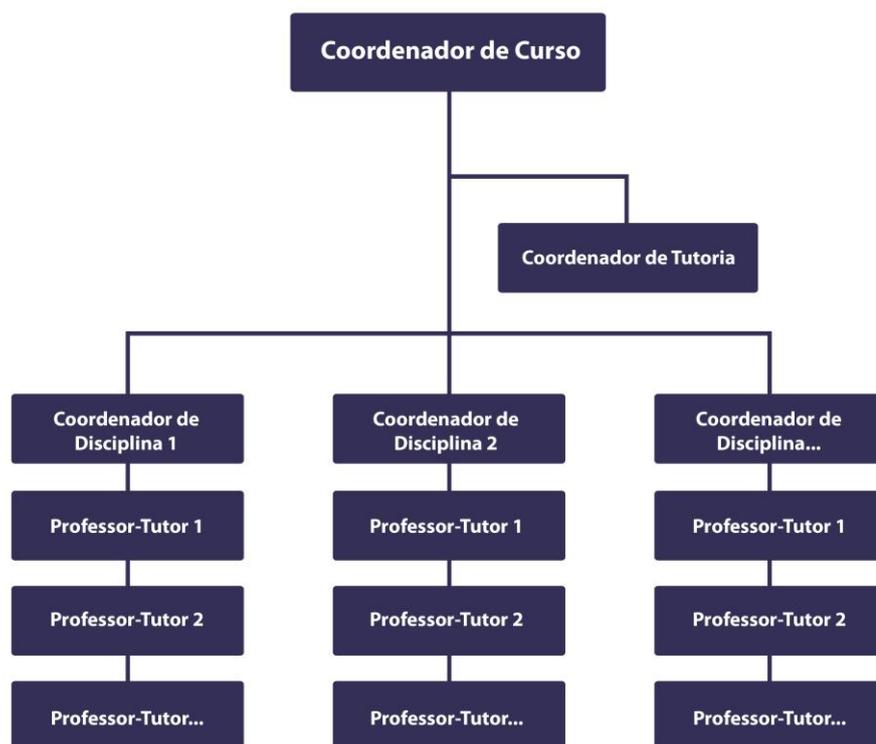
⁴⁴ Palestra “*Para que serve uma monocotiledônea?*” da terceira edição do projeto Descolagem realizado no Núcleo Avançado em Educação (NAVE) proferida em 22 de novembro de 2008.

- O sujeito docente na CEAD-UNIRIO

No contexto da CEAD-UNIRIO, a figura docente na configuração de um curso normalmente se apresenta sobre as seguintes formas:

- o responsável pelo andamento do curso;
- o elaborador de conteúdo do material didático;
- o responsável pela disciplina em curso;
- o que entrará em contato mais direto com o aluno, fazendo a mediação aluno/conteúdo.

Figuras do Coordenador de Curso, Conteudista, Coordenador de Disciplina (que em alguns casos é o próprio Conteudista) e do Professor-Tutor (incluindo aqui também o Coordenador de Tutoria, que normalmente é ou já foi um Professor-Tutor) respectivamente, representados através do organograma a seguir:



Organograma 2 – Estrutura básica de um curso de EAD na CEAD-UNIRIO

Onde, de acordo com Narvaes e Serra (2010):

- **Coordenador de Curso** - docente de uma área específica responsável pelo andamento geral do curso. Este pode ser o próprio proponente do

projeto ou profissional a ser escolhido pela coordenação da CEAD-UNIRIO;

- **Conteudista** – docente de uma área específica o qual é convocado pelo Coordenador de Curso para elaborar o conteúdo didático do material de base para uma determinada disciplina⁴⁵ dentro de prazos estipulados;
- **Coordenador de Disciplina** – docente escolhido pelo Coordenador de Curso que coordenará os processos relacionados a uma disciplina específica. Este criará a estrutura da sala virtual e o planejamento das aulas, além de orientar os Professores-Tutores para que sigam tal planejamento;
- **Coordenador de Tutoria** – profissional que atua junto aos Professores-Tutores estabelecendo a organização das dinâmicas de trabalho necessária para o bom desempenho da tutoria, segundo orientações dos Coordenadores de Curso e de Disciplina;
- **Professores-Tutores** – docentes ou profissionais especialistas em uma determinada área do conhecimento que conduzem as mediações diretas dos alunos aos conteúdos. Estes são escolhidos por um processo de seleção realizado pela instituição.

Não levantarei aqui a questão da rigidez dessa estrutura e o processo de trabalho do Coordenador de Disciplina em relação ao Professor-Tutor, ou do Coordenador de Curso em relação ao Coordenador de Disciplina, ou até mesmo ao uso inadequado do conteúdo didático pelos mesmos – características negativas que podem ocorrer ou não. Porém, é interessante ressaltar que essa estrutura poderia levar a questionamentos como: Será que ela é a ideal? Há outra maneira possível de se fazer educação a distância? Como pensar a construção colaborativa também na relação de trabalho entre esses profissionais? Perguntas que são de grande importância para a educação a distância, mas que, aqui, não as abordarei por não ser foco da pesquisa. Sendo assim, lançarei um olhar, então, apenas sobre o Conteudista, o Coordenador de Disciplina e o Professor-Tutor no que se refere a elaboração de material para esta metodologia, podendo ser materiais didáticos de base (elaborados por Conteudistas na fase inicial do curso) e/ou complementares (os

⁴⁵ A elaboração de material didático de base se faz necessária para que se tenham os pontos necessários à aprendizagem, pois conta-se que o aluno poderá ter dificuldades, até mesmo financeiras, de encontrar livros e outros materiais que dizem respeito ao tema.

que serão elaborados pelos Coordenadores de Disciplina e/ou Professores-Tutores de acordo com as necessidades encontradas, já que são estes quem estão em contato mais direto com os alunos).

Sendo assim, essas três figuras se relacionam na medida em que o Coordenador da Disciplina trabalhará o conteúdo do material didático – elaborado pelo Conteudista – traçando procedimentos e estratégias didáticas, e criando a estrutura da apresentação do conteúdo na sala virtual da disciplina e estratégias didáticas a serem adotados pelo Professor-Tutor. Como em um caleidoscópio, estas partes compõem um todo, a figura docente da disciplina. Cada qual assume um determinado papel em prol do mesmo objetivo: o processo de ensino-aprendizagem do aluno de EAD. A direção do discurso que no presencial é quase que totalmente do professor em sua sala de aula, na educação a distância é dividida, o que reforça mais a importância do trabalho colaborativo e participativo, característica fundamental de qualquer trabalho feito para EAD.

Reforço a necessidade de olhar essas três figuras no que se refere a elaboração de materiais didáticos porque, normalmente, ao se iniciar um curso através da metodologia de EAD que não tenha um material já elaborado, ou seja, que não seja um curso pronto, a instituição irá proporcionar a elaboração dos materiais necessários, convidando um ou mais Conteudistas, cada qual professor com larga experiência no tema a ser explorado para a produção do conteúdo didático. Porém, não seria interessante que o(s) mesmo(s) tivesse(m) experiência em ambientes virtuais de aprendizagem, sua linguagem e ferramentas nela disponibilizadas e a partir disso construir materiais didáticos mais contextualizados?

Outra questão referente a elaboração é que a sua construção não deve ser realizada apenas no início do curso (como material didático de base), mas também ao longo dele. Segundo Vera Candau (2009), há a necessidade de produção de conteúdo por parte também dos professores envolvidos – no caso da EAD, produção também do Coordenador de Disciplina e dos Professores-Tutores. Tal afirmativa contraria o resultado do *Censo de EAD de 2009*, elaborado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que relata:

70% das instituições de ensino superior (IES) concentram as funções de produção de material didático no professor conteudista, o que coincide com a responsabilidade de este ter em suas mãos todo o “saber” do curso (ABED, 2009, p.7).

Para Candau, a identidade docente tem estado fortemente ancorada no domínio de um conhecimento específico do qual o docente é considerado especialista, além, também, de existirem bons livros didáticos que “pedagogizam” e transmitem esses “conteúdos” aos diferentes níveis de ensino, o que pode trazer uma sensação de tranquilidade aos docentes. Porém, esta concepção de conhecimento escolar (*não menos importante também para cursos de pós-graduação de educação a distância*) vem sendo questionada fortemente, pois deveria levar em consideração o contexto educacional onde há cruzamento entre diferentes saberes e cotidianos, referenciados a universos culturais plurais que se dão no dia a dia (CANDAUI, 2009, p.94).

Assim, considerando as interações e as necessidades desses alunos no decorrer do oferecimento da disciplina, a reflexão aqui contida sobre elaboração de materiais didáticos, deve alcançar não apenas os Conteudistas, mas também os Coordenadores de Disciplina e os Professores-Tutores, os quais *precisam e devem* elaborar, como dito anteriormente, materiais didáticos complementares mais de acordo com as necessidades de seus alunos.

3.2.

O Papel do discente no contexto da educação

Assim, como não se pode deixar de entender aquele que irá elaborar o conteúdo didático e até mesmo o próprio material a ser utilizado na educação a distância, ou seja, o professor (tópico anterior), não se pode deixar de se refletir também aquele que irá utilizar tais materiais em favor de seu aprendizado, neste caso, o aluno. Mesmo que haja vontade do docente em ensinar, isso, por si só, não é garantia de que o aluno irá aprender:

O conhecimento implica informação interiorizada e adequadamente integrada nas estruturas cognitivas de um sujeito. É algo pessoal e intransferível: não podemos transmitir conhecimentos, só informação, que pode (ou não) ser convertida em conhecimento pelo receptor, em função de diversos fatores (os conhecimentos prévios do sujeito, a adequação da informação, sua estruturação etc.) (ADELL apud FIORENTINI, 2003, p.17).

Pode-se dizer, então, que existe um conjunto de fatores que compõem o processo de ensino-aprendizagem, os quais abordarei ao longo do texto. O primeiro a ser refletido – e que acredito ser um dos mais importantes – é o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o conhecimento já adquirido pelo discente sobre um determinado assunto que deverá ser ministrado pelo seu professor. Para Japiassu

(1991), este pré-saber é relativo ao saber ou à ciência, trata-se de uma realidade ambígua.

Antes do surgimento de um saber ou de uma disciplina científica, há sempre uma primeira aquisição ainda não científica de estados mentais já formados de modo mais ou menos natural ou espontâneo [em que] eles constituem de “opiniões primeiras” ou pré-noções, tendo por função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo, propondo certas explicações (JAPIASSU, 1991, p.17-18).

Hoje, ainda é comum, ao se iniciar a vida escolar, que os professores tenham a tendência em tirar do aluno tal conhecimento, introduzindo “maneiras certas” de se compreender o tema a ser ensinado na aula. Porém, Perrenoud (2000, p.9) enfatiza que a aprendizagem só é realmente feita se o professor se utilizar do próprio senso comum para desconstruí-lo e através dele encontrar o ponto de entrada no sistema cognitivo do aluno. Para ele, o aprendizado não se dá simplesmente ensinando a maneira correta, pois provavelmente o aluno (principalmente se decorar a matéria somente para passar) irá esquecê-la e continuará com o seu conhecimento prévio arraigado.

Paulo Freire (2004), autor que também se preocupa com essa questão, sugere que ao ensinar, o professor use exemplos da própria experiência dos discentes para que não se distancie a linguagem científica do, como ele diria, “conhecimento ingênuo” do aluno. Desconexão, não só proporcionada, mas reafirmada se a prática docente for de simples reprodução e não de compreensão e explicação do porquê desses conhecimentos conceituais, já que ainda é comum, hoje, a pura apresentação da ciência e de saberes “racionais” por formas “abstratas” de ensino das mesmas.

Para Freire, o senso comum, visto como curiosidade ingênua – “um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 2004, p.38) – deve ser respeitado e assim, através do trabalho docente – de estimulação a rigorosidade aliado a aprender criticamente – fazer a superação de um pré-saber para a rigorosidade científica, até então “abstrata”, tornando-a mais próxima ao cotidiano e da experiência dos discentes.

É, através desse respeito e incentivo ao trabalhar a partir das experiências dos alunos, que se dá, segundo Freire, a passagem para o conhecimento epistemológico, que muito se difere do conhecimento ingênuo. E, como ciência e senso comum não são dois polos estanques, a “promoção da ingenuidade não se faz au-

tomaticamente” (FREIRE, 2004, p.30). Há todo um caminho a percorrer para se chegar, como considera Freire, ao conhecimento epistemológico.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. Curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (FREIRE, 2004, p.29).

Paulo Roberto dos Santos, em seu artigo intitulado *O ensino de ciências e a ideia de cidadania*, aponta não só as mudanças da prática pedagógica, mas também a necessária contextualização do ensino através da experiência do aluno, porém, relacionando-a as questões sociais, políticas e econômicas. Trabalhando, assim, uma visão interdisciplinar da ciência:

Neste sentido, as propostas mais adequadas para um ensino de Ciências coerente com tal direcionamento devem favorecer uma aprendizagem comprometida com as dimensões sociais, políticas e econômicas que permeiam as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Trata-se, assim, de orientar o ensino de Ciências para uma reflexão mais crítica acerca dos processos de produção do conhecimento científico-tecnológico e de suas implicações na sociedade e na qualidade de vida de cada cidadão (SANTOS, 2006).

O que se relaciona a Paulo Freire quando este afirma:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (FREIRE, 2004, p.30).

Santos, aponta também três questões que dificultam, a seu ver, o trabalho interdisciplinar entre as ciências, saberes e a experiência discente:

1 - O primeiro refere-se à forma tradicional como a escola e alguns dos elementos que compõem os currículos estão organizados. Refiro-me às rígidas divisões das áreas de conhecimento em disciplinas estanques: Física, Química, Biologia, Matemática, História [etc.]

2 - O receio que muitos professores têm, em particular os de ciências, de discutir temas relacionados com valores. Opiniões políticas, formas de se encarar as conexões da ciência com as ideologias [...] tudo isso leva o professor de ciência a fugir da discussão e manter suas aulas em patamares seguros [...]

3 - O habitual distanciamento entre os conceitos científicos aprendidos em sala de aula e as questões científicas verdadeiramente relevantes para a vida das pessoas. (SANTOS, 2006)

Ou seja, diante da questão da contextualização do ensino, esses dois autores, acreditam que se deva também associar a realidade do aluno aos temas abordados na disciplina, numa tentativa de não neutralidade. Atualmente, a escola ainda se encontra como um dado desconectado do concreto, apolítica, neutra; o que evidencia o caráter dicotomizador e distanciador da realidade à produção científica. Tal posicionamento só acentua também o distanciamento encontrado na relação sujeito (discente) ao conteúdo de aprendizado (de caráter científico).

Apesar das já existentes mudanças pedagógicas, ainda há muitos pontos a serem repensados e que deverão ser substituídos por novas maneiras de atuar. Sônia Kramer evidencia isso quando afirma que na prática é imensa a distância entre aquilo que produzimos sobre a escola e a escola real, concreta. É imensa a defasagem entre o que falamos ou escrevemos para professores e aquilo que transparece da escola e das salas de aula na prática desses professores (KRAMER, 2003, p.11).

Outro ponto interessante a ser discutido, e que se refere à construção do conhecimento, perpassa também a questão da autonomia e autoria do aluno. Atualmente vivemos em uma sociedade cada vez mais em rede, cada vez mais conectada virtualmente. As informações crescem em larga escala exponencial e a facilidade ao acesso a essas informações cada vez mais crescente. Como forma de organização da própria internet podemos encontrar os hiperlinks, que resumidamente nada mais são do que possibilidades de conectar conceitos entre textos, imagens, sons etc.

Ter a possibilidade dessa interação entre conteúdos disponibilizados e organizados através dos hiperlinks, possibilita o usuário percorrer e construir sua própria leitura acerca do tema a ser pesquisado. Não que a virtualização do conteúdo proporciona tal fato, já que buscar informações entre livros, revistas, vídeos diferentes também é uma maneira de construir uma leitura própria. Porém, essa virtualização e a sua disponibilização, torna mais rápido e fácil o acesso às informações, conseqüentemente mais fácil e ágil a construção de uma leitura própria.

Dessa forma, hoje o discente tem a possibilidade de participação, adentramento, interação e compartilhamento dos conteúdos disponibilizados na internet, como é o caso de muitos sites que disponibilizam ferramentas para que o usuário

*faça por ele mesmo*⁴⁶, gerando, assim, novos conteúdos. O usuário, de ator (receptor), passa também a ser autor ou coautor (emissor). Segundo Silva, se pode observar “não mais pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente autonomia” (SILVA, 2010, p.10). Ou seja, ao usuário é dada a possibilidade de comunicação e de escolha.

Já a escola por sua vez trabalha e reforça o que este autor chama de lógica de distribuição⁴⁷ (somente transmite a informação), o que a torna distanciada do que ocorre fora dela, conseqüentemente distanciada do próprio aluno. Para o autor ela encontra-se alheia e mantém-se fechada para si mesma em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno modifica-se fundamentalmente em nova dimensão comunicacional (SILVA, 2010, p.82).

Tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações [o que pode ocorrer também na educação a distância]. Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas. (SILVA, 2010, p.25)

Este autor aponta que o professor precisa perceber que “ter a experiência de intervenção na mensagem” é o “estilo digital” ou “estilo interativo” de aprendizagem (que difere da recepção passiva das informações) e através dessa percepção, deve redimensionar sua sala de aula modificando a base comunicacional. Assim, interrompendo (não excluindo) o falar/ditar e passando a disponibilizar ao aluno autoria, participação, facilitando permutas, associações e modificações de conteúdos e não somente utilizando as TICs para abordar o tema da comunicação.

Incentivar a autonomia do aluno é tornar a sala de aula democrática, e não somente falar sobre democracia. Incentivar a autoria é trabalhar com sua imaginação e criatividade. “Reitera-se que os indivíduos participem das interações sociais como sujeitos ativos, e não como meros objetos, nem meros depositários, nem reprodutores passivos” (FIORENTINI, 2003, p.16), pensamento paralelo ao de Perrenoud (2000), que acredita que se deve dar ao aluno a possibilidade de negociar diversos tipos de regras, pois a construção de sentido deve ser fruto de um diálogo e não de um monólogo dado. O aluno deve ter o direito de fazer também suas escolhas, evitando assim a padronização do seu ensino.

⁴⁶ Termo utilizado por Marco Silva em seu livro Sala de Aula interativa.

⁴⁷ Para o autor, a sociedade transita da lógica da distribuição para a lógica da comunicação (SILVA, 2010, p.12).

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2004, p.54)

Outro fator a ser considerado em relação a autonomia, é que se pode acreditar que o aluno de EAD seja mais incentivado do que o aluno do presencial, já que este encontra-se estudando através da internet e tem a possibilidade ser o pesquisador de suas dúvidas. Porém, aqui igualmente ao presencial, dependendo da prática adotada, o conteúdo pode ser dado de forma a ser somente transmitido e não o de criar uma situação onde o aluno o possa explorar. Sem esse incentivo de exploração, de incentivo a busca, pouco se pode saber se realmente esse aluno terá uma postura autônoma ou não.

Faz necessário, então, que o docente estimule, de forma didática, tanto a participação ativa do aluno, quanto a do grupo, fortalecendo, assim, a turma como um todo. É dever do professor motivar os alunos a apresentarem suas dúvidas, expectativas e idéias, estimulando tanto o estudo autônomo quanto a construção colaborativa do conhecimento entre os participantes, ou seja, entre o grupo.

- O Aluno no contexto da EAD e na CEAD-UNIRIO

O aluno de EAD, conforme o *Censo da Educação Superior 2010*, em sua maioria, possui algumas particularidades: é um aluno de idade mais avançada (quando comparados ao mesmo curso na modalidade presencial) e, normalmente, leva os estudos em paralelo ao trabalho, seja para suprir a necessidade de formação continuada (podendo assim continuar e/ou melhorar de posição dentro do mercado de trabalho), seja como formação para aqueles que não puderam concluir seus estudos (tendo que já começar a trabalhar) ou também como opção para uma segunda graduação (MEC, 2011, p. 20).

Segundo dados do censo, a média de idade (no âmbito nacional), em 2010, dos alunos do ensino presencial foi de 26 anos, enquanto dos alunos do ensino a distância foi de 33 anos:

No ano de 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos, sendo que os alunos 25% mais jovens têm até 21 anos e os 25% mais velhos possuem mais de 29 anos. Em média, os alunos dos cursos presenciais possuem 26 anos. Também em 2010, nos cursos a distância, metade dos alunos tem até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Os alunos dos cursos a distância, possuem, em média 33 anos. (MEC, 2011, p. 20)

Na CEAD-UNIRIO, após questionário para delinear o perfil socioeconômico dos alunos inscritos nos cursos do PNAP, foi notado que, em média, os alunos possuíam 36 anos; 79,8 % exerciam atividade remunerada, enquanto 6,49% não exerciam⁴⁸; e 23,2 % acreditavam que a maior dificuldade encontrada foi a falta de tempo para estudar (CEAD-UNIRIO, 2010).

Podemos citar também em relação a idade, que a heterogeneidade é outro fator relativamente forte encontrado na EAD. No modelo presencial, por exemplo, encontramos a separação por graus de instrução (séries), o que relativamente separa os alunos por faixa etária. Na educação a distância não existe necessariamente esta distinção (salvo a necessidade de ter concluído o terceiro grau para os cursos de pós-graduação e o segundo grau para os da graduação), assim, podendo ser encontrado nessa modalidade de ensino desde alunos com 22 anos a alunos de 77 anos⁴⁹, por exemplo, numa mesma situação de aprendizagem.

Perrenoud (2000) aponta que a separação que ocorre no modelo presencial pode ser considerada como uma tentativa de dar uma homogeneidade entre os alunos. Porém, ele mesmo adverte que os professores devem se desfazer da ilusão da homogeneidade completa. Mesmo separando os alunos por faixa etária e graus de instrução, ainda assim encontraremos uma complexidade e diversidade de saberes numa mesma turma. Se considerarmos, segundo o autor, que cada aluno aprende de uma maneira muito individualizada, o que contraria a padronização feita pelos sistemas educativos que pouco sabem das situações de aprendizagem que criam, como aproveitar a diversidade de conhecimentos entre os alunos? Para o autor, devemos aproveitar as qualidades de cada um para melhor andamento de uma tarefa. Uma pedagogia diferenciada cria dispositivos múltiplos. Porém, ele assume que há muito que se pensar e a criar para se trabalhar com o tema. O que nos faz pensar sobre esta problemática também para a educação a distância: como aproveitar a diversidade de conhecimentos *entre os alunos de diferentes idades* dentro do processo de ensino-aprendizagem da educação a distância? Seria possível criar uma pedagogia diferenciada também através dessa metodologia?

⁴⁸ Sem contar os alunos que não responderam a pesquisa, esse valor passa para 92,5% aos que exerciam atividades remuneradas e 7,5% aos que não exerciam;

⁴⁹ Como é o caso da aluna mais nova e do aluno mais velho do curso de Especialização em Saúde da Família.

No que diz respeito a idade mais avançada dos alunos, fazendo um paralelo ao que Candau aponta ser problemático a respeito da questão do ensino frontal, tema a ser aprofundado no próximo capítulo, podemos pensar também que é compreensível que a instituição e a equipe responsável pela elaboração de material didático e do ambiente virtual de aprendizagem utilizem formas de incluir tecnologicamente tais alunos nas situações de aprendizagem a distância, reproduzindo, assim, visualmente a sala de aula tradicional. Esta reprodução pode ser considerada como uma forma de transformar o espaço digital em algo “não estranho”, ou seja, familiar a esses alunos acostumados com a metodologia presencial. O que torna difícil até mesmo a escolha, por parte da instituição, pelo layout a ser adotado no ambiente virtual e nos materiais a serem produzidos⁵⁰.

Outra questão acerca desse público diz respeito ao tempo disponível ao estudo. Se não é fácil estudar e trabalhar ao mesmo tempo, como, então, estimular e motivar os alunos de EAD? Marco Silva aponta, como dito anteriormente, que como um *designer de software* o professor deve criar situações a serem exploradas, o que Perrenoud (2000) chama de situações problema. Para este último, os alunos devem ser envolvidos nas atividades. Tal envolvimento ocorrerá se cada aluno realmente tiver vontade de saber o porquê da situação problema. Ninguém pode envolver-se em seu lugar. Para conquista-lo, o autor defende uma postura mais aberta do professor perante a turma. Ele deve buscar *com* os alunos, estabelecendo cumplicidade e solidariedade (grifo meu).

Para Perrenoud é competência do professor, uma entre as 10 (dez) que ele apresenta em seu livro, suscitar o desejo por aprender e explicitar a relação com o saber. Para ele, existe diferença entre a decisão de aprender e o desejo por aprender. O professor deve criar, intensificar e diversificar o desejo por aprender e ao mesmo tempo favorecer e reforçar a decisão de aprender (PERRENOUD, 2000, p.69-72), abordando, assim, também os motivos que levaram esse aluno a estudar a distância como parte do seu envolvimento ao assunto da disciplina.

⁵⁰ Esse tema será retomado no capítulo 4, onde abordarei a construção do ambiente virtual de aprendizagem.