

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

**A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA (EaD)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Denize da Silveira Foletto

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA (EaD)**

por

Denize da Silveira Foletto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

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

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

**A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)**

elaborada por
Denize da Silveira Foletto

como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr.
(Presidente/Orientador)

João Luis Pereira Ourique, Dr. (UFPEL/UFMS)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a. (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira, PhD. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 18 de maio 2010.

AGRADECIMENTOS

Neste importante momento de minha formação, agradeço...

.... a Deus, por acompanhar e iluminar os caminhos da minha vida.

.... ao meu esposo André, pelo amor, pela paciência, pelo respeito e por me acompanhar em busca dos meus sonhos.

.... ao meu filho Vinícius, pela “compreensão” da privação do convívio; Ao meu filho Otávio, que está por vir, por ser também, a minha inspiração.

....ao meu pai Irineo e à minha mãe Maria Teresinha com quem aprendi, desde muito cedo, o sentido da luta.

... ao Professor Amarildo por ter me confiado a oportunidade, jamais esquecida, de realizar o sonho deste curso, pela sabedoria e direção correta em orientar este trabalho.

... à Carla, por ter se dedicado com tanto amor e zelo pelo meu filho nas minhas horas de ausência.

... às amigas e colegas Christina Heinle, Renata Argenta, Jacimira Bohrer, Eliane Rodrigues e Janaína Almeida, pela compreensão, momentos de partilha, auxílio e amizade sem medida.

... aos colegas do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação pela experiência e conhecimento construídos em nossos agradáveis momentos filosóficos de estudo.

... ao Professor João Luiz P. Ourique, à Professora Elisete Tomazetti e à Professora Valeska F. de Oliveira pela disposição em participar da banca examinadora e pela seriedade acadêmica com que avaliaram o trabalho.

...às instituições, sobretudo, às Coordenações dos Cursos de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB) e da Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER por autorizar os acadêmicos(as) a participar da pesquisa.

... às acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB e da UNINTER pela disponibilidade e colaboração em participar desse estudo.

Enfim, a tantos outros que, embora na impossibilidade de nominá-los, desejo agradecer pela disponibilidade no ouvir e pela elegância em debater e sugerir ideias.

“A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois não estão *antes* da comunicação”.

(Habermas)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

AUTORA: DENIZE DA SILVEIRA FOLETTO
ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de maio de 2010.

A presente dissertação resulta de uma pesquisa teórico-empírica e tem como propósito, à luz dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas identificar, interpretar e compreender a racionalidade que permeia a formação docente nos Cursos de Pedagogia a Distância (EaD), bem como, apresentar argumentos para a construção de uma outra racionalidade com vistas a uma nova identidade pedagógica centrada na razão comunicativa. Buscamos, num primeiro momento situar e tematizar o problema da pesquisa, apresentando uma pequena noção de racionalidade e construímos alguns princípios para uma mudança de racionalidade na Educação a Distância. Num segundo momento, com apoio da hermenêutica, como conteúdo e caminho metodológico, procuramos compreender as interatividades e conexões dinâmicas entre a Filosofia e a Pedagogia. Na sequência, fizemos uma breve contextualização histórica das políticas de formação de professores em Educação a Distância abordando o histórico da EaD, a reforma educacional de 1990, bem como um estudo da legislação que ampara essa modalidade de ensino. Em consequência disso, a seguir, abordamos a formação de professores em EaD demonstrando como e porque se faz necessário repensar os caminhos da Educação a Distância. A análise realizada evidencia que os Cursos de Pedagogia a Distância, das duas instituições pesquisadas, analisadas sob os dois padrões de racionalidade – o paradigma da subjetividade moderna e o paradigma da razão comunicativa – embora adotem uma linha crítica em relação às premissas da modernidade, ainda permanecem sustentados pelos seus pressupostos. Ao encerrar a pesquisa, nosso desafio consistiu em lançar um olhar perspectivo, apontando razões para uma possível (re)fundamentação da Pedagogia a Distância; uma Pedagogia a Distância que se inspira na Filosofia da intersubjetividade e que, pelo exercício argumentativo da linguagem em forma de razão comunicativa e processual, busca a unidade na multiplicidade das vozes e promove a interlocução de saberes.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ação Comunicativa; Formação de Professores.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

COMMUNICATIVE ACTION IN TEACHER EDUCATION MODE OF DISTANCE EDUCATION (EaD)

AUTHOR: DENIZE DA SILVEIRA FOLETTO

ADVISER: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Place of Defense: Santa Maria, May 18th, 2010.

This work results of a theoretical-empirical research and its purpose, following the postulation of the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas, to identify, to interpret and to understand the rationality that permeates the teacher's graduate in pedagogy courses in distance learning, this work also pretend to present arguments for construction of another rationality toward a new pedagogic identity centered on a communicative reason. At a first moment we object to situate and to argument this research problem showing a small notion of rationality and developing some principles to changing the rationality on the courses in distance learning. Secondly with the hermeneutics support as a meaning and a methodological approach, we search to understand the interactivity and dynamic links between Philosophy and Pedagogy. In a sequence, we made a brief historical overview of the policies of teacher training in distance education approaching the history of the distance education, the educational reform of 1990, and a study of the legislation that support this mode of education. Following, a result of this study we broach the training of teachers in Distance Education demonstrating how and why it is necessary to rethink the ways of Distance Education. The analysis shows that the Pedagogy courses on distance on two institutions researches and analyzed under the two standards of rationality - the paradigm of modern subjectivity and the paradigm of communicative reason - although they adopt a critical about the assumptions of modernity still supported by their assumptions. When we finished the searching, our challenge was to take a look at prospective, indicating the reasons for a possible (re)statement of Pedagogy in Distance; a Distance a Pedagogy that inspired by the philosophy of intersubjectivity and with the exercise argumentative of language in communicative rationality and procedural form, seek for unity in the multiplicity of voices and promotes the dialogue of knowledge.

Keywords: Distance Education; Communicative Action; Teacher Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
AbraEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CE – Centro de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPFORMA – Grupo de Pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação”
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MOODLE – Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment
NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAC – Teoria da Ação Comunicativa
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNINTER – Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista semi-estruturada	148
--	------------

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Confidencialidade	150
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151
ANEXO C – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - RACIONALIDADE COM BASE NA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	18
1.1 O problema da racionalidade na EaD	18
1.2 O sentido usual da palavra racionalidade.....	25
1.3 Mudança de racionalidade na EaD.....	28
CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	31
2.1 Hermenêutica	32
2.2 A relação entre a Filosofia e a Pedagogia.....	35
2.3 Explicitação do caminho da investigação	36
2.4 Aspectos éticos considerados na pesquisa.....	41
2.5 A preferência hermenêutica pela análise do discurso filosófico	43
2.6 O sentido da racionalidade se revela na e pela linguagem.....	45
CAPÍTULO III - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	47
3.1 Histórico da EaD	47
3.2 Reforma educacional de 1990: berço dos atuais programas de EaD	49
3.3 Índices estatísticos da EaD no Brasil.....	53
3.4 Legislação	55
3.4.1 O Decreto.....	57
3.5 Referenciais de Qualidade para Educação a Distância.....	59
3.5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	60
3.5.2 Sistemas de comunicação	61
3.5.3 Material didático	62
3.5.4 Avaliação.....	63
3.5.5 Infra-Estrutura de apoio	64
3.5.6 Gestão acadêmico-administrativa.....	65
3.5.7 Sustentabilidade financeira.....	65
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .	67
4.1 Discutindo a Educação a Distância	67
4.2 Interatividade e Professor na Educação a Distância	71

4.3 Práticas convencionais aplicadas no contexto tecnológico	72
4.4 Indústria cultural e semiformação	77
CAPÍTULO V - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA RACIONALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSM/UAB E DA UNINTER	80
5.1 Leitura da hermenêutica reconstrutiva e padrões de racionalidade	80
5.2 O Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB.....	82
5.3 O Curso de Pedagogia a Distância da UNINTER.....	84
5.4 Análise das entrevistas.....	86
5.4.1 A escolha pelo curso EaD	87
5.4.2 A interação na EaD.....	90
5.4.3 Curso EaD X Curso presencial	97
5.4.4 A pesquisa como meio privilegiado no desenvolvimento das atividades e na rotina dos estudos.....	103
5.4.5 Resolução das dúvidas que surgem.....	105
5.4.6 A relação entre a prática e a teoria.....	108
5.4.7 A evasão na EaD	110
5.4.8 Os recursos metodológicos disponíveis nos cursos EaD.....	114
5.4.9 Satisfação quanto ao curso de Pedagogia a Distância	116
5.5 Algumas considerações finais sobre a análise.....	122
CAPÍTULO VI - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EaD À LUZ DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	123
6.1 A relação do sujeito com as TICs na sociedade contemporânea	123
6.2 Agir estratégico <i>versus</i> agir comunicativo.....	125
6.3 Sobre o uso da linguagem.....	128
6.4 A teoria de Habermas e a educação	130
6.5 Racionalidade comunicativa e as possibilidades de um outro paradigma de conhecimento.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	147
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada	148
ANEXOS	149
ANEXO A - Termo de Confidencialidade.....	150
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	151
ANEXO C - Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.....	153

INTRODUÇÃO

Toda e qualquer produção humana assenta-se na materialidade histórica dos sujeitos sociais que se situam como autores de tal produção. Daí a razão pela qual iniciamos estas linhas, trazendo à baila o princípio da aludida investigação e, por conseguinte, as considerações do texto desta pesquisa.

O interesse em pesquisar o tema sobre a racionalidade que permeia a formação docente na Educação a Distância (EaD) não nasceu repentinamente, pelo contrário, seu processo de maturação foi lento e gradual. No curso de especialização em Pedagogia Gestora, apresentamos um trabalho de conclusão na disciplina de Fundamentos Filosóficos, Sociológicos, Modernidade e Educação. Este trabalho influenciou muito (mesmo que de forma bastante prematura) a escolha do tema aqui apresentado. O trabalho realizado a partir do texto “Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica” do autor Pedro Goergen, com o passar do tempo, culminou, sem dúvida com o atual tema desta pesquisa.

De certa maneira, sempre tivemos grande interesse e inquietações por temas tais como: tecnologia para quê e para quem?, comunicação, relação entre os sujeitos e as questões que envolvem o conhecimento. Foi, então, a partir dessa disciplina, bem como a participação no grupo de pesquisa “Formação cultural, Hermenêutica e Educação” – GPFORMA/UFSM (CNPq), que as ideias foram amadurecendo e ganhando corpo para se chegar ao tema atual. Os estudos realizados sobre a importância da Filosofia para a formação de um pensar crítico contribuíram sobremaneira para o ingresso no curso de mestrado em Educação. Concomitantemente, iniciamos na modalidade à distância (EaD), outro curso de especialização chamado “Mídias na Educação”, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para professores da rede pública.

A inserção num programa desta natureza (EaD) e as sucessivas leituras realizadas, conduziram-nos a algumas inquietações no âmbito da formação de

professores em ambientes digitais, o que suscitou ainda mais a construção desse trabalho.

É nesse sentido que emerge a presente pesquisa, já que a sua intenção central consiste em investigar quais racionalidades refletem as atuais práticas em Educação a Distância. A racionalidade que inspira os Cursos de Pedagogia a Distância compreendida a partir de uma perspectiva histórico-filosófica é o foco desta pesquisa.

À luz de uma leitura hermenêutica, dialética e crítica, lançamos um olhar-diagnóstico no campo empírico buscando identificar, interpretar e compreender essa trama da racionalidade nos atuais Cursos de Pedagogia a Distância de duas instituições estabelecendo como parâmetro de pesquisa dois padrões de racionalidade: o paradigma da subjetividade moderna (do sujeito, da consciência) e o paradigma da razão comunicativa. Pela mediação e inspiração dos pressupostos da *Teoria da Ação Comunicativa* (1981), do filósofo alemão Jürgen Habermas, buscamos reconstruir os caminhos da racionalidade pedagógica com vistas a uma racionalidade comunicativa no Curso de Pedagogia a Distância.

Habermas, nas últimas décadas do século XX, promove uma verdadeira virada paradigmática ao propor uma emancipação do humano através de uma teoria de evolução e de integração social e de emancipação humana, buscando um sentido ampliado de razão, ou seja, uma razão comunicativa e processual, mediada pela linguagem e, portanto, intersubjetiva¹. O autor elabora um paradigma filosófico alternativo para poder superar ao da filosofia do sujeito. Ele vai encontrar na hermenêutica, na filosofia da linguagem e, sobretudo, na sua própria *Teoria da Ação Comunicativa* (TAC) os pressupostos para uma nova racionalidade social e pedagógica.

Esta pesquisa percorre com Habermas e com seus principais intérpretes e comentadores, o movimento dessa virada paradigmática no campo filosófico e

¹ Intersubjetividade: interação entre diferentes sujeitos que constitui o sentido cultural da experiência humana. O problema da intersubjetividade está relacionado à possibilidade de comunicação, ou seja, de que o sentido da experiência de um indivíduo, como sujeito, seja compartilhado por outros indivíduos. Trata-se de noção encontrada contemporaneamente na fenomenologia e na filosofia analítica da linguagem, com o objetivo de superar o subjetivismo e o solipsismo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 151). Podemos acrescentar que ela foi incorporada pela teoria da ação comunicativa de Habermas e é entendida, nesse caso, como uma condição inerente à situação humana (no mundo da vida) e, a linguagem, é o *médium* indispensável de sua interação.

procura estabelecer os vínculos e as possibilidades de validação para repensar uma nova concepção, organização e condução dos Cursos de Pedagogia a Distância.

Nosso objetivo com esta pesquisa é contribuir com a formação de professores em educação a distância (EaD), visando o desenvolvimento de um sujeito capaz de emancipar-se na perspectiva da interação entre os mundos vivido, cultural e o sistêmico. E para alcançar esse objetivo, tomamos como ponto de referência inicial as principais categorias paradigmáticas, que possibilitem configurar a racionalidade filosófica e pedagógica dos Cursos de Pedagogia a distância a partir dos paradigmas da filosofia do sujeito e da consciência, surgidos na modernidade e da teoria da razão comunicativa, produto da reviravolta filosófica pós-moderna.

Nesse contexto, vale ressaltar que o paradigma da subjetividade é o paradigma da dominação. É o que age isoladamente, procurando segregar as pessoas e torná-las meio para um fim pré-determinado tecnicamente. Por isso ele se apóia na racionalidade técnica, pois essa encobre com o véu de neutralidade os objetivos da dominação. A subjetividade, que se constitui pela intersubjetividade, está dependente da inserção de sujeitos num mundo compartilhado, onde há saberes e normas que são acordadas e regulam nossas ações. De acordo com Habermas (2003, p. 164-165),

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as conseqüências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas.

Dessa forma, nossa proposta é a ampliação da racionalidade que pode estar sendo adotada na EaD, para que a educação não se reduza ao aspecto técnico-científico, pois é preciso ir além do suporte e da linguagem operacional.

Em contraposição ao paradigma da subjetividade, no paradigma da racionalidade comunicativa temos outro modo de compreender e fazer acontecer a

educação. Nesse paradigma, a educação é gestada de maneira muito mais ampla, compromissada com a emancipação e a organização solidária das pessoas. Ainda segundo o autor,

Para esta (a racionalidade comunicativa), o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo no mundo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1987a, v. 1, p. 499-500).

Portanto, a racionalidade comunicativa se apresenta como numa nova moldura paradigmática fundamentada na linguagem, que é comum a todos, cujo objetivo é promover o entendimento, bem como construir o consenso² respeitando e promovendo a diferença individual.

Nesse sentido, para ser fiel a esses princípios, em nosso trabalho não pudemos deixar de nos colocar na “escuta” de alguns atores implicados nesta proposta. O exercício hermenêutico na prática tornou-se condição fundamental para que o trabalho adquirisse o sentido de colocar em diálogo a teoria com a prática. Pensar a teoria e prática da Educação a Distância dialogando com as reflexões e conceitos desenvolvidos por Habermas, contribui para avançarmos na solução dos problemas que talvez enfrentamos na área, por falta de compreensão mais profunda das bases teóricas que a sustentam.

Desse modo, o desafio que nos colocamos é o de repensar os caminhos da Pedagogia a Distância com vistas a uma práxis pedagógica centrada na razão

² Para dois ou mais sujeitos chegarem a um acordo sobre questões do mundo da vida como a verdade, a justiça e a autenticidade, não significa, para Habermas, anular as divergências ou as experiências singulares dos sujeitos, mas buscar um consenso entre eles. O consenso não acontece quando, por exemplo, um ouvinte aceita a verdade de uma afirmação e ao mesmo tempo duvida da sinceridade do sujeito falante ou da propriedade normativa de sua afirmação; o mesmo acontece quando um sujeito falante aceita a validade normativa de um comando, mas suspeita da seriedade da intenção a ele relacionada ou tem dúvidas sobre os pressupostos existenciais da ação comandada (e assim da possibilidade de realizá-lo).

comunicativa e cada vez mais dialógica-comunicativa, crítico-argumentativa, emancipadora e, portanto, pertinente para os tempos atuais.

Por isso, no primeiro capítulo, situamos e tematizamos o problema desta pesquisa, apresentamos uma pequena noção de racionalidade e construímos alguns princípios para uma mudança de racionalidade na Educação a Distância.

No segundo capítulo, explicitamos nossa abordagem metodológica. À luz da hermenêutica, como conteúdo e caminho metodológico, articulada com o referencial de um dos principais representantes da Teoria Crítica, Jürgen Habermas, procuramos compreender as interatividades e conexões dinâmicas entre a Filosofia e a Pedagogia.

No terceiro capítulo, fizemos uma breve contextualização histórica das políticas de formação de professores em Educação a Distância, explanando um sucinto histórico da EaD, a reforma educacional de 1990 (berço dos atuais programas de Educação a Distância), bem como alguns índices estatísticos dessa modalidade de ensino.

Em consequência disso, no quarto capítulo, abordamos a formação de professores em Educação a Distância. Nesse capítulo demonstramos como e porque se faz necessário repensar os caminhos da EaD.

No capítulo quinto, analisamos os resultados da pesquisa empírica que realizamos junto aos Cursos de Pedagogia que mantêm cursos a Distância de duas instituições da região sul do Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria – Polo de Restinga Seca/RS (UFSM/UAB) e Faculdade Internacional de Curitiba – Polo de São Sepé/RS (UNINTER). Esse olhar hermenêutico não visou classificar ou comparar instituições, projetos ou propostas dos Cursos a Distância de Pedagogia, mas sim, servir de parâmetro para auto/hetero-avaliações tendo presente o objetivo maior que é o de compreender a racionalidade que permeia os atuais Cursos de Pedagogia a Distância.

No sexto capítulo demonstramos através do estudo da *Teoria da Ação Comunicativa*, como Habermas busca uma saída para as aporias produzidas pela perspectiva monológica da filosofia do sujeito e da consciência na modernidade. A saída vislumbrada por Habermas está na razão comunicativa, uma racionalidade

aberta e ampla, construída de forma processual capaz de produzir entendimentos sobre as ações partilhadas no Mundo da Vida³. Dessa forma, ao encerrar a pesquisa, nosso desafio consistiu em lançar um olhar perspectivo, apontando razões para uma possível (re)fundamentação da Pedagogia a Distância; uma Pedagogia a Distância que se inspira na Filosofia da Intersubjetividade e que, pelo exercício argumentativo da linguagem em forma de razão comunicativa e processual, busca a unidade na multiplicidade das vozes e promove a interlocução de saberes.

Assim, por inúmeras razões vale sempre a pena correr o risco de buscar saídas para as aporias conceituais, tanto filosóficas como pedagógicas, inerentes à Filosofia Moderna, geradora do paradigma da razão centrada no sujeito, bem como, a quaisquer outras formas de racionalidade na era contemporânea. Essa atitude estimula expectativas que podem viabilizar possibilidades de (re)fundamentar os Cursos de Pedagogia a Distância à luz de uma outra racionalidade no sentido de constituir bases apropriadas para a criação de consensos institucionais mais efetivos e emancipatórios.

³ É o horizonte sobre o qual se edificam as relações e interações intersubjetivas da cotidianidade. É relacionado aos três mundos sobre os quais os sujeitos, ao agirem com o propósito de entendimento mútuo, baseiam suas definições comuns das situações: objetivo, social e subjetivo. Mundo objetivo é a totalidade de entidades sobre as quais é possível preferir-se frases verdadeiras: é o mundo dos fatos, dos acontecimentos. Mundo social é a totalidade de relações interpessoais legitimamente reguladas: são as normas. Mundo subjetivo é a totalidade das experiências à qual o sujeito falante tem acesso privilegiado e que, se assim o quiser, pode expressar perante um público: são os sentimentos e emoções.

CAPÍTULO I

RACIONALIDADE COM BASE NA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

1.1 O problema da racionalidade na EaD

O processo de integração da comunicação pela internet mostra à filosofia da linguagem o desafio de ocupar-se com o fenômeno linguístico nesse novo espaço de veiculação do discurso.

Quando o filósofo alemão Jürgen Habermas publicou sua obra mais importante, a “*Teoria da Ação Comunicativa*”, em 1981, com a proposta de uma ética discursiva universal, a internet ainda era um projeto apenas para uso militar nos Estados Unidos (EUA). Essa rede de computadores interconectados somente foi liberada para o uso da sociedade em geral em 1990 e, desde então, o mundo da vida, como lugar do discurso ilocucionário⁴, expandiu-se pelos espaços virtuais.

Pelas raízes que tem na escola de Frankfurt⁵, Habermas compartilha da ideia de que existe na modernidade a colonização do espaço público por meio de uma razão instrumental. Contudo, o mesmo busca a superação por meio da razão comunicativa. Como o autor afirma, existem fenômenos que independem do controle do sistema. Esse não tem como controlar de um todo o mundo da vida, a capacidade de comunicar e entrar em consenso conserva a possibilidade de desimpedir-se constantemente do controle. Podemos dizer que a internet, como espaço aberto para a comunicação, vem tornar mais amplo o espaço da liberdade e

⁴ O que o falante quer realizar ao pronunciar o enunciado: prometer, criticar, elogiar, cumprimentar (realiza uma ação enquanto diz algo).

⁵ Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), criado em Frankfurt em 1923. Seus principais intelectuais foram Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Leo Lowenthal, Jürgen Habermas entre outros.

favorecer a possibilidade do mundo da vida não ser controlado de modo absoluto pelo sistema. A internet possibilita o trânsito imediato do discurso entre as mais diferentes realidades e sobre os mais variados temas.

Nesse contexto, no âmbito dos avanços tecnológicos, e conseqüentemente, da internet, destaca-se o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que potencializaram a Educação a Distância (EaD), e essa surge como alternativa de formação, vencendo barreiras de tempo/espço e interligando contextos, sujeitos e práticas pedagógicas das mais diferentes. Essas práticas pedagógicas, de forma explícita ou não, sustentam e revelam racionalidades - ou mini racionalidades - no campo filosófico e pedagógico, que pode ser percebida na prática cotidiana.

Em nossa perspectiva de pesquisa, optamos por identificar, interpretar e compreender a partir do discurso dos sujeitos entrevistados a racionalidade que permeia o Curso de Pedagogia na modalidade a distância (EaD); poderíamos ter optado pela tarefa da compreensão de textos oficiais escritos, como por exemplo os Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Não desprezamos esta modalidade de análise, que pode representar uma chave de leitura muito interessante, porém, exige ao nosso ver, clareza de concepções com certo rigorismo lógico. Por isso, situamo-nos em um outro plano: o plano de identificar, interpretar e compreender a racionalidade de dois cursos de Pedagogia a Distância a partir do discurso dos acadêmicos, entrevistando os participantes da comunidade acadêmica, visto que o mesmo, envolve questões de diferentes ordens e objetivos, podendo nos revelar com transparência maior aquilo que pretendemos analisar. Perguntamos pela práxis do discurso que os acadêmicos apresentam e não pelo discurso que os documentos oficiais apresentam.

Para Habermas (2002, p. 227), usando da racionalidade cada indivíduo é capaz de interpretar padrões de valores adquiridos em sua cultura e postar uma atitude reflexiva de interpretação perante isso. Porque compartilham os mesmos padrões de valores, a mesma cultura e mesmo contexto histórico, os falantes são capazes de interagir, de se entenderem sobre algo do mundo objetivo e alcançarem um consenso.

O espaço no qual é possível a ação comunicativa, Habermas denomina de esfera pública⁶. Conforme o filósofo (2003, p. 42), podemos entender esfera pública como:

[...] a esfera das pessoas privadas reunidas em um público; elas reivindicam esta esfera pública regulamentada pela autoridade, mas diretamente contra a própria autoridade, a fim de discutir com ela as leis gerais da troca na esfera fundamentalmente privada, mas publicamente relevante, as leis do intercâmbio de mercadorias e do trabalho social.

Dessa forma, Habermas entende por esfera pública, o espaço no qual os indivíduos interagem para trocar ideias sem estar sob a tutela da vida doméstica, da igreja ou do governo. Exemplo disso, é o espaço público no mundo da vida, como as praças, as ruas, onde as pessoas falam francamente sobre o que pensam e formam conceitos sobre fatos e valores políticos. Nessa esfera não existe coerção, mas sim, a ação comunicativa voltada para o entendimento, por isso as ideias e conceitos são elaborados livremente, discutidos e argumentados de forma ilocucionária.

Com o surgimento da internet a organização para a interação dialógica, o exercício da racionalidade comunicativa, tornou-se mais abrangente, pois ela desconhece os limites entre países, continentes, culturas, etc. O espaço deixa de ser somente um lugar físico, quebra os limites geográficos, e torna-se virtual. Como afirma Lévy (2000, p. 214): “Todos têm espaço na rede sem com isso retirar o espaço do outro, todos são autores com igual direito de expressão na rede, na qual só há um texto, o texto humano”.

Por isso, a internet pode ser uma colaboração tecnológica, principalmente na formação de professores, para que a proposta habermasiana se desenvolva, pois como o autor afirma num artigo publicado pelo jornal “Folha de São Paulo”, em 13 de agosto de 2006:

[...] a reorientação da comunicação, da imprensa e do jornalismo escrito para a televisão e a internet conduziu a uma ampliação insuspeitada da esfera pública midiática e a uma condensação ímpar das redes de comunicação. A esfera pública, na qual os intelectuais se moviam como os

⁶ Na sua obra *Mudança da Esfera Pública*, publicada em 1961, o autor reflete sobre a validade do modelo da esfera pública burguesa para o projeto e a prática democrática nas sociedades ocidentais de nossa época. A esfera pública nasce simultaneamente ao surgimento do Estado, com a mudança estrutural da sociedade e a reivindicação de um espaço no qual o sistema possa ser analisado criticamente.

peixes na água, tornou-se mais incluyente, o intercâmbio é mais intenso do que em qualquer época anterior.

Dessa forma, mais do que lançar ideias e opiniões na rede mundial, é importante que se gere grupos de discussão e uma interação com indivíduos dos mais diferentes pontos de vista, conforme Habermas argumenta (1987, p. 22): “ Todos os membros têm que poder tomar parte no discurso, mesmo que os modos sejam diferentes. Cada um deve ter basicamente as mesmas chances de tomar posição dizendo ‘sim’ ou ‘não’ a todos os proferimentos relevantes [...]”.

Na ação comunicativa sugerida por Habermas (1997), a interatividade não é regulada através de um consenso normativo considerado *a priori*, mas através de operações falíveis de entendimento dos participantes. Nesse sentido, a argumentação é uma “ação comunicativa” em que o ator critica ou apresenta razões, com o objetivo de aceitar ou rejeitar afirmações, necessitando de um ambiente em que todos estejam dispostos a agir comunicativamente. Segundo Habermas, este é um ambiente em que as interpretações dos atores e dos correspondentes atos comunicativos têm apenas a função de um mecanismo de coordenação de uma ação em busca de um consenso. E é essa a ação que queremos privilegiar nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O objetivo de se conseguir um entendimento é chegar a uma concordância que termine na mutualidade intersubjetiva de compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, e não distribuído, na confiança mútua e na concordância entre os ouvintes. Para Habermas (2002), na cooperação social se unem dois tipos de interação, que são: a interação entre sujeito e objeto, que é mediada pela ação instrumental e a interação entre sujeitos, mediada pela ação comunicativa. Uma educação pautada no agir comunicativo representa um caminho para o processo de emancipação.

Nesse sentido, também vale lembrar a perspectiva interacionista defendida pelo autor Mikhail Bakhtin (1997). Para o linguista, o diálogo acontece quando a interação entre os sujeitos favorece a constituição mútua de ambos, no vir a ser, por isso constrói-se numa relação horizontal, que refuta a diretividade de um sobre o outro. Em suas palavras: “O monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo

inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (1997, p.334).

Em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (1997) destacam-se dois temas que são o papel dos signos no pensamento humano e o papel da elocução na linguagem, a fim de mostrar o papel da linguagem enquanto instância constituinte dos sujeitos sociais. O autor sinaliza a linguagem como campo eminentemente ideológico. A partir da constatação de que os seres humanos são historicamente datados embasa o entendimento bakhtiniano de que eles se constituem mutuamente, por meio da linguagem e dos históricos processos de interação social, nos quais geram negociações de sentido. Para o referido autor, a palavra se consolida como produto da interação entre locutor e ouvinte, os quais alteram seus papéis, no inconcluso diálogo da vida.

Ao informar que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos, Bakhtin avança para a concepção de sujeito interativo. Ancorado em uma concepção materialista-histórica, o autor esclarece que o sujeito é individual e socialmente constituído. É um ser corporificado no cotidiano, na enunciação.

O conceito bakhtiniano de diálogo percebe o quanto o individual e o social geram-se mutuamente, a ponto de a cultura tornar-se parte da natureza intrínseca do ser humano. A diversidade também é outro ponto de atenção da abordagem bakhtiniana, pois percebe o mundo nas múltiplas vozes e significados que participam do diálogo da vida.

A palavra é compreendida como elemento de base na convivência com o outro, manifestada e construída pela linguagem. Nessa relação dialética, o diálogo ergue-se como elemento fundamental na constituição mútua dos sujeitos sociais.

O autor defende uma interação horizontal, em oposição à interação diretiva de um sujeito sobre o outro. A dimensão dialógica de Bakhtin exprime o caráter inovador da sua racionalidade. A fecundidade da sua teoria linguística revela-se socialmente, na medida em que fornece elementos para situarmos a linguagem dentro das ações de solidariedade, emancipação e humanização compromissadas com a constituição de seres humanos.

O que se busca é uma formação na Educação a Distância (EaD) que promova a ação comunicativa, a aprendizagem, a interação, imbuída de uma concepção que possibilite aos educandos e educadores a liberdade de comunicar, participar, criar e intervir intersubjetivamente.

Assim, é a partir das narrativas dos acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia a Distância, que elegemos refletir sobre o atual modelo de racionalidade filosófica e pedagógica de duas Instituições, uma pública e outra privada, que oferecem o Ensino a Distância no Rio Grande do Sul⁷.

Diante do exposto, propusemos como temática central deste trabalho de pesquisa, em primeiro lugar, ancorados numa proposta hermenêutica e dialógica da ação comunicativa, identificar, interpretar e compreender a racionalidade que permeia a formação docente na EaD. Como citado anteriormente, o objetivo foi contribuir com a formação de professores em educação a distância (EaD), visando o desenvolvimento de um sujeito capaz de emancipar-se na perspectiva da interação entre os mundos vivido, cultural e o sistêmico. Para atingir nosso objetivo, trabalhamos com as principais categorias paradigmáticas, a partir dos paradigmas da filosofia do sujeito e da teoria da razão comunicativa. Assim, reforçamos a questão que quisemos compreender: Quais racionalidades refletem as atuais práticas em EaD?

Apoiamo-nos em razões que justificam uma outra racionalidade, mais aberta e plural, com inspiração em princípios de nova matriz paradigmática, que consiga dar conta da complexidade da realidade da vida e de suas manifestações. Essa racionalidade ampla encontra na *Teoria da Ação Comunicativa* bases novas para o entendimento intersubjetivo.

Portanto, tivemos a pretensão de ressignificar, a partir de uma interpretação e compreensão crítico-dialético-hermenêutica, as dimensões filosófica e pedagógica dos atuais Cursos de Pedagogia a distância no contexto da contemporaneidade. Em tempos de transição paradigmática é necessário encontrar alternativas que minimizem os efeitos monológicos das pretensões cognitivas da racionalidade cognitivo-instrumental.

⁷ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/UAB – Polo de Restinga Seca;
Faculdade Internacional de Curitiba – UNINTER - Polo de São Sepé.

Enfim, para além da identificação, interpretação e compreensão da racionalidade que permeia a formação docente dos atuais Cursos de Pedagogia das duas instituições, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir com argumentações em favor do campo teórico da Pedagogia a Distância com novas bases de sustentação. Para tanto, valemo-nos de um exercício hermenêutico, crítico e dialético e da interlocução com a pluralidade de diferentes sujeitos e saberes. Pretendemos vislumbrar novos horizontes de validação pedagógica para as questões do ensino superior e neste, de forma específica com a ressignificação do Curso de Pedagogia a Distância, tendo como horizonte as principais premissas do paradigma da racionalidade comunicativa.

Nesse sentido, podemos dizer que a palavra racionalidade indica a condição da possibilidade e a expressão da capacidade do ser humano exercer sua razão no sentido de constituir-se como ser humano, de continuar seu processo de hominização e de constituir uma verdadeira sociedade-mundo. Este percurso começa a tomar maior sentido a partir da modernidade, pois é nesse período que surge e se consolida a ideia da razão consciente. Diante da existência e da ameaça concreta de um avanço do estreitamento do potencial do uso da razão clamamos por uma racionalidade aberta e plural, intersubjetivamente construída e reconstruída.

Desde muito tempo, os homens produziram diferentes formas de racionalidade que lhes garantissem a possibilidade de compreensão, de análise e de transformação do mundo. A racionalidade revela um paradigma que não se manifesta, mas está subentendido, um modelo aproximado, um certo padrão que permite descrever, orientar ou mesmo compreender uma situação, um fato ou uma prática qualquer. No entanto, essa é uma marca, bem como uma meta que acompanha a filosofia desde sua constituição.

Desde que se fala em uma filosofia no mundo ocidental, desde os gregos, sempre se buscou uma espécie de princípio unitário da racionalidade, portanto, se buscou uma espécie de razão concentradora que desse conta de todos os tipos de racionalidade ou de todos os modos de abordagem que o ser humano faz do real. Existe, portanto, a presunção da filosofia, de ela buscar descrever um tipo de estrutura ou uma estrutura que pode ter vários modos de denominação. Mas a filosofia busca o sentido de uma estrutura que dê conta da racionalidade como um todo (STEIN, 1996, p. 11).

Logo, podemos entender racionalidade como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos. Racionalidade não é algo que nasce com o indivíduo, que ele tenha dentro de si como uma inclinação, uma vontade ou, até mesmo, um impulso. Ela não constitui, portanto, nenhuma instância superior ou inferior *a priori*. Tampouco pode ser entendida como uma capacidade crítica para averiguar ou discernir o que é certo ou errado. Antes de qualquer consideração, racionalidade revela um determinado modelo de comportamento humano. Por isso, ela configura um paradigma de leitura da realidade e de intervenção sobre a mesma. É um conceito amplo, que nem sempre só tem um significado, que se aplica às diferentes formas de a razão se manifestar e de se exercitar. Stein (1988, p. 19), por exemplo, entende que os paradigmas são propostas de racionalidade. “Os paradigmas surgem por isso. São propostas de racionalidade. Racionalidades coexistentes. Eles não são um acontecimento sociológico apenas. Não são redutíveis ao somente fático”.

A seguir, descreveremos os sentidos mais usuais da palavra racionalidade.

1.2 O sentido usual da palavra racionalidade

Num primeiro ponto de vista, a racionalidade é entendida como uma manifestação inata da capacidade humana e, por isso mesmo, em parte responde pela capacidade distintiva entre a espécie humana e os demais seres vivos. A razão é uma característica inata dos seres racionais que possuem um ponto central diferenciador de outros seres vivos. O racionalismo iluminista, conforme Levy (1998, p. 271), “achava que o homem já era, de saída, racional e com isso o deixava desprotegido diante da falsa razão”. Essa é uma racionalidade de ordem metafísica⁸ e identifica-se com consciência, espírito, mente e, na modernidade, esta capacidade racional impõe-se como autorreferente e requerida como fundamento para qualquer tipo de ação humana.

⁸ Além da física, do material, sem dogmas.

Num segundo ponto de vista, consagrado a partir do movimento iluminista moderno⁹, a palavra racionalidade é utilizada para indicar a correta articulação entre meios e fins. É a chamada racionalidade técnico-instrumental: uma forma de estreitamento da razão subjetiva onde, muitas vezes, a busca dos fins justifica a utilização de qualquer meio ou os próprios meios são transformados em fins.

Segundo Habermas (s.d. p. 45) “Max Weber introduziu o conceito de ‘racionalidade’ para definir a forma de atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática”. O modo capitalista de produzir assegurou e generalizou a lógica imediatista, utilitarista e mercantilista baseada na racionalidade conciliada aos fins das ações.

A racionalidade técnico-instrumental é consequência do processo de organização das forças e relações de produção e “visa gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem em sociedade” (FREITAG, 1988, p. 61). Na sociedade burguesa a racionalidade instrumental abrange a totalidade da razão e põe-se como a medida de todas as coisas e ações. A racionalização no sentido weberiano, portanto, dá conta de que o capitalismo é um processo de acumulação de bens e riquezas, associando o crescimento do produto com a diminuição de custos através de procedimentos eficazes do modo de produção.

Mais recentemente, revelando um novo quadro de expectativa, sobretudo, a partir da TAC de Habermas, a racionalidade é concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, de compreensão, de argumentação e de comunicação; como uma capacidade humana de o homem entender-se a si mesmo, de conhecer e compreender o mundo objetivo e de estabelecer um diálogo com o outro no sentido de buscar entendimento. A busca do entendimento sobre algo, visando alcançar um consenso ou visando estabelecer um acordo ainda que provisório, valendo-se do exercício argumentativo da razão revela a dimensão descentrada e processual da razão.

⁹ O chamado movimento iluminista aparece nesse período como um desdobramento de concepções desenvolvidas desde o período renascentista, quando os princípios de individualidade e razão ganharam espaço nos séculos iniciais da Idade Moderna.

Nos dois volumes da obra *Teoria da Ação Comunicativa* (1988a e 1988b), onde Habermas expõe os conceitos que formam o alicerce de suas principais ideias, explicita o que entende por racional e racionalidade. A racionalidade, segundo ele (1988a, p. 42), pode ser entendida como “[...] uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Manifesta-se sob formas de comportamento para as quais existem em cada caso boas razões”. Nesse sentido, esclarece (1988a, p. 186-187): “Atribuimos racionalidade a todos os sujeitos que se orientam com vistas a um entendimento e, portanto, por pretensões de validade, orientação em que põem na base de suas operações interpretativas, como sistema de referência intersubjetivamente válido, um sistema de mundos ou, como podemos dizer, uma compreensão descentrada do mundo”.

Habermas inaugura um conceito processual de razão: a dimensão processual reforça as práticas procedimentais, as formas como os sujeitos conseguem chegar a um acordo ou buscam entender-se a respeito de algo no mundo através do melhor argumento. Para Habermas pessoas racionais são aquelas que adotam uma atitude reflexiva e que se mostram dispostas ao entendimento.

Nos contextos de comunicação chamamos racional não somente a quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, arrolando as evidências pertinentes, senão que também chamamos racional a aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico interpretando uma situação dada à luz de expectativas legítimas de comportamento. E da mesma forma chamamos racional a aquele que expressa de forma autêntica um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um direito, etc., e que depois convence a um crítico da autenticidade da vivência assim revelada tirando as conseqüências práticas e comportando-se de forma consistente com o afirmado (HABERMAS, 1988a, p. 33-34).

Ao introduzir a noção de racionalidade como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação e “orientados pelo entendimento”, Habermas reconhece na teoria/prática da argumentação uma premissa fundamental para toda a manifestação ou ação do tipo racional.

A história aponta para a Idade Moderna como sendo o período que instaura a subjetividade como centralidade e como fundamento das ações humanas. A subjetividade, no entanto, vê no eu epistêmico ou na razão subjetiva o grande

fundamento posto pela modernidade. Entretanto, gradativamente, esta razão subjetiva sofre um estreitamento de sentido e transforma-se numa razão predominantemente técnico-instrumental e estratégica. A racionalidade instrumental moderna não soube estabelecer os próprios limites da razão ao tornar-se com apenas uma dimensão com caráter de a única razão. A concepção de racionalidade sugerida por Habermas é uma tentativa de recuperar a verdadeira expressão da razão humana.

Dessa forma, a seguir, apresentamos algumas linhas de reflexão para uma possível racionalidade do Curso de Pedagogia a Distância, com base na *Teoria da Ação Comunicativa*.

1.3 Mudança de racionalidade na EaD

No momento atual em que o mundo se encontra, com características cada vez mais globalizadas e complexas, Morin (2000d) entende que é preciso implementar uma profunda reforma paradigmática. Uma mudança em termos de paradigma constitui, segundo o autor, a questão-chave de nosso tempo que pode comandar e encaminhar soluções para os diferentes campos de atuação humana, dentre eles o da educação. Não se trata de uma reforma institucional ou curricular superficial que se resumiria em renovar programas, conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem. Uma reforma paradigmática refere-se à adoção de nova racionalidade, que proporcione ao homem apreender e compreender as situações do mundo complexo em que se encontra para melhor poder nele intervir. A mudança paradigmática constitui-se, portanto, exigência para uma práxis pedagógica, social e política emancipadora.

De acordo com Morin,

Uma reforma paradigmática trata-se num sentido do que há de mais simples, de mais elementar, de mais 'infantil', mudar as bases de partida de um raciocínio, as relações associativas e repulsivas entre alguns conceitos iniciais, mas de que dependem toda a estrutura do raciocínio e todos os desenvolvimentos discursivos possíveis (1995, p. 82).

Porém, o que aparenta ser algo simples é também o que há de mais difícil, adverte Morin, pois, desestrutura e refaz os princípios organizadores do conhecimento. Promover uma reforma paradigmática é o que há de mais radical, amplo e profundo e, portanto, “[...] nada é mais difícil do que modificar o conceito angular, a idéia maciça e elementar que suporta todo o edifício intelectual” (MORIN, 1995, p. 82).

Dessa forma, é necessária uma nova racionalidade. Uma racionalidade sistêmica e comunicativa que possibilite a interlocução entre os diferentes sujeitos e saberes e que considere os problemas do ser humano e da vida, em geral, como um todo complexo.

As afirmações categóricas que se desenvolveram no seio do iluminismo são entendidas, hoje, como construções provisórias e históricas e, portanto, recorrentes. As ciências progridem e se refazem contestando as verdades tidas como absolutas e eternas. A ciência é autocorrosiva e, sendo assim, Morin acredita que o desenvolvimento da ciência encarregar-se-á de promover a sua própria reforma. Isto porque o pensamento científico, embora tenha produzido incontestáveis e significativos avanços para a humanidade, não consegue mais dar conta da complexidade do real, por assentar-se sobre uma base lógica cartesiana, que produz saberes isolados e estanques, disciplinas compartimentadas e incomunicáveis entre si. A exigência da especialização compromete a contextualização do conhecimento e dificulta a compreensão da realidade global.

Num mundo marcado pelo desafio da globalização e da complexidade crescente, a fecundidade pedagógica passa a depender, mais do que nunca, de um modo mais pertinente de conhecimento (MORIN, 2001) dos saberes intersubjetivamente elaborados. Há uma exigência de construção de saberes cada vez mais relacionais e concebidos numa perspectiva da história, desde sua origem. Não cabe pensar numa postura pedagógica que antecede a ciência ou que seja decorrente dela. Trata-se, isto sim, de concretizá-la numa metodologia inter/multi/pluri/transdisciplinar e intercomplementar, numa atitude intersubjetiva e inter-relacional do homem com o mundo e com os outros homens.

Portanto, podemos entender hoje, como uma resposta temporária, o processo relacional dos conhecimentos. Com isso, a Pedagogia começa a estruturar-se a partir e com as demais ciências, pois cada vez mais se justifica um saber construído a partir dos princípios da complementaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. O enfoque inter-relacional dos saberes possibilita uma visão mais interativa, integrada e integradora da realidade e requer o exercício da razão comunicativa.

Pelos motivos acima apresentados, importa destacar ainda que a questão que elegemos identificar, interpretar e compreender refere-se aos diferentes tipos de racionalidade dos atuais Cursos de Pedagogia a Distância de uma Universidade do Estado do Rio Grande do Sul e de uma Faculdade do Estado do Paraná, que oferecem cursos a distância em Polos no Rio Grande do Sul, com vistas a uma nova racionalidade centrada na TAC e que contemple a complexidade do mundo em que vivemos.

CAPÍTULO II

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para uma identificação, interpretação e compreensão crítica das racionalidades que permeiam os cursos de Pedagogia a Distância, e principalmente, para sugerir uma pedagogia voltada para o entendimento intersubjetivo, com base na razão comunicacional é preciso apropriar-se do complexo enredo das inter-relações, interdependências e interferências que marcam historicamente e que continuam a caracterizar dois importantes campos do conhecimento: a Filosofia e a Pedagogia.

Baseados no referencial do representante mais importante da Escola de Frankfurt, o filósofo alemão Jürgen Habermas, vamos analisar dois modelos amplos de racionalidade: a filosofia da subjetividade ou da consciência, centrada na razão egológica e a filosofia da intersubjetividade, constituída e mediada pela linguagem.

Se quisermos pautar nossas ações sobre uma outra racionalidade que não aquela inspirada apenas nos princípios da modernidade, é necessário desenvolver teorias críticas, horizontes utópicos e conceituais que possam fundamentar essa nova racionalidade.

À luz da hermenêutica como teoria e como caminho metodológico buscaremos compreender as racionalidades que permeiam os cursos de Pedagogia a Distância, bem como, a interatividade indissociável entre os saberes da Filosofia e da Pedagogia. Nesse sentido, concordamos com Hermann (1999a, p. 10) quando afirma que “uma hermenêutica compreensiva permite que a educação conheça a racionalidade de suas próprias ações [...]”.

Assim, com a mediação e apoio da hermenêutica, o processo pedagógico poderá fazer uma leitura e uma revisão da racionalidade que o sustenta e o legitima, bem como buscar a reconstrução de uma outra racionalidade mais aberta, crítica, dialógica, comunicativa e plural, que orienta o entendimento intersubjetivo.

2.1 Hermenêutica

Bleicher (1969) nos traz a origem da palavra *hermenêutica*, a qual pode conter diferentes sentidos, mas todos próximos ao significado fundamental de induzir à compreensão de algo por meio de palavras. O termo grego situa-se num contexto religioso, derivado do nome Hermes¹⁰, o mensageiro de Zeus, a quem se atribuía a nobre missão de estabelecer comunicações ou de transmitir as mensagens dos deuses aos mortais. Isso quer dizer, ainda segundo o autor, “que não só anunciava textualmente, mas agia também como “intérprete”, tornando as palavras inteligíveis e significativas, o que pode obrigar a uma clarificação, num aspecto ou noutro ou a um comentário adicional”. Consequentemente, a hermenêutica apresenta duas tarefas: a primeira de determinar o conteúdo do significado exato de uma palavra, frase, texto, etc.; a segunda, de descobrir as instruções contidas em formas simbólicas. A hermenêutica surgiu como “reflexão teórica-metodológica acerca da prática de interpretação dos textos sagrados, clássicos (literários) e jurídicos (leis)” (Domingues, 2004, p. 345). Compreende atualmente um vasto campo com diferentes objetivos e posições filosóficas, assim como diferentes métodos de interpretação de textos inspirados em teóricos como Dilthey (1833-1911), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Habermas (1929-), Ricoeur (1913-) e outros.

A hermenêutica pode nos auxiliar no processo da compreensão, pois abrange diversas experiências da vida, e a partir dessas é que constrói suas interrogações, tendo em vista o pensar e o conhecer. Nesse sentido, damos ênfase à experiência na formação de professores na modalidade EaD nessa pesquisa. Compreender envolve pensar sobre as condições anteriores que possibilitam a relação entre sujeito e objeto, em que estes não se separam inteiramente. Assim, o que se busca é uma ampliação da discussão ao nível do diálogo intersubjetivo, em especial na

¹⁰ O deus Hermes era venerado pelos gregos, pois o consideravam um defensor da humanidade perante o deus Olímpio. O nome tem origem de *herma*, palavra grega que designava os montes de pedras usados para indicar os caminhos. Uma de suas atribuições era a de mensageiro dos deuses, protetor das estradas, também era deus dos sonhos. Com a capacidade de se movimentar para lugares distantes, levava mensagens e trazia com ele a possibilidade de compreensão. Foi Hermes que deu a espada a Perseu, com a qual foi cortada a cabeça da Medusa, mais tarde exposta em Atenas como proteção aos inimigos.

formação de professores na modalidade EaD. O diálogo na educação implica a busca pela continuidade e a compreensão entre o passado e o presente em contínua mediação crítica.

O sentido presente nas objetivações da atividade humana é compreendido objetivamente, para em seguida ser confrontado com a ideia que o próprio sujeito tem das intenções que não se manifestam, mas está subentendida. Em relação a essa afirmação, Bleicher (*ibid.*, p. 20) afirma: “Ao sintetizar os processos explicativos e interpretativos espera-se que seja possível demonstrar aos agentes sociais a razão de pensarem o que pensam, de poderem estar errados e de confundirem o que poderia ser corrigido”. Como “hermenêutica profunda”, a hermenêutica crítica procura as causas da compreensão e da comunicação distorcidas que atuam a coberto de uma interação aparentemente normal. Assim, acrescenta:

A desconfiança que pesa sobre as reivindicações de verdade contidas na obra de um autor, ou na tradição adoptada por uma determinada pessoa, que não se encontra na hermenêutica idealista, é, em contraste, a marca da hermenêutica crítica (*ibid.*, p. 201).

Assim sendo, propomos, nesse estudo, a compreensão hermenêutica como um processo de formação que se realiza através da linguagem. A relação formativa autêntica, para Habermas, é a que não apresenta um ponto estável, mas o movimento dialético de um aprender intersubjetivo constante. Conforme o autor, somos influenciados desde sempre pelas tradições porque as mesmas fazem parte do mundo da vida. Segundo Trevisan “a formação para Habermas não é uma via de mão única. Deixa de ser apenas formação cultural e se torna uma tarefa mais complexa, definida enquanto formação da competência comunicativa” (2000, p. 204). Entendemos desse modo que a formação cultural acontece ao mesmo tempo em que se ensina se aprende. Defendemos que educar constitui uma abertura ao Outro e ao mundo. Para Hermann (2002, p. 24) “ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia a pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”. Em outras palavras, a autora traz à tona a forma especial de tornar compreensível o mundo a partir da hermenêutica, envolvendo a linguagem nesse processo de tornar explícito o implícito, de tornar as mensagens

compreensíveis. A compreensão não é concebida antes de estar no mundo. Seu fundamento é anterior a qualquer tematização. Nada compreendemos se não compreendemos a totalidade. “O homem compreende o mundo dentro de um projeto interpretativo que se efetua pela linguagem” (*ibid.* p.37). Dessa maneira, a hermenêutica desenvolve noções estruturais de linguagem que podem ser alcançadas com o uso refletido da competência comunicativa, o que se difere do entendimento técnico da compreensão e do discurso disciplinado.

Para atender às exigências atuais da super informação torna-se relevante a inserção de processos dialógicos no contexto educativo da EaD, que resulta em compreensões críticas e ações comunicativas. Contrapondo com a tradição Iluminista, Habermas (1990) tem em vista a destranscendentalização da razão, que integra projetos de uma filosofia hermeneuticamente transformada, os quais partem da comunicação em direção a uma teoria consensual da verdade situada além da pragmática moderna. Para o autor a descentralização conduz, por um lado, à inserção dos sujeitos socializados em contextos do mundo da vida e de outro, à convergência da cognição com o falar e agir. Comunicar na educação implica a busca de entendimentos e compreensão da cultura, no sentido do desenvolvimento das potencialidades pessoais, provocando um equilíbrio entre sistemas (educacionais) e o mundo da vida.

O verdadeiro acontecer hermenêutico se dá pela linguagem, pois esta denota o nosso pertencimento a tradição implicando apropriação e interpretação. Esta pesquisa parte do reconhecimento de que a nossa compreensão depende da linguagem. Essa se realiza no diálogo com o encontro de outras pessoas que pensam de outra forma, superando nossos próprios horizontes interpretativos. A possibilidade compreensiva da hermenêutica amplia o sentido da educação. Ou seja, ao expor o reducionismo de entender a educação para além da normatividade técnica, no qual o outro se torna objetivado, quer por relações de poder ou por imposições técnicas que condicionam o apreender, a compreensão hermenêutica vem indicar que educar pressupõe abertura ao outro, apontando a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado (HERMANN, 2002). Isso implica reconhecer que os envolvidos no processo de educar precisam permanecer abertos e dispostos a aprender um com o

outro. Aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. Isso ocorre no espaço do diálogo, gerando a atitude de autocrítica. Esse diálogo acontece em diferentes circunstâncias, tempos históricos e culturais. A ação educativa implica a produção da autocrítica de forma a criar consensos, não havendo atitude de superioridade. Como diz Hermann (*ibid.*, p. 87), “o mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais, pois não há uma essência a penetrar e, portanto não há método decisivo para chegar à verdade”. Desse modo, o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, por não mais existir a absolutização da subjetividade humana moderna, no sentido de domínio do sujeito.

As possibilidades de interpretação hermenêutica são muitas e sua utilização nas pesquisas em educação ainda continuam muito restritas. Na práxis educativa ou no agir pedagógico a hermenêutica também oferece contribuições importantes no sentido de superarmos as tendências tecnicistas, que “deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por conseqüência, empobrecem a experiência formativa” (Hermann, *ibid.*, p. 84). Nesse sentido, o resgate das experiências pré-reflexivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo é de fundamental importância para a construção de novos sentidos para a ação educativa e para a pesquisa em educação.

Dentro dessa perspectiva, a seguir, buscaremos compreender as relações dinâmicas e dialéticas, bem como a interatividade indissociável entre os saberes da Filosofia e da Pedagogia.

2.2 A relação entre a Filosofia e a Pedagogia

A Filosofia e a Pedagogia são dois campos de conhecimento que, por sua longa e rica tradição histórica, integram todo e qualquer projeto de compreensão e de construção de caminhos alternativos para a humanidade; participam do conjunto das utopias e das experiências humanas. Por isso, a Filosofia e a Pedagogia mantêm entre si, historicamente, um vínculo estreito e indissociável e, portanto, articulam-se em permanente processo de interdependência.

Desde a Idade Antiga, passando pela Idade Média e até o final da Idade Moderna, a Filosofia traduz-se de forma linear e direta em Pedagogia. A filosofia ocupa um lugar privilegiado na Pedagogia, uma vez que, quando o pedagogo procura as bases justificadoras, legitimadoras e certificadoras para sua ação pedagógica, quando quer compreender a natureza e a especificidade do ser humano e até mesmo os procedimentos que deve adotar para o processo pedagógico, é aos fundamentos filosóficos que ele recorre.

Contudo, no chamado tempo pós-metafísico¹¹ cunhado por Habermas (1990), a partir das contribuições da primeira guinada linguística¹² (Gadamer, Heidegger, Appel e outros) e, mais proximamente, com a pragmática universal¹³ da linguagem, traduzida no paradigma da razão comunicativa (Habermas), onde a competência linguística e discursiva assume uma função de práxis comunicativa e de mediação-promoção da intersubjetividade, origina-se uma nova tendência filosófica, um novo modelo de racionalidade em filosofia, chamado de racionalidade comunicativa/intersubjetiva.

2.3 Explicitação do caminho da investigação

Pretendemos identificar, interpretar e compreender as diferentes racionalidades que permeiam o curso de Pedagogia na modalidade da Educação a Distância, a partir da análise dos discursos dos sujeitos entrevistados de duas instituições que oferecem a modalidade EaD. A primeira, instituição pública do Estado do Rio Grande do Sul e a segunda, privada do Estado do Paraná, com o objetivo de investigar quais racionalidades refletem as atuais práticas em EaD.

Para este trabalho de pesquisa os participantes foram escolhidos mediante procedimento simples de amostragem aleatória. Foram sorteados quatorze sujeitos, acadêmicos(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da

¹¹ A ação comunicativa vem para superar a pós-metafísica. Essa se caracteriza pela verdade absoluta através da experiência, do domínio da razão especulativa.

¹² Designa o predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica. De acordo com o filósofo estadunidense Donald Davidson (1917-2003), é uma expressão que nomeia um novo paradigma quanto ao modo de se fazer filosofia e que veio para ficar.

¹³ Corrente de pensamento que estuda a linguagem sob o ângulo de seu uso concreto e de seus efeitos no contexto da comunicação.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/UAB – Polo de Restinga Seca (sete) e acadêmicos(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Faculdade Internacional de Curitiba – UNINTER - Polo de São Sepé (sete)¹⁴. Vale lembrar que dentre os sessenta acadêmicos(as), os quatorze sorteados são estudantes do sexo feminino. Dessa maneira, no decorrer do texto a seguir, faremos sempre referência ao sexo feminino.

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevista semi-estruturada com as acadêmicas que utilizam os ambientes digitais dos cursos de Pedagogia da UFSM/UAB (Polo de Restinga Seca) e da UNINTER (Polo de São Sepé). As respostas foram gravadas e a seguir transcritas. Nossa intenção era oportunizar a essas acadêmicas, maior liberdade de expressão. Foram necessárias diversas tentativas para agendarmos encontros com as mesmas. Diversos encontros foram marcados e re-marcados, pois em alguns casos a acadêmica marcava uma data e não comparecia ou desmarcava com antecedência, sendo necessário novo contato da pesquisadora e novo agendamento. Vale lembrar também que a escolha das instituições se deu em função das mesmas apresentarem características e modelos diferentes de EaD, o que implica em diferenciados usos de tecnologias e meios de comunicação no processo de ensinar e aprender na Educação a Distância. Os sujeitos da pesquisa da UFSM/UAB foram identificados em: R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 e os da UNINTER: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7.

Apoiados em pressupostos da hermenêutica como Filosofia e como caminho metodológico, buscamos compreender duas das mais importantes formas de racionalidade filosófica, com as respectivas implicações pedagógicas decorrentes, que se constituem a partir da modernidade: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade ou da linguagem, aproveitada sob a forma de comunicação.

Interpretar e compreender uma realidade a partir do horizonte da hermenêutica significa, em princípio, superar tanto a perspectiva das justificações tradicionais, cujos fundamentos residiam numa visão onto-teológica da realidade,

¹⁴ No texto, para evitar a repetida utilização da denominação das instituições em tela, quando houver recorrência a elas passo a indicar, respectivamente, as siglas UFSM/UAB – Universidade Federal de Santa Maria e UNINTER – Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER.

bem como a perspectiva moderna dos pressupostos da filosofia da consciência de si. No pensamento hermenêutico não há mais um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que constituem e fundamentam a realidade.

No sentido hermenêutico, aqui privilegiado, a noção de fundamento deve ser compreendida como razões, motivos e justificações aos quais recorreremos para a validação de nossos juízos. Ao descrever e caracterizar tais perspectivas, já o fazemos a partir da perspectiva hermenêutica de uma razão comunicativa da intersubjetividade. Para fins desta pesquisa, os juízos estarão sendo proferidos a partir de uma razão reflexiva e compreensiva que encaminha uma nova racionalidade: a racionalidade da intersubjetividade e da intercompreensão.

A abordagem hermenêutica não constitui tão somente num caminho de investigação, mas constitui-se também em conteúdo filosófico, ou seja, é forma e conteúdo de pesquisa e de racionalidade. A hermenêutica, além de método, é também uma teoria filosófica, uma racionalidade. Ela é muito mais do que um simples instrumento metodológico, ela é o modo próprio de ser da Filosofia. Segundo Stein (1996, p. 47), “podemos falar, em geral, de vários aspectos da hermenêutica: há, primeiro, uma interpretação, uma compreensão ingênua, ametódica, assistemática; depois, há uma interpretação de caráter metodológico; há ainda uma interpretação de caráter gnosiológico, e, enfim, a interpretação de caráter ontológico”.

De certa maneira, a forma de abordar e de explicitar o tema propriamente dito, já se constitui numa racionalidade. O caminho metodológico, em si, já faz parte do próprio conteúdo, ou seja, é o conteúdo de justificação e, portanto, de racionalidade. O olhar sobre as racionalidades existentes pressupõe uma racionalidade do olhar.

Stein (*ibid.*, p. 107), em seus escritos sobre hermenêutica, sugere que “temos que definir o paradigma no qual os textos que vamos enfrentar e ler se situam. Em que paradigmas se movem, onde nós nos movemos. Temos que ter uma atenção cuidadosa com relação ao paradigma no qual as coisas são desenvolvidas”. Portanto, não basta apenas caracterizar as racionalidades onde as narrativas se situam, mas é também um aspecto fundamental explicitar a partir de qual

racionalidade ou paradigma nós estamos pronunciando nossos juízos; a partir de qual lugar ou horizonte nós estamos realizando esta leitura hermenêutica da racionalidade filosófica e pedagógica. Pois os paradigmas têm “um modelo teórico determinado, têm um conceito determinado de racionalidade, de verdade, de método” (STEIN, *ibid.*, p. 107) e é no interior desses paradigmas que nossos conceitos encontram eco.

A racionalidade comunicativa pressupõe “o entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir” (HABERMAS, 2000, p. 413) incorporando e redirecionando o paradigma da razão mentalista e monológica centrado no sujeito, exigindo da compreensão hermenêutica o acesso a uma universalidade que não só compreende em si a razão própria, subjetiva, mas também contempla as razões do outro, intersubjetiva.

Logo, Habermas (1989) entende que o importante na interpretação hermenêutica, para que possa assegurar-se da validade de seus proferimentos, o intérprete deve recorrer a padrões de racionalidade. E para Gadamer (1998) a hermenêutica é uma forma privilegiada de racionalidade, que busca a interpretação e a compreensão humana e do mundo contemplando o encontro com o outro, com aquilo que é estranho ao homem. Pela atitude hermenêutica o homem põe-se na escuta do outro, dialogando e abrindo-lhe a possibilidade da fala e da argumentação.

Nesse sentido, pelas razões acima apontadas, pretendemos focar as duas racionalidades: a subjetiva moderna e a intersubjetiva-comunicativa com as quais iremos operar, pois é no interior da racionalidade desses dois paradigmas – subjetiva e intersubjetiva-comunicativa – que pretendemos identificar, interpretar e compreender as racionalidades presentes nos cursos de Pedagogia a Distância, enquanto reflexão sobre toda a realidade.

O caminho ou método de investigação hermenêutica, caracteriza-se por uma certa especificidade, que o torna um tanto distinto do sentido usual que se atribui aos demais métodos. Em hermenêutica, método é um exercício de caminhar. Não está delimitado por uma sequência lógico-matemática de alguns passos, pela aplicação de algumas fórmulas científicas, pela organização de alguns procedimentos ou pela tabulação de alguns resultados. Não existem etapas ou

procedimentos lógicos e sequencialmente estabelecidos, embora segundo Stein (1988, p. 61), a “hermenêutica surge para denominar um processo metódico, organizado, da interpretação”. Portanto, o método hermenêutico não se constitui num simples instrumento neutro, mecânico e externo ao pesquisador. Habermas (2002, p. 89) afirma que “a hermenêutica filosófica ocupa uma posição contrária em relação aos princípios objetivistas”.

Hermenêutica não é um método epistemológico que se desenvolve a exemplo dos modelos de outras ciências de núcleos mais duros, em que o sujeito pesquisador define e representa mentalmente um objeto através de fórmulas e receitas. Ao contrário, ela tem como objetivo a superação da dicotomia sujeito-objeto, realizando uma espécie de eterno retorno àquilo que se pretende compreender. Exercitar um “círculo hermenêutico”¹⁵ significa lançar um olhar recorrente e multidimensional buscando um sentido possível e, por consequência, sempre provisório e inatingível. O círculo hermenêutico se enriquece e se viabiliza no encontro com outros interlocutores, numa verdadeira “fusão de horizontes”¹⁶, através do diálogo.

Escolher o caminho dialético-hermenêutico como caminho metodológico significa realizar um constante ir e vir, no fluxo subjetivo-objetivo e objetivo-subjetivo entre o esclarecimento de ideias próprias e a discussão/interlocução com o pensamento do outro; significa navegar e mergulhar na profundidade da palavra, do texto e da tradição histórica, através do diálogo. Enfim, “estabelecer a racionalidade de uma verdade e de um discurso que não pode ser provado nem empiricamente, nem através de um fundamento último, essa é a tarefa da hermenêutica. A tarefa que está embutida dentro da concepção de uma hermenêutica filosófica” (STEIN, 1996, p. 45).

¹⁵ A expressão ‘círculo hermenêutico’ é utilizada por hermeneutas como F. Schleiermacher, M. Heidegger e H. G. Gadamer para significar que nossa compreensão da relação todo-parte, singular-plural, sujeito-objeto, não se fecha um círculo vicioso, mas se processa em forma de círculos concêntricos. A pré-compreensão ou o pré-juízo, vai sendo substituído por compreensões (conceitos) mais adequadas.

¹⁶ “Fusão de horizontes” é uma expressão cunhada por Gadamer (1998).

2.4 Aspectos éticos considerados na pesquisa

A dimensão ética atribuída às pesquisas com seres humanos tem sido submetida a um Comitê de ética, o que já ocorria em outras áreas do conhecimento. Atualmente, configura uma realidade na Universidade Federal de Santa Maria, também em relação às pesquisas em Educação que trabalham com professores, crianças, pais, funcionários, com sujeitos pertencentes e envolvidos em escolas, em universidades e em espaços formais e não formais da educação. Assim, antes mesmo do projeto passar pela banca de qualificação este foi encaminhado ao referido Comitê e teve sua aprovação no dia 03 de novembro de 2009 do qual foi gerado um registro de cadastro e aceite CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) nº 0186.0.243.000-09.

A partir disso, dentre as considerações éticas necessárias para a realização dessa pesquisa, destacamos o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação devido à pertinência aos interesses de produção acadêmica e da relevância nas discussões da Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional do mencionado programa.

O início desta pesquisa ocorreu somente após a liberação pelo Comitê de Ética e será encerrada após a avaliação da Banca Examinadora, que incluirá sugestões de alterações quanto à escrita dissertativa, provocando alteração na análise da estrutura do presente trabalho. Após a defesa final, será entregue ao Comitê o relatório final da pesquisa, a partir de uma discussão das análises produzidas neste processo.

Outra consideração ética foi respeitada ao se tratar do esclarecimento das quatorze acadêmicas colaboradoras da pesquisa e da aceitação em participar da mesma, a partir de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que disso não lhes acarretaria prejuízo contra elas.

Como foi possível conhecer na metodologia, a pesquisa desenvolveu entrevistas semi-estruturadas. Essas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de dias e de horários de consenso das quatorze acadêmicas, as quais também puderam escolher o local que foi realizado as mesmas, de acordo

com as possibilidades e suas disponibilidades, de modo que não lhes fosse causado nenhum constrangimento.

As entrevistas foram gravadas em áudio, gravador cassete e, após, a transcrição da narrativa oral, a mesma foi devolvida a cada uma, a fim de que elas pudessem retirar, acrescentar algum termo ou explicar melhor alguma ideia, ou aquilo que julgassem necessário. Das quatorze acadêmicas somente três fizeram pequenas alterações.

Buscamos com as entrevistas semi-estruturadas, a possibilidade das acadêmicas narrarem suas experiências acerca do ambiente digital que utilizam. Nas entrevistas, tivemos a possibilidade de fazer algumas interferências, elaborando outras perguntas que não constavam nas mesmas, previamente semi-estruturadas. Isto colaborou para que pudéssemos nos aproximar dos pensamentos construídos pelas acadêmicas acerca dos ambientes digitais.

A experiência formadora foi desenvolvida num clima individual e coletivo. Foram produzidas narrativas, oral e escrita, como instrumentos de coleta dos dados e como aporte para a análise dos mesmos. O material produzido a partir destes instrumentos é de responsabilidade dos pesquisadores e estes respeitam a privacidade das colaboradoras e a confidencialidade da análise da pesquisa.

Em todos os momentos desse estudo, as informações originadas na investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico para esta pesquisa, preservando o anonimato das acadêmicas envolvidas. As informações foram acessadas somente pela autora e orientador da pesquisa, estando sob responsabilidade apenas dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

Essa pesquisa só seria suspensa em caso de ocorrência de dano grave à saúde da pesquisadora, invalidez ou morte da mesma.

Desde já, informamos que serão divulgadas as análises realizadas nesse estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

As narrativas, oral e escrita, serão guardadas por cinco anos, a contar da publicação das análises feitas e permanecerão arquivadas na sala 3339B do CE (Centro de Educação) da UFSM.

2.5 A preferência hermenêutica pela análise do discurso filosófico

Partimos da leitura e da interpretação de várias bibliografias, da pesquisa da documentação legal dos Cursos de Pedagogia a Distância envolvidos nesta pesquisa, e seguimos em direção a análise dos discursos dos sujeitos entrevistados que utilizam os ambientes digitais.

Optamos pela interpretação e compreensão dos discursos dos sujeitos, em primeiro lugar porque é muito provável que, na linguagem natural, típica da linguagem utilizada nas entrevistas orais, não se observa o mesmo rigor como no texto escrito. No texto escrito há uma maior preocupação e cuidado com o uso e o emprego da linguagem. A linguagem escrita é mais organizada, sistematizada, formal e compromissada, o que dificultaria uma análise mais detida no caráter psicológico, o que, conseqüentemente, nas entrelinhas é possível se fazer uma leitura mais hermenêutica das falas. Nosso interesse é lidar com perspectivas e possibilidades diferenciadas de interpretação. Essa possibilidade de diferentes leituras e interpretações é algo intrínseco à própria linguagem enquanto mediação de comunicação. Entretanto, esta opção não significa um desprezo pela linguagem escrita em favor de linguagem considerada ideal.

A leitura hermenêutica é a estratégia metodológica que nos permite alcançar dois objetivos: o primeiro é a compreensão do conteúdo semântico da bibliografia e dos textos documentais legais e que, embora seja indispensável não é o mais importante; o segundo, que mais nos interessou neste trabalho, visa à interpretação e a validação dos diferentes modelos de racionalidade revelados nas narrativas dos sujeitos entrevistados. As pretensões deste trabalho e o objeto de nossa investigação trazem como exigência uma abordagem hermenêutica do texto narrado, tendo em vista que a hermenêutica é “[...] um modelo aplicado a textos para serem interpretados e compreendidos” (STEIN, 1996, p. 95). Para tanto, o intérprete, por encontrar-se já desde sempre envolvido nas negociações sobre o sentido de seus julgamentos e afirmações, deve procurar renunciar a sua posição de observador neutro. Um estratégico afastamento permite uma melhor aproximação. Segundo Palmer (1969, p. 249) “não é o intérprete que capta o significado do texto; o significado do texto é que possui o intérprete”; e o autor acrescenta que somos

participantes do texto ainda que não de forma total, tendo em vista que não podemos alterar ou nos tornar ativos em relação à fixidez do texto. Sobre isso, Ruedell (2000, p. 160) se pronuncia dizendo que: “Nada, porém, será capaz de vencer totalmente a distância entre intérprete e interpretado, uma vez que a diferença é constitutiva da própria comunicação. Não só em virtude da linguagem, que tanto vela quanto desvela, mas também e, sobretudo, pela irreduzível singularidade do discurso, interpretação e compreensão permanecem sempre abertas”.

Essa peculiaridade hermenêutica que colocam observador e observado num mesmo patamar torna ainda mais complexa e difícil a nossa tarefa. Por um lado, a situação hermenêutica precisa ser tal que nos permita certo distanciamento do objeto pesquisado, porém, por outro lado, exige uma aproximação para captar o seu significado. Este aspecto da complexidade metodológica é reforçado por Stein (1988, p. 100):

A situação hermenêutica não é nada mais do que a consciência de que o investigador na área de humanas sempre está vinculado ao seu objeto e que o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade de autocontrole, do método que utiliza, dos procedimentos de avanço, no reconhecimento e do comportamento do objeto sob investigação.

Ao privilegiar o olhar hermenêutico não significa que estamos desconsiderando as contribuições de outras metodologias afins, como a dialética, por exemplo, enquanto concepção epistemológica e metodológica, na leitura e interpretação do movimento histórico concreto. Quando delimita as “trinta teses sobre interpretação da experiência hermenêutica”, Palmer coloca como terceira tese que “a experiência hermenêutica é dialética”. Afirma ele: “os frutos deste fato só podem colher-se quando a experiência for concebida não como consciência que percebe objetos, mas como compreensão que encontra uma negatividade que alarga e ilumina a autocompreensão” (PALMER, 1969, p. 243).

Para Stein (1988, p. 34) “o método dialético e método hermenêutico se relacionam através de um contato que não se constitui ao modo de fundante e fundado. Basicamente os dois métodos se apresentam, como nenhum outro, com uma pretensão de universalidade”. O importante é que a hermenêutica e, de certa

forma, a dialética provoca uma ruptura significativa e radical com o chamado paradigma metafísico idealista da consciência. Por todas essas razões, optamos por um caminho metodológico que associa e integra a dialética e a hermenêutica.

2.6 O sentido da racionalidade se revela na e pela linguagem

O lugar prévio de compreensão de onde falamos é o mundo, lugar de onde já sempre nos encontramos. Ela é a condição de possibilidade da hermenêutica. Ao pronunciar o mundo falamos da linguagem. O mundo é, portanto, o passado-presente-futuro, a tradição, a história, atemporalidade-espacialidade e é, em consequência, abertura para o diálogo, interpretação e compreensão. Enquanto abertura, o mundo é sempre algo recorrente, em constante construção de sentido. Sendo o mundo aberto ao sentido está sempre aberto a diferentes interpretações e racionalidades. É, portanto, da estrutura da hermenêutica nunca completar o sentido, pois o sentido brota de uma adequada circularidade hermenêutica e, portanto, não se fossiliza em interpretações ortodoxas e lineares.

Para o homem, o mundo está aí como mundo, numa forma sob a qual não tem existência para nenhum ser vivo, nele posto. Essa existência do mundo, porém, está constituída lingüisticamente. [...]. Não obstante, a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento lingüístico se torna manifesto o "mundo" (GADAMER, 1998, p. 643 e 647).

Na abordagem hermenêutica, para analisar adequadamente as pressuposições das racionalidades pretendidas, parte-se de uma pré-compreensão do homem e do seu entorno. E para a hermenêutica esta pré-compreensão não possui nenhum outro ponto de referência que não seja extraído dos horizontes deste próprio mundo. "Abandona-se toda a fundamentação natural, toda a fundamentação teológica e toda a fundamentação ontológica. Quer dizer, não há outro universo para o ser humano a não ser o universo que a hermenêutica pode desenvolver e mostrar" (STEIN, 1996, p. 57).

A compreensão não se limita a representar ou transpor o passado para o presente. Mas é já estar sendo e participando do presente. Os tempos presente-passado-futuro fundem-se na compreensão presente. Nós sempre interpretamos no e pelo presente. Enquanto somos, estamos demarcados pela tradição. Não há passado morto, nem futuro fora do presente. Na história, tudo é presente, pois é sempre do presente que olhamos para o passado. “A lingüisticidade torna-se, pois, a base de uma consciência verdadeira histórica” (PALMER, 1969, p. 210).

Para a hermenêutica interessa uma aproximação com a verdade; uma pretensão de acessar a verdade. A verdade em hermenêutica é entendida como uma assertabilidade resultante de um processo argumentativo intersubjetivo sobre a imparcialidade e a validade das afirmações. Para Ruedell (2000, p. 32) “[...] põe-se como uma das questões hermenêuticas centrais, a questão da correção e da verdade: faz sentido falar em interpretação correta? É possível distinguir entre uma interpretação falsa e uma verdadeira?”. Em suma, a ideia de verdade não se revela de forma clara, objetiva e única para todos, por isso, Habermas (2002, p. 57) entende que são necessários argumentos convincentes, ou seja, “[...] as exigências de verdade só se deixam provar discursivamente”.

No processo especulativo hermenêutico o acesso à verdade se dá via linguagem. Só podemos pensar mediante expressões linguísticas. A linguagem, portanto, é muito mais que um simples meio para chegar a algo; ela é condição para pensar algo. E, segundo Habermas é o lugar, a casa do ser, que precisa ser compreendido. Enquanto mediação, a linguagem é acontecimento, abertura para o outro e especulação.

Assim, numa perspectiva histórica hermenêutica, o presente trabalho apresenta na sua continuidade, uma contextualização das políticas de formação de professores em EaD, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO III

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 Histórico da EaD

A EaD existe há mais de 150 anos. As primeiras experiências foram isoladas e singulares e utilizavam as tecnologias da escrita e dos meios de transporte. Em meados do século XIX, surgiu a primeira abordagem geral da educação a distância em decorrência, principalmente, da industrialização que passou a modificar as condições tecnológicas, profissionais e sociais de vida. No entanto, os sistemas educacionais da época não estavam preparados para essas mudanças e não conseguiram se adaptar à forte mudança do paradigma educacional. Muitas das novas necessidades educacionais não foram identificadas, quanto menos supridas.

Foi no início da revolução industrial que empresários perceberam as exigências educacionais do momento e entenderam que poderiam “lucrar” com essas demandas, explorando as possibilidades da produção e distribuição em massa e das tecnologias dos correios e ferrovias. Nessa época, surgiram muitas escolas por correspondência na Inglaterra, na França e na Alemanha. Elas ganharam importância em decorrência do fato de que nesse período o modo artesanal de trabalhar estava ficando cada vez mais industrializado e os trabalhadores eram desafiados de muitas formas por novas tarefas e novos métodos. É como ocorre nos dias de hoje, quando o modo de trabalhar está ficando cada vez mais informatizado.

Além disso, um outro fator que contribuiu para a utilização e disseminação da educação a distância nesse período é ressaltado nos estudos de Peters (2004, p. 31):

[...] a educação a distância se tornou ainda mais importante para quem morava longe de seus países de origem, nas colônias. Os britânicos que serviam nas colônias do Império Britânico, por exemplo, muito freqüentemente não tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional e tinham que se preparar sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres. Tinham em seu auxílio os serviços de faculdades por correspondência que contavam com a tecnologia do transporte marítimo a fim de fazer a entrega do material didático. O mesmo pode ser dito sobre alunos a distância nas colônias francesas matriculados na “Ecole Universelle” de Paris.

Na década de 1970, com a utilização do rádio, da televisão, do vídeo e da fita cassete, teve início uma nova fase da educação a distância. O material impresso, único recurso disponível até então, foi suplementado pelas transmissões dos meios de comunicação em massa. Ocorria uma mudança pedagógica fundamental na EaD. Nesse período foram criadas universidades autônomas de ensino a distância que conferiam graus. Uma quantidade maior de adultos teve acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, teve início a educação superior em massa. Nesta fase, a EaD foi não apenas reconhecida como também ativamente financiada pelos governos.

Em cada período a educação a distância realizou tarefas diferentes, e em cada um deles ganhou em importância, expandindo seus serviços para um contingente cada vez maior de alunos em um número cada vez maior de circunstâncias em mais e mais países. A educação a distância permitiu que governos e escolas superassem emergências educacionais ou minimizassem suas consequências. De acordo com o discurso pedagógico dominante, hoje estamos novamente em uma emergência, uma situação que é muito mais crítica e abrangente.

A EAD on line é demanda da sociedade da informação, isto é, do novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 1980, cuja característica está na informação digitalizada como nova infra-estrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a Internet definem essa nova ambiência informacional (SILVA, 2003, p.84).

Atualmente com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), surge uma nova fase da educação a distância, denominada educação *on line*¹⁷. Peters (2004, p. 190) adverte:

¹⁷ Termo em inglês que significa, nesse contexto, estar conectado à internet.

[...] locais de aprendizagem enclausurados por portas e paredes sumiram. Os olhos dos alunos agora se concentram nas telas de seus computadores. A tela é a interface entre o espaço de aprendizagem real e o espaço de aprendizagem virtual. A atenção dos alunos está focalizada nesta área relativamente pequena.

Na educação *on line*, o principal propósito dos espaços reais de aprendizagem, a reunião de professor e aluno, fica sem sentido. Os alunos não falam nem ouvem, mas “digitam”. Uma tradição de aprendizagem é rompida. Peters (*ibid.*, p.193) analisa: “Nunca houve uma ruptura destas proporções na história do ensino e da aprendizagem, nem mesmo depois da descoberta da utilização da escrita, da tipografia ou do rádio, filme ou televisão”.

Com base nesses preceitos, voltaremos nossos olhos também para uma contextualização histórica das políticas de formação de professores, a partir da reforma educacional de 1990, período esse em que a EaD foi impulsionada. Essa teve o propósito também de atender a questões demográficas de difícil acesso, inclusão social, menores índices de evasão, maior acesso ao ensino superior, entre outros. Com isso, os governos de todo o mundo (inclusive brasileiro), passaram a interessar-se pela EaD como forma de atender a um grande número de alunos. Dessa forma, se faz necessário tecer um olhar crítico sobre os caminhos da formação de professores desenvolvidos com a utilização dos recursos telemáticos da EaD.

3.2 Reforma educacional de 1990: berço dos atuais programas de EaD

O Brasil, na década de 1990, foi palco de um grande movimento de reformas políticas. Segundo Demari (2008), na área educacional essas reformas apresentaram-se como necessárias em função de um novo momento social e econômico intitulado *sociedade do conhecimento*. Nessa época foi evidente a ampliação das universidades privadas; a contenção de recursos à educação superior pública; a priorização da Educação Básica vista como o principal eixo de investimento; o incentivo à implementação de cursos técnicos de nível superior e o

esforço pela reestruturação do ensino superior em perspectiva pragmática. Ainda de acordo com Demari (*ibid.*), na sociedade do conhecimento a educação superior cumpriria três papéis, a saber: 1. a qualificação de força de trabalho adaptável e de alto nível, que inclui técnicos, professores de educação básica e secundária, e futuros governantes e empresários da sociedade civil; 2. a geração de novos conhecimentos; 3. a capacidade de absorver conhecimentos globais e adaptá-los ao local. Estes discursos além de sustentarem a reforma do ensino superior na década de 1990, defendiam com louvor que a produção do conhecimento pragmático melhoraria as condições do país, fazendo com que os cidadãos se tornassem empregáveis e as privatizações garantiriam avanços na pesquisa e na ciência.

Assim, a terminologia *sociedade do conhecimento* permeia os discursos que fortalecem a adequação das universidades públicas a um conceito restrito de conhecimento. Para o autor (*ibid.*), conhecimento é um processo de apropriação consciente das contradições que produzem o homem e a história e as relações de classes. Conforme o estudioso, a aproximação entre conhecimento e tecnologia foi possível porque historicamente a ciência, como forma de elevação da produtividade do trabalho social e articulada com as tecnologias da informação, potencializou o conhecimento no seu uso intensivo de competitividade. Para Demari (*ibid.*), mais do que o esforço pela verdade, justiça e ética, o conhecimento é considerado pelo seu valor aplicável, o que parece ser o teor essencial da epistemologia da *sociedade do conhecimento*. As políticas educacionais da década de 1990 reproduzem o modelo social, voltado para produção de conhecimentos em curto prazo, num contexto de mudança tecnológica.

Em linha de raciocínio convergente com Demari, Martorell (2000) sinaliza que a atual reforma educativa¹⁸ tem nos mostrado, de forma radical, os problemas mais prementes da nossa sociedade. Ao fazê-lo, sublinha como pilares que sustentam as ideias reformistas a educação integradora e a educação nos valores, articuladas sobre um modelo psicopedagógico construtivista. Esses três elementos apontam para a futura sociedade digital. Essa reforma “bem intencionada” a serviço de um mundo virtual e seus benefícios, pode não estar produzindo o conhecimento. A política educativa percebe que só onde há conhecimento pode-se produzir rebelião e

¹⁸ Ocorrida a partir dos anos 90 envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino.

avanço social. Em outras palavras, somente o sujeito conhecedor pode criticar e debater entre o velho e o novo. Segundo o autor:

El problema no reside en ajustar la ecuación horas por materia —como pretenden los últimos proyectos ministeriales—, lo que significa enzarzarse en una polémica infinita y gravemente equívoca, sino la voluntad de sustituir el conocimiento como experiencia, saber crítico y autonomía de pensamiento, por una articulación informatizada del saber, donde los contenidos se han disuelto entre procedimientos y moralidad (*ibid.*, p. 161).

As palavras do autor evidenciam um contexto em que os alunos estão sujeitos a um programa de treinamentos que desativa qualquer alternativa de pensar. Para Martorell (*ibid.*, p. 162) “los principios éticos - que no las normas morales-, sólo pueden surgir del ejercicio de una racionalidad fundamentada en conocimientos reales”. E ainda destaca:

Los sentimientos de solidaridad, tolerancia o respeto que proponen los programas se despiertan en el individuo por la comprensión intelectual de situaciones injustas, por el descubrimiento de realidades precisas y concretas de dominación, por el hecho de que el conocimiento esté socialmente involucrado en un proceso de emancipación y no al servicio exclusivo del desarrollo científico tecnológico (*ibid.*, p. 162).

Nessa perspectiva, o autor em seu texto, questiona ainda o tipo de conhecimento que pretende despertar nos alunos os sentimentos de solidariedade, tolerância e respeito, mas evita a discussão sobre a responsabilidade histórica, social, política e científica que está em jogo. Nesse movimento, denuncia que a reflexão crítica, da qual se orgulha a reforma, não é adquirida de forma simples e direta, mas a partir dos próprios conhecimentos. Indica ainda, que “el conocimiento es lo que permite al individuo situarse en el seno de la cultura, comprender su entorno social y natural, establecer relaciones y comparaciones, hacerse con el mundo y despertar su sentido crítico” (*ibid.*, p. 164).

Para o autor ainda são desconhecidos os efeitos que uma educação baseada em conceitos vazios e valores podem ter sobre os jovens. Contudo, o que se pode dizer é que talvez hoje a aprendizagem mimética, os valores afetivos do conhecimento, a emoção que desperta um bom raciocínio, a experiência e o entusiasmo dos professores se tem visto claramente fora do jogo. A crise do nosso

tempo é justamente uma crise da experiência, da admiração pelo conhecimento e memória histórica. Assim, o que se despreza na educação tradicional, de acordo com o autor (*ibid.*, p. 164), “es su carácter impositivo, autoritario, manipulador, castrante, vergonzante y vergonzoso, basado em la ocultación de conocimientos y la ostentación de la irracionalidad”.

Nesse movimento, Martorell destaca ser relevante superar os problemas do nosso presente no qual todas as pessoas possam ter um lugar. Para isso, sugere “plantear con valentía un programa auténticamente democrático y emancipador, que solo puede estar basado en el conocimiento y la racionalidad” (*ibid.*, p. 165).

O discurso teórico dos autores mencionados fundamenta a necessidade de entendermos o momento histórico em que são ensejadas as atuais políticas de formação de professores em EaD, uma vez que com o surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), a Educação a Distância (EaD) aparece como uma inovação no processo educativo, principalmente quando se discute a necessidade de aumentar os índices da educação superior. Com a implantação da LDB 9394/96, a EaD se legitima legalmente como modalidade de ensino no Brasil. A inserção dessa modalidade de ensino se consolida, principalmente, pelo fato de o Brasil ser um país que apresenta um baixo índice de estudantes universitários formados. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)¹⁹, o governo brasileiro tem por meta atingir o acesso à formação superior até o ano de 2011 para 30% dos estudantes brasileiros. Esse anseio de incrementar os índices do ensino universitário brasileiro não pode ser instrumentalizado, a ponto de novas estatísticas obscurecerem os danos decorrentes no processo educacional/formativo. Isso só vem confirmar o pensamento dos autores referendados: a política educacional não deve se moldar exclusivamente aos interesses do Estado. Mas sim, promover uma educação de qualidade com o propósito de formar sujeitos capazes de se posicionar de forma crítica no mundo da vida.

¹⁹ Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=171

3.3 Índices Estatísticos da EaD no Brasil

Muitas são as forças de mudança que tencionam alterações educacionais na atualidade. Os impactos da globalização, a importância cada vez maior das tecnologias de informação e comunicação, o aumento do valor dado ao conhecimento e a pressão demográfica da demanda não-atendida para a escolaridade são aspectos que convergem sobre a Educação, tencionando mudanças nos sistemas, nas metodologias adotadas pelos professores e instituições e até mesmo no conceito espaço-temporal de ensino e aprendizagem.

Em decorrência deste contexto, a Educação a Distância apresenta-se como o subsetor educacional que cresce com maior velocidade, pois mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância no ano de 2007. Um em cada 73 brasileiros estuda a distância²⁰.

Os dados estatísticos sobre EaD analisados a seguir demonstram a representatividade que esta modalidade de ensino vem adquirindo ano a ano, sendo responsável pela formação superior e também básica e técnica de um elevado número de pessoas. O crescimento significativo da quantidade de alunos e instituições de EaD indica que a modalidade tem ganhado cada vez mais espaço no panorama educativo.

Iniciativas como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como demais políticas públicas de incentivo à Educação a Distância representam os esforços do governo em alcançar à meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), a qual estabelece que até 2011, 30% dos jovens entre os 18 e 24 anos estejam frequentando o ensino superior.

Entretanto, a proximidade da data estabelecida pelo PNE para o atendimento da meta, a demanda de jovens excluídos do processo e o panorama pouco promissor no que confere à criação e democratização de vagas nas universidades públicas influenciam em grande parte o crescimento e difusão da EaD no país.

²⁰ Segundo levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em sua edição 2008.

Também favorecem o crescimento desta modalidade de educação as dimensões continentais do país, o quinto maior do mundo em extensão territorial.

De acordo com os dados do Censo, 115 instituições ofereceram, em 2008, cursos de graduação a distância. São 18 IES a mais em relação às registradas no ano de 2007. É possível observar (Tabela 01), que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2007, foram criados 239 novos cursos a distância, representando um aumento de 58,6% no período. O número de vagas oferecidas em 2008 registrou um aumento de 10,3%, ou seja, uma oferta de 158.419 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de mais de 70 vezes o número de vagas ofertadas. Outro aspecto que se destaca é a razão entre inscritos e vagas, enquanto em 2007 foram registrados 0,35 candidatos para cada vaga, no ano seguinte, essa relação foi de 0,41.

Para o MEC, a EaD no Brasil tem atingido significativos índices, inclusive de aumento de oferta, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 01 – Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil – 2002/2008

Ano	IES	% Δ	Cursos	% Δ	Vagas	% Δ	Inscritos	% Δ
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

Com relação ao ano de 2007, o total de ingressantes apresentou um aumento de 42,2% em 2008 (Tabela 02). O total de matrículas apresentou um crescimento alto nos últimos anos e, em 2008, chegou ao número de 727.961 matrículas, quase dobrando o número de matrículas em relação ao ano anterior. Esse número de

matrículas em cursos a distância representa 14,3% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais. No ano de 2007, esse percentual esteve em torno dos 7%. A quantidade de concluintes em educação a distância também apresentou um forte aumento de 135% em relação ao ano de 2007.

Tabela 02 – Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância – Brasil – 2002/2008

Ano	Ingressos	% Δ	Matrículas	% Δ	Concluintes	% Δ
2002	20.685	-	40.714	-	1.712	-
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Fonte: MEC/INEP/DEED

3.4 Legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de fevereiro de 1996 (Lei Federal nº 9.394) representa o marco inicial da regulamentação da Educação a Distância no ensino formal no Brasil. Em seu artigo 80, a Lei contém disposições sobre esta modalidade de ensino. O título VIII, das Disposições Gerais, esclarece que:

- A educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- Caberá à União regulamentar requisito para realização de exames, para registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

Desta forma, a lei estabeleceu que enquanto o Poder Executivo Federal não regulamentasse esses aspectos, as demais disposições também permaneceriam sem efetivação. São as demais disposições:

- O Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância que se desenvolve em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada;
- A educação a distância organiza-se com abertura e regime especiais;
- Caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar sua implementação;
- Poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;
- A educação a distância terá tratamento diferenciado, que incluirá:
 - custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão;
 - concessão de canais exclusivamente educativos;
 - tempo mínimo gratuito para o Poder Público, em canais comerciais.

Além do artigo 80, a mesma Lei refere-se à Educação a Distância em outros artigos, como por exemplo:

Art. 32 § 4º - determina que o Ensino Fundamental seja presencial, limitando a utilização da Educação a Distância, nesse nível, a dois casos: complementação da aprendizagem e situações emergenciais;

Art. 37 § 1º - há uma referência implícita à educação a distância quando, ao tratar da educação de jovens e adultos, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão "...oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames";

Art. 47 § 3º - Com relação ao Ensino Superior, isenta professores e alunos da frequência obrigatória nos programas de Educação a Distância;

Art. 87 § 3º - No item II, que trata da década da educação, estabelece que devem ser oferecidos "cursos a distância para jovens e adultos insuficientemente escolarizadas". Ainda no item III, determina a realização de "programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso recursos da educação a distância".

3.4.1 O Decreto

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o artigo 80 da LDB. Antes deste existiram outros dois Decretos com a mesma finalidade: Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, embora o segundo tenha sido redigido apenas para substituir os artigos 11 e 12 do Decreto anterior que tratavam sobre aspectos de credenciamento das instituições.

A legislação em questão regulamenta a oferta de cursos e programas de pós-graduação a distância, oferta de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional na modalidade a distância, na educação básica, credenciamento de instruções para oferta de cursos e programas na modalidade a distância.

A atual legislação (Decreto 5.622) difere-se da anterior logo no primeiro artigo, ao tratar da concepção de EaD. Comparativamente, pudemos observar que a atual definição adotada na legislação brasileira apresenta uma visão mais atual e dinâmica da modalidade, admitindo termos como “meios e tecnologias de informação e comunicação” em lugar de “diferentes suportes de informação”.

Art. 1º (...) caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto 5.622/05).

A atual redação admite também a possibilidade de interação entre alunos e professores e entre os alunos, enquanto a legislação anterior fixava-se mais na EaD como um processo de “auto-aprendizagem”.

Art.1º. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Decreto 2.561/98).

O mais recente Decreto define, no parágrafo primeiro, do primeiro artigo, que a EaD tem obrigatoriedade de encontros presenciais nas situações de avaliação, estágio obrigatório, defesa de trabalho de conclusão e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Acrescenta ainda o artigo 4º que a avaliação do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diploma dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais (resultados os quais deverão prevalecer sobre quaisquer outra forma de avaliação não-presencial).

O Art. 2º apresenta os níveis de ensino que podem ser ofertados a distância – educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional (nos níveis técnico, médio, tecnológico, superior e especializações *lato e stricto sensu*), observando-se as respectivas disposições pra os diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

É importante ressaltar também que, de acordo com o Artigo 3º deste Decreto, a duração dos cursos ministrados em EaD deve ser a mesma que os da modalidade presencial.

O Decreto esclarece também sobre a utilização dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino (artigo 7º, parágrafo único).

Uma importante referência deste Decreto é com relação à avaliação da educação superior a distância. Conforme estabelecido no art. 16º, “O sistema de avaliação da educação superior (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES)²¹, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância”.

O referido Decreto foi ainda responsável pelo estabelecimento de uma política que garanta a qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão,

²¹ O SINAES realiza a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos acadêmicos. A avaliação do desempenho dos acadêmicos dos cursos de graduação é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

O parágrafo único do artigo 7º estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

3.5 Referenciais de Qualidade para Educação a Distância

O contexto atual da Educação a Distância no Brasil como modalidade de ensino e aprendizagem aliada do Governo Federal para atendimento de grande parcela da população desprovida do acesso à Educação Superior, com números de alunos, instituições legalmente credenciadas e oferta de cursos em crescimento, demandou a necessidade da criação de um referencial que estabelecesse critérios com relação à qualidade e validade de seu oferecimento. Assim surgiu a primeira versão do documento “Referenciais de qualidade para educação a distância”, em 2003.

Entretanto, fatores como a renovação da legislação que regulamenta a EaD no Brasil (Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005) e a própria dinâmica do setor, fizeram necessária a renovação do documento, em 2007.

Uma comissão de especialistas sugeriu as mudanças necessárias, que foram posteriormente submetidas à consulta pública a fim de receber sugestões e críticas que foram analisadas e incorporadas ao documento.

Os referenciais de qualidade não têm força de lei, mas apresentam-se como norteadores para os atos de credenciamento, supervisão e avaliação da modalidade.

Primar pela qualidade da educação que se operacionaliza a distância é primar, sobretudo, pela qualidade do Ensino Superior no Brasil, dada a crescente demanda de alunos atendidos e formados por EaD. O documento que define os referenciais de qualidade da educação a distância no Brasil foi

apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (MEC/Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, 2007).

Os referenciais de qualidade para a EaD estão fundamentados em três categorias principais: aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Tais categorias são expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos da modalidade, no que concerne a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação, material didático, avaliação, infra-estrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

De acordo com o documento, embora a educação que se operacionaliza na modalidade em questão possa apresentar diferentes formas de organização é necessário atentar que é, sobretudo, uma modalidade de Educação, e posteriormente observar as particularidades oriundas do fato de ser esta a Distância.

Entre outras coisas, o documento em estudo (MEC/Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, 2007) enfatiza as seguintes questões:

3.5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

As Instituições de Educação Superior (IES) devem explicitar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) sua opção epistemológica de educação, currículo, ensino, aprendizagem e perfil do estudante que deseja formar. É a partir destas opções que se delineiam os materiais didáticos, a tutoria e a avaliação das aprendizagens.

É também no PPP que a instituição define o uso das tecnologias de informação e comunicação. Este deve estar apoiado em uma filosofia de

aprendizagem que permita aos estudantes a interação, para desenvolvimento de projetos compartilhados e de construção conjunta do conhecimento.

Outra referência importante, feita pelo documento, é a necessidade dos cursos a distância promoverem um módulo introdutório que propicie aos alunos o aprendizado da manutenção e utilização das ferramentas tecnológicas que dão suporte ao curso. De tal forma que a dinâmica futura das aprendizagens não seja prejudicada pelo desconhecimento dos meios utilizados pela instituição para interação entre alunos, professores, tutores e material didático.

3.5.2 Sistemas de comunicação

Sendo o aluno o centro do processo de aprendizagem, uma característica fundamental de um curso superior a distância de qualidade é a condição das interações que são permitidas pelas tecnologias que mediam o curso.

Sabemos que a evolução da EaD está historicamente vinculada ao surgimento e avanço dos meios tecnológicos de comunicação e informação. Entretanto, embora os meios (TICs) sejam fundamentais a toda metodologia de aprendizagem que se operacionaliza a distância, é fundamental que a instituição que oferece o curso esteja atenta à maneira como a utilização de tais recursos será feita.

Os Referenciais de qualidade para educação a distância no Brasil são claros quando especificam que a qualidade de um curso a distância está também intimamente ligada à qualidade das interações permitidas pelos recursos e metodologias utilizadas.

O atendimento aos processos de qualidade na EaD passa também pelas condições de telecomunicações (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), que assegurem uma interação dinâmica entre alunos, professores, material didático e tutores.

Cabe salientar que também o documento faz referência à comunicação específica entre os alunos, e não apenas entre estes e os professores e tutores. A

integração entre colegas, além de permitir a construção do conhecimento, auxilia na construção do sentimento de pertencimento a um grupo, de maneira a diminuir os índices de evasão, tão altos em EaD.

Além disso, o documento faz referência ao que já está previsto em lei. A obrigatoriedade de encontros presenciais, como meio de garantir a qualidade dos cursos. Para tanto, polos presenciais descentralizados devem ser oferecidos pelas instituições e a quantidade de encontros é definida de acordo com a natureza e especificidades do curso.

Os Referenciais atentam também para os mecanismos de recuperação de estudos e avaliação, bem como previsão de métodos avaliativos que levam em conta os ritmos de aprendizagem de cada sujeito.

3.5.3 Material didático

Todo o material didático utilizado nos cursos deve estar em consonância com os termos previsto no PPP da instituição. Além disso, o material deve passar por um rigoroso processo de testagem para que aconteça o aperfeiçoamento do mesmo e a consequente qualidade do material.

Assim, a vasta possibilidade de mídias e suportes ao material didático, que é permitida pelas TICs, deve ser avaliada para que o material didático seja produzido de acordo com o público alvo a que se destina.

Uma questão que vale ressaltar é que a produção do material didático dos cursos a distância apresenta características diversas das do material produzido para aulas presenciais. É necessário que os professores aliem-se a equipes multidisciplinares com profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros, para que o material possa suprir as especificidades dos cursos a distância.

3.5.4 Avaliação

Um projeto de Educação a distância deve ser avaliado segundo a perspectiva da aprendizagem e também da instituição.

A avaliação de aprendizagem deve ser um processo contínuo, que participe constantemente dos progressos e construções do aluno, de maneira a estimulá-lo a ser ativo na construção do próprio conhecimento.

As avaliações de aprendizagem dividem-se nas modalidades a distância e presencial, de modo que os resultados desta última, em concordância com o Decreto que regulamenta a EaD no Brasil, devem prevalecer sobre quaisquer outras avaliações realizadas a distância.

Quanto à avaliação institucional, as próprias instituições devem prepará-las, incluindo sistemas de ouvidoria que permitam o constante aperfeiçoamento dos serviços oferecidos, coerente com o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

São necessárias ainda ferramentas que permitam a avaliação dos estudantes, práticas educacionais dos professores e tutores, material didático, currículo, corpo docente, instalações físicas, qualidade dos polos presenciais e seus devidos coordenadores.

O documento atenta também para as funções do docente em EaD:

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados (MEC/Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, 2007).

Entre uma série de funções listadas, vale ressaltar: elaborar o material didático para programas a distância, realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os

estudantes e avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Além dos professores, os tutores também apresentam papel fundamental no desenvolvimento de cursos a distância. A tutoria pode ser presencial ou a distância. O referido documento estabelece que

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC/Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, 2007).

3.5.5 Infra-Estrutura de apoio

Nem só de espaços virtuais operacionaliza-se um curso a distância. Recursos humanos e infra-estrutura física e material são definidos de acordo com o número de acadêmicos, de recursos tecnológicos envolvidos e a extensão do território a ser atendido. Como infra-estrutura material entende-se equipamentos de televisão, videocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e outros, dependendo da proposta do curso.

Além disso, o fato do curso ser a distância não exime a instituição da necessidade de contar com centros de documentação, bibliotecas que promovam suporte a professores, tutores e alunos.

Outro recurso físico indispensável a qualquer IES a distância são os polos presenciais. Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º “o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

São nestas unidades que se realizam as atividades presenciais previstas em lei, bem como avaliação de estudantes e apresentação de trabalhos de conclusão de curso. Nos polos existem também, quando necessário, laboratórios de estudos específicos, salas para videoconferência e estudos individuais ou em grupo, laboratório de informática e biblioteca.

3.5.6 Gestão acadêmico-administrativa

Para que um estudante de um curso a distância disponha das mesmas condições que um aluno da modalidade presencial o sistema acadêmico deve priorizar que aquele, mesmo geograficamente distante, disponha de acesso a matrículas, inscrições, requisições, acesso a informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. A logística do processo de EaD precisa ser rigorosamente supervisionado, para que as suas falhas não desestimulem o acadêmico.

Portanto, a instituição deve explicitar em seu referencial de qualidade, os processos de gestão no que concernem a serviços básicos como controle logístico os encontros presenciais, controle de produção e distribuição de material didático, controle de avaliação de aprendizagem, registro de resultados de todas as avaliações realizadas pelo estudante, possibilidades para que o professor tenha autonomia na laboração, gestão e gerenciamento do conteúdo, entre outros.

3.5.7 Sustentabilidade financeira

Inicialmente, a criação de uma instituição superior a distância envolve um investimento financeiro elevado, na medida em que necessita de produção de material didático, capacitação de equipes multidisciplinares, polos de apoio presenciais, etc.

Conclui-se que, em curto prazo, não há uma adequada relação entre custos e benefícios. Os benefícios financeiros, neste caso, devem ser avaliados na perspectiva de médio prazo.

Especialistas afirmam que a necessidade constante de aperfeiçoamento e manutenção de recursos tecnológicos mais poderosos mantém o custo de uma IES a distância muito alto, durante todo o período de existência da mesma.

A existência e necessidade de um documento que referencie os termos de qualidade para cursos e instituições na modalidade a distância justifica-se nos atos de credenciamento dos mesmos, que são realizados pelo Ministério da Educação.

É a partir destes referenciais de qualidade para EaD, emitidos pelo MEC que o próprio Ministério realiza a avaliação dos cursos, por meio do SINAES.

Esta avaliação deve ser muito rigorosa de maneira a permitir apenas o credenciamento dos cursos e instituições que o mereçam, assegurando um padrão de qualidade não apenas para a modalidade aqui discutida, mas também para o Ensino Superior, de maneira geral.

Percebe-se, portanto, que a educação a distância, através de novas mídias conectadas, é uma realidade cada vez mais presente e que evolui de forma considerável e irreversível. Todavia, acreditamos que a EaD deva ser cada vez mais incorporada, desde que sejam contempladas a criticidade e a reflexão²². Diante da realidade em que vivemos²³, mesmo que apenas uma parcela da sociedade usufrua dos bens produzidos, desconsiderar a EaD seria uma negligência por parte das instituições de ensino e corporações, sob pena de se tornarem obsoletas e perderem o contato com as novas gerações.

Desta forma, percebe-se que o surgimento da EaD no Brasil acompanhou as mudanças estruturais do estado brasileiro, sobretudo no âmbito econômico, enfatizando as políticas educacionais para a qualificação profissional do processo de industrialização brasileira.

Assim, em sequência, procuraremos discutir no capítulo seguinte, alguns tópicos sobre a formação de professores a distância, bem como tecer algumas críticas, o que demonstra a necessidade de uma (re)fundamentação da EaD.

²² Numa racionalidade comunicativa a criticidade e reflexão é vista como uma prática indispensável para a emancipação humana como geradora de uma força esclarecedora, capaz de ver além dos fenômenos, os preconceitos, as falsas opiniões, enfim, as concepções ingênuas e míticas que se escondem por trás das ideologias.

²³ De acordo com os estudos de Marco Silva (2003), no Brasil cerca de 13% da população têm acesso ao computador, no Japão e Alemanha esse número é de 80%. No Brasil, apenas 8% dos domicílios têm conexão à Internet enquanto que nos EUA, metade da população possui conexão.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

4.1 Discutindo a Educação a Distância

A Educação a Distância (EaD) é um setor da educação particularmente interessante, pois é nele que é experimentado o maior número de novidades, ao mesmo tempo, técnicas e pedagógicas. É um setor em que existe uma experimentação constante e que deveria acontecer em todos os ramos da educação. Mas por causa da constante renovação da tecnologia e porque é preciso inventar o tempo todo, trabalhar com a Educação a Distância se torna algo particularmente desafiador.

A internet pode trazer inúmeras contribuições à Educação, pelo diálogo e pelas múltiplas possibilidades de pesquisa. Através da internet, alunos e professores podem interagir com pessoas de diferentes culturas, redimensionando sua compreensão da realidade, num ambiente de aprendizagem interativa e colaborativa. Por sua estrutura hipertextual, o foco da navegação telemática ocorre na circulação do fluxo não linear de informações. Através da comunicação entre grupos, a memória comum emerge das interações entre os participantes (LÉVY, 1999).

Utilizando o correio eletrônico, *chats*, listas de discussão e ferramentas específicas a ambientes de aprendizagem a distância, alunos e professores podem comunicar-se simultaneamente, ou não, em qualquer ambiente, ampliando e redimensionando a noção de tempo e espaço, no processo educacional.

Os programas de formação de professores em EaD são compostos por recursos midiáticos. Dentre os três mais utilizados estão a interação digital via *web*, a videoconferência e a teleconferência.

A interação digital via **web** é o recurso mais conhecido dos três. Nela, os sujeitos interagem por meio da escrita, em listas de discussões, via e-mail, em *chats*, fóruns e em ambientes de rede²⁴. É comum nas trocas intertextuais, a escrita assumir uma linguagem coloquial, à semelhança da oralidade. Entretanto, apesar da informalidade, a escrita digital, em virtude da possibilidade de registro e acompanhamento do processo, presta-se mais à análise das interações dos educadores e da intervenção dos mediadores sobre elas, o que não seria verificado se estas ocorressem na oralidade.

Neste modelo, os alunos podem fazer o curso independentemente do local onde estão e não precisam se adequar a escalas fixas de horário. Os estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa do curso. A instituição coloca à disposição do aluno um tutor que o acompanhará, fornecendo orientações, respostas e avaliando seus exercícios e trabalhos. A interação entre o tutor e o estudante é viabilizada através de variadas tecnologias, tais como: telefone, fax, chats, correio eletrônico e correio tradicional.

Já a **videoconferência** é uma mídia que possibilita a interação entre o mediador e os sujeitos em formação, relacionando distintas linguagens e recursos midiáticos. Esta combinação ocorre no diálogo entre os participantes, na apresentação de vídeos, imagens, aplicativos de apresentação e anotações em câmera-documento, a qual parece funcionar como uma lousa digital. As imagens do estúdio de geração são transmitidas simultaneamente para as salas de recepção. Por meio de uma comunicação interativa em áudio e vídeo, pessoas de diferentes localidades encontram-se em tempo real. É importante salientar a dupla função da videoconferência como mídia de formação e de comunicação.

Na vertente da formação, pode atuar como disparadora de discussões sobre o conteúdo previsto, como mídia de acompanhamento e encerramento do processo. Na vertente de comunicação, a videoconferência é uma mídia interativa, que visa à

²⁴ Tais como TecLec - UFRGS, TeleEduc - UNICAMP, Learning Space - IBM, *Moodle*, dentre outros.

construção de comunidades de aprendizagem, estabelecendo um fluxo de comunicação em rede. Por trabalhar com interação em tempo real, conjugando som, imagem e movimento, das três mídias citadas, a videoconferência é a que mais consegue se aproximar da interação presencial.

Há dois tipos de conexão em uma videoconferência: ponto a ponto e *multicast*. Na conexão *multicast*, um computador envia informações para diversos outros, em distintas localidades. Diferentemente, na conexão ponto a ponto, como o próprio nome sugere, a interação ocorre entre o estúdio de geração e uma única sala de recepção. Cumpre observar que, do ponto de vista metodológico, a natureza de interação na conexão ponto a ponto distingue-se da conexão *multicast*, à medida que, no primeiro caso, a interação ocorre somente entre o videoconferencista e os sujeitos em formação. No segundo, o mediador deve buscar garantir não somente a interação entre ele e as salas de recepção, mas, sobretudo entre elas próprias. Nesse movimento, suas intervenções devem ocorrer a partir das interações dos grupos em questão.

Por último, temos a interação na **teleconferência**, que normalmente, é garantida por representatividade; isto é, os tele conferencistas costumam interagir com uma ou mais pessoas de um determinado segmento, geralmente via fax ou e-mail. Portanto, sua interação não costuma ser tão direta como na videoconferência, na qual há uma câmera com microfone e uma câmera-documento em cada sala de recepção, para que os formandos possam participar, interagindo com todos os sujeitos envolvidos no processo. Por ser transmitida via satélite, sua marcação de tempo é muito precisa. A teleconferência costuma ser gerada em um estúdio de televisão; por isso, assemelha-se a um programa interativo de TV. Em geral, envolvem diversos tele conferencistas.

Nesse sentido, vale ressaltar que a utilização destes recursos midiáticos focalizando apenas a atividade mecânica que eles proporcionam é reduzi-los a simples objetos tecnológicos. A real importância de utilização de um recurso em EaD está no que ele pode proporcionar enquanto meio para realização de uma necessidade pedagógica planejada ou que se tornou necessária no processo de desenvolvimento de um curso.

Devemos atentar para o fato de que o contexto educativo da EaD pode estar caracterizado por alto grau de racionalidade das ações dos sujeitos ou, ao contrário, pode estar dominado pela irracionalidade refletida em ações que, a despeito do contexto, representam estratégias de sujeitos que se orientam apenas pelas finalidades que desejam atingir. Essa última realidade seria o resultado do uso instrumental da razão, pois nessa, o sujeito objetiva impor-se sobre o outro independentemente do nível de racionalidade de sua ação já que o que se busca é atingir fins não importando os meios.

Um processo educativo em EaD não pode ocorrer sem que o acadêmico(a) esteja envolvido na dinâmica de “posicionar-se”. Pensando com Habermas, um processo baseado numa racionalidade comunicativa, geraria um processo de “coordenação das ações” com vista à superação das necessidades inerentes ao tipo de interação característica em EaD. A racionalidade do processo deve ser comunicativa.

Por fim, podemos dizer que não é possível realizar EaD tendo da área uma visão puramente “prática” formada a partir de informações novas. Se não houver, da parte do sujeito dos novos recursos tecnológicos para fazer formação a distância, a mínima compreensão do que significa a racionalidade comunicativa da área, ele estará fazendo, no máximo, transmissão de conteúdos. O ponto principal da atividade na área está na possibilidade de trabalhar com estratégias comunicacionais para produzir conhecimento. As tecnologias são fundamentais quando utilizadas como algo mais que “objetos” de comunicação, quando servem para que coloquemos em prática nossas ideias para apresentação ou reapresentação do que estamos ensinando. Trabalhar com “recursos multimídia” é poder explorar um universo de possibilidades para atingir o êxito comunicativo que a prática em EaD cobra durante todo o tempo de produção de uma ação. Os recursos tecnológicos são até mais importantes do que até hoje pudemos pensar para a prática em EaD, mas sua importância só pode se realizar na medida em que dermos sentido a eles.

4.2 Interatividade e Professor na Educação a Distância

De acordo com o discurso pedagógico dominante, a interatividade é a característica fundamental da educação a Distância, é um termo-chave nesta modalidade educacional.

[...] as facilidades inéditas de comunicação oferecidas pelas NTICs vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância, pondo a disposição dos sistemas, de seus estudantes e professores técnicas rápidas, seguras e eficientes (...). A característica principal destas tecnologias é a interatividade (BELLONI, 1999, p. 58).

E o que vem a ser a interatividade, conceito tão difundido e que fundamenta a EaD mediada pelas NTICs? De acordo com Silva (2001), o termo interatividade se originou na década de 70 e se firmou na década de 80 com a chegada do computador com múltiplas janelas em rede. Para esse autor, a interatividade é um conceito de comunicação e não de informática, que pode ser empregado para significar comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço.

De acordo com os estudos de Silva (*Ibid.*), nas primeiras fases da EaD, a interatividade era visada tentando-se ativar os estudantes por meio de tarefas, problemas, estimulando-os à reflexão e a auto-avaliações. Na Educação a Distância a situação se difere, pois os recursos têm por objetivo dar aos alunos a sensação de que não estão sozinhos, buscam assegurar-lhes que estão de fato “conectados” a outros estudantes e professores. Apesar disso, nessa modalidade, a interação professor-aluno assume novas formas, pois não é mais uma interação direta, mas mediada por esses recursos. Na EaD falar e ouvir são substituídos por escrever e ler e esta é uma mudança fundamental. E nesse sentido Silva (2003, p. 197) adverte: “A EAD traz consigo novos desafios. Com a rede que interliga cidades e países, caem as fronteiras, mas por outro lado afastam-se as pessoas”.

Na EaD surge uma nova lógica educacional: o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem; o centro nesta modalidade educacional é o

aluno autônomo. E quanto a isso, anuncia Peters (2004, p.58): “Os alunos têm que desenvolver a capacidade de estudar sozinhos e se tornar autônomos”. Assim, há na EaD uma mudança fundamental que é “a de uma cultura de ensino para a de aprendizagem, pois nestes ambientes informatizados de aprendizagem, o objetivo será que os alunos planejem, organizem, controlem e avaliem sua própria aprendizagem” (*Ibid.*, p. 22).

O autor ainda anuncia que na EaD o professor passa a incorporar novos papéis, como o de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador.

[...] no novo ambiente, que muitos estão abraçando, os professores não vão mais ser a fonte de toda a informação e todo conteúdo; seu papel irá se modificar para o de guia. O professor não será mais o sábio no palco, mas o guia ao lado. Isso representa uma mudança fundamental, a de uma cultura de ensino para a de aprendizagem (*Ibid.*, p.23).

Ainda nessa linha de raciocínio, Belloni (1999, p.82) acrescenta que nessa modalidade de ensino,

[...] o professor não mais terá o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores - os estudantes - que desempenharão os papéis principais, em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros atores.

Desse modo, levando em consideração tal contexto de discussão, pretendemos a seguir, fazer alguns esclarecimentos básicos a respeito das atuais práticas em EaD. Acreditamos que esse esclarecimento pode auxiliar o processo de evidênciação argumentativa sobre a necessidade de uma racionalidade comunicativa que será retomada posteriormente com maior ênfase.

4.3 Práticas convencionais aplicadas no contexto tecnológico

Belloni (2002) nos lembra que pedagogia e tecnologia, entendidas como processos sociais, sempre andaram juntas. Conforme a autora, “o processo de socialização das novas gerações inclui uma necessária e lógica preparação dos jovens para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o

computador” (*ibid.*, p. 118). Esclarece ainda que do ponto de vista da sociologia não há mais como contestar as novas tecnologias, pois elas têm um papel cada vez mais importante no processo de socialização. Dessa maneira, em nosso entendimento também, não há como negar a relevância dos recursos da EaD à formação de educadores, em um país com dimensões continentais como o Brasil, com tão grande contingente de professores, sobretudo se considerarmos as múltiplas urgências e, por vezes, carências no repertório conceitual de alguns deles. Em vista disso, não cabe refutar as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco exaltá-lo como panaceia de todos os males.

Ainda segundo a autora,

A escola, principalmente a pública, não consegue atender minimamente a demandas cada vez maiores e mais exigentes, enquanto que a “academia” entrincheira-se em concepções idealistas, negligenciando os recursos técnicos, considerados como meramente instrumentais. Sem falar nas escolas do setor privado, no qual atendem “naturalmente” aos apelos sedutores do mercado e se entregam à inovação tecnológica, sem muita reflexão crítica e bem pouca criatividade (*ibid.*, p. 118).

Nesse sentido, em consonância com a autora, observa-se a formação de um consumidor deslumbrado, ao contrário do desejável, ou seja, um sujeito competente e criativo. As inovações educacionais decorrentes das TICs constituem um fenômeno social que ultrapassa o campo da educação para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas. A autora (*ibid.*) também alerta que no capitalismo prevalecente da segunda metade do século 20, o avanço tecnológico não só permitiu a expansão mundial do industrialismo como também a disseminação planetária de uma cultura mínima. Essa cultura básica ‘serve de linguagem comum para a “comunicação publicitária”, difusora de um discurso tecnocrático que vende ilusões com argumentos científicos’ (*ibid.*, p. 119). A ciência e o desenvolvimento tecnológico adquirem em nossas sociedades um alto grau de autonomia, tornando-se as principais forças produtivas da atual fase do capitalismo. E nesse contexto, “principalmente com o sucesso dos sistemas midiáticos, o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora” (*ibid.*, p. 120). O avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. Evidentemente, o modelo neoliberal, só vem favorecer a

expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos.

É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem (BELLONI, 2002, p. 121).

Diante desse contexto, acreditar que o sujeito tem grande margem de escolha e de autonomia ante as tecnologias de informação e comunicação, como faz o discurso tecnocrático neoliberal, faz mais sentido como uma proposta de ação pedagógica do que como uma análise da realidade. As possibilidades de autonomia do cidadão consumidor só são válidas numa perspectiva de mudança, ou seja, de educação para o exercício dessa autonomia.

Neste sentido, temos também o alerta da autora a respeito da predominância da aprendizagem passiva²⁵ entre os alunos dos programas da EaD, os quais absorvem, ao invés de elaborar, os conteúdos aprendidos e se sentem desestimulados a continuar os estudos (Belloni, 1999, p. 40). Desse modo, é importante que se reflita sobre que sujeito está se formando nessa modalidade de ensino, com o intuito de melhor compreendê-lo. O que se espera é que os professores sejam formados num ambiente educacional que valorize o exercício da criatividade e da reflexão como fundamentos da condição de um ser emancipado²⁶.

Do ponto de vista sociológico, Belloni afirma que

políticas públicas tecnocráticas geram propostas educacionais centradas nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais, etc.), que correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades, e não nos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que em educação a distância, é fatal (2002, p. 137).

²⁵ Nesse caso, refere-se à passividade dos alunos ainda dependentes do modelo presencial. E contrário ao que supõe a metodologia, estão sempre à espera de que os tutores resolvam todos os seus problemas, sem se darem ao trabalho de buscar todas as informações pertinentes por si mesmo.

²⁶ Habermas fala em emancipação como uma nova sensibilidade. Como uma forma de se opor à opressão, exploração, dominação, pobreza, dependência.

O que a autora observa é que os modelos de educação a distância dos quais dispomos, em especial, os de formação de professores, referem-se muito mais aos sistemas de quem ensina do que aos de quem aprende. Do ponto de vista pedagógico, a autora ressalta que mesmo quando a formação de professores é “fundamentada em teorias psicopedagógicas inovadoras como por exemplo, o construtivismo, sociointeracionismo, a maioria das experiências não consegue romper tendências enraizadas na instituição escolar” (*ibid.*, p. 137), como por exemplo de compartimentar o saber nas grandes áreas do conhecimento e de enfatizar os conteúdos em detrimento da capacidade de aprender. Por não haver uma integração entre as disciplinas e uma prática mais ativa e centrada no aluno, as intenções inovadoras e interdisciplinares não atingem seus objetivos. Assim, ainda segundo a autora,

a questão fundamental não está tanto na modalidade do ensino oferecido, se em presença ou a distância, mas sobretudo na capacidade de os **sistemas ensinantes** inovarem quanto aos conteúdos e às metodologias de ensino, de inventarem novas soluções para os problemas antigos e também para aqueles problemas novíssimos gerados pelo avanço técnico nos processos de informação e comunicação, especialmente aqueles relacionados com as novas formas de aprender (*ibid.*, p. 139).

Nesse contexto, vale lembrar que os aspectos tecnológicos fundamentais a uma instituição serão legitimados na proporção em que libertarem o professor de suas funções de informante e transmissor e lhe permitirem desempenhar melhor algo que lhe é peculiar, ou seja, a discussão, a interpretação e a crítica das informações e do conhecimento. Assim, para que isso seja mais bem compreendido necessitamos sair muitas vezes de nossa condição de consciência solitária que se relaciona instrumentalmente com o mundo objetivo, com o mundo social e até com o mundo subjetivo. A mudança desse paradigma estaria necessariamente vinculada a um trânsito da razão instrumental para a razão comunicativa.

Conforme Prestes (1996) a racionalidade que se encontra no agir comunicativo é uma das abordagens mais produtivas para dar um novo aspecto à educação. Sentido esse que não só possibilite compreender os problemas que a afligem, como também anuncie uma ação racional possível. É certo que a teoria de Habermas não responde a todas as perguntas, mas conforme encoraja Prestes,

Quero defender a possibilidade de uma ação emancipatória na escola, a partir da constituição de um sujeito, cuja racionalidade não seja nem a instrumental nem a do procedimento. Para a ação pedagógica, a problemática centra-se nas difíceis relações entre racionalidade e liberdade e a legitimidade do processo educativo para formar a identidade dos sujeitos (*ibid.*, p. 11).

Diante dessas considerações, o desafio que se apresenta é a construção de um novo paradigma, ou seja, uma mudança paradigmática que adote uma nova racionalidade. Uma racionalidade que permita ao homem apreender e compreender as situações do mundo complexo em que se encontra para melhor poder nele intervir.

Pelas razões acima apontadas, pretendemos dar continuidade ao pensamento da autora acima, tecendo uma análise crítica sobre os atuais programas de formação de professores em EaD, a partir de dois conceitos frankfurtianos: indústria cultural²⁷ e semiformação²⁸.

Adorno e Horkheimer (1985) nos mostram que a universalização do gênero humano, através da instrumentalização da razão, ao invés de provocar a emancipação, reproduz o isolamento e reduz a sensibilidade. Por mais que esta formulação tenha sido feita em cima dos horrores causados pela aplicação da ciência e da técnica no contexto de destruição da segunda guerra, há que se pensar nessa formulação dos autores em relação aos programas de formação de professores a distância para que os mesmos também não recaiam nessa prerrogativa. Vale lembrar, que esta aproximação entre indústria cultural e EaD deve ser mediada, pois Adorno e Horkheimer estavam pensando nos efeitos perversos da instrumentalização tecnológica da mídia no comportamento de massas das pessoas, ao imitar o que fazem os artistas e celebridades nas vestes, nos gostos, clichês e no uso de expressões e não em Educação a Distância propriamente dita.

²⁷ O termo *indústria cultural* foi empregado pela primeira vez por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento*. A intenção destes autores ao criar este conceito era estabelecer uma oposição ao termo *cultura de massas*, que, no capitalismo tardio, havia tido seu aspecto descaracterizado, ou seja, esta *cultura de massas* já não mantinha correspondência com o seu conceito; uma cultura surgida espontaneamente das massas.

²⁸ Semiformação ou semicultura é um conceito formulado por Adorno (1996) que difunde uma produção simbólica, com predomínio da razão instrumental voltada à adaptação e ao conformismo. Um caminho contrário ao que Adorno e Horkheimer (1985) entendiam como *esclarecimento*.

4.4 Indústria cultural e semiformação

Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer voltam a dar atenção ao conceito de esclarecimento, após a barbárie da Segunda Guerra Mundial. Nessa perspectiva, propõem-se à autocrítica do esclarecimento e da razão. Ao fazê-lo, intencionam desvendar o impulso totalitário do esclarecimento (percebendo-o como mistificação das massas) e a subserviência da racionalidade técnica e da linguagem instrumental à dominação esclarecida, tal como evidenciado a seguir.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (*ibid.*, p. 114) [...] A repetição universal dos termos designando as decisões tomadas torna-as por assim dizer familiares, do mesmo modo que, na época do mercado livre, a divulgação do nome de uma mercadoria fazia aumentar sua venda. A repetição cega e rapidamente difundida de palavras designadas liga a publicidade à palavra de ordem totalitária. O tipo de experiência que personalizava as palavras ligando-as às pessoas que as pronunciavam foi esvaziado, e a pronta apropriação das palavras faz com que a linguagem assuma aquela frieza que era própria dela apenas nos cartazes e na parte de anúncios dos jornais (*ibid.*, p. 155).

A indústria cultural é concebida pelos estudiosos como produção cultural emergente dos interesses do capital e não do saber popular. Por isso, os autores não adotam o termo cultura de massa, passível de receber a segunda interpretação. A indústria cultural intenciona explicitar o caráter de mercadoria obtido à cultura contemporânea. Nessa perspectiva, promove diversas reduções, dentre as quais destacamos: o saber à mercadoria; a cultura à semicultura; a individualidade à pseudo-individuação. Por tudo isso, a indústria cultural consolida-se como meio de adaptação das massas ao sistema dominante, travestido em indústria da diversão. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (*ibid.*, p. 134): “A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão”.

No que se refere ao conceito de semicultura ou semiformação, Zuin *et al.* (2001) salienta que, em contraposição à formação cultural, compromissada com a

racionalidade, a liberdade e a igualdade, a semiformação propaga uma produção simbólica, com predomínio da razão instrumental voltada à adaptação e ao conformismo. Trazendo tais considerações para o tema aqui observado, destacamos o quanto a chamada pedagogia das competências e o cognitivismo, que destaca os aspectos didáticos e metodológicos, vão em direção oposta da formação emancipadora.

Dois alertas se apresentam para Zuin *et al.* (*ibid.*) em relação à semicultura ou semiformação pensada no campo da educação: a construção dos conhecimentos prejudicarem-se com a máxima de que não há tempo a perder e a concepção a-histórica da semicultura sustentar a ilusão do eterno presente. Nesse sentido, é importante nos perguntarmos como a categoria tempo tem sido pensada nos diversos programas de formação de educadores à distância. Há que se questionar se o tempo de aprendizagem previsto nos referidos programas de formação coincide com o tempo de aprendizagem dos educadores reais, ou seja, concebidos na sua concretude, nas suas circunstâncias sócio-históricas de trabalho e de vida pessoal.

Ainda em concordância com Zuin *et al.* (*ibid.*), no que se refere à semiformação ou semicultura, enfatizamos outro ponto de preocupação: a coisificação do homem, ou seja, a incapacidade de vivenciar experiências genuinamente humanas, pela ausência de emotividade.

Novamente nos voltando ao tema aqui observado, perguntando se o *modus operandi* de alguns programas de formação de educadores à distância, por enfatizar a produtividade e cognitivismo, aliada à falta de observância da historicidade do contexto dos educadores, não fazem com que formadores e formandos interajam a partir de um roteiro ideal, alheio às suas vivências? Ou seja, será que os interlocutores concebem o conteúdo a ser trabalhado, como também, cabe-lhes autonomia sobre o tempo de interação? Com isso, uma das grandes preocupações incide no fato de que esse movimento possa trazer consequências calamitosas para a formação dos educadores, por dificultar que tais profissionais vivenciem os princípios e pressupostos conceituais em discussão, em uma dimensão genuinamente humana.

Os autores também sublinham outro aspecto: a desbarbarização da educação quando concebida como esclarecimento e emancipação. Nesse sentido, também

cumpra observar se os programas de formação de educadores em ambientes digitais promovem movimentos de crítica, autocrítica e reflexão. E se ocorrem, não costumam ser de forma internalista, voltada às possibilidades de ação imediata do professor, desconsiderando-o como sujeito social que conta com autonomia relativa, em face das circunstâncias sócio-históricas nas quais se insere? Assim, é preciso observar princípios implícitos como produtividade e cognitivismo que edificam processos de formação voltados à adaptação dos educadores às suas circunstâncias, em recusa à construção da autonomia, da crítica e da resistência.

Nesse sentido, Zuin *et al.* (*ibid.*) lembram que a indústria cultural e sua contrapartida subjetiva, a semiformação, constroem o senso comum a ser adotado para a preservação do sistema. Assim, uma das grandes preocupações em relação à racionalidade das políticas públicas de formação de professores recai sobre sua orientação para a adaptação, causando prejuízos à emancipação.

Conforme os aspectos vistos anteriormente, é justificável uma aproximação da educação como reprodução, cópia, reduplicação do existente, com a semiformação produzida pelo mecanismo da indústria cultural. Contudo, concorda-se ainda (TREVISAN, 2000, p. 111) que a proposta contida na *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer (1985), “ainda não representa uma saída às dificuldades e limites do conhecimento, bem como às patologias sociais causadas pela ação da racionalidade instrumental e tecnológica”. Nesse sentido, traz também, o caminho indicado por Leo Lowenthal às esperanças de uma vida melhor, na qual afirma que, embora Adorno e Horkheimer tenham ajudado a construir o legado da teoria crítica, o realismo teórico do filósofo alemão Jürgen Habermas, talvez seja ainda um caminho para superar a alienação cultural, política e social, evitando cair num pessimismo vazio e melancólico.

Nesse entendimento, a busca da razão comunicativa, talvez esquecida nesses processos de instrumentalização da EaD, é ainda um objetivo a ser atingido, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO V

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA RACIONALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSM/UAB E DA UNINTER

5.1 Leitura da hermenêutica reconstrutiva e padrões de racionalidade

Apresentamos, neste capítulo, algumas considerações sobre o objeto específico da pesquisa empírica realizada em duas instituições: A UFSM/UAB (Polo de Restinga Seca) e a UNINTER (Polo de São Sepé)²⁹. Este recorte empírico específico constituiu a base para articulação da interpretação e compreensão hermenêutica, crítica e dialética dos textos narrados³⁰ e foi delimitado a partir do contato verbal com as acadêmicas entrevistadas, bem como com as Coordenações dos referidos Cursos de Pedagogia a Distância.

A leitura hermenêutica, crítica e dialética é um recurso metodológico fundamental para a compreensão do sentido, para a interpretação e para possíveis considerações sobre os diferentes modelos de racionalidade. Em Habermas (1987b, p. 26) a hermenêutica refere-se “à arte de compreender um sentido lingüisticamente comunicável”. O intérprete, por encontrar-se envolvido nas negociações sobre o sentido de suas afirmações e por pretender construir um conhecimento com validação intersubjetiva precisa renunciar a uma pretensa posição de observador neutro. A ideia de neutralidade e objetividade epistemológica é reforçada e admissível na concepção moderna de conhecimento onde pela sua ação o sujeito

²⁹ No texto, para evitar a repetida utilização da denominação das instituições em tela, quando houver recorrência a elas passamos a indicar, respectivamente, as siglas UFSM/UAB – Universidade Federal de Santa Maria e UNINTER - Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER.

³⁰ Textos narrados, nesta pesquisa, são considerados todas aquelas falas dos sujeitos reveladoras da racionalidade dos Cursos de Pedagogia a Distância.

solipsisticamente³¹ cria algo no isolamento de um outro considerado objeto. Nesse caso, quanto maior a distância que o sujeito consegue estabelecer de um objeto observado, maior será a possibilidade de construção de uma representação simbólica objetiva.

Na interpretação dialético – hermenêutica, porém, para assegurar-se da validade de seus proferimentos o intérprete deve recorrer a padrões de racionalidade (HABERMAS, 1989). Os padrões de racionalidade dialogicamente revelam e escondem, explicitam e encobrem, afirmam e negam manifestações da racionalidade. E foi à luz da elaboração de dois padrões de racionalidade manifestados no paradigma da subjetividade moderna e no paradigma da racionalidade comunicativa que procuramos identificar, interpretar e compreender as diferentes racionalidades presentes nos Cursos de Pedagogia a Distância.

Habermas (1998a, p. 499) explicita os dois modelos ou padrões de racionalidade possíveis nas relações que os homens estabelecem com a realidade objetiva, subjetiva ou social: de um lado temos a racionalidade cognitivo-instrumental e de outro uma racionalidade intersubjetiva- comunicativa. Na racionalidade cognitivo-instrumental o paradigmático é a relação de um sujeito solitário, autocentrado, monológico com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado; e na relação intersubjetiva, o paradigmático está no entendimento que os sujeitos capazes de linguagem e de ação estabelecem entre si sobre algo.

Diante das incertezas e paradoxos que caracterizam o quadro da realidade do mundo atual, discutir padrões de racionalidade para o Curso de Pedagogia a Distância é, sem dúvida, promover uma profunda reflexão sobre a questão central de tudo aquilo que fundamenta ou possa vir a fundamentar e legitimar qualquer ação no campo educacional.

³¹ Solipsismo (do latim "solu-, «só» +ipse, «mesmo» +ismo".) é a crença filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências. O solipsismo é a consequência extrema de se acreditar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não se conseguindo estabelecer uma relação direta entre esses estados e o conhecimento objetivo de algo para além deles. O "solipsismo do momento presente" estende este ceticismo aos nossos próprios estados passados, de tal modo que tudo o que resta é o eu presente.

5.2 O Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB

O Curso de licenciatura de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB organizou sua matriz curricular visando promover a expansão da Universidade além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar em diferentes modalidades de ensino.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Curso de Pedagogia a Distância dessa instituição, tem como objetivo principal “formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas etapas iniciais do EJA, no Ensino Médio, na modalidade normal e nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UFSM, 2007, p. 05).

A maioria das atividades a distância são desenvolvidas no ambiente virtual que tem como suporte a plataforma *Moodle*. O *moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um ambiente de ensino a distância desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, e é utilizado no Brasil, por algumas Universidades Federais (como a UFSM), pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, Rio de Janeiro, dentre outras. A plataforma permite desde a participação até a criação e administração de cursos via internet. Possui vários recursos, por exemplo: Agenda – página de entrada do curso com a programação do dia; Fórum de discussão – página que contém os tópicos em discussão naquele momento do curso e que permite o acompanhamento da discussão através da visualização das mensagens já enviadas; *Chat* ou bate-papo – página que permite uma conversa em tempo-real entre os alunos e os formadores; Diário de bordo – página utilizada para que os alunos descrevam e reflitam sobre o seu processo de aprendizagem. Também são utilizadas outras linguagens e mídias como: Programas de rádio, CD-ROM, Filmes em Vídeo, DVD, videoconferência e material impresso. O material impresso refere-se ao guia acadêmico, ao guia de formação básica do uso da plataforma e funcionamento/desenvolvimento do curso, material didático de apoio.

A comunicação e interação entre os participantes do curso dão-se através da plataforma que dispõe de ferramentas para a comunicação síncrona e assíncrona³² entre os alunos, formadores, tutores presenciais e a distância, bem como com o pessoal de apoio. Para esta finalidade também se conta com um telefone 0800.

O Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB conta com Tutores a Distância, que são os “auxiliares” do professor/formador da disciplina, atuando como mediador e orientador das atividades previstas em cada disciplina e acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pela Plataforma *Moodle*, bem como por outras formas de comunicação à distância, além de contribuir em outras formas definidas pelo professor/formador. A proposta é que um tutor a distância, com 20 horas semanais, atenderá uma disciplina comportando, no máximo, 50 alunos. Assim, o número de tutores a distância está diretamente relacionado ao número de alunos a serem atendidos por disciplina e ao número de disciplinas do curso. O Curso também tem um Tutor Presencial que atua no Polo da EaD, onde o curso é ofertado. Os tutores a distância e os tutores presenciais passam por curso de capacitação, que prevê sua formação nas funções de tutoria, no uso da plataforma, nas relações humanas e no projeto político pedagógico do curso. Também está prevista uma capacitação continuada, com reuniões entre professores e seus tutores, entre os tutores e os responsáveis pela capacitação na área de EaD, e também com a Coordenação da Tutoria (tanto a específica de cada Curso como com a Coordenação Institucional).

O processo de seleção ao curso na modalidade a distância obedecerá aos princípios instituídos pela UFSM/UAB, ou seja, será através de provas presenciais. O ingresso será por ordem de classificação atendendo ao número de vagas previsto pelo curso. Os alunos têm acesso ao Curso através do Concurso vestibular. O curso tem uma oferta única com um ingresso de 270 alunos, distribuídos em nove Polos³³, sendo 30 vagas por Polo. O curso tem uma duração de quatro anos, com uma oferta

³² Sendo síncrona, a comunicação acontece em tempo real (todos juntos em um mesmo horário); e a comunicação assíncrona é a que possibilita a educação em tempo diferido (todos juntos, mas os horários podem ser diferentes).

³³ Em 2008, os polos educacionais localizavam-se nas seguintes cidades: Três Passos, Três de Maio, Tapejara, Restinga Seca, Faxinal do Soturno, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Cruz Alta e Sobradinho. Em 2009, a cidade de Panambi também passou a ter um polo educacional.

de oito semestres, organizados por dois módulos cada um, sendo articulados por um Seminário Integrador a cada semestre.

O Curso de Pedagogia a Distância desta instituição está organizado a partir das orientações constantes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia, bem como na legislação específica da EaD.

O Projeto do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

5.3 O Curso de Pedagogia a Distância da UNINTER

Um dos pioneiros no sistema EaD (Educação a Distância), o Grupo Educacional UNINTER apresenta uma tecnologia digital, que faz com que as aulas realizadas ao vivo cheguem, via satélite, em mais de 600 Polos de Apoio Presencial, credenciados pelo MEC, distribuídos em todo o Brasil. Atualmente, o Grupo tem o maior número de cursos de graduação EaD autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação³⁴. O Grupo Educacional UNINTER é formado por oito empresas na área educacional: Facinter (Faculdade Internacional de Curitiba), a Fatec Internacional (Faculdade de Tecnologia Internacional), o IBPEX (Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão), o EDSAT (Rede Brasileira de Educação Via Satélite), CBED (Centro Brasileiro de Educação a Distância), a Uninter Idiomas, a EDITORA IBPEX e a Uninter Agência de Turismo.

O sistema de ensino via-satélite possibilita o acesso aos cursos de graduação do país, por meio da tecnologia de transmissão via satélite, diretamente do Centro de Dialógica UNINTER - Estúdio -, em Curitiba. O aluno assiste às aulas, ao vivo, via satélite, através de um telão, uma vez por semana, no Polo de Apoio Presencial de sua cidade, que pode estar localizado no Brasil todo, com a possibilidade de interagir, também ao vivo, pelo telefone 0800, e-mail ou fax. As aulas são ministradas pelo professor, que está no estúdio, em Curitiba. Na sala de aula

³⁴ Disponível em <http://www.grupouninter.com.br/>

presencial, do Polo de Apoio, está presente a tutora, que é uma professora da área para tirar dúvidas dos alunos, bem como orientar a turma nos trabalhos acadêmicos propostos e aplicação das provas, uma vez que a avaliação é presencial. O aluno que tiver dúvidas durante as aulas pode perguntar diretamente ao professor que está ministrando a aula no telão, via telefone 0800. O professor irá responder, ao vivo, em tempo real, o questionamento do aluno.

Os cursos EaD da UNINTER são autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). O aluno recebe o diploma após a conclusão do curso e tem validade em todo o território nacional. Este Curso de Pedagogia tem duração de 3,5 anos, acontece no turno da noite e tem uma Carga Horária de 3.300h. O aluno tem duas opções para cursar o Curso de Pedagogia: segunda-feira ou sexta-feira. Encontro Dialógico das 19h às 22h (horário de Brasília) e Atividade Supervisionada obrigatória com horário a ser combinado no Polo.

O aluno ganha cerca de 30 livros para estudar e pesquisar. A UNINTER conta com: Canais na web de interação; AVA UNINTER, um sistema acadêmico que disponibiliza, entre outros benefícios, um canal para interatividade entre alunos e professores e postagem de atividades extraclasse; Vídeo on Demand, que equivale a aulas de reforço pela internet; e Rádio web, uma rádio interativa, do próprio Grupo, com programação variada, de 24 horas no ar.

O Curso de Pedagogia a Distância da UNINTER tem como objetivo principal “a formação de profissionais da Educação que irão contribuir no processo formativo de cidadãos capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas” (UNINTER). O curso visa formar um profissional ético, técnico e cientificamente preparado, comprometido com uma proposta democrática de Educação, capaz de promover mudanças necessárias, por meio da ação pedagógica.

Quanto ao mercado de trabalho o licenciado em Pedagogia pode atuar como: Docente na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, e Magistério Nível Médio; Gestor Educacional de instituições formais e não-formais de ensino; Assessor pedagógico nas áreas de planejamento, gestão e avaliação institucional; Pesquisador educacional nas áreas de tecnologia, educação à distância e desenvolvimento de materiais didáticos; Profissional e pedagogo em instituições

e/ou organizações (associações, fundações, ong's), hospitais, EJAS, comunidades de base entre outras. O Curso é autorizado pela Portaria nº- 590, de 6 de setembro de 2006.

5.4 Análise das entrevistas

Para realizar esta pesquisa entrevistamos sete acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância, que utilizam a plataforma *moodle*. Esse curso é realizado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB), no Polo de Restinga Seca. Na sequência, também entrevistamos mais sete acadêmicas, também do Curso de Pedagogia a Distância, porém, utilizam a tecnologia de transmissão via-satélite. Esse curso é realizado pela Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER, no Polo de São Sepé.

As entrevistas para esta pesquisa tiveram início no segundo semestre do ano de 2009, sendo que o primeiro grupo de alunos foi composto por sete acadêmicas da UFSM/UAB. Essas entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente, em função da disponibilidade de horário das entrevistadas. Foram realizadas nas cidades de Formigueiro, Restinga Seca e São Sepé/RS.

No entanto, a partir de então, com o intuito de aproximar a proposta da ação comunicativa, optamos pelas entrevistas coletivas, consideravelmente mais proveitosas, conforme nossa avaliação. Notamos que na entrevista coletiva as entrevistadas conseguiram desenvolver melhor seu pensamento, trocando ideias com as demais colegas. Dessa forma, formamos o segundo grupo composto por mais sete acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância da UNINTER. Essas entrevistas foram realizadas na cidade de Formigueiro/RS.

As questões realizadas³⁵ às acadêmicas foram perguntas semi-estruturadas sem uma sequência pré-estabelecida e serviram como guia para a entrevistadora. As questões tiveram o objetivo de auxiliar na análise para identificar, interpretar e compreender, como já explicitamos anteriormente, dois padrões de racionalidade – o paradigma da subjetividade moderna e o paradigma da razão comunicativa – que

³⁵ O roteiro de entrevista semi-estruturada pode ser visualizado nos apêndices deste trabalho.

afloram no discurso das acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância das duas instituições pesquisadas.

A fase de entrevistas foi finalizada ainda no segundo semestre de 2009. Como já enfatizado também, as acadêmicas da UFSM/UAB são identificadas no corpo desse trabalho como R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7. E as acadêmicas da UNINTER são identificadas como S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7.

Após a transcrição das fitas, escolhemos os recortes para análise. Os recortes foram selecionados conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Os recortes escolhidos foram aqueles que nos forneceram marcas de racionalidade, possibilitando a interpretação dos sentidos apresentados pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância. Conforme já pontuamos, a hermenêutica como teoria e como caminho metodológico busca compreender as conexões dinâmicas e dialéticas, bem como a interatividade indissociável entre os saberes da Filosofia e da Pedagogia. Nesse sentido, concordamos com Hermann (1999a, p. 10) quando afirma que “uma hermenêutica compreensiva permite que a educação conheça a racionalidade de suas próprias ações [...]”.

5.4.1 A escolha pelo curso EaD

A partir do diálogo com as acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância, observamos durante as entrevistas e análise que as mesmas quando falavam materializavam em seus discursos uma história marcada por fatos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Ao mesmo tempo em que um curso EaD traz vantagens, como por exemplo, o aluno pode fazer seu próprio horário de estudo bem como realizar o sonho do curso superior, identificamos, em seus discursos, sentidos que vinham de um discurso maior, o discurso da aproveitabilidade do tempo.

Em conformidade com tal raciocínio, vejamos os recortes abaixo:

Eu escolhi um curso a distância por causa do tempo que eu não tinha pra fazer uma presencial. Aí a opção foi essa (R6).

Eu escolhi pela comodidade do tempo, que eu não tenho. Porque se eu fosse fazer uma faculdade presencial eu não ia conseguir, não ia ter tempo pra conciliar e porque dá a 'impressão' que a gente se forma mais rápido, né (R4).

Como podemos observar nesses recortes, a educação a distância é significada por estas alunas como um recurso interessante, pois o aluno pode aprender “no menor tempo possível”. De acordo com os autores da educação a distância, “este modelo dá espaço para o desenvolvimento da aprendizagem independente. Seu objetivo é a educação do aluno autônomo” (Peters, 2004, p.79).

É fato que esta modalidade educacional rompe com as paredes da sala de aula, e é dessa forma que o discurso pedagógico dominante afirma que o aluno pode aprender autonomamente, em qualquer lugar e a qualquer hora, e mais importante: pode fazê-lo “no menor tempo possível”. Acreditamos haver nesses recortes um apontamento para a resignificação da relação entre o indivíduo e o processo de construção do conhecimento.

No entendimento de Habermas, “o conhecimento e a compreensão são coordenados socialmente e sempre condicionados e mediados pela experiência histórica [...] que não há conhecedor e que todo conhecimento é mediado por experiência social” (1987, p. 23). Nesse sentido, o autor nos diz que o conhecimento não é construído pelo indivíduo solitário.

Dando continuidade a esse pensamento, na fala da acadêmica abaixo verificamos uma regularidade na utilização das expressões “*porque é mais barato*”, “*eu poderia administrar o trabalho, a família e a faculdade*”. Foi essa racionalidade que nos permitiu supor que esses sujeitos estão inscritos em uma formação discursiva que conseqüentemente nos remete ao agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação.

Pelo fato do tempo, né? Também por causa da idade, por ser mais barato, por ter família... pra mim ficaria difícil ir todos os dias numa faculdade em Santa Maria ou qualquer outro lugar. Eu poderia administrar o trabalho, a família e a faculdade (R3).

Esse enunciado traz os efeitos das subjetividades constituídas em nosso tempo. Podemos perceber nele sentidos que retornam ao imaginário social de que numa sociedade da informação, o importante é o indivíduo poder administrar o seu tempo. Em vez de expressões como “organizar o tempo”, a expressão utilizada é “administrar o tempo”. Esse termo não por acaso remete a racionalidade instrumental.

Analisaremos outro recorte:

Pelo tempo e também pra não gastar tanto. Mas, principalmente pra não precisar estar se deslocando seguidamente também, todos os dias. Pela praticidade mesmo (S2).

Acreditamos que a racionalidade que perpassa o discurso dessa acadêmica é remetida a uma discursividade própria do agir instrumental. Nesta estrutura discursiva o processo de aquisição do conhecimento é compreendido como “praticidade”. Dessa forma, entendemos que há um deslocamento no processo de construção do saber, da categoria do agir comunicativo para a categoria do agir instrumental. De acordo com o discurso dessa aluna, inserida em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, a aprendizagem deixa de ser entendida como processo e é significada principalmente por sua “praticidade”. Verificamos uma forte tendência a uma racionalidade instrumental tanto no contexto de ensino e aprendizagem quanto no âmbito das relações entre as pessoas. Sabemos que muitas vezes, essa racionalidade não acontece ciente no âmbito da educação, mas é fruto das exigências de um sistema institucional já constituído. A tendência tecnicista vem de uma concepção tecnocrática e cientificista que perpassa a educação contemporânea.

Nesse sentido, Habermas nos diz que o mundo contemporâneo é marcado pela razão instrumental que coloniza as relações entre as pessoas, e ao realizar a “colonização”, descaracteriza e desumaniza setores como a educação. O modelo de racionalidade apresentada por Habermas não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos não apenas com o objeto, mas promover a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando também as normas e as experiências intersubjetivas.

Ainda no que se refere à relação entre a escolha do curso e o tempo, uma marca da racionalidade que nos chamou a atenção foi que durante as entrevistas praticamente não ouvimos o termo “conhecimento”, ou mesmo termos similares como “saber”, “aprendizado”, “diálogo”. Quanto a isso, relembramos que, para Habermas, o tipo de ação que incorpora o conhecimento empírico-teórico, ou seja, o conhecimento sobre o mundo objetivo, é a ação instrumental e estratégica.

A partir disso, entendemos que o silenciamento dos entrevistados com relação a palavras como “conhecimento” e “saber”, tão importantes em se tratando de educação, seja ela presencial ou a distância, ocorreu em função de que essas palavras, supõem tempo para o investimento, para a dedicação.

Vejamos outro trecho:

Porque eu imaginava que um curso a distância seria menos exigente, entende, menos exigências que um curso presencial. Eu pensei que um curso a distância seria mais fácil porque teria que ir só uma vez na semana. Seria menos cansativo do que ir todos os dias. A rotina de ir, o deslocamento, porque a gente cansa bastante de ir todos os dias (S6).

Assim, de acordo com o discurso dominante das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), no século XXI é muito prático: vamos ao banco, nos relacionamos, fazemos um curso – tudo através da internet, a ferramenta tecnológica do momento. E assim é que entendemos a captura do discurso pedagógico pelo discurso da tecnologia. Como verificamos nos recortes acima citados, a significação das acadêmicas para com a educação a distância é com relação à “praticidade”. Afinal, essa é uma modalidade educacional, segundo as acadêmicas entrevistadas para esta pesquisa, que permite aprender “no menor tempo possível”. Dessa forma, podemos perceber que os efeitos produzidos por uma sociedade assim afetam sobremaneira os sujeitos.

5.4.2 A interação na EaD

Muitas das propostas em EaD se apresentam como “interativas” e justificam sua própria qualidade no fato de produzirem condições amplas de contato entre

acadêmicos e professores. A ideia de interação, contudo, na maioria das vezes, não chega ao nível de importância que a ela estamos atribuindo aqui, ou seja, não chega a ser pensada pelos organizadores dos cursos como “mecanismo permanente de reformulação” de um curso. A interação é pensada apenas enquanto “momentos de debate sobre conteúdos”, algo que acontece em fóruns, salas de bate-papo, listas e grupos de discussão e videoconferência. Esses canais de interação podem produzir uma “aparência de interação”³⁶ se sua importância estiver limitada à produção de momentos de debate sobre conteúdos uma vez que só poderia efetivamente ocorrer no caso de o acadêmico estar efetivamente entendendo o que a ele estivesse sendo oferecido.

Pode parecer paradoxal nossa observação uma vez que não se pode imaginar, por exemplo, um acadêmico participando de um fórum de discussão, sem que tenha “entendido” o material de um curso. Ocorre que na obrigatoriedade de participação num fórum (para efeito de avaliação – algo muito comum) pode sim levar à participação de alguém que nada esteja entendendo de um conteúdo por conta de dificuldade com os materiais propostos para um curso. A efetiva discussão de conteúdos não pode se dar se não houver mecanismos para uma permanente avaliação/reformulação das formas de apresentação destes a partir de permanente diálogo entre professor e acadêmico, ou seja, professor e acadêmico nunca poderão discutir os temas de um curso de forma realmente profunda e importante se os conteúdos forem apresentados como algo acabado, fechado a qualquer questionamento sobre seu nível de inteligibilidade ou de substância.

Apesar de nossa referência ao “nível de interação” consagrado à discussão de conteúdos, não pensamos que este seja o fator marcante na prática em EaD. Ou seja, embora esse “nível de interação” seja desejável e fundamental para a produção de “qualidade em educação” ele pode ou não ocorrer em EaD. Dizemos isso porque, conforme defendemos nesse trabalho, o ponto central da prática em EaD é comunicacional e, por isso, é comunicacional seu “fator marcante”.

Assim, transcrevemos os trechos abaixo onde transparecem alguns recortes sobre a relação das acadêmicas com os colegas, professores e tutores, bem como

³⁶ Tendo como parâmetro a racionalidade comunicativa da EaD conforme a apresentamos.

se elas consideram importante manter contato com os mesmos. Vejamos estes enunciados:

Eu só conheço as colegas daqui de Formigueiro, o resto eu não sei o nome de nenhuma. A tutora eu conheço e os professores nenhum. Eu acho importante manter contato, porque o que é ruim é a falta de contato físico. Todos se uniu para um ajudar o outro. Mas eu estou satisfeita com as gurias. Se eu não tivesse as gurias eu ia ter que ir lá em São Sepé procurar as outras (S6).

No nosso curso tem que ir uma vez na semana, mas não tem tempo de conversar. É oi e tchau. A gente não pode abrir a boca, porque a gente chega lá, senta e assiste às aulas. O horário é marcado. É como se a gente tivesse assistindo tv. Eu sinto falta de conversar com as colegas. Por mim eu escolhia fazer presencial, mas é muito mais caro, tem que ir a Santa Maria de ônibus. Tem umas colegas que a gente nem conhece, nem oi a gente dá (S1).

Podemos observar nesses recortes que as alunas, ao mesmo tempo em que se mostram “satisfeitas” com o relacionamento que mantêm com as colegas, também remetem em seu discurso a algo que se inscreve em outra formação discursiva ligada à significação dada à importância do outro enquanto presença. Continuando suas reflexões sobre o processo vivido na educação a distância, uma delas ressentiu-se da falta de contato físico e diz: “o que é ruim é a falta de contato físico”. Entendemos que nesse momento ela está dizendo do outro enquanto corpo presente, ou seja, mesmo participando de um curso a distância, virtual, ela situa o contato físico em seu discurso.

Assim, entendemos que na EaD, existem especificidades a serem consideradas, pois ao mesmo tempo em que muitos acadêmicos têm dificuldade de trabalhar sozinhos, só com o computador, existem pessoas que gostam de seguir seu próprio caminho, de sentir-se livres para escolher o que lhes parece melhor. E há ainda aqueles alunos que são extremamente dependentes e precisam da ajuda constante do outro.

Nesse sentido, vale lembrar Hermann quando afirma que:

A formação do sujeito, como tarefa da educação escolar, exige uma ordem institucional e condições de mediação que produzam o desenvolvimento. Esse processo é marcado pelo confronto de argumentos, que possibilitam a reflexão sobre a tradição, para realizar uma intersubjetividade produzida comunicativamente. Disso decorre, por um lado, a necessidade de uma

mudança política, social e cultural em direção à racionalização da sociedade e, por outro lado, um processo de aprendizagem dos participantes em direção à universalização de justificativas (1999, p. 84).

Diante disso, entendemos que a inter-relação entre o individual e o social permite a formação de sujeitos na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, isto é, sujeitos capazes de êxito na obtenção do comportamento normativo, com capacidade interativa e autonomia de ação.

Esta outra entrevistada diz:

Ah, eu acho que é muito boa minha relação com os colegas. Quando é trabalho em grupo, a gente participa do jeito que a gente consegue conciliar, né. E eu sinto muita falta dos colegas. É muito importante manter esse contato, até pra gente se socializar e trocar ideias (R4).

Essa acadêmica utiliza-se das palavras “falta”, “conciliar”. Acreditamos que para ela, a falta do colega não é remetida apenas à presença física, mas à falta do outro enquanto simbólico servindo como testemunha do aprender. Ainda de acordo com Hermann “as condições necessárias para realizar a formação do sujeito, a partir de Habermas, emergem de uma racionalidade comunicativa do discurso prático, que possibilita chegar à justeza das normas e à universalidade” (1999, p. 85). Assim, o sujeito precisa amadurecer na direção de colocar-se diante de diferentes perspectivas (dos outros), para chegar a manter ou reformular normas.

Conforme já discutimos neste trabalho, a interatividade é a principal característica da educação a distância. “As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada e de interatividade” (Belloni, 1999, p.59). Concordamos com esse discurso no sentido de que é mesmo uma inovação, principalmente se pensarmos as “gerações” anteriores da EaD, via correio ou rádio, por exemplo, nas quais os participantes não tinham essa possibilidade de se comunicar de forma síncrona, mesmo estando geograficamente distantes. Era o aluno de um lado e o professor do outro, com pouca ou nenhuma interação. Também conforme já destacamos, os ambientes virtuais, dentre eles o *moodle*, possuem vários recursos que proporcionam a comunicação a distância, dentre eles o *chat*, o fórum de discussão, o correio eletrônico.

Podemos verificar isso na fala dessa acadêmica:

Bah, é ótima nossa relação. É uma segunda família. A minha tutora presencial é maravilhosa. Ela ajuda se a gente precisar de alguma coisa, de algum material, de algum livro ou algum contato direto lá com a UFSM, alguma nota ou outra coisa, tudo é com ela. Mas aí na hora de interagir pra dúvidas de trabalho, aí é direto com os tutores a distância, porque cada disciplina tem o seu tutor. E as colegas são todas como irmãs (...). O contato pessoalmente ele é mais restrito. A gente se vê uma vez no mês, às vezes nem isso. Conforme chamam pra gente se reunir, né? Mas a gente tá sempre mantendo contato por e-mail, mensagem, MSN com as colegas. Nunca perdemos o contato. A gente acostumou assim, de se ver uma vez por mês. Acho suficiente. A gente nunca teve contato direto todos os dias que eu não sei se eu sinto falta ou não de ver elas todos os dias. Então tá bom assim R3.

A interatividade também acontece em cursos a distância que oferecem encontros semanais, os quais possibilitam o encontro dos alunos. Vejamos nesse recorte:

É legal embora a gente não mantenha esse contato diariamente. A gente se vê uma vez na semana. Mas sempre que possível a gente se reúne nos grupos de estudo. E pra conversar, a gente sempre se conversa por e-mail, telefone. É importante manter esse contato porque até mesmo pra alguma dificuldade que tu tenha, durante a aula, numa matéria... então tu entra em contato com os outros, porque cada um tem um maneira diferente de entender e de repente facilita mais né S6.

No entanto, apesar de todos esses recursos destinados à interatividade, o que compareceu nos discursos das entrevistadas desta pesquisa é que esses recursos não são suficientes para manter um vínculo efetivo na relação dos sujeitos, tanto com o professor quanto com o colega; ou seja, com os seus parceiros no processo de aprendizagem, conforme podemos observar:

É muito boa a minha relação e depois, a gente precisa manter um contato também né? Com as gurias aqui também, quando a gente pode se reúne. Isso é bom, porque pra nós que fizemos uma faculdade a distância, a gente precisa disso, porque é só um dia que a gente vai lá e a tutora também não tem como atender todos né? Então por isso que o contato com os colegas é importante. A gente pode trocar ideias com eles. Se tu tem uma dúvida, tu vai lá e pergunta pro colega, assim ele também. Por isso que é bom ter esse contato S4.

Com a tutora eu me dou bem também. Às vezes a gente discorda alguma coisa, mas dentro da normalidade, porque a educação a distância é uma coisa bem diferente pra gente que tá iniciando, né. A tutora tem uma visão às vezes diferente, passa um pouco diferente daquilo que a gente entende.

Essa é uma das dificuldades que eu acho também. Da falta de tá mais com a tutora. Eu acho muito importante manter esse contato, porque às vezes tu entende uma coisa na teleaula e ela te passa outra. Isso acontece várias vezes S7.

Observamos nesses recortes, que apesar das possibilidades de interatividade da educação a distância, os alunos pedem a presença do outro para a validação de seu aprendizado. Não se trata somente da presença do professor, é também a presença dos colegas como aparece no enunciado dessa acadêmica quando afirma: *“Com os colegas a gente se encontra só nos dias das provas. Aí a gente procura fazer alguma coisa junto pra se integrar mais, porque é totalmente a distância”* R6.

Ocorre que na educação a distância, a relação do aluno se dá, essencialmente, com a máquina. No entanto, há algo na interatividade mediada pela máquina que falha. É como se virtualmente, com a interação *on-line*, o aluno não conseguisse significar o outro. Nesse sentido, na ação comunicativa proposta por Habermas (1997), a interatividade não é regulada através de um consenso normativo considerado *a priori*, mas através de operações falíveis de entendimento dos participantes. Desse modo, a argumentação é uma “ação comunicativa” em que o ator critica ou apresenta razões, com o objetivo de aceitar ou rejeitar afirmações, necessitando de um ambiente em que todos estejam dispostos a agir comunicativamente.

Nos cursos a distância a palavra – o ato de falar e ouvir – é substituída por escrever e ler. O diálogo nesta modalidade educacional é mediado por artefatos tecnológicos, mas, como verificamos nos recortes acima, este “dialogar com a máquina” foi significado pelas acadêmicas como falta do outro.

A partir daí foi possível observar que algumas acadêmicas utilizavam-se de estratégias para estabelecer vínculos diretos com os colegas ou até mesmo com o professor. O ambiente *moodle* possui um recurso chamado fórum de discussão, que armazena as mensagens enviadas por todos os participantes. Esse recurso deveria ser utilizado para que o aluno colocasse sua dúvida, a qual depois de respondida pelo professor, servisse para um outro aluno, caso ele tivesse essa mesma dúvida. No entanto, analisemos outros recortes:

Eu, agora até que to pedindo mais orientação pras tutoras, porque eu não era muito de pedir. É que agora a gente ta precisando um pouco mais. E com alguns colegas a gente mantém contato por MSN, Orkut, e-mail, celular essas coisas. Mas outros nem tanto. Eu acho importante manter esse contato com eles, porque às vezes a gente ta com dúvida, a gente conversa, tira as dúvidas com o outro né, e... é importante eu acho. Como eu tenho colegas aqui em Formigueiro, facilita né... porque nós nos encontramos seguidamente para tirar as dúvidas R6.

É boa, bem boa. Eu acho importante manter esse contato porque a distância, é isso, né? O contato que a gente tem é com professor, é com tutor e com as colegas. Aí a gente sempre tem que ta pedindo, tirando dúvida, ajuda pra fazer os trabalhos também. Eu faço mais pelo computador mesmo. A gente se combina, elas entram no MSN, eu entro no meu e a gente se comunica por ali, por e-mail também R2.

Podemos observar nesses recortes que as acadêmicas não resolvem suas dúvidas pelo ambiente virtual. É como se de alguma forma elas não aceitassem esse atendimento coletivo e buscassem uma atenção individual do colega. Entendemos que as acadêmicas buscam o contato físico, do vínculo direto.

No nosso entendimento, esta foi outra forma encontrada pelas acadêmicas para estabelecer um contato maior, seja com o professor, seja com o colega. Elas burlam o sistema e passam a se comunicar através de outros meios e até mesmo presencialmente. Dessa forma, reiteramos novamente que a existência e a utilização dos recursos de *chat* e fórum de discussão não significa que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão ser capazes de “dialogar”. Aqui pensamos o sentido da educação dialógica intersubjetiva e nesse sentido, questionamos: como pensar essa educação dialógica intersubjetiva na educação a distância, na qual o diálogo passa a funcionar de uma forma completamente diferente? Nesse sentido, para Habermas, o exercício dialógico intersubjetivo pressupõe uma visão descentrada do mundo e é a condição fundamental que pode proporcionar a evolução das imagens do mundo. A reflexão na perspectiva da filosofia da consciência é monológica. Já na perspectiva da razão comunicativa é dialógica, alicerçada no exercício intersubjetivo. Assim, a interação social, os acordos fundados, os consensos obtidos, enfim, o entendimento intersubjetivo ocorre no interior da linguagem, mediados pela linguagem e constituem o seu *telos* (HABERMAS, 1998a).

Então, a educação a distância, utilizando-se basicamente de trocas textuais e da escrita, de símbolos para representar o elemento expressivo, a entonação, os enunciados entre os interlocutores, dá conta de representar o sentido pleno daquilo que está sendo comunicado? Será possível uma educação dialógica intersubjetiva a distância? Para Habermas, o sujeito só se constitui na intersubjetividade, ou seja, é a intersubjetividade que produz o sujeito. A relação intersubjetiva é a produtora do sujeito. E a ação comunicativa, mediada pela linguagem, visa a construção de entendimentos intersubjetivos. O eu (ego) e outro (alter) nos constituímos mutuamente pelo uso da linguagem. A essencialidade da linguagem está na afirmação da intersubjetividade. O eu se auto-afirma no outro que se afirma no eu.

5.4.3 Curso EaD X Curso presencial

Para as acadêmicas da EaD, a experiência no curso a distância lhes oportunizou o desenvolvimento de uma nova maneira de organização do tempo e dos mecanismos de estudo em relação ao presencial. As acadêmicas apontaram as seguintes diferenças entre as duas modalidades como sendo principais:

I- Flexibilidade de horário e ritmo de aprendizagem

As acadêmicas apontam como uma das diferenças entre a presencial e a modalidade a distância é a flexibilidade de horário e o ritmo de aprendizagem. Para elas, em um curso a distância o que determina o ritmo das atividades está relacionado ao ritmo que elas mesmas criam, de forma flexível, para a realização das atividades previstas e dos trabalhos. Diferente dos cursos presenciais, onde o ritmo das atividades é delimitado pelo professor, na aula presencial. Uma acadêmica do curso a distância afirma:

A presencial eu acho que os professores correm atrás da gente. Tão sempre em cima marcando, orientando e a distância a gente tem que correr atrás, se não a gente não consegue nada. Não tem ninguém mandando lê

livro, mandando estudar, mandando fazer as coisas. É a gente que tem que correr atrás, tem que saber o que tem que fazer e marcar nossos horários. Na EaD você tem outro ritmo de aprendizagem e horários R3.

Poder construir seu ritmo próprio para aquisição do conhecimento torna-se uma oportunidade única que a EaD oferece, como afirma a autora:

[...] a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um modem e uma linha de telefone, um satélite ou um link de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber” (HARASIM et.al, 2005, p. 19).

Outro fator importante é que os acadêmicos da modalidade a distância podem organizar pessoalmente seus horários de estudo e de realização das atividades propostas. Como na fala a seguir:

Ah! Muita diferença, muita diferença. O aluno tem que ter autonomia pra estudar sozinho. Não pode ficar esperando o professor né... se é uma pessoa que vai querer que tenha alguém pra te ajudar, não consegue. Tem que se virar, e os horários cada um faz o seu. Como eu mesma que trabalho, que tenho meu guri pequeno e família, tem que estudar a hora que dá. Agora eu tenho estudado no trabalho, no tempinho que eu tenho. Faço tudo aqui. Em casa, geralmente é difícil, e de madrugada R6.

Esse fator nem sempre é possível de ser verificado em um curso presencial, pois os acadêmicos precisam ter uma frequência mínima por disciplina para serem aprovados. Nos cursos a distância, a frequência dos acadêmicos é “registrada” através de suas participações em fóruns, chats, através do envio de trabalhos previamente agendados e combinados entre acadêmicos, professores e tutores.

As narrativas acima nos fazem atentar para a educação que, desde sempre, se inscreveu sob o *télos* do diálogo, em processo interativo, onde a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da dedução, mas tem uma exigência ética, que pode ser ativada por uma razão comunicativa. Essa razão, conforme Habermas, parte da intersubjetividade como “fala”, como “mundo da vida”. De acordo com Hermann,

A linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas. Assim, a intersubjetividade constitui a subjetividade e participa de sua estruturação, não tendo um caráter de meio, portanto, não se enquadrando numa relação do tipo meio-fim, sujeito-objeto (1999, p. 82-83).

Assim, o fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos.

II- Maior cobrança individual

As acadêmicas a distância afirmam que precisam se organizar muito bem quanto ao tempo, pois *“na EaD eles exigem bastante, tem que tá sempre ali presente, pois temos um monte de leitura e coisa. A distância é o modo de dizer, porque em casa tu tem que tá ali ralando muito”* R2. Esta organização faz com que aprendam a aproveitar melhor as horas livres para estudar e fazer as leituras necessárias, tornando-os responsáveis por sua aprendizagem. Como afirmam as acadêmicas nestes recortes:

De imediato eu imaginei que a EaD exigiria menos que o presencial. Aí quando eu comecei, que eu fui frequentar, eu já mudei a minha visão. Porque a gente vai na aula na EaD uma vez por semana, no nosso caso, só que tu tem um calendário que tem que cumprir de estudos pra ter êxito naquilo. Tu tem que cumprir aquilo que é estabelecido pela coordenação do curso. E outra coisa é que tu fica sozinho né? teu estudo depende de ti. Tu que tem que ter a vontade, a autonomia de ir em busca do aprender. Porque ele não vem pronto. Eles te dão tudo e tu te vira. Se tu quiser tu vai, agora se tu não quiser... não tem o professor ali. Muitas vezes tu tem que imaginar certas soluções por tu não ter o contato direto com o professor. Logo de início eu estranhei um monte, porque eu estava acostumada com o presencial, tudo ali na mão. Mas depois com o decorrer do tempo eu fui me acostumando e vendo que aqueles obstáculos que tinham ali eram fáceis de serem superados se tivesse força de vontade. Se a pessoa for persistente, se é realmente aquilo que tu quer, aí tu supera S6.

A diferença é que eu tenho que correr atrás, não tem o professor ali a disposição, a toda hora pra tirar uma dúvida, ou esclarecer alguma coisa. Eu é que tenho que procurar. O acadêmico da educação a distância tem que ser autônomo, pra fazer, pra correr atrás. O que também acontece na presencial, mas a distância é mais... tu acaba procurando mais e até entendendo melhor, porque tu vai buscar, tu não tem aquela pessoa ali a disposição pra te dizer se é assim ou não é S7.

Dessa forma observa-se nas falas das acadêmicas da modalidade a distância que elas consideram que são mais exigidas que os alunos do curso presencial. Entendem que o professor atua como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e que os alunos são os responsáveis pela sua aprendizagem, pelo seu crescimento reflexivo. Contudo, há que se pensar nessa questão da formação do aluno reflexivo, uma vez que pode ter um sentido vinculado à filosofia da consciência. O projeto da modernidade filosófica e pedagógica se fundamenta no poder absoluto e no exercício pleno da razão que se manifesta em forma de reflexão. Portanto, é o exercício de uma competência cognitiva e não, necessariamente, uma competência interativa, discursiva e comunicativa. “É possível explicitar ainda melhor a diferença entre os dois paradigmas se tomarmos a questão pelo ponto de vista da razão. Temos então uma razão centrada no sujeito e uma razão centrada na comunicação” (SIEBENEICHLER, 1989, p. 63).

A partir dessa diferença, quando se estabelece como meta a formação do professor reflexivo, é necessário tornar explícito qual o paradigma orientador dessa ação: o paradigma que está centrado no sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos (a prática) para conhecê-los, transformá-los e dominá-los ou o paradigma da razão comunicativa em que uns e outros interagem com vistas ao entendimento sobre o objeto do conhecimento, através do exercício linguístico da comunicação e da prática da discursividade. É isso que caracteriza um e outro paradigma: quando há a prevalência do eu subjetivo centrado na razão como um fundamento da reflexão e da ação trata-se do paradigma da consciência; quando, partindo de uma relação intersubjetiva busca-se o entendimento e o consenso com base na prática da argumentação caracteriza-se o paradigma da razão comunicativa.

Sobre essa diferença radical de racionalidade esclarece Habermas (2000, p. 448):

A práxis comunicativa cotidiana encontra-se, por assim dizer, refletida em si mesma. No entanto, essa ‘reflexão’ não é mais uma tarefa do sujeito do conhecimento que se refere a si, objetivando-se. Essa reflexão pré-lingüística e solitária é substituída pela estratificação do discurso e da ação inserida na ação comunicativa.

Habermas esclarece a diferença de procedimentos entre a razão subjetiva e a razão dialógica intersubjetiva: “Entre a posição extramundana do eu transcendental

e a intramundana do eu empírico nenhuma mediação é possível. Essa alternativa é dispensada assim que a intersubjetividade produzida lingüisticamente passa a ter precedência” (HABERMAS, 2000, p. 415).

Portanto, se o exercício efetuado no processo de formação do professor reflexivo for uma ação do tipo solipsístico, típica de uma relação sujeito-objeto ela está demarcada pela filosofia da consciência. A razão reflexiva numa racionalidade comunicativa é uma prática intersubjetiva, entre sujeito-sujeito, com vistas ao entendimento.

III – A presença do professor

Muitas das falas acima transcritas ainda apresentam elos com os ideais propostos pela filosofia da consciência, ou seja, a formação de um sujeito autônomo e livre.

Vejamos outro recorte:

No curso a distância, as aulas que a gente tem é via satélite. O professor tá lá no telão. A diferença que eu acho é que se o professor daquela disciplina que a gente tá assistindo tivesse com a gente em sala de aula, seria mais fácil pra gente tirar nossas dúvidas, porque quando a gente tem dúvidas em relação aquela matéria tem que vim e tem que tentar entrar em contato com eles através da rádio web que a gente tem acesso através da internet. Um ponto negativo que eu acho é esse sabe? Se o professor tivesse em sala de aula, com a gente, seria mais fácil, coisa que nas aulas presenciais, que a gente tem todos os dias, isso acontece. Porque daí tu tem aquele professor, daquela disciplina ali na hora. E ali na aula na faculdade a distância, a gente tem uma hora de aula com o professor, mas ele falando, falando, falando, falando... Não tem a hora que a gente pergunta, pergunta, pergunta. E na aula presencial, com o professor ali e a gente não entendeu a gente diz: ó professor, dá pra ti voltar um pouquinho. É só isso a diferença que eu acho né? A meu ver é isso S1.

Para os iluministas, os homens como seres dotados de razão devem valer-se da sua capacidade própria de entendimento, preferentemente, sem a tutela do outro. Na concepção iluminista, o conhecimento ocorre através de um ato puro da razão reflexiva, que procura estabelecer uma correspondência entre o pensar e o objeto representado. Na prática pedagógica isso ocorre quando professores e alunos

debruçam-se sobre a prática, sistematizando-a, repensando-a e reconstruindo-a através de novos exercícios reflexivos e, confiando, plenamente no poder reflexivo da razão.

De acordo com Prestes (1998a, p. 232), “A filosofia da consciência e a teoria da subjetividade formaram a base da justificação da educação desde o Iluminismo. Dessa base teórica resulta o privilégio que a educação concedeu à reflexão e à tomada de consciência”. Não se trata de descartar o exercício da reflexão, mas de dar-lhe um outro sentido à luz de uma racionalidade comunicativa como anuncia ainda a autora

O que diferencia a tomada de consciência e o processo de reflexão, entendidos à luz da racionalidade comunicativa, de uma tomada de consciência tributária da filosofia da consciência é a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação através de atos de fala que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão para além de uma razão instrumental monológica. Isso, contudo, não significa uma certeza na emancipação, mas sim, uma aposta numa razão que não se encerra na ‘autodestruição’”(PRESTES, *ibid.*, p. 233).

A exigência da reflexão como qualidade ao pedagogo para poder acompanhar crítica e reflexivamente a prática pedagógica provém de muito tempo. Vejamos mais uns recortes:

Olha, eu acho que a diferença é essa coisa de ta cara a cara com o professor, de ta todo dia ali com os colegas. Porém, eu acho que na questão de qualidade não tem diferença, porque eles mandam bastante trabalho, tu tem que correr atrás. Acho que a qualidade é a mesma e eu acredito que o proveito vai ser o mesmo. Até é mais fácil pra eles (presencial) nesse ponto, porque a gente, a distância, tem que buscar, tem que correr atrás das coisas, pesquisar e o presencial tem mais ajuda do professor mesmo R7.

Percebe-se nesses recortes que as acadêmicas ao comparar as duas modalidades, fazem mesmo uma crítica à modalidade presencial pelo fato do aluno da EaD ter que ter mais autonomia e persistência para cursar nessa modalidade. As acadêmicas da EaD afirmam que o aluno presencial tem sempre o apoio do professor, o que não acontece na educação a distância. E mais, para os acadêmicos da educação a distância o professor é visto como um facilitador, aquele que media os conhecimentos, que dá uma direção e não respostas prontas.

Entretanto, estas mesmas acadêmicas declaram que sentem a falta desta presença física do professor, como cita a acadêmica: *“É que num curso presencial, tem-se a convivência e no Ensino a Distância a comunicação é apenas virtual. Eu sinto falta de me aproximar mais das pessoas R1”*. Talvez estes aspectos se constituam em um paradoxo, que precisam ser estudados e refletidos, qual seja, qual é o papel central do professor na condução do conhecimento, independente da modalidade?

As acadêmicas afirmam que, nesta configuração de educação a distância, elas tanto podem se desenvolver como podem ficar estagnados e que tudo vai depender do seu esforço pessoal, do aproveitamento e do seu interesse.

Ah eu acho que só o que tem de diferente é o professor ali explicando a disciplina, né. E no nosso caso, a gente corre atrás, vai a luta procurar as respostas, porque não tem quem dê. Tem que ter autonomia. A gente tem o tutor, mas tem que buscar. O tutor só auxilia a gente, não dá as respostas, a gente tem que ir a luta R4.

E mais, elas ressaltam que na modalidade presencial os acadêmicos têm aulas diariamente, com tempos estipulados para cada disciplina, o que assegura a eles mais “garantia” de aprendizagem. Este aspecto expressa certo sentimento de isolamento, de solidão na construção do conhecimento pelas acadêmicas.

5.4.4 A pesquisa como meio privilegiado no desenvolvimento das atividades e na rotina dos estudos

Nos cursos a distância a pesquisa é posta como uma entidade com sentido que se impõe por si; impõe-se como um meio adequado de aquisição e de construção do conhecimento. No entanto, é necessário que se tenha presente que tipo de pesquisa está sendo privilegiada, ou melhor, em quais categorias ou princípios de conhecimento elas se apóiam.

Na fala dessa acadêmica notamos que a pesquisa é destacada como uma conquista já alcançada. Vejamos:

Todos os dias da semana geralmente a tardinha, eu acesso o ambiente, verificando quais atividades faltam para realizar, imprimo as que tem prazo mais próximo e a partir daí, pesquiso em livros, na página do google, revistas e materiais que tenho em casa (até de outras universidades) e faço um resumo do que é mais importante, depois com minhas palavras e algumas citações de autores, digito para enviar R1.

Observa-se aqui a importância da pesquisa associada à prática do estudo e a ocupação do mesmo como destaque central na construção do conhecimento.

Em outro recorte, no entanto, observamos que a pesquisa muitas vezes não constitui e nem revela necessariamente um paradigma pertinente de conhecimento, uma vez que os acadêmicos deveriam aprender com ênfase na pesquisa e não apenas no ensino.

Os professores abrem pra ti pesquisar, procurar por outros meios as informações, a gente pesquisa bastante. Até agora nós fizemos um trabalho sobre plágio... coisa que a gente faz (risos). Eu sei que é difícil né, mas às vezes na falta de tempo... que tu vai copia aqui, copia ali (risos). O problema é que se tu for só fazer trabalho com cópia tu não vai defender uma ideia tua... Mas é difícil né. Eu procuro ler o material e tentar tirar com as minhas palavras. Às vezes eu copio alguma coisa... tem que copiar né... mas é difícil R6.

A pesquisa é meio, instrumento, recurso metodológico em disponibilidade para os diferentes paradigmas de conhecimento de cunho construtivista que dão ênfase ao aprender, ao aprender a aprender e não apenas no ensinar. Como procedimento de aprendizagem, portanto, ela pode estar a serviço de mais de um paradigma. Nesse sentido, pode valer tanto para o paradigma da filosofia do sujeito, como para o da razão comunicativa. Só não é utilizada na ótica das teorias tradicionais de educação que centravam o processo pedagógico no ato de ensinar no sentido de transmitir conhecimentos.

É necessário repensar a matriz paradigmática de acessar e de produzir conhecimentos, de conceber os processos de aprendizagens, das formas de construção de conhecimento e, nesse caso, a pesquisa se interpõe como um instrumento adequado de construção. Para tanto, há necessidade de um novo paradigma que possibilite apreender e repensar o real.

Na razão comunicativa o sentido do real e as verdades são construídos sob a forma de argumentação pelos sujeitos interessados que buscam chegar a um consenso sobre algo. Sobre isso, Habermas (2000, p. 420) afirma categoricamente que: “É preciso tornar claro que na razão comunicativa não ressurgem o purismo da razão pura”. Com isso, retoma o que afirmara em mais de uma vez que a razão comunicativa se caracteriza por manifestar uma compreensão descentrada do mundo.

5.4.5 Resolução das dúvidas que surgem

Na modalidade de Educação a Distância existem três elementos fundamentais em interação: aluno, material didático e professor. A experiência com EaD, independente da concepção de educação adotada e das ferramentas didáticas utilizadas (televisão, rádio, internet, material impresso), tem demonstrado que o sistema tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância. Nesse processo, cabe ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem e orientar o acadêmico. Nas falas das acadêmicas entrevistadas, confirma-se a relevância do papel do tutor. Vejamos:

Quando eu to com alguma dúvida em relação aos trabalhos eu mando e-mail, me comunico com as tutoras. As tutoras tão lá pra ajudar com as dúvidas da gente. Algumas demoram um pouquinho a dar a resposta, mas outras não. Essas tão sempre a disposição R4.

Busco auxílio com o tutor e se por uma eventualidade ele não resolver procuro o professor. Muitas vezes as dúvidas que surgem são colocadas no fórum de dúvidas para todos os alunos, facilitando o trabalho e esclarecimento dos estudantes R5.

Nessas falas, observamos que a tutoria pode estar exercendo um papel de mediador neste processo, pois o professor tutor assume papel relevante, atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o a prosseguir e, ao mesmo tempo, participando da avaliação da aprendizagem.

Porém, vale lembrar que a etimologia da palavra tutor traz implícito o termo tutela, proteção, tão comum no campo jurídico. A defesa de uma pessoa menor ou

necessitada. Utilizada pela EaD, “tutor passou a ser visto como um orientador da aprendizagem do aluno solitário e isolado que, frequentemente, necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância” (SÁ, 1998). Pode-se admitir plenamente que o Professor-Tutor seja denominado em outros sistemas similares, como orientador acadêmico ou até facilitador.

Dessa forma, é importante atentarmos para a racionalidade implícita nessa palavra, uma vez que os homens como seres dotados de razão devem valer-se da sua capacidade própria de entendimento, preferentemente, sem a tutela do outro. Desse modo, a crítica ao modelo da tradição, baseada na relação de poder do educador que, sob determinado fim ou objetivo, exerce influência nos educandos, torna-se, na verdade, uma crítica da concepção educativa baseada na relação meio-fim. Diante dessa provocação, a teoria pedagógica reage, buscando a determinação do processo educativo, não mais na relação meio-fim, mas na relação intersubjetiva. A interação, sob a ação intencional do educador, pode tornar-se reduzida. Conforme artigo³⁷ escrito por Masschelein,

“A fala com’, ‘o jogo com’, ‘interagir com’ devem ser considerados como ilusão, na medida em que passam a se constituir em um meio que conduz a um fim. A interação mesma torna-se instrumental, ou melhor dito, torna-se essencialmente concebida como relação instrumental. A intenção do professor determina as ações necessárias à obtenção de um fim, o que implica a necessidade de um conhecimento sobre a natureza humana” (p. 83).

Desse modo, o autor entende que essa situação é possível de ser superada pela renovação do conceito de ação comunicativa, nos termos da TAC, através da inversão que permita indicar uma diferença fundamental entre a relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito e superar o impasse de uma lógica de dominação. E é justamente esse um dos pontos que Habermas critica na filosofia da consciência, “na medida em que o sujeito se refere aos objetos, para representá-los como são ou dizer como deveriam ser, de forma que o êxito de uma ação requer o conhecimento da cadeia causal, para intervir nessa realidade” (Hermann, 1999, p. 113).

³⁷ Artigo Ações educativas e de responsabilidade. Educação como uma resposta.

Dessa maneira, transcrevemos mais alguns trechos onde as acadêmicas deixam transparecer que se apóiam muito mais nos colegas do que nos recursos que a EaD disponibiliza, entre eles a tutoria. Isso, ainda é uma lacuna a ser superada na EaD, pois as mesmas evidenciam em seus discursos a falta da presença do Outro como sujeito capaz de confrontar suas certezas com as de outros. Vejamos:

Como a gente é um grupo de 4, uma pergunta para a outra. A gente se reúne e fizemos as orientações com a tutora para ela explicar. Só que tem uma coisa: a nossa tutora como está dando aula em Santa Maria, não fala nada com nada. A gente pergunta uma coisa, ela diz que dá, chegamos na outra semana e ela diz que não dá, depois ela diz que dá. Isso está acontecendo porque ela tá trabalhando em Santa Maria, vem só à noite e não tá vindo sempre. E a gente fica abandonada. Daí a gente vai lá, entrega as coisas atrasadas e ela começa a xingar a gente. Ela não tem mais tempo pra ser tutora. Ela vai ter que escolher: ou dá aula em Santa Maria ou é tutora em São Sepé. Porque a gente não pode mais fazer orientação na segunda das 6 às 7. A gente tem que ir duas vezes por semana lá, não mais uma. Antes era só segunda, agora tem que ir na segunda e na quarta. Vamos gastar quanto? S1.

Eu mando mensagem pra minhas colegas ou pra tutora também. Eu conheço todas as colegas porque eu era de Restinga e a maioria delas é de lá R2.

No processo de emancipação e de comunicação, o professor ou tutor deve cuidar das condições que favoreçam o agir comunicativo, propiciando condições para que os alunos aprendam e comuniquem com liberdade. Ele tem o papel de intervir e orientar para a confrontação coletiva; mobilizar para o diálogo no sentido da imersão, navegação, exploração e modificação; ser responsável por articular as diferentes ações educativas e a materialidade da ação comunicativa, favorecendo a construção do conhecimento e a aprendizagem a partir de uma relação intersubjetiva.

Ainda em conformidade com Masschelein, deve-se aceitar a despedida do pensamento que entende a intersubjetividade como uma resposta à fraqueza ou à debilidade humana. Quanto a esse pensamento do autor, Hermann (*ibid.*, p. 116) acrescenta que “enquanto a intersubjetividade for considerada uma ajuda, para que o homem possa realizar sua autonomia, sempre será passível de tornar-se um

instrumento”. Na práxis comunicativa, a essência da educação não é ajuda, tampouco instrumento, mas um poder dado pela vida, que forma o sujeito.

Masschelein complementa ainda dizendo que,

“O tornar-se da subjetividade, através da intersubjetividade – educação do homem -, não é entendido pela relação meio-fim. A interação não é disponível. Ela não é a condição técnica para a realização do objetivo do ensino (o auto-desenvolvimento), mas ela estrutura o sujeito” (1992, p. 90).

Enfim, o autor ao fazer uma compreensão da teoria de Habermas, afirma que a educação não tem começo, nem um ponto final, nem um centro que situe sua origem. Também não se trata de uma auto-atividade do aluno, nem uma ação intencional do professor, mas sua essência é uma práxis comunicativa em que, tanto o homem como ele é, como o mundo comum, são vulneráveis e criticáveis.

5.4.6 A relação entre a prática e a teoria

Nos cursos de Pedagogia a Distância a relação entre a prática e a teoria constitui outro pilar comum e destacado na organização e condução dos cursos. A formação do pedagogo é construída pela inserção na prática da docência e de outras práticas sociais. Vejamos estes recortes:

O que eu mais gostei de fazer foi ter dado aula pro pelotão mirim, que a gente jogou futebol com eles. Foi ótimo, parece até que eu quero fazer educação física também. Eu adorei jogar bola com eles, são muito queridos e foi isso o que eu mais gostei até agora S1.

A atividade que eu mais gostei foi a que fiz na pré-escola, na educação infantil, que foi a observação, depois a gente mandou um relatório contando toda a rotina das crianças que a gente observou durante 5 tardes. Relatamos tudo, pois nessa semana a gente só observou. Posterior a isso, a gente foi lá aplicar a atividade com as crianças. A gente aplicou atividades lúdicas, contamos histórias, fizemos jogos educativos, depois tiramos fotos, interagimos com eles e depois mandamos as fotos e o Power point e outro relatório. Essa atividade foi muito boa. A gente tirou a nota máxima, olha, me realizei bastante, porque adorei mesmo. Senti até falta quando eu parei de ir lá. Foram várias atividades, mas a que eu mais gostei foi essa, que foi muito proveitosa R3.

A superação do primado da teoria sobre a prática ou “a inversão da relação estabelecida entre teoria e prática” é vista por Habermas (1990, p. 15) como uma das características do pensamento pós-metafísico que superou o conceito forte de teoria do pensamento metafísico moderno. Na teoria da ação comunicativa a linguagem já é uma forma concreta de agir no mundo e, portanto, rejeita a exigência de teorias como fundamentação última para a prática já que se firma sobre a discussão argumentativa de elementos que compõem o Mundo da Vida.

Vejamos outro recorte:

Eu acho que a EaD está se aperfeiçoando. No momento em que os alunos vão, ela vai se aperfeiçoando. Uma coisa que eu achei na nossa faculdade que eu não gostei foi dos estágios pingados. Eu fiz 10 estágios de 40 horas. Seria muito mais fácil se eu tivesse feito um corrido, porque eu ia pegar todo o ciclo de dificuldade de uma criança, de uma turma. Então, nessa parte eu acho que ficou faltando, porque para nós pedagogas faltou a prática. As dificuldades cotidianas de quando tu vai enfrentar a realidade. Foi bastante prática, só que não foi uma prática consistente, foi curtinha. Nós tivemos só uma noção. A gente não pegou a dificuldade de uma turma, não conseguiu desenvolver, criar vínculo com uma turma. Porque um estágio de 40 horas, eles tinham horas práticas, que geralmente é de 8h na sala de aula e os demais era tudo teoria. Ou era entrevista com professores, ou era conhecendo o ambiente escolar. Então a necessidade da formação do profissional que seria o convívio com a criança, com as dificuldades dos alunos, eu acho que nessa parte eles estão falhando. Eles deveriam reformular essa maneira de aplicar o estágio deles. Não sei o que levou eles a fazer essa metodologia, mas eu acho que se eles deixassem fazer um só estágio com mais horas, tu pegava mais a prática de sala de aula. No mais eu acho que correspondeu, mas também porque eu fui atrás, busquei. E se a pessoa não fizer isso, vai ficar uma lacuna S6.

O núcleo de muitas das afirmações acima transcritas contempla categorias já consideradas como superadoras da filosofia do sujeito, como por exemplo, a teoria-prática, a interdisciplinaridade. Outras, no entanto, ainda evidenciam o elo com os ideais propostos pela filosofia da consciência: a formação de um sujeito auto-referencial, autônomo e livre, capaz de pensar de forma criativa e crítica.

Portanto, a questão da teoria e da prática, bem como os vínculos que podem ser estabelecidos entre ambas estão a exigir uma profunda auto-reflexão por parte de todos os integrantes dos Cursos de Pedagogia a Distância. A questão provoca divergências e muito reducionismo ora privilegiando um termo, ora outro. Muitas correntes teóricas da filosofia e da pedagogia já tentaram desfazer as confusões que o tema provoca sem que tenham chegado a um final satisfatório. De qualquer forma,

dependendo do enfoque, a relação teoria-prática pode colocar uma proposta pedagógica na identidade moderna ou numa superação da racionalidade instrumental.

5.4.7 A evasão na EaD

A evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância, conforme afirmado em diferentes artigos.

A evasão é um assunto que preocupa a maior parte das instituições de ensino, e de acordo com a AbraEAD, 60% dessas instituições, realizam pesquisas sobre a questão. Segundo essas pesquisas, os motivos mais frequentes entre os apontados para a evasão pelo aluno são o financeiro (35%), a falta de tempo (22,9%), não ter se adaptado ao método (19,3) e achar que o método EaD era mais fácil (14,3). Ainda segundo a AbraEAD, os maiores índices médios de evasão no país estão no Norte (27,71%) e no Centro-Oeste (21,49%). Os menores, no Nordeste (12,60%) e no Sul (13,67%). A evasão pode também ser influenciada por necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso. Dessa maneira, a análise desses fatores pode ser uma ação preventiva na redução da evasão na EaD.

As pesquisas da AbraEAD confirmam, em parte, o que as acadêmicas entrevistadas, em nossa pesquisa responderam, e chamam a atenção para outros fatores, como por exemplo, a necessidade de maior contato com o professor-tutor e não ter o dom para ser educador. Assim, ao questionarmos o porquê da evasão na educação a distância, as acadêmicas foram enfáticas ao afirmar:

Primeiro porque não sai barato. Engana-se quem pensa que na EaD é muito mais barato, porque não é. A gente gasta muito. Segundo, porque as pessoas não têm força de vontade. Elas ficam nervosas, preocupadas, acham que não vão conseguir e não pensam duas vezes. Isso por causa do método na EaD. Que nem eu ia fazer, eu ia desistir, porque eu não ia conseguir levar sozinha. É muita coisa, é sobrecarregado. Muito conteúdo. O primeiro módulo foi 7 livros. Agora que diminuiu um pouco. Sozinha, fazer relatório de estágio, PA, ler livros, portfólio... não tinha como. Então nós 4 cada uma faz um pouco. Eu acho que é por isso que desistem, se vêem

sozinhas lá, aí não tem vontade e ânimo de continuar. É mais pesado. Sobrecarrega... muito conteúdo S2.

Observamos na fala dessa acadêmica que um caráter meramente informativo em uma ação modifica o caráter da coordenação na interação social, tornando-a meramente instrumental e impositiva. Nesse sentido, pode-se falar de ambientes virtuais e materiais impressos para EaD, em que o importante é disponibilizar material e não comunicar; é informar e não possibilitar a comunicação intersubjetiva. Esses apenas favorecem um agir instrumental. Vejamos outro recorte que comprova essa afirmação:

Eu acho que não conseguem se adaptar aquela metodologia de ensino. Eu acho que por isso que muitos não continuam no curso. Porque acham que não tão conseguindo assimilar os conteúdos, aprender para fazer as provas. Ou porque não é o que eles querem, aí trocam. Eu acredito que seja por isso. Não sei, eu acho que o aluno que frequenta um curso a distância precisa ter uma certa maturidade, porque a gente tem que propriamente se virar sozinho S3.

Analisando o trecho acima, podemos dizer que a entrevistada deixa transparecer em sua fala que no atual contexto, dominado por esta racionalidade que perpassa a EaD, para se ter sucesso, é preciso agir sozinho.

Sabemos que a EaD, de forma geral, é definida como um processo educacional/formativo que não implica na presença física de um professor, cujas relações com os alunos passam a ser mediadas por meio de aparatos técnico-eletrônicos. A principal intenção é a de proporcionar um ambiente no qual ocorra a chamada aprendizagem autônoma. Lembramos mais uma vez que, neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como “recurso” do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente. No entanto, a imagem de tal aluno não parece corresponder àquilo que efetivamente acontece, pois pesquisas realizadas com estudantes de vários tipos de experiência de EaD mostraram que “muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, ‘digerindo pacotes instrucionais’ e ‘regurgitando’ os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação” (Belloni, 1999, p.40).

Desse modo, a “fantasia” de que os recursos técnicos da EaD sejam utilizados para que os alunos adquiram a autonomia que os capacitem a ser gestores do processo de aprendizagem não pode eliminar a relevância do professor neste processo, cuja

vivacidade é central para que se realize o seu processo de “eliminação”. E tal vivacidade pode e deve ser impulsionada pela técnica nas suas mais variadas formas. Portanto, a mesma mediação técnica que permite fazer com que milhões de pessoas se “conectem” pode também ser utilizada para que estas mesmas pessoas, na medida do possível, se comuniquem, pois ela contém o potencial de contribuir para suscitar a aproximação efetiva, ao invés de ser usada para o incremento da solidão.

Dessa forma, questiona-se aqui que tipo de racionalidade está sendo gestada ou reforçada na atual situação da EaD. Analisemos outro recorte:

Eu acredito que seja devido a falta de tempo mesmo. Porque eu como trabalho o dia inteiro, sei que é difícil né? Até mesmo já tinha pensado em desistir devido a falta de tempo. Porque além de trabalhar o dia inteiro, eu tenho que chegar em casa e dar atenção ao meu filho de 7 anos que quer contar tudo o que aconteceu no colégio. Tenho marido, tenho casa, então daí se torna realmente difícil. Então um dos motivos é esse, a falta de tempo, porque a pessoa trabalha e fica com dificuldade de fazer os trabalhos. A gente recebe portfólio, PA, relatório... Bastante trabalho pra fazer. Então dizer assim: ah a tua faculdade é só uma vez na semana. Não, ela não é só uma vez na semana. Ela é todos os dias. A gente vai assistir aula uma vez na semana. Mas segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado tem que estar envolvida em trabalho. Então é mais fácil elas largarem a faculdade e daí ficar trabalhando e cuidando da casa do que continuar S4.

Nos textos narrados acima, podemos identificar mais uma vez, que a falta de tempo ainda é uma dificuldade a ser superada por muitos, o que nos remete novamente ao agir estratégico, em que é preciso “administrar” o tempo para poder estudar. A evasão pode ser influenciada por diversos elementos, destacando a questão da relação família-emprego, pois a grande maioria dos estudantes de educação a distância trabalha em tempo integral e isso reforça a importância da adequação do tempo livre para a família e para o estudo.

Analisaremos outro trecho:

Porque acham que é uma coisa e é outra. Entram num curso a distância e pensam: ah, isso aqui vai ser uma barbada, de qualquer jeito, vai ser só pra eu pegar um diploma e se depara com aquele monte de material, de trabalho, com aquela cobrança como se fosse no presencial daí não aguentam né. Entram assim só pra fazer, pra ter uma graduação, um diploma. Acham que é bem fácil, que é uma moleza, uma barbada e se deparam com uma coisa que não é bem assim. Tem que buscar sozinho, tem que correr atrás e aí não aguentam. E tem muita gente. Na minha turma já teve uns 8 que desistiram. Vão acabar se formando bem menos do que a

quantidade que entrou. Tem que ter certo perfil pra cursar a EaD, tem que ter maturidade também, porque vão pensando que é uma coisa e é outra, por isso desistem R3.

Nota-se que a evasão na EaD é uma realidade cada vez mais ostensiva, pois apresenta números alarmantes de alunos desistentes, o que conduz a necessidade de um diagnóstico da evasão em EaD, destacadamente quando se trata de evasão em cursos ofertados por instituições de ensino superior públicas, haja vista, que o fator econômico em termos de pagamento de mensalidades não existe neste contexto e mesmo assim possui altas taxas de evasão.

Muitas acadêmicas relataram em suas entrevistas, que os acadêmicos possuem, muitas vezes, uma visão errônea da EaD, pois imaginam que por ser a distância, em que a maioria das atividades serão feitas em casa, que o curso seria mais fácil que na modalidade presencial. O que na visão das acadêmicas que frequentam a EaD, isso não se confirma, uma vez que deixam bem claro em suas falas que,

Eu tive várias colegas que iniciaram comigo e pararam. Elas comentavam, antes de parar, que não era o que imaginavam. Na verdade elas achavam que a EaD era só tu ir lá um dia na semana e que não precisava de mais nada. Essa eu acho que é a grande razão de pararem, porque tu tem que correr atrás, tu tem que ir atrás do conhecimento. Elas pensavam que era uma barbada, ir lá só uma vez por semana e pronto. Era mais em busca de um diploma mesmo. Isso eu acho que é a grande razão de quem parou. Achava que era bem fácil e não. Tem que ter autonomia, maturidade e persistência. Eu tinha uma colega que era funcionária pública e ela tava atrás do diploma né. Ela queria só o diploma para subir de nível e não conseguiu. Parou. Só que ela achava que ia ir lá só uma vez por semana, ia fazer uma atividade lá, estudar aquele livro e deu. E não é assim. Tu tem que correr atrás. Também não pode ficar só ali com aquele material que eles te dão. Tem que buscar e daí depende de cada um S7.

A maioria dos alunos que iniciam um curso em EAD pensa que é fácil por ser um ensino a distancia e quando começam a realizar os inúmeros trabalhos, além da prova presencial que geralmente tem valor maior, desistem do mesmo. Também a gente tem muita avaliação num mesmo dia. Às vezes a gente chega a ter 5 provas num dia só. Imagina a miscelânea na cabeça da gente R5.

A falsa percepção de que a EaD seja mais fácil do que a educação presencial pode ser influenciada por fatores como a conveniência do aluno em estipular seus

horários – um dos grandes trunfos da EaD. É Justamente neste ponto que se esconde uma armadilha: embora a modalidade permita maior flexibilidade de horários, o aluno que não estabelece momentos alternados, mas constantes, de acesso ao curso e elaboração dos materiais, pode acabar por acumular demasiadas tarefas que, na impossibilidade de serem realizadas, levam à desistência do curso. As avaliações com testes e exercícios são sempre muito importantes em qualquer processo educativo, mas em EaD elas assumem uma forma problemática quando se tornam ferramentas únicas para conferir a aprendizagem. Isso não é correto já que o êxito do acadêmico depende do êxito comunicacional do processo e, logo, da qualidade comunicacional das propostas do professor que chegam ao acadêmico sobre a forma de materiais e estratégias metodológicas.

Assim, ao se tratar de evasão, existem diferentes modelos que tentam mapear as causas contribuintes para a desistência, entretanto, é importante, ressaltar que nem sempre os modelos propostos podem ser utilizados em sua íntegra, pois muitas vezes faz-se necessária uma adaptação à realidade vivida em cada curso e mesmo em cada instituição de ensino. Contudo, ainda enfatizamos uma educação pautada no agir comunicativo, em processos de cooperação, que privilegiem a inteligibilidade, pois é ela que favorece a comunicação e a obtenção de entendimentos. Isso possibilitará uma mudança nas instituições educacionais. A educação em ambientes de EaD, com uso de ambientes virtuais e outros materiais que legitimam o agir comunicativo, representam um caminho.

5.4.8 Os recursos metodológicos disponíveis nos cursos EaD

A percepção de grande parte dos envolvidos sobre os recursos metodológicos disponíveis nos cursos pesquisados de EaD é bastante positiva, principalmente por estar associada aos conteúdos e realidades dos acadêmicos. A EaD tem demonstrado farta condição de absorver procedimentos metodológicos, aproveitando os meios tecnológicos de comunicação. Vejamos estes recortes:

Eu não sinto falta de nada. Tudo é bem elaborado. O telão, os livros, tudo. Tem bastante material, muito conteúdo mesmo. A única coisa que falta é a internet e isso é a gente que corre atrás, né. Se tivesse lá disponível pra nós o tempo todo seria mais fácil. Tem que marcar hora. Uma vez na semana. É a única coisa que falta S1.

Acho suficiente sim. Tem livros lá pra pesquisar né? E no ambiente eles postam bastante material. Tem internet. No ambiente eles sempre colocam uns links para a gente acessar, sobre as coisas que eles estão dando. É, tem os livros lá e a gente tem os textos que eles postam. São bastantes textos pra gente se apoiar pra fazer as atividades R2.

Nos recortes acima é perceptível que a maneira como o material complementar é disponibilizado caracteriza o modo como as acadêmicas representam suas ideias. Aqui se evidencia que o professor parte do princípio de que ao disponibilizar o material estará dando as condições necessárias à aprendizagem. Contudo, nas falas não comparece a reflexão crítica. O conteúdo em si e a internet são os principais recursos que as acadêmicas valorizam. Desse modo, entende-se que o professor supõe que os acadêmicos “aparelhados” com esses recursos, se darão bem no curso, nos concursos e, quem sabe, na vida profissional. Mais uma vez, não é estimulada a intersubjetividade entre os acadêmicos(as). Desse modo, percebe-se que, talvez, essa proposta de EaD não prevê interação entre professor e aluno. Numa ação desse tipo, teríamos um material destinado ao consumo (leitura/estudo) do acadêmico para posterior avaliação do nível de assimilação atingido por este. Para nós, é bastante claro o caráter “instrumental” da proposta em termos de sua racionalidade. As apostas de que faz a proposta são as seguintes: (I) para ensinar a alguém basta disponibilizar um conteúdo; (II) para aprender basta que se tenha acesso a um conteúdo; (III) a qualidade do processo pode ser conferida nos resultados da avaliação.

Vejamos esse trecho:

Eu acho que precisava mais de livros que fundamentassem quando a gente precisa fazer a PA, os relatórios. Os livros são bons, mas precisava mais, no caso a gente tem que tá procurando na internet, buscando, precisava mais livros, mais fundamentos. Quanto ao telão, não é muito bom assistir a aula assim, porque precisaria assim uma professora presente, porque tu tirava mais as dúvidas na hora. Retomava alguma coisa que ela falou, era mais legal assim, importante que tivesse uma professora presente S5.

A fala da acadêmica acima evidencia, mais uma vez, a importância dada aos conteúdos. Isso nos remete ao ensino tradicional, calcado no agir instrumental, onde as normas, as regras regulam nossas ações. Assim, caberia aqui nos perguntar quando começa a ação educativa na Educação a Distância? Pode-se defender que o professor começa a “ensinar” no momento em que prepara seu material para oferecer ao acadêmico? Lembramos novamente que no ato educativo, não bastam a tomada de consciência e a crítica individual, mas sim, a promoção de uma consciência que se articula com os diversos discursos, com as diversas culturas, que busca uma responsabilidade conjunta, além das consciências individuais. É uma consciência que se torna intersubjetiva.

De acordo com Hermann,

“A tomada de consciência, na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, exige uma reflexão crítica que possa fazer frente às insuficiências de uma racionalidade submetida às determinações do sistema” (1999, p. 83).

5.4.9 Satisfação quanto ao curso de Pedagogia a Distância

A partir do diálogo estabelecido com as acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância, percebemos que essa modalidade se constituiu na única oportunidade de realização de uma formação superior, especialmente para aqueles alunos que moram em cidades de pequeno porte, como exemplificou esta acadêmica: *“essa foi a maneira que encontrei para realizar um sonho, pois não conseguiria daqui onde eu moro, no interior” R7.*

As acadêmicas afirmam também que o curso a distância lhes oferece condições para estudar e realizar suas tarefas sem sair de casa, sem a necessidade de deslocamento de cidades, de abandono da família e do emprego, o que para estas acadêmicas é imprescindível e significativo. Neste sentido, apresentamos a satisfação quanto estar cursando um curso a distância.

Eu achei que não era tão boa assim. Que não tinha essa coisa como na presencial... mas ela faz tu pesquisar, faz tu buscar, estudar. Eu achei que era assim meio “largado”. E não, ela (EaD) faz tu ir atrás, nos puxa, exige

bastante da gente que nem a presencial. Eu achei que era mais tranquila S5.

De início assim eu achei que seria mais fácil, mas depois comparando, conversando com quem fez numa presencial, eu vejo, que o conhecimento que eu adquiri ali é o mesmo daqueles que fizeram no presencial. É o mesmo. Não vejo diferença. Até converso com as gurias e... não tem. Mas assim, o diferencial é a pessoa ir atrás, buscar pra tudo né. Tanto é que tu estuda autores, lê livros e não adianta só o que te dão. O diferencial é esse. É correr atrás. Buscar o conhecimento. O educador tem que viver buscando o aperfeiçoamento. Estou muito satisfeita com o curso S7.

Aqui nessas falas observamos certo descrédito no início pela modalidade a distância. Também percebemos uma forte tendência em comparar as duas modalidades: presencial e a distância, sugerindo que a presencial seria melhor ou mais “forte”. Vejamos outros recortes:

Não, até achei que era assim mesmo né. Eu imaginava que era assim mesmo. Até não pensei que fosse tudo tão bem elaborado, tão bem organizado. O diploma mesmo nem consta que é ensino a distância. Nosso diploma de formação vai ser exatamente igual ao curso presencial. Isso aí eu até nem esperava. Nem esperava que esses ambientes tivessem até biblioteca virtual. É muito bom, melhor do que eu imaginava. Sinceramente, pra mim, está sendo muito bom R4.

Eu acho que é bem melhor do que eu imaginava. Tem muito mais conteúdo que eu imaginava. Estou estudando coisas que eu nem imaginava que eu ia estudar. Nos estágios a gente faz assim: observa, depois aplica, depois conclui. A gente vai na sala, observa as crianças, o que elas estão tendo, o comportamento delas, aí a gente planeja uma atividade de acordo com o que eles estão vendo, daí a gente volta lá, aplica e daí concluímos R6.

Aqui nessas falas a ação educativa se mostra orientada por uma visão pedagógica identificada com a filosofia da consciência ou do sujeito – que aposta na assimilação de conteúdos como forma de adquirir conhecimento.

Considerando o que estamos apresentando, podemos dizer que a qualidade em EaD deve ser medida como a capacidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo – professor e acadêmico – de produzirem, a partir de suas interações, as condições de manutenção deste. Trata-se de uma ideia de qualidade produzida por parâmetro “comunicacional” – embora, para o acadêmico, não seja possível abstrair êxito comunicativo de êxito cognitivo quando em contato com um material de estudo.

Isso nos permite dizer que qualidade em EaD não é a mesma coisa que qualidade em educação no sentido tradicional pois, em EaD, o que estamos focalizando quando pensamos em “qualidade” é, antes de tudo, a qualidade do processo comunicacional.

Em outras palavras, quando analisamos a qualidade em EaD, por conta da necessidade primeira que se impõe aos sujeitos do processo de vencerem as barreiras produzidas pela distância geográfica, estamos tratando das condições que os sujeitos produzem para vencer o primeiro problema que é de “comunicação”. Antes de poderem ensinar e aprender terão que conseguir se comunicar – e isso só poderão fazer a partir de materiais pedagógicos e metodologias que, tratando dos conteúdos do curso, terão como principal objetivo produzir eficácia comunicacional.

Vejamos outro recorte:

Eu acho assim que era o que eu imaginava, só não pensava que fosse tanta coisa. Eu pensei que fosse menos coisa, menos matéria, conteúdo, sei lá... eu achei que fosse mais prática, mas não, tem que ler, ler, ler, ler... É muito enfatizado a parte teórica. Tem também bastante estágio, mas eu pensei que fosse mais. São 20 horas ao todo de estágio S4.

Nesse sentido, nos parece que existe aqui, uma tentativa de homogeneização do conhecimento, visto que, nos dois ambientes pesquisados, as acadêmicas são avaliadas da mesma maneira, desconsiderando-se tanto o processo de aprendizagem, ao valorizar-se somente os resultados das avaliações, quanto as características socioculturais do ambiente em que estão inseridas. Além disso, segundo o discurso das acadêmicas entrevistadas, quando se trata do cumprimento de prazos e de avaliações, geralmente ambos os cursos têm sido muito mais rígidos do que no ensino presencial. Isso se torna claro na fala da acadêmica R7 quando diz: “Com certeza o curso tem qualidade e é por isso que tem atendido as minhas expectativas, pois você tem que aprender de fato o conteúdo para obter aprovação”. Nessa fala foi possível perceber que essa clareza, interfere sobremaneira no sentimento de satisfação por ela apresentada diante do Curso.

Contudo, não podemos deixar de observar que o fato do curso apresentar qualidade, segundo a acadêmica, está relacionado com a aprendizagem dos conteúdos e sua conseqüente aprovação. Considerando que se o tipo de trabalho

sobre a avaliação fosse apenas a correção da avaliação do acadêmico pelo professor ou ciência do professor do resultado da avaliação realizada pelo acadêmico, a ação não seria diferente do que ocorreria se a mesma fosse apenas registrada eletronicamente por uma máquina programada. Ou seja, o professor apenas tomaria conhecimento do resultado da avaliação para, possivelmente, classificar o acadêmico em termos da pontuação atingida para efeito de aprovação ou reprovação num curso.

O que queremos de fato salientar é que não há espaço para relação educativa no caso em questão e, dessa forma, não se pode caracterizar nem mesmo o planejamento como “ação educativa” já que, dada a limitação da proposta, ele não chega a “se realizar”. E não se realiza por não haver no processo um mecanismo sequer que possibilite regular sua “execução” no sentido do êxito.

Quando propomos que a EaD necessita ter uma “racionalidade comunicativa”, estamos dizendo que não é possível que os processos educativos nesta área aconteçam como ação de uma pessoa “sobre” outra ou outras. Vejamos alguns motivos que nos levam a dizer isso: (a) o acadêmico, em contato com o material preparado pelo professor, poderá entendê-lo como “adequado” ou não para orientar seus estudos e isso pode ocorrer por diversas causas, como por exemplo: dificuldade do professor de abordar o tema; escolha de formato inadequado ou “infeliz” para apresentá-lo; má qualidade técnica do material, entre outras. Ou seja, o material pode ser problemático em termos de sua inteligibilidade; (b) um curso sem mecanismos de auto-correção não é racional pois desconsidera os elementos essenciais de um processo ensino-aprendizagem e só pode acontecer como ação estratégica (de impossível previsão quanto ao nível de eficácia) fundamentada numa racionalidade instrumental (a intenção de impor algo visando resultados a despeito de tudo); (c) se o material não for claro para o acadêmico, no sentido de ser inteligível, ele não poderá se lançar a uma apreciação mais profunda da “substância” deste, ou seja, de seu conteúdo enquanto conhecimento. Por isso, de alguma forma o “resultado” do contato do aluno com o material precisa ser conhecido pelo professor para que este possa, mediante clareza do êxito ou fracasso de sua proposta, manter ou modificar o que apresentou. Só nesse momento inicia-se verdadeiro processo ensino-aprendizagem em EaD.

Por tudo isso podemos dizer que um processo educativo em EaD não pode ocorrer sem que o acadêmico esteja envolvido na dinâmica de “posicionar-se” (informar, demandar) sobre o material, algo do que depende sua possibilidade de construir conhecimentos. Dessa forma, entendemos que o acadêmico a distância, sem escolher, tem que fazer parte de um processo interativo que gere as condições para que o professor cumpra seu papel. Esse é o fator que garante a racionalidade das ações em EaD. Se o trabalho do professor estiver reduzido à proposição de um material e à produção de avaliações sobre a assimilação do conteúdo, talvez não se possa dizer que houve aprendizagem por parte do acadêmico, embora o mesmo possa aprender sozinho com qualquer material que eventualmente venha a manusear. A ação comunicativa do professor ao propor seu material, para se concretizar ou para realizar-se como tal, precisa de uma ação comunicativa do acadêmico; esse seria o primeiro momento do que poderíamos chamar de uma relação educativa.

Pensando com Habermas, esse contato entre professor e acadêmico, que configuraria um processo baseado numa racionalidade comunicativa, geraria um processo de “coordenação das ações” com vista à superação das necessidades inerentes ao tipo de interação característica em EaD: do professor, de ser claro em suas propostas e do acadêmico, de entender o conteúdo. A racionalidade do processo seria comunicativa, mesmo que professor e acadêmico estivessem ainda tratando de clareza das exposições e não de consensos e desacordos relativos ao conteúdo.

Ainda analisando as falas, de acordo com essa acadêmica:

Eu até imaginava que não ia dar certo, que ia ser uma coisa meio solta sabe. Mas eu acho que agora tá correspondendo. Tá havendo aprendizado pela minha parte, eu acho que tá valendo a pena. Eu acho que é um curso muito bom. Até mesmo porque o presencial deixa muita falha, né. E eu acho que depende da gente. Se eu não ir buscar, se eu não me empenhar... vai depender de mim, do aluno, né. Eu acho que tá sendo bem proveitoso. No começo eu tive dificuldade com o ambiente moodle, porque eu não tinha nenhum curso de informática e não sabia nem ligar e desligar um computador. Ah, eu tive que ir a luta. Lá eles deram uma formação pra quem não tinha, né. O básico a gente teve antes de iniciar a faculdade. Mas eu “apanhei” porque eu nunca tinha mexido. Agora eu tenho em casa. Eu comprei pra minha comodidade. Computador e internet. Eu vinha na minha irmã fazer e passava pra lá e pra cá. E agora eu organizo o meu tempo. Até de madrugada eu trabalho R5.

Da mesma forma que o discurso da supervalorização dos conteúdos é questionada, o da flexibilidade também o é, visto que essa tem ocorrido somente em relação ao espaço, no qual, aparentemente, o acadêmico pode organizar seu horário de estudo como, onde e quando lhe convier. Talvez o ponto mais crucial deste debate refira-se “à auto-aprendizagem, ou aprendizagem autônoma, caracterizada através de processos de ensino centrados no acadêmico, levando-se em conta suas experiências pessoais, nos quais o professor passa a ser um recurso, entre tantos outros disponíveis, tecnológicos ou não, do estudante autônomo e gestor de sua própria aprendizagem” (BELLONI, 1998, p. 6).

Nesse sentido, são diversos os autores que têm alertado para os riscos dos sistemas de educação a distância fazem: de a aprendizagem autônoma seu principal pilar, tendo em vista que o êxito do aluno passa a depender basicamente de suas motivações pessoais.

Além do mais, quando se impõe ao acadêmico assumir a responsabilidade por sua própria formação, a prática pedagógica que se estabelece passa a ser mediada não por outras pessoas, mas por apostilas e instrumentos tecnológicos que tendem a reproduzir metodologias apoiadas na simples narração ou dissertação de conteúdos, numa relação, talvez, opressora, na qual os acadêmicos assumem um papel de subserviência ante os programas, abstendo-se do direito de se assumirem como sujeitos capazes de construir o conhecimento. O fazer educativo como simples ato de transmissão de conhecimentos ou de extensão sistemática de um saber não pode formar indivíduos críticos, porque não se destina à prática da liberdade.

Sendo assim, não basta apenas substituir mecanicamente uma forma de conhecimento por outra, sem que existam compromisso e diálogo com quem participa diretamente do processo de construção do conhecimento. A técnica pela técnica de nada adianta. A técnica é apenas um instrumento para se construir conhecimentos, a ser utilizado para atender às necessidades pedagógicas de acordo com uma determinada metodologia já estabelecida.

5.5 Algumas considerações finais sobre a análise

As observações e considerações elaboradas sobre os Cursos de Pedagogia a Distância, sob o olhar hermenêutico, crítico e dialético nos revelam que se pode perceber que o modelo de razão monológica com inspiração iluminista em sua manifestação reflexiva, consciente e técnico-instrumental, consolidada nas diversas mini-racionalidades modernas já explanadas, e não na sua forma de razão comunicativa, tem sido o enfoque conceitual e operacional proeminente nos Cursos de Pedagogia a Distância.

De qualquer forma há alguns indicadores comuns relatados pelas acadêmicas como a tentativa de um trabalho interdisciplinar e do grande número de recursos disponíveis para a comunicação acontecer que sinalizam para uma possível superação do chamado paradigma clássico do sujeito e da consciência. Podemos perceber que as premissas da modernidade estão sendo questionadas e postas em suspeição, mas as suas consequências político-pedagógicas ainda perduram. Portanto, não se pode afirmar que tais dimensões já estejam sendo orientadas e operacionalizadas sob o enfoque da teoria da razão comunicativa.

Resumindo, podemos concluir que há uma perspectiva de 'não mais' estar na modernidade, mas que 'ainda não' foram assimiladas as transformações da perspectiva moderna na direção de uma razão mais ampla, processual, argumentativa e plural do tipo da razão comunicativa que possa inspirar uma pedagogia dialógico-comunicativa, crítico-argumentativa e emancipadora.

CAPÍTULO VI

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EAD À LUZ DA AÇÃO COMUNICATIVA

6.1 A relação do sujeito com as TICs na sociedade contemporânea

Habermas evidencia o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos atuais processos de organização societária como uma grande tensão entre os polos de reprodução e reconstrução. No texto intitulado *O caos da esfera pública*³⁸ (2006), o autor, ao discutir o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, sinaliza a forma como este sujeito social tem se relacionado com as TIC. Ao fazer isso, percebe as contradições inerentes a tal instrumental. Por um lado, existe uma ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Como consequência, outra tensão: por um lado, a subversão positiva em regimes totalitários; por outro, o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, em meio ao anonimato e à dispersão de informações.

No entendimento do filósofo, diante da premissa de que o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais, os novos movimentos sociais (ecológico, pacifista, feminista, de grupos sexuais discriminados, dentre outros) apresentam uma fecundidade para o processo de descolonização do mundo da vida comum a todos e oferecem alternativas às clássicas formas de

³⁸ O texto publicado originalmente na revista *Cícero*, com tradução de Peter Naumann foi também publicado no *Caderno Mais* do *Jornal Folha de São Paulo*, em 13 de agosto de 2006.

organização societária. Essa compreensão faz com que as organizações sociais sejam percebidas como potencializadoras da racionalidade comunicativa, desde que não se automatizem, à semelhança do ocorrido com o sistema produtivo.

Ancorado na perspectiva praxiológica e nas relações intersubjetivas mediatizadas pela linguagem, o agir comunicativo oferece amplas oportunidades para avaliar o *modus operandi* das sociedades contemporâneas, podendo vir a lhe obter maior emancipação.

Os estudos piagetianos da evolução moral da criança (da pré-moralidade à autonomia) e a teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kolberg contribuem para a teoria da evolução social de Habermas. Qual seja, contribuem para a positividade do entendimento habermasiano do projeto moderno de humanidade como um projeto ainda inacabado (2000). Tal positividade ergue-se em meio à ciência do potencial utópico de alguns conceitos iluministas e da tensão dialética entre aspectos conservadores e inovadores. Dito de outro modo, o atual predomínio da razão instrumental pode, em uma descentração evolutiva do aprendizado coletivo da sociedade, aquiescer à razão comunicativa, na medida em que consiga ampliar os processos de socialização e ampliação das estruturas de consciência de mundo.

Como podemos observar, o projeto crítico e emancipador de Habermas para a superação das patologias das atuais sociedades capitalistas prevê a descolonização do mundo da vida, privilegiando-o sobre o mundo do sistema, no contexto societário contemporâneo. A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no conceito de ação comunicativa situa-se como uma rica fonte às discussões nas distintas áreas das ciências humanas e sociais, dentre as quais a educação. Daí a razão de diversos pesquisadores da área de educação anunciar a fecundidade da crítica habermasiana à análise dos (des)caminhos da educação e à busca de alternativas aos contornos educacionais contemporâneos.

Desse modo, vejamos então um pouco do que Habermas propôs e as relações de seu trabalho com as questões do campo da educação e com o nosso objeto de pesquisa³⁹.

6.2 Agir estratégico *versus* agir comunicativo

Habermas distingue os tipos de ação social em dois níveis paradoxais. De um lado, o agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação. De outro, o agir comunicativo, fundamentado na intersubjetividade do entendimento linguístico e voltado à emancipação humana.

Para o estudioso, a razão instrumental faz com que a linguagem habite a periferia do mundo do sistema, cedendo espaço para a ação instrumental ou estratégica. Diante disso, a razão comunicativa acaba por se limitar ao mundo da vida: o contexto social no qual acontecem os processos de entendimento e se justificam as ações; qual seja, o pano de fundo das manifestações culturais, inclusas a família e a educação escolar.

Cabe destacar a condição pré-teórica do mundo da vida. O conjunto de seus saberes – oriundo do mundo da vida partilhado por falantes, no centro da cultura, da sociedade e da personalidade de cada um – precede à reflexão crítica, cabendo ao agir comunicativo gerar a intersubjetividade, em meio a processos argumentativos abertos e livres de coação. Por essa razão, o mundo da vida situa-se como pano de fundo para o agir comunicativo.

O diagnóstico habermasiano ergue-se em meio à percepção da técnica e da ciência como elementos primordiais à consolidação do *modus operandi* do capitalismo tardio, por percebê-las como vetores ideológicos e de força produtiva no atual contexto sócio-econômico e como instrumentos a serviço da colonização do mundo da vida. O estudioso consolida a ideia de que a sociedade moderna encontra-se em estado de mal-estar, pela distorcida relação entre sistema e mundo da vida. A partir de tal constatação, aponta que as sociedades modernas necessitam

³⁹ Para Habermas, na linguagem (na fala e na competência comunicativa) há um núcleo universal e regras básicas que todos dominam.

descolonizar o mundo da vida (*Lebenswelt*) da razão instrumental, a qual se ergue em meio à penetração controladora de mecanismos de integração sistêmica (como o dinheiro e o poder) nas instituições culturais. Esse movimento traz desdobramentos nefastos para a dignidade humana.

Em contraposição à instrumentalização das ações sociais, no agir comunicativo a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. O agir comunicativo gera-se ao enfoque performativo, mediante o qual os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Nesse contexto, a linguagem – percebida no âmbito da pragmática universal – situa-se como *médium* regulador do entendimento mútuo e se consolida como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como elemento fundante no processo de emancipação humana, tal como evidenciado a seguir.

Se pudermos pressupor por um momento o modelo de ação orientada ao entendimento, que desenvolvi em um outro estudo, deixa de ser *privilegiada* aquela atitude objetivante em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo. Ao contrário, no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo (HABERMAS, 2000, p. 414).

Os atos comunicativos diferenciam-se do discurso, na medida em que este último abarca a prática argumentativa, a qual prevê a problematização das distintas opiniões dos sujeitos em interação. Nessa perspectiva, em sua obra mestra *Teoria do agir comunicativo*, Habermas afirma que a busca de consenso (provisório) parte de uma base argumentativa da comunidade comunicacional. Consenso, na teoria habermasiana, para pretender a universalidade, é qualificado, ou seja, depende do apelo à situação ideal de fala. Somente nesse contexto intersubjetivo e provisório é que o consenso pode ser concebido. Intersubjetivo, porque erguido em meio a discursos argumentativos livres de coação; provisório, porque sempre aberto a novos níveis de compreensão e entendimento.

Habermas resgata e amplia o conceito fenomenológico de mundo vivido inserindo a intersubjetividade neste universo. E o faz em meio ao viés da *praxis*, de modo a enfatizar que o mundo da vida é o pano de fundo no qual se enredam as vivências sociais dos sujeitos, em dois níveis: nas situações cotidianas e no argumento (discurso). Nessa perspectiva, o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais. Consolida-se como *locus* de realização da razão comunicativa, a qual se ancora no movimento dialógico do discurso argumentativo livre de coação. Ainda no dizer do autor (2003, p. 166):

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Assim, Habermas entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas práticas cotidianas. Ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa, expressa pela compreensão descentralizada do mundo. A ideia da razão instrumental (clássica) é reformulada em termos da razão comunicacional, através de relações intersubjetivas, nas quais pela interação de dois ou mais sujeitos, os mesmos buscam entender-se sobre determinado assunto ou objeto, a fim de compreendê-lo. Das relações intersubjetivas é que se permite fazer a distinção da universalização dos interesses numa discussão. É exatamente neste ponto, que o fundamento de uma ética da discussão exige a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista. Desta forma, a racionalidade passa a ser vista como uma fonte inspiradora nas ações humanas, visando à emancipação dos homens e a um maior entendimento do mundo.

Habermas (2002) encontra no âmbito da interação social uma racionalidade diversa da instrumental. Para ele, a razão, tão criticada em sua forma instrumental, não se manifesta apenas em ações estratégicas orientadas por meios e fins, mas também nas relações cotidianas entre pessoas que se comunicam a partir do uso da linguagem. Refletindo sobre essa questão, Habermas desenvolve sua “pragmática universal”, um programa de estudo que [teve] por objetivo reconstruir a base de validade universal do discurso (Habermas, *ibid.*, p. 15). Dessa forma, nosso encontro

com Habermas se deu justamente pelo fato de termos, em nosso estudo, chegado à ideia da “racionalidade comunicativa” como núcleo da prática em EaD. O termo “racionalidade comunicativa” por ele utilizado precisava ser explorado para que pudéssemos verificar sua possível relação com as reflexões que estávamos desenvolvendo.

6.3 Sobre o uso da linguagem

Podemos entender linguagem, no contexto do paradigma do “Agir Comunicativo”, como um “meio” de integração social e de entendimento-intersubjetivo no qual os participantes podem compartilhar seus interesses do mundo da vida.

A linguagem é o principal “meio” para a articulação de nossos conceitos pelo fato de ser uma prática social que reflete o mundo da vida no contexto da esfera pública; através do diálogo os falantes geram e produzem situações ideais de discurso, uma vez que o “uso” da linguagem consiste no ato de entendimento mútuo dos discursos proferidos intersubjetivamente.

Para Habermas,

“Na Ação Comunicativa a linguagem desempenha, além da função de entendimento, o papel de coordenar as atividades teleológicas dos sujeitos da ação, assim como o papel de médium (meio) que efetua a socialização dos sujeitos da ação. A linguagem tem uma significação determinante para a Vida Sociocultural” (1994, p. 11-12).

Desse modo, a linguagem proporciona o entendimento, integra os seres humanos na sociedade e comunidade, coordena as ações, ajuda no desenvolvimento da personalidade e amplia a cultura, pois a linguagem e a cultura são os elementos constitutivos do mundo da vida. No mundo da vida as pessoas vivem, pensam, se relacionam, agem interativamente, socialmente e solidariamente numa conotação intersubjetiva, compartilhando a realidade de vivências comunitárias contextualizadas naturalmente. “O Mundo da Vida é, a princípio, um

mundo intersubjetivo, ou seja, a estrutura básica da realidade comum a todos. O mundo da vida é toda a realidade contextual” (HABERMAS, *ibid.*, p. 494-495).

Segundo Tesser (2001, p. 123), a linguagem, dentro do contexto do agir comunicativo, é apresentada como sendo a categoria principal que pode ser desdobrada sintetizadamente como:

- 1º) A linguagem proporciona a socialização e a cultura da humanidade;
- 2º) A linguagem é o meio de socialização, a qual funda a intersubjetividade do mundo da vida e assegura a individualidade;
- 3º) Pela linguagem, podemos obter o entendimento, o consenso racional motivado;
- 4º) Pela linguagem podemos conhecer, entender e interpretar a subjetividade das próprias experiências vivenciadas da realidade objetiva do mundo da vida;
- 5º) Pela linguagem podemos aprender a distinguir as diferenças entre essência e aparência, entre ser e dever, ser e fenômeno, signo e significado;
- 6º) Através da linguagem, consegue-se evitar enganos e dissolver as confusões e expurgar as falácias da própria linguagem;
- 7º) Com a linguagem é possível a construção e a reconstrução e a crítica do conhecimento;
- 8º) Com a linguagem a verdade seria a correspondência da ação com o discurso e vice-versa, ou seja, de um consenso racional alcançado mediante o processo discursivo-argumentativo;
- 9º) De agora em diante, a verdade interliga-se com os atos de fala, de argumentos, com pretensões de validade;
- 10º) Ela nos permite ultrapassar fronteiras de mundos tidos como incomensuráveis.

Portanto, como podemos perceber, a linguagem é processo, é meio essencial e necessário que nós seres humanos utilizamos para evoluirmos culturalmente, socialmente e comunicativamente. Com ela temos a possibilidade de estabelecer discursos, diálogos, argumentações, interpretações, consensos, relações, pensamentos, empreendimentos e ações. Do contrário, tornar-se-iam impossíveis os acordos, os entendimentos e a resolução de problemas.

Para nós, no âmbito dessa pesquisa, interessa aprofundar os vínculos entre o campo da educação a distância e a *Teoria da Ação Comunicativa*.

6.4 A teoria de Habermas e a educação

Para Habermas, o processo formativo/educativo para alcançar a meta da emancipação terá que trilhar o caminho da linguagem intersubjetiva da ação comunicativa. Isso porque toda aprendizagem depende da comunicação. A aprendizagem é a consequência da competência interativa do educando, de participar ativamente do processo. Para o autor, o processo evolutivo da humanidade depende muito da criatividade e mais especificamente do processo comunicativo e da totalidade de aprendizagem.

A linguagem nesse processo é o principal meio de entendimento da ação. Esse entendimento remete para o contexto da razão comunicativa a qual orienta nossas atividades pedagógicas do mundo da vida. Isso torna possíveis as ações comunicativo-cognitivas. Segundo o autor, “a linguagem é o fundamento da objetividade sobre o qual cada pessoa deve apoiar-se antes de poder objetivar-se em sua primeira manifestação vital – seja esta em palavras, em atitudes ou em ações” (*ibid.*, 1987, p. 169-170). Assim, a linguagem é mediadora, essencial, necessária e universal das relações recíprocas e das interações epistemológicas, reflexivas e auto-reflexivas.

Nesse contexto, Dalbosco (2005) reitera a tese habermasiana de que o capitalismo tardio gera a crescente colonização sistêmica do mundo da vida, a instrumentalização da racionalidade comunicativa e situa o saber, a um só tempo como principal força produtiva e como meio ideológico de dominação.

Ao pensar sobre os desafios ético-educacionais, tendo por base o entendimento habermasiano, o pesquisador defende a recuperação da sua vertente humanista, em desaprovação à instrumentalização das ações pedagógicas. Ao fazer isso, sinaliza que a educação, apesar de não poder isentar-se totalmente das relações de poder e dinheiro (pois sua especificidade insere-se em uma trama maior de relações sociais), não pode reduzir suas ações à dimensão técnico-instrumental.

Nessa perspectiva, Hermann (2004) busca desvelar os alcances pedagógicos da crítica habermasiana. A autora percebe a fecundidade da teoria para entender a educação sob enfoque da interação, a partir do estabelecimento de relações intersubjetivas e no conceito não-relativista de verdade, que defende a existência de uma moral universal. No dizer da pesquisadora (*ibid.*, p. 105): “O que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa”.

Em consonância, Trevisan afirma que

O novo modo de encarar o conhecimento diante das mudanças culturais é o da realização (...) para isso, temos de nos entender com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Buscar a harmonia implica, nesse caso, saber se relacionar de maneira ética e estética. No mundo dominado pela comunicação, e a troca permanente de informações e sentidos, saber já não se resume mais a admirar ou operar simplesmente, mas implica, antes de tudo, *em saber se relacionar* (2006, p. 15-16).

Nesse sentido, o autor ainda complementa que “no paradigma da filosofia da linguagem o desafio é superar a incomunicação, as confusões de linguagem, ou como diz Habermas, as patologias da comunicação que impedem uma relação efetiva com o mundo da vida” (*ibid.*, p.12).

Mühl (2003) também procede a uma leitura do processo educacional a partir de dois conceitos habermasianos: sistema e mundo da vida. A partir daí, constrói uma proposta pedagógica crítica e libertadora centrada na racionalidade do agir comunicativo: a vertente pedagógica crítico-comunicativa. Nesse sentido, desvela o caráter duplo da natureza da escola, enquanto instituição na qual perpassam tanto as estruturas sistêmicas quanto as que se referem ao mundo da vida. Apesar de pertencer ao mundo da vida, a escola vem sendo colonizada pelo sistema, sobretudo no que se refere às ações pedagógicas orientadas para a competitividade. Como forma de obter um sentido ético e político ao processo pedagógico, o autor supera a mera constatação da preponderância da racionalidade sistêmica no contexto escolar, ao vislumbrar o potencial de libertação da racionalidade comunicativa. Qual seja, defende que a racionalidade comunicativa deva mediar a dinâmica dos processos escolares, tendo em vista sua fecundidade

para o movimento de resistência contra a colonização do mundo vital, pela racionalidade sistêmica e instrumental, no contexto das organizações societárias contemporâneas, nelas inclusa a educação escolar. Atento aos reflexos calamitosos da colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica, Mühl defende o reacoplamento da educação ao mundo da vida. E o faz destacando que “o conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva muito produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a implementação de uma prática pedagógica participativa” (*ibid.*, p. 296).

Também fundamentado no entendimento habermasiano, Goergen (2004), ao questionar acerca do *telos* existente ao modelo de racionalidade que orienta a teoria e a prática pedagógica, denuncia que o *modus operandi* da escola ergue-se em meio à razão instrumental. A partir de dois conceitos habermasianos – razão comunicativa e a relação entre sistema e mundo da vida – o pesquisador faz uma análise dialetizada da educação escolar, na tensão de ambas as razões: instrumental e comunicativa. Com isso, anuncia a primazia da primeira sobre a segunda, advertindo que a escola pauta-se nos princípios de dominação (severa ou suave), em contrapartida aos do entendimento; no exercício de poder pelo discurso, ao invés do uso da linguagem dialógica; na ênfase sobre o treinamento profissional, em detrimento da formação integral.

Em concordância com o autor, salientamos a fecundidade da arquitetura teórica habermasiana. Por um lado, pela sugestão de atitudes de resistência contra o domínio da razão instrumental nas relações sociais inerentes ao *ethos* escolar e, acrescentamos, à formação de educadores. Por outro, pela sugestão de atitudes positivas, diante da esperança na possibilidade de reverter esse quadro nebuloso, com o privilégio de ações pedagógicas pautadas na razão comunicativa. Nas palavras do autor (*ibid.*, p. 133): “É no horizonte dessa esperança que procuro estabelecer nexos entre a teoria da ação comunicativa e a práxis pedagógica”. A positividade da teoria habermasiana prevê a reconstelação de novos modelos socioculturais, embasados em um conceito amplo de racionalidade, que parte do paradigma da consciência e prossegue em direção ao paradigma da comunicação. Considera-se enfim, que a teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico

na perspectiva de dar início a uma nova compreensão da formação humana apoiada na prática do mundo da vida.

Das reflexões de Habermas, interessou-nos especialmente o que se refere às ações sociais e, naturalmente, o “agir comunicativo”. Pensar esses tipos de ação social no âmbito da educação nos traz de volta o velho debate sobre prática pedagógica como simples “transmissão” de conteúdos e prática pedagógica como diálogo voltado para a compreensão e produção de conhecimentos. De forma indireta, o trabalho de Habermas dialoga com essa questão. Ao se dedicar ao resgate da importância da dimensão comunicativa da razão humana, o autor acaba nos lançando num debate sobre paradigmas filosóficos relativos à teoria do conhecimento.

6.5 Racionalidade comunicativa e as possibilidades de um outro paradigma de conhecimento

A racionalidade humana não pode continuar sendo sufocada pela razão unidimensional. A razão precisa ser ampliada para um sentido amplo, intersubjetivo cujo *telos* orientador seja o entendimento. “Do ponto de vista dos participantes, “entendimento” não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fáctico, mas um processo de recíproco convencimento que coordena as ações dos diferentes participantes à base de uma motivação por razões” (HABERMAS, 1988a, p. 500).

Na ótica do paradigma da compreensão intersubjetiva os conhecimentos resultam de um entendimento, fundado em razões entre os participantes de um processo, numa “situação ideal de fala”. Aqui se pode apontar uma referência fundamental para a Pedagogia a Distância: a autoridade científica, requerida pela epistemologia clássica, migra para uma visão descentrada do mundo, fruto de entendimentos entre os diferentes interlocutores que podem produzir saberes diversos e plurais. Para Habermas (2000, p. 438): “A razão comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo”.

A interlocução de saberes pressupõe entendimento entre os interlocutores sobre algo. “Assim, não há instância alguma, fora do mundo prático, para dar conta da racionalidade e da legitimação que conduz o agir pedagógico. O necessário é que a educação esclareça os limites dessa nova justificação, ou seja, ela não é mais justificada *substancialmente*, mas *procedimentalmente*, o que implica o reconhecimento de uma fundamentação mais fraca e vulnerável” (HERMANN, 1999a, p. 124; grifo do autor). A dimensão processual refere-se à forma como o ato pedagógico pode ou deve ser conduzido para que haja interação comunicativa e entendimento intersubjetivo entre os sujeitos que participam de um processo.

Ao priorizar a dimensão intersubjetiva do conhecimento valoriza-se não mais o produto a ser alcançado, mas a dimensão dos procedimentos. Os conhecimentos são resultantes de um processo de entendimento entre sujeitos sobre algo. Na ótica de Habermas (2000, p. 413) o entendimento só será algo viável quando “o paradigma do conhecimento de objetos for substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir”.

O entendimento intersubjetivo fundado na razão argumentativa e processual, segundo Habermas (2002), tem como um pressuposto idealizador a suposição recíproca da racionalidade, ou seja, sem uma suposição de racionalidade recíproca não seria possível o entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão ora apresentada procura investigar quais racionalidades refletem as atuais práticas em Educação a Distância, pretendendo ser fiel a um tema que contém múltiplas faces, em aberto e, exatamente por isso, com variadas possibilidades de tratamento. Entretanto a complexidade envolta na manifestação do objeto não representa um obstáculo para a realização de uma tentativa diferenciada de investigação do assunto. Antes disso, é sua condição, pois a abertura do termo propicia a convergência no sentido do interesse da pesquisa. A dimensão da racionalidade que permeia a formação docente na EaD precisa ser refletida no atual contexto pedagógico. Sob esse ponto de vista, o objetivo básico da investigação é contribuir com a formação de professores em Educação a Distância (EaD), visando o desenvolvimento de um sujeito capaz de emancipar-se na perspectiva da interação entre os mundos vivido, cultural e o sistêmico. Tivemos como ponto de referência inicial as principais categorias paradigmáticas, que possibilitem configurar a racionalidade filosófica e pedagógica dos Cursos de Pedagogia a Distância a partir dos paradigmas da filosofia do sujeito e da consciência, surgidos na modernidade e da teoria da razão comunicativa, produto da reviravolta filosófica pós-moderna.

O enfoque da temática envolvendo a racionalidade que permeia a formação docente na EaD, ancorada na base da Teoria da Ação Comunicativa do filósofo Jürgen Habermas, permite uma investigação que justifica uma outra racionalidade, mais aberta e plural e com bases novas para o entendimento intersubjetivo. Nesse sentido, a pesquisa promove uma discussão sobre a racionalidade com base na Teoria da Ação Comunicativa para os cursos de Pedagogia a Distância; essa racionalidade discute a possibilidade de alguns princípios para uma mudança de paradigma nos referidos cursos, pois é necessário encontrar alternativas que minimizem os efeitos monológicos das pretensões cognitivas da racionalidade cognitivo-instrumental.

Dessa forma, é necessária a adoção de uma nova racionalidade; uma racionalidade sistêmica e comunicativa que possibilite a interlocução entre os diferentes sujeitos e saberes e que considere os problemas do ser humano e da vida, em geral, como um todo complexo.

Ao comungamos da ideia de que fazer Educação a Distância é fazer “comunicação pedagógica”, estamos sugerindo que essa área tem uma “racionalidade comunicativa”. O que nos leva a concluir isso é o fato da comunicação despontar como elemento central em todos os momentos do processo de estruturação e desenvolvimento de um curso nessa modalidade de ação educativa. Nesse sentido, a comunicação não apenas perpassa todos os momentos do processo, mas é o elemento que o possibilita existir.

Uma racionalidade comunicativa nos processos formativos da EaD se dá no momento em que o educador sabe o que está sendo proposto no curso; o acadêmico precisa estar em diálogo permanente com o educador para deixá-lo a par das propostas (algo do que depende sua própria condição de estudar e aprender num curso a distância). A “racionalidade comunicativa” vem dessa característica do contato, e não uma relação de educador/educando do tipo “emissão/recepção”.

Nesse contexto, a teoria de Habermas parece-nos relevante no contexto atual marcado pela crise da contemporaneidade, o que, conseqüentemente se reflete na educação. Apesar de uma tendência histórica da Pedagogia – e da educação escolar – em voltar seu olhar para o passado, assentando raízes da assimilação, apropriação e transmissão dos saberes e valores culturais, historicamente construídos, ou mesmo, em modelos renovados centrados no sujeito aprendente, acreditamos que não é mais possível um discurso monolítico e universal no campo da pedagogia, em especial, nos cursos a distância e, portanto, acerca do ser/fazer educação. Esta pretensão parece mesmo estar descartada.

Dessa forma, é efetuada uma investigação hermenêutica para identificar, interpretar e compreender essa trama da racionalidade nos atuais Cursos de Pedagogia a Distância. Uma abordagem hermenêutica que não se constitui tão somente num caminho de investigação, mas também em conteúdo filosófico. Para compreender melhor a racionalidade que permeia os atuais Cursos de Pedagogia a

Distância, a pesquisa apóia-se na interlocução com a pluralidade de diferentes sujeitos e saberes. As observações e considerações elaboradas sobre os Cursos de Pedagogia a Distância, sob o olhar hermenêutico, crítico e dialético nos revelam que se pode ainda perceber que o modelo de razão monológica, consciente e instrumental tem sido o enfoque conceitual e operacional proeminentes nos cursos investigados e não na sua forma de razão comunicativa. Porém, há alguns indicadores comuns relatados pelos sujeitos da pesquisa, de que as premissas da modernidade estão sendo questionadas e postas em suspeição, mas as suas consequências político-pedagógicas ainda perduram. Há uma perspectiva de 'não mais' estar na modernidade, mas que 'ainda não' foram assimiladas as transformações da perspectiva moderna na direção de uma razão mais ampla, processual e argumentativa do tipo da razão comunicativa que possa inspirar uma Pedagogia a Distância dialógico-comunicativa, crítico-argumentativo e emancipadora.

Nesse contexto, o alcance do processo educacional depende, no contexto brasileiro, em boa parte, da nossa capacidade de operar os recursos tecnológicos postos à disposição da contemporaneidade. Por um lado, é visível o déficit tecnológico do nosso esforço educacional. Mas por outro, esta comprovação está longe de nos autorizar o uso indiscriminado e irresponsável da técnica. Também, além do déficit tecnológico, amplia-se o déficit cultural. Nesse sentido, Habermas aponta para a necessidade objetiva de desenvolvimento técnico por parte dos homens, e afirma o sinal de altíssimo grau de eficiência humana quando a técnica se mantém a nosso serviço (e não o contrário). Para tanto, considera como fundamental a discussão e reflexão contínuas sobre essa temática, por mais que hoje essa discussão se desdobre "de forma irreflexiva, de acuerdo com interesses cuya justificación pública no se desea ni se permite" (1990, p. 334). É acerca dessa falta de reflexão que Habermas dirige suas maiores críticas, e não simplesmente a instrumentalidade inerente dos meios técnicos. Habermas não rejeita a tecnologia, mas sim os descaminhos seguidos pela modernidade. Podendo-se entender então, que não são as máquinas simplesmente as responsáveis pelo agir estratégico dos sujeitos, mas antes a crise de toda uma maneira de lidar com o conhecimento.

Na utilização das TICs, é preciso considerá-las em suas dimensões indissociáveis: como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares. Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ ou rejeitá-lo por qualidade suficiente é colocar mal a questão. Isso porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para a mediatização técnica dos processos educacionais.

O que Habermas nos permite desvendar é a possibilidade de entender o universo educativo como um espaço no qual os sujeitos, através da linguagem e seus símbolos, entrem em diálogo e construam consensos. Nesse sentido, para o autor, a hermenêutica oferece um potencial crítico de reflexão, interpretação e compreensão dos discursos e ideologias que os constituem. Na hermenêutica, a linguagem é entendida como *médium* para se chegar à compreensão conjunta, por parte dos envolvidos das ações comunicativas. É dentro do contexto da hermenêutica que a filosofia tem um papel mediador, que é ao mesmo tempo de interpretação e de reconstrução das ideias. Dessa forma, compartilhamos da opinião de que a atitude hermenêutica habermasiana apresenta as condições críticas e formativas para enfrentar o desafio de compreender os processos, pois auxilia a refletir e refazer o contexto da educação, constituindo uma abertura para o mundo e o outro.

Nesse trabalho não tivemos a pretensão de dizer se o que se fez ou se faz atualmente em EaD tem ou não qualidade. Coube a nós, como pesquisadores, investigar a área e produzir algo sobre ela. No nosso caso, sugerimos uma racionalidade comunicativa que pode servir para a análise de qualquer ação. No nosso estudo, tivemos por objetivo buscar aproveitar algum aspecto do pensamento de Habermas para iluminar e enriquecer o debate educativo, em especial na área da Educação a Distância.

Portanto, após percorrer um longo caminho de investigação e de compreensão dos vínculos indissociáveis entre algumas dimensões da Filosofia e da Pedagogia, em especial a distância, pretendeu-se com esta dissertação encontrar

pressupostos da razão comunicativa que possam servir de base referencial para uma reflexão filosófica sobre o fenômeno pedagógico e educacional da EaD, a partir da intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. & HORKHEIMER, Max. (1947). **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. RJ: Jorge Zahar, 1985.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Monitor Editorial, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª Ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997a.

BANNELL, Ralf Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Portaria 301/1998**, de 07 de abril de 1998. Dispõe sobre a regulamentação dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos a distância e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 07 abr. 1998.

_____. **Portaria 4059/2004**, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a oferta de disciplinas curriculares que utilizam modalidade semi-presencial em cursos superiores reconhecidos e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 10 dez. 2004.

_____. **Portaria 02/2007**, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 11 jan. 2007.

_____. **Decreto n. 5.622/05**. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. Publicado no Diário Oficial da União de 20/12/2005.

_____. **Decreto 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 2005. Publicado no Diário Oficial da União de 11.02.1998

_____. **Decreto 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 2005. Publicado no Diário Oficial da União de 28.04.1998

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação a distância**: estado da arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21, Caxambu. Anais, 1998.

_____. **Ensaio sobre educação a distância**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, nº 78, p.117 -142, abr. 2002.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Tradução de Maria Georgina Segurado. Portugal: Edições 70, 1969.

DALBOSCO, Claudio. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, J. C. & GOERGEN, P. (orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados - HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. 155-75.

DEMARI, Cezar Luiz. **Sociedade do conhecimento**: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento. Trabalho apresentado durante a 31ª *Reunião Anual da ANPEd*, 19 a 22 de outubro de 2008.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das Ciências Humanas**. Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica. São Paulo: Loyola, 2004.

ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES: **MDT**/ Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. 67 p.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In.: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004, p. 111- 151.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Conhecimento e interesse**. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ª ed. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989/2003.

_____. **Dialética e hermenêutica**. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987b.

_____. **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

_____. O caos da esfera pública. Caderno Mais. **Jornal Folha de São Paulo**. 13 ago. 2006.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. L. S. Repa; R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução de: Flávio Breno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990/2002.

_____. **Racionalidade e comunicação.** Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2002.

_____. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, Ltda., s.d.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 2 ed. Madrid: Cátedra, 1994.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Teoría de La acción comunicativa I:** Racionalidad de La Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Teoría de La acción comunicativa I:** Racionalidad de La Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 1988a.

_____. **Teoría de La acción comunicativa II:** Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1988b.

HARASIM, Linda. **Redes de aprendizagem.** Um guia para o ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Ed SENAC/SP, 2005.

HERMANN, Nadja. **Educação e racionalidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a.

_____. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In.: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação:** subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004, p. 92 – 110.

JAPIASSÚ, Hilton. & MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4ª Ed., Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Trad. L. P. Rouanet. São Paulo, SP: Loyola, 1998.

_____. **A revolução contemporânea em matéria de comunicação**. In MARTINS, M. Francisco e SILVA, Machado Juremir (org). **Para navegar no século XXI**, Porto Alegre: Sulina/Pucrs, 2000.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARTORELL, Concha Fernández. **Educación digital**. Enrahonar 31, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000d.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MEC/SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em 20 dez 2009.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Trad. de Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Eds. 70, 1969.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Sousa Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PRESTES, Nadja H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **O polêmico debate da educação na contemporaneidade:** a contribuição habermasiana. In.: ZUIN, Antônio A. Soares (Org.). **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 217-242.

RUEDELL, Aloísio. **Da representação ao sentido.** Através de Schleiermacher à hermenêutica atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SÁ, Iranita. M. A. **A educação a distância:** processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: CEC, 1998.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas:** razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Marco. (Org.) **Educação on line:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

_____. **Sala de aula interativa.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2001.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **Racionalidade e existência.** Uma introdução à Filosofia. Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 1988.

TREVISAN, Amarildo Luis. **Filosofia da educação:** mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. **Paradigmas da filosofia e teorias educacionais:** novas perspectivas a partir do conceito de cultura. Trabalho apresentado durante a 29ª *Reunião Anual da ANPEd*, 15 a 18 de outubro de 2006.

_____. **Terapia de atlas:** pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: Ed. EDUNISC, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia a Distância.** 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>. Acesso em: 30 out. 2009.

ZUIN, Antônio. PUCCI, Bruno. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZUIN, Antônio A. Soares. **Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 935–954, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. (orgs.) **Ensaio frankfurtiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

Nome:

Idade:

Semestre:

Profissão:

Entrevista:

1. Por que você optou por um curso a Distância?
2. Como é a sua relação com os colegas e professores? Acha importante manter contato com eles?
3. No seu entender, quais são as diferenças entre a EAD e o presencial?
4. Você poderia relatar, em detalhes, sua rotina de estudo e desenvolvimento de atividades?
5. Como você resolve as dúvidas que surgem?
6. Descreva uma atividade desenvolvida no curso na qual considerou ter alcançado pleno êxito.
7. Você tem dificuldades para assimilar os conteúdos trabalhados?
8. Você considera suficiente os recursos metodológicos disponíveis pela EaD para a sua aprendizagem?
9. A que se deve, segundo seu ponto de vista, a evasão escolar na EaD?
10. A formação ofertada no curso EaD tem correspondido às suas expectativas

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: **A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Autora: Denize da Silveira Foletto

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato:

Endereço:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3339B, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após esse período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em 03/11/2010, com o número do CAAE nº 0186.0.243.000-09.

Santa Maria,dede 200....

.....
Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan – RG

.....
Denize da Silveira Foletto – RG

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Autora: Denize da Silveira Foletto

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato:

Endereço:

Você está sendo convidado a participar como sujeito de uma pesquisa referente ao desenvolvimento de um projeto de mestrado que tem como objetivo central contribuir com a formação de professores em educação a distância (EaD), visando o desenvolvimento de um sujeito capaz de emancipar-se na perspectiva da interação entre os mundos vivido, cultural e o sistêmico, estando o mesmo vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria sob a orientação do Prof^o Dr. Amarildo Luiz Trevisan.

Para tanto, você participará de uma entrevista semi-estruturada gravada, na qual serão apresentadas algumas questões as quais nos auxiliarão a dialogar a respeito do tema proposto. Após a realização das entrevistas, as mesmas serão transcritas e apresentadas a você que realizará a revisão do material coletado, podendo solicitar alterações, exclusões ou inclusão de detalhes que considere pertinente.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e pela autora e estando sob responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Como sujeito da referida pesquisa você terá a liberdade de deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não estão previstos danos morais ou riscos aos participantes, porém estes podem sofrer algum desconforto psicológico ao descreverem e narrarem fatos pessoais. A entrevista não acarretará custos ou despesas ao participante. Os possíveis benefícios para os participantes estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao registrar e narrar fatos, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a esta experiência e refletir também sobre suas ações presentes e futuras.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na área da educação e/ou divulgados em eventos.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo a qualquer momento, a autora estará disponível pelo telefone (XX) XXXX-XXXX.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do participante

nº de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.



Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Pesquisador Responsável

Denize da Silveira Foletto
Autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO C – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Ação comunicativa e formação de professores na modalidade Educação a Distância (EaD).

Número do processo: 23081.010397/2009-37

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0186.0.243.000-09

Pesquisador Responsável: Amarildo Luiz Trevisan

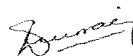
Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

ABRIL / 2010- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 03/11/2009.

Santa Maria, 03 de novembro de 2009.



Edson Nunes de Moraes
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.