



A educação a distância: tensões e possibilidades

Distance education: tensions and possibilities

Eliana Sampaio Romão
Universidade Tiradentes

Resumo

O presente artigo busca identificar as tensões marcantes no âmbito da educação a distância e o modo pelo qual essas tensões se manifestam. Busca-se, enfim, entender como é possível fazer valer a presença na distância, se toda forma de educação apela para a presença? como é possível fazer valer a presença na distância? O método utilizado desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa de base fenomenológica/hermenêutica por meio de análise documental e de entrevistas realizadas com os professores pioneiros em formação de professor a distância para as séries iniciais. O texto conclui que a questão não é eliminar as contradições, mas aprender a lidar com a dialeticidade de modo a descobrir em que as tensões contribuem para uma formação sólida, que revele um profissional comprometido com a elevação da condição humana.

Palavras-Chave: Educação a distância. Tecnologias educacionais. Formação de professor.

Abstract

This research searches to identify the educative tensions on distance education ambit and the exhibition method of these tensions. We search to inquiry and understand the entire education structure appealing to the presence, how it is possible to make valuable the presence on the distance? The method applied was developed according to a qualitative approach based on phenomenologic/hermeneutic by documentary analysis and interviews carried through the pioneers professors of two professor formation programs of the initials series of the education. The research concluded that the question is not to eliminate the contradictions, but learn to work with the dialecticity to discover when the tensions contributes to a solid formation, which reveals a professional committed to the elevation of the human condition.

Keywords: Distance education. Educational technologies. Teacher formation.

Introdução

Em tempos de novas tecnologias da informação e comunicação e de freqüentes apelos às novas formas de ensinar e de aprender, muitas novidades desafiam os mais diferentes universos sociais, entre os quais no campo da educação. Uma delas, sobretudo no âmbito da educação a distância (EAD), ganha destaque: a relação entre a EAD e as mais variadas tecnologias educacionais. Parte expressiva dos profissionais, no entanto, junto às Instituições que os convocam, se mostra, em geral, acanhada e resistente em lidar com tais novidades, lidar com os apelos decorrentes da “sociedade maquina” e, enfim, com a penetrabilidade da revolução da tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para Castells (1999), entretanto, a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a. Nem a sociedade, por outro lado, determina a inovação tecnológica: utiliza-a.

O movimento dialético existente entre a sociedade e a tecnologia vai continuar avançando e interferindo nos usos de comunicação. Sabe-se que a questão, todavia, não é, apenas, modificar o uso, como se a tecnologia fosse protegida pela neutralidade. A forma de lidar com esses dispositivos provoca outros desafios, novas exigências, novas pedagogias, novos modos de ensinar e de aprender, novos modos de pensar, agir e viver. Para alguns, a tecnologia não é “nem boa e nem ruim”; para outros, a tecnologia “tem muito de demônios” e um pouco dos deuses; para muitos, a tecnologia tem mais de divino do que de profano, ninguém, porém, nega que a tecnologia, em maior ou menor escala, afeta o mundo humano. Definitivamente, a tecnologia não é neutra. Para Castells (1999, p. 81), a tecnologia “[...] é uma força que provavelmente está, mais do que nunca, sobre o atual paradigma que penetra no âmago da vida e da mente.” Assim, mediante o advento e avanços das TIC, as relações estabelecidas entre o homem e a sociedade não são mais as mesmas. As redes interativas de computadores estão crescendo vertiginosamente, criando plurívocas formas e canais de comunicação, “moldando a vida” e, inevitavelmente, sendo influenciados e “moldados por ela”.

Importa lembrar, porém, que as TIC, adverte Sancho (2006), estão sendo descobertas e utilizadas em um mundo cheio de valores e de interesses que não favorecem toda a população.



Além de considerar que um grande número de pessoas seguirá sem acesso às aplicações das TIC em um futuro próximo, deve-se lembrar que os processos gerados pela combinação dessas tecnologias e das práticas políticas e econômicas dominantes nem sempre positivo para os indivíduos e a sociedade. (SANCHO, 2006, p. 18).

Chegamos numa era em que, atingidos, mordidos e movidos pelos efeitos da sociedade contemporânea, não é mais possível proteger nossos filhos, nossos netos, nossos alunos e o outro do que é nefasto. Em face disso, nossa recomendação aproxima-se de Moraes (2004), ao dizer que precisamos ajudá-los a aprender como lidar com o positivo e o negativo, o bem e o mal, os encantos e desencantos, como lidar, enfim, com as situações paradoxais criadas pelo próprio homem.

Essa evolução tecnológica causou rebuliços não só na responsabilidade dos comunicadores e educadores, em geral, mas na gestão da criação de novos ambientes de formação, outras formas de ensinar e aprender. A educação a distância (EAD) – seja ela combinada, seja ela *online*, se insere nessa pauta. Importa, no entanto, afirmar que essa modalidade não se reduz ao uso das tecnologias de informação e comunicação, nem ela é determinante naquilo que há de novo, de irrepetível, de singular na EAD. Se o novo não reside no uso das TIC, onde está o novo nessa modalidade de educação? No presente artigo, nos limites da área em destaque, busca-se ressaltar as contradições mais marcantes constatadas em experiências de formação de professor a distância, a saber: 1. Entre o velho e o novo, 2. Entre o professor e o aluno, 3. Entre a teoria e a prática, 4. Entre o trabalho engavetado e o trabalho integrado, 5. Entre o individual e o coletivo. 6. Entre o acompanhamento e o abandono.

A educação a distância entre as velhas e as novas tecnologias educacionais

E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu [...], os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado,



tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens [...]. (MARX, 2002, p. 21).

Os homens continuam, como haverão de continuar, valendo-se daquilo que já existiu e, portanto, reproduzindo, repetindo, criando, oscilando entre o velho e o novo. Em educação, que, conforme Gramsci (1989), lida, simultaneamente, com a transmissão do antigo e a abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne de uma nova e exigente tarefa, recorrendo aos mais diferentes caminhos. Entre tantos, uma modalidade a que se chama educação a distância, amparada pelas mais peculiares tecnologias, reaparece na última década do século próximo passado com a força do novo, da descoberta e, até, do revolucionário.

Falar sobre EAD, porém, como uma nova forma de ensinar e aprender em razão do tecnologia, pouco acrescenta ao que já se gastou no discurso sobre o assunto. Sabe-se que a tecnologia é tão antiga quanto as práticas escolares em qualquer modalidade de ensino. A sociedade hoje denominada, entre outros, tecnológica sempre o foi como tal. Assim, a “era tecnológica” não é privilégio desses novos tempos. Para Kenski (2006), desde o início da civilização, todas as eras nos remetem a um determinado advento tecnológico. Todas as eras se mostraram, com efeito, cada uma a sua maneira, “eras tecnológicas.” Por essa perspectiva, acrescenta a autora, passamos pela “Idade da Pedra”, “Idade do Bronze” até alcançarmos a era Digital.

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas ‘novas tecnologias’ para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente ‘novas tecnologias’, cada vez mais sofisticadas. (KENSKI, 2006, p. 20).

Projetos de EAD, na projeção de constituir a interlocução entre os professores e os alunos quase sempre distantes, valem-se, bem ou mal, da tecnologia. Para Valente (2000), essa saída traz algo curioso, na medida em que possibilita manter os alunos em suas casas, conectados a alguma fonte



de informação. Essa abertura, em geral, associada à nova tecnologia, tem sido apontada como um fato de caráter inovador, mas, em geral, é de índole conservadora, na medida em que a abordagem educacional é subsidiada pelo mesma mentalidade que sustenta a prática de educação, de ensino e de aprendizagem tradicional e arcaica. Em vez, porém, de se transmitir a informação por meio do “giz e quadro negro” ou, ainda, material impresso, a informação agora é “entregue” por meio do *pen drive*, bem como os demais recursos disponibilizados via rede de computadores. Para além disso, como, então, justificar o novo focado na rede de computadores, se parte expressiva dos aprendizes não tem acesso à nova tecnologia nem em casa, nem na escola?

Em face dessa nova mentalidade, há, no entanto, uma tendência da EAD ser vista quase sempre como um meio novo de oferecer educação. A própria LDBEN 9.394, conforme disponível no Portal do Planalto do Governo – Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 80, § 4º, ao ligar a modalidade aos meios modernos de comunicação, permite tal interpretação: “A educação à distância gozará de tratamento diferenciado [...]”. (LEI Nº. 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, 2007, p. 19). Acessos relâmpagos, porém, não amparam a idéia de que a EAD crie um novo paradigma para o processo educativo. O que, em geral, ocorre, são acessos pontuais, mas, ainda, está longe de constituir uma comunidade de aprendizagem.

A tensão observada nas chamadas pedagogias tidas como revolucionárias, oscila entre a divinização e a diabolização da tecnologia, mas quase sempre pende para o lado divino. As tecnologias dos meios de informação e comunicação, à luz dessa idéia, elegem, conforme Nosella (1992), a EAD como solução para o Brasil em toda sua extensão. Importa considerar, no entanto, que essa modalidade não pode ser vista como panacéia para solucionar os problemas relativos à educação no país.

O uso da tecnologia, seja qual for, não sustenta, todavia, a ligação excessiva entre a EAD e as TIC, já que o novo está na base, no “interior cognoscível.” Sabe-se que a EAD não se reduz à tecnologia, mesmo aproximando-a a uma linha de raciocínio, mesmo recorrendo ao termo, de acordo com sua etimologia – *techné*, como um estado de criação. Cabe, todavia, entender que a tecnologia vai além da mera ferramenta, da matéria prima, do mero recurso de apoio, remete-nos ao tecido social, ao sujeito cognoscente. Homem e tecnologia têm um ponto comum: “criar, dar à luz”. Lévy (2000) aproxima-se

da idéia ao usar o termo tecnologias intelectuais, já que participa de forma fundamental nos processos cognitivos. O reconhecimento de sua importância não está em si mesma, mas na sua relação com o mundo cognoscitivo, e portanto, com o mundo humano.

Apela-se, por essa perspectiva, para a figura do professor, ou seja, para uma equipe técnica e docente criativa, que se valha da tecnologia não como uma ferramenta dura e fria, mas como um recurso, como de fato, de criação e de luz. Vale, então, lembrar, que, de acordo com Larrosa (1999), Litwin (2000), Romão (2004), por trás do material de apoio nos processos de formação, existe a figura humana do professor. O professor é aquele que dá o texto a ler; nesse gesto de instigar o aluno para a leitura, ele chega até o aluno, lembrando um presente, "uma carta."

Tanto o juízo quanto o lugar da tecnologia ainda estão obscuros no campo educativo, não pelo fato de os holofotes girarem em seu entorno, mas exatamente em razão deles. Enquanto a tecnologia for entendida como um recurso meramente instrumental, duro e frio, levará muito tempo ainda para se livrar da mentalidade apequenada que se tem do assunto. Para Lion (1997), quando a tecnologia for entendida como criação e potencialidade, num contexto educacional que faz parte do tecido social, haveremos retornado à idéia mais completa do conceito. Haveremos de descobrir o seu real alcance nas novas formas de ensinar e aprender sem que, para tanto, deixe o professor na penumbra. Passaram mais de dez anos, mas ainda não temos como certo que o entendimento foi assimilado.

Essas formas de linguagem, mesmo nominadas intelectuais e até humanas, não constituem o meio pelo qual a relação educativa se constitui, nem menos ainda, o que há de extraordinariamente novo nessa relação. Ela garante, apesar de sua importância, apenas o encontro entre dois pólos distantes. A relação educativa remete-nos, em especial, aos sujeitos dessa relação: professores e alunos. A tecnologia, segundo depoimento da pesquisa de Romão (2004), é posta como importante no curso, mas o sujeito é mais importante que tudo. Nesse caso, se o novo não está na tecnologia, menos ainda estaria na exclusão do professor do trabalho didático-pedagógico.



A educação a distância: entre o professor e o aluno

Meu papel fundamental é contribuir significativamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação [...]. (FREIRE, 2006).

○ imperativo morrer para que o aluno viva e assuma sua própria educação sem que necessariamente professores e alunos estejam face a face, é amparada por concepções de educação, entre as quais, aquela que dá nome à Escola Nova. Na base dessa escola, avulta o substrato da educação a distância. A ênfase dispensada à aprendizagem do aluno, amparada pelo paradigma “aprender a aprender”, portanto, não é recente nem inovador. Não poderia ser de outro modo, considerando-se que nem mesmo a educação a distância avança ao ponto de vê-la como revolucionária. O dito novo paradigma que se propaga não garante tal impacto nos cursos a distância, apenas recupera as referências norteadoras do *pragmatismo-escolanovista* sob a égide do ideário neoliberal. Para Duarte (2006), o lema “aprender a aprender,” representa a forma alienada e esvaziada pela qual é captada no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional. As lições lançadas há mais dez anos na tentativa de combater falsas crenças decorrentes dos fundamentos das novas tendências e correntes de educação, dominantes até o início da década de 80, já foram, em parte, esquecidas. Continua, então, pertinente lembrar esses deslocamentos já advertidos, ainda hoje, tão em moda, como os seguintes: do conteúdo para o método, do professor para o aluno ou, ainda, entre outros, do ensino para o “aprender a aprender.” Ao secundarizar, porém, um pólo em detrimento do outro, fica fadada ao fracasso a ação docente, a própria interlocução – condição necessária para a construção da relação educativa. Hoje, mais uma vez, tenta-se deslocar o eixo de um lado para o outro, sem, todavia, o cuidado para não cair nos extremos. O lema aprender a aprender, no entanto, insistimos com o autor citado:

Reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na desvalorização do professor como alguém que detém o saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar [...]. A essência do lema ‘aprender a aprender’, embora arriscada,



volta a reinar, sobretudo como princípio da educação a distância. (DUARTE, 2006, p. 9).

188 A prática do pensamento polarizado se expande com a mesma velocidade dos ventos, sem, todavia, o cuidado para não cair nas armadilhas dos extremos. A idéia de *aprender a aprender*, além do desvio criado, volta a reinar, sobretudo como princípio da educação a distância. Não estamos fazendo apologia a idéia de que a escola, seja ela presencial ou não, deixe de desenvolver no público que a prestigia capacidades de assumir sua própria educação com autonomia intelectual. Nosso estranhamento aproxima-se, ainda que de modo menos arrojado e indignado, do autor citado, ao fazer a crítica na valorização contida no lema “aprender a aprender.” Nossa contestação reside, sem negar as possibilidades de projetos no âmbito da educação a distância, na defesa exacerbada das aprendizagens individualizadas “como aquelas mais desejáveis” que aquelas mediadas na convivência humana, com a presença do professor. Fato esse que não se anula na Educação aqui em destaque, pois, além de essa modalidade contar com encontros presenciais, os profissionais atuantes, nessa área, se valem das mais variadas linguagens mediadoras do conhecimento. Ademais, instigar o aluno para a autonomia, para a capacidade de organizar e expressar seu pensamento, de estudar, de pensar e de independe-se cada vez mais das amarras escolares não é exclusividade da educação a distância, educação *online*, entre outras, nem de profissionais da área, quer sejam eles de escolas mais modernas e abertas, quer sejam eles de escolas mais tradicionais e fechadas.

Essa mentalidade se alonga a outras ideologias, entre os quais avulta a idéia de que o professor não exerce mais o papel principal do processo educativo, mas, sim, o próprio aluno a pretexto de que “é ele quem busca”, embora o professor continue importante na mediação do conhecimento. Ele orienta, ainda que seja para, segundo depoimentos de professores da área, “tirar dúvidas.” Ensinar é, ao contrário de dar a resposta, é instigar o aluno para ele próprio buscar as respostas que procura. O professor tem papel nuclear no processo de interlocução, de despertar o aluno para a aprendizagem. Aprender, sem negar a importância do ensinar. Ensinar, sem, no entanto, negar a importância do aprender e cair na nocividade dos extremos. Para Freire (2006, p. 25), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à



condição de objeto um do outro.” O autor mostra a dialética entre o ensinar e o aprender ao lembrar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender[...]. Ensinar inexiste sem aprender[...]. Foi, então, socialmente aprendendo que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Ibidem).

Nesse movimento (in)tenso e incerto, sobretudo no âmbito da EAD, nunca se precisou tanto do professor, embora nunca, conforme é sabido, se deu tão pouco a ele – tanto no que tange a sua formação, quanto a sua remuneração, condições de trabalho e, portanto, a sua valorização. Cabe acrescentar que a idéia de que “pede-se-lhes quase tudo” e, paradoxalmente “dá-se-lhes quase nada” se difunde para além do contexto brasileiro, seja na modalidade de educação a distância ou não.

Talvez tenha chegado o momento de pensar na armadilha da polarização. Sabe-se que, desde a era socrática, prega-se, mediante o desafio da moderação, do perigo dos excessos. De acordo como a ética socrática, recomenda-se ficar sempre nos limites convenientes. A medida conveniente parece estar em saber dosar, encontrar, senão o termo médio entre os contrários, ao menos o termo razoável. O que mais nos interessa, então, é indagar onde reside o limite razoável entre o velho e o novo, a distância e a presença, o conteúdo e a forma, o papel do professor e o papel do aluno.

Experimentar o “justo meio” não apenas no campo da educação, não é simples, pois é tarefa exigente sobreviver aos vícios e conhecer a moderação. Recomenda-se, todavia, afastar-se do que lhe é mais nocivo. Em educação, quase sempre não há meio termo, nem meio aproximado: ou se valoriza demais o conteúdo e esquece-se do método, ou se valoriza o professor e esquece-se do aluno, ou prestigia a discência e hostiliza a docência, ou diviniza-se a tecnologia ou prega-se a sua diabolização, ou pende para a diabólico e despreza o divino, vale dizer, ou é tudo ou é nada.

O mundo dos extremos é abarcado pelo mundo social na sua maior ou menor tensão. A mesma sociedade dita aprendente é também da ignorância, a mesma sociedade da tecnologia digital é também da tecnologia da escassez, a mesma sociedade da civilização é também da barbárie – daqueles que querem ser e, conforme o ideário freiriano, estão proibidos de ser. A sociedade do conhecimento está mais para (des)informação do que para o conhecimento, do *doxa* para a *episteme*. Em um mundo marcado por diferentes e

sucessivas crises, a sociedade transformou-se, segundo Noronha (2002), num banco de dados, tal é o volume de informações que não instrumentalizam, nem despertam o estudante para o conhecimento crítico. Sabe-se, no entanto, que a passagem da informação para o conhecimento ocorre na medida em que as barreiras para a transformação são transplantadas. Importa que os sujeitos da educação estejam, conscientes dessas barreiras, abertos para níveis mais elevados do conhecimento. Importa que, conscientes do inacabamento, não se conformem tão somente com o acesso a informações. Informação é diferente de educação é menos que conhecimento. Conhecimento supõe teoria. Uma teoria sólida que leve a uma compreensão, um modo articulado a outros modos de pensar e de agir. É necessário, mais que “aprender a aprender”, aprender a pensar, aprender sem negar a dialeticidade contida entre o ensinar e o aprender.

O princípio basilar da EAD, todavia, insere-se no “aprender a aprender” o que se difunde em conexão com a autonomia, embora esta esteja mais para a dependência do que independência. Cabe cuidar para não se submeter à égide do ideário neoliberal, ser e fazer o mínimo para que o aluno faça o máximo. Novamente a figura do professor, amparada pela pedagogia “cesta-básica” se minimiza. O aluno, então, se desobriga a seguir o ritmo imposto pela equipe docente e assumir-se como protagonista do processo de formação. O acadêmico, digno de ser aluno da EAD, assim, está condenado a aprender com autonomia. Cabe, todavia, considerar que a autonomia, tanto docente quanto discente, está mais para a dependência do que para a independência, já que nem todos os orientadores conseguem ainda, ser independentes como gostariam, nem se desprenderem da educação tradicional. Vale, então, ressaltar que o problema não é alcançar a independência plena, nem, menos ainda, divorciar-se definitivamente da herança deixada pela experiência tradicional. A força de experiências passadas não são completamente nocivas. Não é difícil aceitar e crer, conforme Romão (2008, 2004), que agimos de acordo com as marcas de nossas biografias e das ações dos outros – ora em estado fecundo de criação, ora em estado estéril de reprodução. O homem não vive num permanente “estado criador.” Para Vasquez (1977, p. 124), “[...] o homem só cria por necessidade; para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar.” Dizer nunca à repetição, romper definitivamente com o bafio do sistema de ensino tradicional, e recorrer a recursos didáticos de última



geração, estes não são indicativos necessários, nem suficientes, para construir novas formas de relações educativas.

A questão, então, é descobrir as possibilidades do campo de ação sem que seja ignorado no tradicional o que é significativo no contexto atual. O tradicional não se reduz tão somente a mera reprodução. Reproduzir, com consciência, constitui outra possibilidade de ação do homem na sociedade em que se insere: a capacidade de reproduzir e criar quando aquilo que reproduz não lhe serve mais. Importa, então indagar para que se reproduz e para quem se reproduz. Importa pensar sobre a margem de manobra para “a ação livre e transformadora” do homem no seu mundo idiossincrático e social.

Reproduzir dialeticamente é tida como a forma mais apropriada de reprodução. Não primamos pela originalidade em dizer que assimilar reproduzindo para renovar revolucionando parece ser a maneira mais fecunda de lidar com as tensões que emergem da reprodução e criação, da teoria e da prática, do velho e do novo. A questão, então, não é desprender-se do velho, mas reconhecê-lo no curso de uma outra ação vinculada no contexto em que vive. Por trás dessa ação, está a criatura humana. Esta criatura é o que é, de acordo com Schaff (2001), entre outros, por estar vinculado – por sua educação, sua linguagem, suas referências de personalidade, suas biografias, suas histórias pregressas e presentes de vida, suas relações. Portador de múltiplos códigos – genéticos, culturais, sociais e educacionais que se entrelaçam e se complexificam o homem vai se transformando a si e a sociedade em que se insere. As transformações não ocorrem da noite para o dia, da água para o vinho, como a gente vê nas histórias. Todo esse processo é lento, mas ninguém vai mudar tanto sem ter o referencial do passado. Até para avançar em direção a algo novo há necessidade de retirar do velho o que vem a ser útil no momento atual. Quando se avança para o que é novo, por vezes, lá na frente reconhece que aquilo tido como velho é melhor, atual, e, até, *novo*. O *velho* nesse caso, não é o arcaico, mas aquilo que tem as raízes no tradicional. Por tradicional, entende-se aquilo que traz alguma tradição, que serve ao presente. O tradicional não é o obsoleto, mas o que se abstrai daí o que é útil para novas experiências. O tradicional,

[...] é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido nega-



tivamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias. (CORTELLA, 2002, p. 152).

As metas levantadas insistentes vezes na educação presencial, nas experiências aqui priorizadas, se afinam mais com o ideário tradicional de educação e não são extraordinariamente inovadoras, reaparecem como possíveis, ainda que permanentemente desafiadoras, entre as quais destaca-se a relação teoria e prática – sobre o que tratemos a seguir.

Entre a teoria e a prática

A teoria não produz nenhuma mudança social. A mudança, todavia, nasce da teoria, pois que para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (VÁSQUEZ, 1977).

Sabe-se que conhecer como uma forma de intervenção no mundo é a base de todo trabalho educativo. Talvez por isso, a unidade teoria e prática é perseguida pelos educadores com insistência. Tanto esse eixo, como os demais eixos dinamizadores da formação de professor, têm norteado a formação e atuação docente nas últimas décadas, sejam em projetos de educação a distância ou não.

O fato de os professores em formação serem professores em exercício aumenta significativamente a possibilidade do movimento vivo da reflexão sobre a prática, sem que essa reflexão seja vazia. Isso, todavia, não é suficiente para a unidade teoria e prática, mas um indicador de possibilidade real de pensar o movimento de idas e vindas da prática. A crise é quase sempre inevitável. Ao tomar consciência do fato, os professores em formação pensam sobre o que estão fazendo, o que não é, todavia, um “pensamento vazio”. Tal constatação remete-nos à afirmação de que nenhuma outra atividade humana precisa tanto do pensamento quanto a ação. De acordo com Okada (2003), a descoberta de experimentar na prática a teoria nos transcende para um momento de singular riqueza, de significados, de compreensão, de esclarecimentos.



Existe um momento de ida, intersubjetivo, desvelar o que é tácito, exteriorizar, revelar o pensamento. Existe o momento de volta, intrasubjetivo, refletir o que foi explicitado, interiorizar, pensar sobre o revelado. A reflexão, com a abertura para a intromissão, é um caminho rumo à práxis. (OKADA, 2003, p. 287).

É um caminho, lembrado por Paulo Freire (2006), rumo à intervenção no mundo, caminho essencialmente educativo. É pertinente notar que os professores em formação, sujeitos da pesquisa Romão (2004), desenvolvem o estágio num ambiente familiar – o local de trabalho deles. Quando a formação é construída no próprio ambiente, o processo educativo é mais rico do que aquele feito sem conhecimento de causa. O fato de os professores em formação estarem atuando no interior da escola produz uma experiência de formação que se consolida com a unidade da prática com a teoria. Traço esse tido como marcante nesses encontros porque, em geral, entra no movimento da experiência refletida e compartilhada durante o processo de formação.

Constituir o movimento fecundo entre a teoria e prática não é simples. Há uma questão histórica subjacente à vida de cada um, em face dos valores, das concepções, das circunstâncias, da tradição do passado, que, somada às outras forças, determina outros movimentos. As práticas fazem parte do cotidiano e cada um as interpreta e as conforma de acordo com seu jeito, sua maneira de entender e construir seu modo de pensar, de falar, de fazer.

Como se percebe, articular teoria e prática constitui-se num processo tenso, vale dizer, requer uma “consciência revolucionária” de modo que, segundo Marx e Engels (2004), o pensamento se insira no própria prática. Importa fazer, porém, ainda na esteira dos autores, a crítica teórica, pois é ela que deve revolucionar a prática. Não basta, portanto, reconhecer a articulação existente entre teoria e prática, mas o movimento (in)tenso de idas e vindas dessa relação. A atividade teórica perturbadora transforma, conforme Vásquez (1977), Freire (1987), entre outros, nossas idéias sobre as coisas, mas uma ação efetiva sobre as próprias coisas, sobre o mundo, implica uma atividade prática. A idéia de que somente com a práxis haverá um movimento revolucionário vem, porém, há mais de cem anos. Indo mais adiante, a crença e a esperança de que o “o mundo da teoria e da razão” ilumina, interfere e tensiona o “mundo da prática” decorre da ética aristotélica. De lá para cá,



[...] se pararmos para pensar no que estamos dizendo ou ao que estamos fazendo alusão quando fazemos referência à relação entre o mundo da teoria e o da prática, cairemos na evidência de que nos situamos e que se abre aos nossos pés um mundo que, por um lado, é turbulento e obscuro, e por outro, por vezes, é apresentado como luminoso e promissor, sendo difícil dar os primeiros passos diante de tamanho abismo que promete ser fonte de luz esclarecedora. (SACRISTÁN, 1999, p. 19).

Esclarecer a articulação teoria e prática constitui no campo da educação, sobretudo no contexto da educação a distância, um esforço para elucidar o *como*, o *porquê* e o *para quê* da prática educativa. Prática essa que, segundo o autor, “[...] deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha.” (Ibidem). A tarefa é exigente e, talvez por isso, o autor, ainda, indo além, adverte que o aluno é também um agente na relação fecunda teoria e prática. Cabe ao professor, porém, dosar e disponibilizar uma teoria que desperte seu interesse e o instigue para ir além do ponto em que estava, lembrando que o problema da unidade teoria e prática surge quando a primeira vai de encontro da necessidade da segunda, que pode desembocar na falta de tempero, de consistência e de utilidade.

194

Isso dito, a EAD reaparece, nesse contexto, para fazer valer questionamentos já lançados, por vezes sem retorno, pela escola presencial: instigar o aluno para ser agente do movimento de idas e vindas da prática, trazer uma discussão problematizada da prática vivida pelos seus atores principais. Essa possibilidade de entender a pedagogia com quem vive a pedagogia, com quem faz pedagogia, traz um traço marcante na modalidade de formação, campo de estudo da pesquisa base principal do presente artigo.

O que caberia à EAD, então, seria promover uma discussão sobre a ressignificação do trabalho docente. Ela aparece como possibilidade de pesquisa, de reflexão das práticas – dessas que estão estabelecidas. Assim, o que a EAD tem de específico, é, para além da não presencialidade rígida, o repensar inquieto das práticas, da unidade da teoria e da a(tua)ção docente. Alcançar e manter a unidade teoria e prática, porém, é uma busca permanente de elevado grau de exigência. Uma circula nas veias da outra, mesmo que, por vezes, aparentemente nos redemos ao poder da prática, conforme Marx e Engels (2004, p. 35), lembram que “[...] é na prática que o homem deve



demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento." A força, enfim, do pensar e agir coletivizado, de se valer da unidade tensa entre a teoria e a prática, de, enfim, sair do mundo acadêmico engavetado e frio para o mundo integrado e pleno de vida.

Entre o trabalho engavetado e o trabalho integrado

Lá na escola, trabalhando com o ensino fundamental eu estava dentro de minha caixinha [...] a maior parte do grupo tem a sua caixinha específica. (PROF.^o DF, 2002).

Assim, uma professora DF (2002), ao falar do desenho curricular do projeto, revela: "[...] somos mediadoras de todas as áreas de conhecimento, de um saber que não está enclausurado, mas interligado com outros saberes." Em razão do eixo transversal que perpassa o curso inteiro, é possível perceber as áreas do conhecimento se entrelaçando.

O trabalho pedagógico multitemático, além da integração de saberes, permite, na realidade investigada, um trabalho coletivo e interdisciplinar, embora nem sempre superando as grandes dificuldades.

A maior dificuldade, segundo Romão (2004), é no sentido da formação. Professores se queixam de que a Instituição deve investir mais na formação, sobretudo quando diz respeito ao desenvolvimento de pesquisa do aluno em seu trabalho escolar. Esses docentes se inserem numa história escolar em que, muitas vezes, não sabem o que fazer. Para aqueles professores MT, (2002), "A Universidade não nos oferece adequadamente a formação, temos um problema para ser melhor encaminhado. Para compensar a gente se vale da discussão e reflexão em grupo."

A escola moderna, cuja proposta curricular impõe um professor para cada área, não permite um trabalho integrado – falta-lhe tempo. Busca-se um tempo, todavia, que não se encontra na escola capitalista, pois que o tempo é para outro tipo de produto, de trabalho. O tempo da escola industrial é para outro tipo de relação, de educação. Uma escola em que a pedagogia da fragmentação domina e a formação aligeirada sobrevive, se comemora, para além da "carreira solo" docente, a fabricação do "professor sobranete." Isso afeta a identidade do professor cientista e pesquisador, afeta, com efeito, a

valorização de seu trabalho. Para Kuenzer (1999), ao retirar da universidade a formação do professor, autoriza a qualquer um a ser professor, desde que conheça meia dúzia de técnicas pedagógicas. Isso vem, acrescenta, justificar baixos salários, condições precárias de trabalho, ausência de políticas de formação continuada. Os professores minimizam, todavia, a superação das lacunas deixadas pela formação assumindo coletivamente a responsabilidade antes assumida um a um. Em todo tempo do processo de formação, constata-se a necessidade de se apoiar um no outro. A experiência que cada um traz consigo é tida como muito importante na passagem de uma mentalidade engavetada para uma mentalidade interdisciplinar.

Os espaços para mexer com essa estrutura da escola brasileira, no entanto, são bastante estreitos, pouco se consegue. Quebrar o paradigma das caixinhas, fragmentado, estandardizado, ou romper com a mentalidade do ensino industrial, da disciplinaridade, da grade curricular, da prisão pedagógica não é simples. Isto implica romper com a organização do trabalho do curso. Tal rachadura se complexifica ao mexer com outras rupturas a esta interligadas, a saber: a concepção do conhecimento, a forma de avaliação, a passagem de um texto imposto para a construção de um texto que traga carinho e afeto, que traga, portanto, formas significativas de laços de uma relação sólida e educativa. Isso é difícil, tenha o professor os títulos que tiver, tenha ele vivido o suficiente para ter um notório saber. Tudo isso repercute na interlocução dos sujeitos envolvidos. Cabe dizer que a interlocução é o grande elo que amarra o processo educativo. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino. Descuidar da relação com os alunos, em qualquer que seja a modalidade educativa, desencadeia uma teia de ocasiões perdidas e, muitas vezes, irrecuperáveis.

Nos dias de hoje, no interior da escola, todas essas questões permanecem, mas talvez a maior delas seja a forma de sair do trabalho individual e solitário para o trabalho coletivo e colaborativo, de fazer a passagem do encontro para as relações, relações educativas, enfim, de descobrir que sozinho ninguém faz nada. Já foi dito há mais de trezentos anos que educação não é coisa de um só homem. A tessitura dessa rede, na esteira da cooperação, é tida como um valor profissional nos cursos de formação. Talvez, por isso, a única coisa desejada, por Guimarães Rosa (2001), todo tempo, e que pelejou para encontrar, foi apenas uma só coisa: [...] que existe uma receita, a norma de um caminho certo, estreito, de cada pessoa viver – e essa pauta cada um



tem – mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar. Como é que, sozinho, por si só, indaga o escritor, alguém ia poder encontrar e saber?

A EAD mostra-se, em face dessa tensão, que se embala entre o individual e o coletivo, impaciente e intolerante. Sobre o que tratemos a seguir.

Educação a distância entre o individual e o coletivo

[...] a gente travou batalhas junto aos colegiados, às congregações, aos conselhos da vida. Realizamos um trabalho corpo a corpo mesmo. Isso só foi possível com um grupo afinado. (PROF.º, MT, 2002)

Construir uma equipe unida, trabalhar coletivamente, dispor de tempo para ver e aprender com as diferenças, é um trabalho árduo. Entre inúmeros benefícios negados ao professor, ressalta-se a cultura da cooperação. O professor, no entanto, parece quase sempre um artista em “carreira solo”. Na mesma linha, o professor, de acordo com as vozes desse profissional, é tido como “uma ilha”, entra e sai da aula sozinho. O trabalho coletivo, então, enfatiza uma profa. DF (2002), quase não se vê nas escolas.

Tentar compor na forma de colegiado imposto traz efeitos perversos ao trabalho educativo com base na cooperação. Se uma equipe é incapaz de saber o que a aproxima e a mantém em grupo e afetada ela se dissolve em face dos primeiros obstáculos. Construir juntos, portanto, vai além do simples ajuntamento de pessoas. Não é o colegiado em si que garante um trabalho colaborativo, mas a forma como este se constitui. Parece que a essência de um colegiado, com bases sólidas, consiste em não favorecer as decisões que nascem de cima para baixo. Um projeto não se faz por decretos. Faz-se com ações coletivamente refletidas. Isolado não se alcança o que, em equipe, é possível alcançar.

É certo que o descompasso entre a mentalidade individualista e o trabalho (com) partilhado é grande. É, igualmente certo, porém, que, mesmo longe de acabar com essa separação, os professores, sujeitos do presente estudo, avançam. EAD não é “oba oba,” têm momentos de coordenação, de planejamento, sem o que inviabilizaria todo o processo. Todo trabalho de planejamento é feito por toda a equipe, de maneira que não são pacotes prontos.

(MT/DF). Convém dizer que nem toda equipe constituída significa um trabalho em grupo. Nem sempre agir em cooperação significa romper com o modelo de trabalho capitalista. Ocorre que:

[...] a cooperação capitalista aparece não como forma histórica específica de cooperação [...]. Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos que entram em relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa só no processo de trabalho, mas no processo de trabalho eles já deixaram de pertencer a si mesmos. (MARX, 1985, p. 264).

Há modos e modos de constituir a cooperação, mas nem todo modo colaborativo serve de referência de cooperação, pois a organização escolar da cooperação como princípio educativo de gestão, assinala Nunes (2003), somente poderá efetivar-se numa sociedade de iguais. É importante ressaltar, por outro lado, que os professores envolvidos conforme Romão (2004), mostram sinais de que atuam não lado a lado, mas lutam para agir em conexão, entrando em relação entre si e a realidade em que atuam. Revelam, portanto, sinais de organização de trabalho pedagógico cooperativo, mesmo sob a égide de um sistema capitalista. Sabe-se que há questões ideológicas, políticas, econômicas envolvidas nessa e noutras situações dela decorrentes – a falta de colaboração e, portanto, desenvolver um trabalho coletivo seguramente vai repercutir na dificuldade de acompanhamento e o sentimento de abandono. É, nessa ótica, que focaremos a próxima tensão.

198

A educação a distância entre o acompanhamento e o abandono

Distância não significa ausência ou abandono, particularmente tratando-se de educação. Do mesmo modo como estar presente não significa estar junto, em interlocução e diálogo com o outro. É na relação dialogal, porém, que o aluno percebe um tratamento diferente daquele que já conhecia. O acompanhamento a distância ocorre não somente em razão dos encontros, mas à medida que presença e distância convivem na sua dialeticidade – presença que se alonga de forma reflexiva na distância e na distância se antecipa e se alimenta a presença “de modo que os alunos, de acordo com Romão (2004), não fiquem soltos “ao Deus dará”.



É interessante notar que não basta fazer desses encontros “sagrados”. Se assim o fosse, todo aluno da escola presencial teria um acompanhamento exemplar. É relevante que esses encontros sejam dialogalmente fecundos de modo que o estudante descubra as possibilidades de não apenas entrar em contato com o professor, mas experimente e cultive formas de interagir e dialogar com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ocorre que, de acordo com os dados de pesquisa Romão (2004), nos encontros realizados procura-se tirar o máximo de aproveitamento. Para uns, esses encontros são sagrados e prazerosos; para outros, obrigatórios e enfadonhos. Assim, para os sujeitos da pesquisa referida, a educação a distância é a mais presencial que existe. Acompanhar o aluno que, na maioria das vezes, encontra-se a distância do professor, porém, aparece como um dos paradoxos mais difíceis de lidar, se não o maior, no âmbito da EAD. Para o conjunto dos professores entrevistados (DF/MT), um imperativo é frequentemente lembrado: “os alunos necessitam de um processo de acompanhamento efetivo, ao contrário, se perde na avaliação.” Perdidos na avaliação, deixarão de obter referências valiosas no rumo do trabalho pedagógico, na clareza, portanto, das novas decisões favoráveis ao processo educativo, perderão o norte, perderão os alunos. Urge decifrar a esfinge antes que sejamos devorados por ela.

Por essa perspectiva, o conjunto de professores cuidam para que os alunos não se sintam abandonados e percebam a existência de uma presença docente com quem pode contar e estabelecer interação, cuja mediação é feita por diferentes e inusitados meios. Alunos e professores contam com o material impresso, o telefone público, o fax, meios digitais – *fórum*, *chat*, *porta-fólio*, *webconferência*, mas na falta de um deles, até a passagem certa do caminhão de leite ajudava na comunicação entre professor e alunos. Cabe ressaltar que, entre os meios mais atuais relacionados naquela realidade investigada, o *porta-fólio* ganha notoriedade. Para parte significativa de professores envolvidos no processo em questão, esse recurso permite aos alunos em formação entrarem na rede de computadores e se fazerem presentes. Professores entrevistados chegam a afirmar que, embora tímidos, é encantatório ver as pessoas chegando por meio de suas histórias, seus modos de organizar suas inferências e desenvolver suas capacidades de dialogar. Não se tolera mais banir das formas de acompanhamento pedagógico o caráter dialógico, interativo e colaborativo que todo trabalho dito educativo requer. Acrescente-se que o *porta-fólio* é considerado, de acordo com Romão (2004), um meio que permite a abertura do

diálogo e a visão do trabalho em processo. Por meio desse recurso, o aluno também se revela como agente partícipe da articulação teoria e prática. É um recurso que permite uma outra forma de acompanhamento e de avaliação. Esses professores sabem que a avaliação não pode se resumir em “pergunta e resposta” e apenas verificar se o aluno, sob ameaças, foi capaz de decorar a lição, de copiar e camuflar seus limites, seus ritmos, suas capacidades. No início da experiência aqui em foco, esses mesmos professores reconhecem que realizavam apenas uma verificação com base nas perguntas organizadas por tutores e os alunos apareciam um dia marcado para responder o tal exercício.

O *porta-fólio*, então, veio romper com essa mentalidade, ao fazer parte do processo avaliativo do curso. Assim, o processo de materialização da construção do conhecimento vai sendo instaurado e o aluno descobrindo os recursos de que é capaz, percebendo-se, tanto quanto possível, partícipe do processo. O *porta-fólio* trata-se de uma pasta virtual, um ‘porta folhas,’ onde o aluno vai colocando sua produção. (ROMÃO, 2004, p. 99).

200

O *porta-fólio*, assim, permite ao aluno que nele entra, a pensar, a interpretar, a dialogar com a produção do conhecimento existente e, com efeito, produzir seu próprio conhecimento. A dificuldade de instigar o aluno para as facilidades que o *porta-fólio* cria e de acompanhar o aluno distante, porém, ainda é um desafio e está atrelada não apenas ao problema de ordem estrutural, mas, sobretudo, às condições concretas de trabalho. Os depoimentos seguintes de docentes de formação de professor da capital do país revelam uma das causas marcantes da dificuldade de acompanhamento:

Como somos poucos, não temos condição de acompanhar o trabalho dos alunos. Eles estão dispersos em todo Distrito Federal, ou seja, estão dispersos sim, então, nessa dispersão acaba comprometendo a qualidade, o acompanhamento [...]. (PROF.º DF, 2002).

Esses professores, conscientes dos limites impostos pelo ofício, resistem ativamente revelando: “nós estamos nos diluindo para suprir as carências existentes hoje e fazer os acompanhamentos que antes fazíamos quando tínhamos um número adequado de coordenadores – 13 coordenadores para cada 5 mediadores – a interlocução era muito mais rápida e com mais qualidade.” Dentro dessa realidade, para esses professores, muitos alunos vão e voltam



sem que os mediadores disponham de mecanismos para acompanhá-los. Os encontros ficam ainda mais escassos.

De qualquer maneira, procura-se, tanto quanto possível, tirar o máximo de aproveitamento dos encontros presenciais em que os recursos humanos prevalecem. Consta-se uma necessidade, por vezes exacerbada, do aluno buscar orientação. Ele vai sistematicamente, faz questão dessa orientação e encontra com o orientador, mas reconhecem os professores, “têm uns que faltam, óbvio.” Essas ausências por força das circunstâncias não é de tudo nociva. Esses alunos ausentes, talvez estejam preservados da dependência intelectual paradoxalmente criada com a disposição servil de alguns professores em recebê-los e a disposição dependente do aluno procurá-los.

À luz desse quadro, o problema do acompanhamento do aluno, em que pese as conquistas constatadas, ainda, insistimos, é um desafio para a escola em geral. Se é assunto complexo numa escola em que professores e alunos estão mais por perto, que dirá de longe- não pela natureza da modalidade em si, mas por um contexto marcado pela exclusão, isolamento e abandono, pelas condições parcas de trabalho. As experiências aqui valorizadas, mesmo combatendo tais dificuldades, não se consegue vencê-las a contento. Ademais, vale acrescentar que os alunos distantes não faltam por qualquer motivo. O acesso aos centros de apoio deve ser também considerado, embora enfrentadas conforme diz a voz seguinte:

É muito difícil chegar lá. A estrada é de chão, quando chove ninguém passa. Então eles têm que lançar mão de outras formas de aproximação [...] é fantástico, eu tenho isso registrado. Você conhece Colíder, Guarantã, você viu, e Montes Verdes, então você assusta. Você tem que ir de lenço se protegendo, porque a estrada é de pó. É longe, muito longe. A realidade é muito diferente. Muitas vezes na travessia para chegar ao pólo, o aluno tem que atravessar certas pontes que não dá nem para enxergá-las. (PROF.^o MT, 2002)

Diante disso, os orientadores professores acompanham os alunos onde eles estão. Importa ressaltar que, mesmo quando distantes – alunos e professores, a proposta de acompanhamento é, tanto quanto possível, atendida em razão de duas razões principais: a qualidade dos encontros presenciais, quer seja o aluno indo até o professor – quer seja o professor indo até o aluno e, sobretudo, a forma não engessada de realizar o trabalho pretendido. Essa

possibilidade permite não apenas melhor acompanhamento, mas a unidade entre a teoria e a prática. Para muitos professores, conforme Romão (2004, p. 158), pouco se consegue com um calendário fechado, “[...] tem que entregar isso [...], tem que fazer provas, tem que dar conta dos conteúdos, cumprir um determinado programa.”

Para que o estudante experimente o movimento (in)tenso entre a distância e a presença, e, assim, se torne presente na distância e na distância presente mais cuidados são desenvolvidos em favor da distância acompanhada. Quando o aluno vem para o encontro presencial não vem do mundo do desconhecido. Ele recebeu os módulos, conhece toda proposta do curso, sabe claramente o que vai fazer no semestre, sabe como foi organizado, conhece os eixos norteadores do curso. Conhece, assim, previamente a organização temática do projeto como todo. Esse aluno, portanto, não recebe por meio de “conta-gotas” o que se pretende realizar. Além disso, os saberes trazidos por esses alunos são considerados no curso, não computados ou calculados “em porcentagem”.

Por essa perspectiva, na distância nasce o interesse pela presença, ao passo que no encontro com presença se define e se estimula o que fazer na distância. Ocorre que, tanto a distância com presença, movidas pelos mesmos propósitos, caminham sem que, necessariamente, esta se sobreponha àquela. A questão, portanto, não é sepultar a distância, mas transformá-la em momentos de reflexão. A partir do momento que se incomode e se reflita sobre o que se pensa e se realiza, é possível ressignificar e até descobrir novas e significativas formas de form(ação) e a(tua)ção. Não necessariamente porque se trata da modalidade de educação a distância, mas uma outra formação em qualquer que seja a modalidade educativa.

Considerações finais

Importa, ao fim, que o direito de formação seja garantido no âmbito da esfera pública, quer seja a distância ou não. O que está em discussão não são as adjetivações, mas a educação que permita uma formação constituída em base sólida, uma formação que revele um profissional comprometido com a elevação da condição humana.



Tudo é muito incerto. É certo, no entanto, que, ao coletivizar nossas forças, compensamos não apenas nossas fraquezas individuais, mas ganhamos capacidade de enfrentamento. Sabe-se que o poder passa a ganhar sentido entre os homens quando eles aprendem a agir coletivamente, e, assim, ao contrário, esse poder se dissolve no instante em que eles se individualizam e “se dispersam”. Fazer dos encontros sagrados, obrigar-se a estar sempre juntos para a prática do diálogo, cobrar as ausências, propor um material no formato dialogal, tratar as dúvidas dos alunos de modo problematizado e não findo, enaltecer a importância de fazer valer, ainda que sujeito a alterações, o contrato didático estabelecido e determinar que os alunos não se sintam abandonados, não superam as dificuldades de formação a distância. Tais cuidados, porém, permitem o desenvolvimento de acompanhamento do aluno e o movimento, tanto quanto possível, fecundo entre a presença e a ausência, a proximidade e a distância, os recursos tecnológicos e os recursos humanos.

Isso posto, é lícito dizer, ao fim, que, de uma forma ou de outra, professores e alunos, particularmente da educação a distância, continuam oscilando na esteira da dialética e, assim, continuam pleno de tensões: entre o novo e o velho, entre a teoria e a prática, entre o individual/solitário e o trabalho coletivo/colaborativo, entre o trabalho engavetado e o trabalho integrado. A questão principal, portanto, não é buscar o novo rejeitando o velho nem, oscilar entre uma tensão e outra, nem, portanto, eliminar as contradições, mas aprender a lidar com a dialeticidade contida entre velhas e novas tensões de modo a descobrir em que o velho marca presença no novo tempo e o lado de lá tensiona, num movimento vivo e de mão dupla, o lado de cá.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

CASTELLS, Manuel. A revolução da tecnologia da informação. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.



DUARTE, Newton. A aproximação da psicologia vigotiskiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica à aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Paz e Terra, 1987.

_____. A Sociedade Brasileira em transição. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao estudo de filosofia e do materialismo histórico. In: **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

KENSKI, Moreira Vani. O que são tecnologias? como convivemos com as tecnologias? In: **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2006.

KUENSER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68-especial, p. 163-182, dez. 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. 3. ed. São Paulo: 34, 2000.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidade na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional, política, histórias e propostas**. Tradução Ernai Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. Introdução: O bom ensino na educação a distância. In: LITWIN, Edith. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

MARX, Karl. Cooperação. **O capital**: crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. Os 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: **Os 18 brumário e cartas a Kugelmann**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centeuro, 2004.



MORAIS, Regis. *Mídia e Educação: um panorama*. **Educação, mídia e meio-ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.

NORONHA, Olinda. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos., 2003.

OKADA, Alexandra Lilavati. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Políticas, diretrizes e metodologias da educação a distância: a ação do professor como forma de superação das distâncias estruturais em programas de formação continuada – DF, MT**. 2004. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. A educação superior semi-presencial na era virtual: entre mitos, meios e métodos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 6., 2008, Havana-Cuba. **Anais...** Havana-Cuba: Ministerio de Educación Superior y las Universidades de La República de Cuba, 2008.

ROMÃO, Eliana. **Políticas, diretrizes e metodologias da educação a distancia: a ação do professor como forma de superação das distancia estruturais em programas de formação continuada – DF, MT**. 2004. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PROFA. (DF). Entrevista aplicada como parte do trabalho de pesquisa de doutorado de realizada nas dependências da Faculdade de Educação – UNB. Brasília, 21-25 out. 2002.

PROFA. (MT). Entrevista aplicada como parte do trabalho de pesquisa de doutorado de realizada nas dependências da Faculdade de Educação – UFMT. Cuiabá, 26-30 ago. 2002.

ROMAO, Eliana. **Políticas, diretrizes e metodologias da educação a distancia: a ação do professor como forma de superação das distancia estruturais em programas de formação continuada – DF, MT**. 2004. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. PORTAL do MEC. Disposições Transitórias. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei_9394/98>. Acesso em: 20 ago. 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. A prática é institucionalizada: contexto da ação educativa. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 2001.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed 2006.

VALENTE, José. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, Carmem. (Org.). **Ead.br educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VASCONCELOS, Celso. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertat, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. Práxis criadora e práxis reiterativa. In: VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

206

Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão
Universidade Tiradentes | Aracaju | SE
Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação
E-mail | elianaromao@uol.com.br

Recebido 26 ago. 2008

Aceito 27 jan. 2009