

NELSON BATISTA LEITÃO NETO

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE OTTO PETERS PARA A
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure

Goiânia – GO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NELSON BATISTA LEITÃO NETO

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE OTTO PETERS PARA A
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure.

Goiânia – GO
2012

Neto, Nelson Batista Leitão.

Perspectivas teóricas de Otto Peters para a educação a distância. [manuscrito] / Nelson Batista Leitão Neto. – 2012. 88 f. : il. grafs.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure”.

1. EAD. 2. EAD Tradicional. 3. Ensino aberto. 4. Autonomia. 5. Otto Peters. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
NELSON BATISTA LEITÃO NETO

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE OTTO PETERS
PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Glacy Queirós de Roure.

Aprovada em 30 de março de 2012

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^a. Dr^a Glacy Queirós de Roure (Orientadora)

.....
Prof. Dr. Juan Bernadino Marques Barrio (UFG)

.....
Prof.(a) Dr. José Maria Baldino (PUC Goiás)

DEDICAÇÃO ESPECIAL

A minha esposa, por estar sempre presente nos momentos decisivos de minha vida.

Aos meus pais que, sempre me ensinaram a acreditar em meus sonhos.

Aos meus filhos, fontes constantes de inspiração.

Aos professores e colegas, pela colaboração, enriquecimento do conhecimento e ajuda.

Aos amigos e parentes que estiveram presentes, me auxiliando nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Glacy Queirós de Roure, pela condução com sabedoria, contribuindo para a elaboração desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação, pela grande contribuição no enriquecimento de nossa evolução intelectual e pessoal.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial Cleytonei, Gardene e Manoel, que participaram também desta jornada, como grandes amigos.

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar a proposta didático-pedagógica apresentada por Otto Peters, área da Educação à Distância (EAD), em suas obras *A educação a Distância em transição (2004)* e *Didática do ensino a distância (2006)* cujas reflexões têm fundamentado a compreensão e as discussões sobre essa modalidade de ensino. Peters em seus estudos, afirma ser adepto da auto-aprendizagem, pontuando que o aluno deve ter mais autonomia e liberdade dentro do processo educacional à distância. Ele foi um dos pioneiros na teorização em EAD. Preocupou-se em formalizar um conceito de educação, evidenciando a necessidade em organizar os métodos de ensino e aprendizagem para um novo modelo de ensino e aprendizagem que se utiliza de parâmetros diferenciados da educação tradicional. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica apresentou-se as principais características das compreensões do autor e refletiu-se sobre a importância da utilização das reflexões produzidas por este entre pesquisadores de nosso país. No decorrer da pesquisa outros autores foram utilizados como contribuição teórica para refletirmos sobre a história e as transformações apresentadas por essa modalidade de ensino, tais como: Peters (2004, 2006), Belloni (2009), Moore (2007), Kearley (2007), Maron (2004), Oliveira (2008), Dias (2010), Leite (2010), Saraiva (1996), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: EAD, EAD Tradicional, Ensino Aberto, Autonomia, Otto Peters.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the pedagogical-didactic proposal presented by Otto Peters, a specialist in Distance Education (EAD), in his works *A educação a Distância em transição (2004)* e *Didática do ensino a distância (2006)* whose reflections have reasoned insights and discussions on this teaching modality. Peters in his studies, claims to be adept at self-learning, pointing out that students should have more autonomy and freedom within the distance education process. He was a pioneer in theorizing on EAD. Worried to formalize a concept of education, highlighting the need to organize the methods of teaching and learning to a new model of teaching and learning that uses different parameters of traditional education. In this research, a qualitative literature and presented the main features of the understandings of the author and reflected on the importance of using reflections produced by this among researchers of our country. During the research others have been used as a theoretical contribution to reflect on the history and the changes made by this mode of teaching, such as: Peters (2004, 2006), Belloni (2009), Moore (2007), Kearley (2007), Maron (2004), Oliveira (2008), Dias (2010), Leite (2010), Saraiva (1996), among others.

KEYWORDS: EAD, EAD Traditional, Open Education, Autonomy, Otto Peters.

SUMÁRIO

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS	8
TABELAS	10
GRÁFICOS	11
RESUMO 12	
ABSTRACT 13	
APRESENTAÇÃO 14	
CAPÍTULO 1	
Elementos da história na Educação a Distância 18	
1.1 A Evolução da EAD norteada por Peters	19
1.2 Modelos de EAD.....	24
1.2.1 Modelo da correspondência: docente escreve cartas e discentes as lê	25
1.2.2 Modelo da conversação: conversação entre docentes e discentes por intermédio do texto dinâmico.....	25
1.2.3 Modelo professoral: docentes transferem suas habilidades para os textos dinâmicos	26
1.2.4 Modelo tutorial: tutor como mentor na função de assessorar estudantes individualmente.....	27
1.2.5 Modelo tecnológico de extensão: modelos tecnológicos a serviço do discente em sala de aula	28
1.3 Aspectos potenciais da EAD	28
CAPÍTULO 2	
A Didática como elemento estruturante na EAD 32	
2.1 A EAD por Otto Peters.....	36
2.2 A Didática como elemento estruturante do processo ensino-aprendizagem	40
2.3 Diferentes concepções de processo ensino e aprendizagem na EAD.....	41
2.4 Os processos educativos em EAD segundo Peters.....	42
2.5 Distância transacional, diálogo, estrutura e autonomia	45
2.5.1 Distância transacional	45
2.5.2 Diálogo.....	46
2.5.3 Estrutura	50

2.5.4 Autonomia.....	53
2.6 Aprendizagem dialógica, aprendizagem estruturada e estudo autônomo.....	58
2.7 Mudanças Pedagógicas.....	63
2.8 Mudanças de Paradigmas	65
2.9 Modelos de EAD para Peters	70
CAPÍTULO 3	
Educação a distância no Brasil e a influência de Otto Peters 72	
3.1 EAD no contexto histórico brasileiro	72
3.2 Os estudos de Otto Peters no Brasil	80
3.2.1 A pesquisa em EAD no Brasil.....	80
3.2.2 Otto Peters no Brasil: região	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86
LINKS	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABT	- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
CATBS	- <i>Central Agricultural Broadcasting and Television School</i>
CAVs	- Comunidades Virtuais de Aprendizagem
CEAD	- Centro de Educação Aberta Continuada a Distância
CEP	- Centro de Estudos de Pessoal
CMC	- <i>Computer Mediated Communication</i>
CREAD	- Conferência Interamericana de Educação a Distância
CSU	- <i>California State University</i>
EAD	- Ensino à Distância
EXERN	- Experimento Educacional do Rio Grande do Norte
INED	- Instituto Nacional de Educação a Distância
INPE	- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MIT	- <i>Massachusetts Institute of Technology</i>
OCW	- <i>OpenCourseWare</i>
PORNTTEL	- Programa Nacional de Teleducação
SACI	- Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEAT	- Secretaria de Aplicação Tecnológica
SEED	- Secretaria de Educação à Distância

SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	- Serviço Social da Indústria
TIC	- Tecnologia da informação e comunicação
TVE	- Televisão Educativa
UAb	- Universidade Aberta de Portugal
UnB	- Universidade de Brasília

TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de pesquisadores em EAD que relatam Otto Peters	81
Tabela 2 – Quantidade de currículos em EAD Brasil analisados por região	82

GRÁFICOS

Gráfico 1 – EAD por Otto Peters 82

Gráfico 2 – Currículos em EAD por região 83

1. APRESENTAÇÃO

Na condição de ser um profissional que trabalha no campo da Educação à Distância - EAD¹ - há quatro anos, durante esse período, tenho observado as inúmeras transformações pelas quais esta modalidade de ensino tem apresentado no decorrer do tempo. Como professor no curso superior de Ciência da Computação, tenho procurado refletir continuamente acerca dos estudos que versam sobre a área da educação, e de modo especial sobre as produções teóricas e metodológicas direcionadas à EAD.

A presença de uma contínua problematização em relação às peculiaridades dessa modalidade tem interferido nos planejamentos educacionais redefinindo até mesmo nas práticas educativas nos moldes dos métodos tradicionais. O surgimento de disciplinas on-line, estas antes inexistentes no ensino tradicional, e que exigem do aluno a visualização de conteúdos em uma estrutura de ensino não-presencial, sem que os mesmos possam se reportar aos professores para sanar dúvidas, muitas vezes não sendo em tempo real, tem sustentado reflexões interrogando rigorosamente como tal modalidade de ensino pode propiciar ao aluno um bom aproveitamento, utilizando-se de mecanismos tecnológicos e didáticos diferenciados dos moldes tradicionais de ensino, no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar que, no Brasil, a EAD já está presente em grande parte das Instituições de Ensino Superior, de forma regulamentada pelo MEC. Desde sua implantação e implementação, a EAD tem apresentado transformações significativas. E não podemos deixar de assinalar o fato de que tais alterações tem proporcionado os nossos educadores uma profunda reflexão sobre os efeitos advindos do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC(s)) e o papel a ser desempenhado pelo professor, orientador e tutor; as novas condutas e posturas dos alunos objetivadas nessa modalidade; as abordagens do ensino e aprendizagem etc.

Na bibliografia direcionada a esta área é comum observarmos críticas contundentes de muitos autores tais como Maria Luisa Belloni , Nelson Pretto dentre outros , sobre a qualidade na Educação a Distância no Brasil. Daí a necessidade de uma discussão sobre esta modalidade de ensino e aprendizagem a partir de alguns pressupostos teórico-metodológicos.

¹ Michel Moore (2007) descreve a EAD como uma relação entre diálogo, estrutura e autonomia e que requer meios técnicos para mediatizar essa articulação.

Nesse trabalho a opção foi por investigar a proposta didático-pedagógica apresentada por Otto Peters², especialista em EAD uma vez que seus trabalhos nos parecem ser uma importante contribuição para uma melhor compreensão das especificidades e singularidades que cercam essa modalidade de ensino. Em seus trabalhos, o estudioso afirma ser adepto da auto-aprendizagem e, por isso, postula que deve haver por parte do aluno, maior liberdade e autonomia dentro do processo educacional à distância.

Cabe destacar que Otto Peters foi um dos pioneiros na teorização em EAD. Sua preocupação em formalizar uma didática direcionada a essa modalidade evidencia uma real necessidade em organizar métodos de ensino e aprendizagem para um modelo de ensino e aprendizagem que se utiliza de parâmetros distintos da educação tradicional.

Otto Peters (2006, p.11) destaca que é importante ser considerado em qualquer situação de ensino e aprendizagem, as diferentes concepções de homem e sociedade, os avanços científicos e tecnológicos, as teorias educacionais, as motivações sociopolíticas, as naturezas e dimensões peculiares das redes de Educação Superior, bem como as razões de cada pessoa para construir seu aprendizado e sua formação profissional nesse nível.

Peters (2006) justifica a emergência da modalidade de ensino não-presencial como uma solução solidária e igualitária. Para ele, essa forma de ensino é a possibilidade para compensar os impedimentos, que uma parcela da população que concilia as necessidades individuais de estudo e qualificação, com as exigências da vida laboral e familiar. Segundo este mesmo autor, embora diferentes concepções de ensino à distância tenham sido concretizadas e praticadas, a utilização dessa solução se confirmou apenas na década de 1970.

Segundo Peters (2006, p.12), nos últimos 30 anos do século XX, sob o impacto da inovação tecnológica, em especial nas áreas da informática e das telecomunicações,

² Professor Doutor Otto Peters, nasceu em 6 de maio de 1926 em Berlim, Alemanha e se graduou em 1960 na Universidade Livre de Berlim. Em 1963 foi nomeado Secretário do Centro Educativo de Berlim. Depois se tornou vice-diretor do Departamento para Metodologia de Ensino. Foi fundador e primeiro reitor da Fernuniversität – Universidade a Distância, na cidade de Hagen, Alemanha. Desde 1963, acompanha o desenvolvimento do ensino à distância na Alemanha e no mundo, estando esses estudos documentados em diferentes publicações. Visitou pessoalmente em sua grande maioria, as universidades de ensino a distância do velho e novo continente. Otto Peters pertence, desde 1991, como professor emérito, ao Instituto de Pesquisa e Educação, da Fernuniversität.

essa modalidade de acesso ao ensino superior formal sofreu inúmeras alterações, o que produziu novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender.

Uma das conclusões a que Peters (2006) chegou é que a busca de soluções ou explicações para as questões didático-pedagógicas emergentes da situação de não-presencialidade simultânea do professor e aluno, em salas especiais para ensino e estudo, tem provocado a instabilidade das convicções que fundamentavam as políticas educacionais das nações, bem como, os modelos dos criadores e executores dos programas de Ensino Superior formal ou a distância.

Na concepção de Otto Peters (2006, p.13), a EAD pode contribuir com a reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender, no formato a distância. Para tanto, propõe reformulações didático-pedagógicas que possibilitem uma nova prática pedagógica direcionada as singularidades do ensino não presencial.

Conforme exposto no início desta introdução, com o surgimento de novos paradigmas educacionais, as relações de professor e aluno se apresentam cada vez mais de forma diversificada, dentro das novas concepções educacionais. Relações essas, que em EAD, supõem um deslocamento do conceito de interação para o de interatividade, apontando para novos modos de ensinar e aprender.

É em sua obra *Didática na Educação a Distância* (2006) que o autor apresenta os indícios de suas teorizações, dentro dessa modalidade e reafirma sua preocupação com a produção de uma didática, cujos princípios teóricos subsidiem o ensino a distância:

[...] práticos e teóricos do ensino a distância se perguntarão se existe algo como “didática do ensino a distância”. Por experiência, eles sabem que não podem seguir a uma minuta produtora de unidade, muito menos basear-se unicamente numa teoria coerente em si. Pelo contrário, na verdade estão às voltas com uma série de diferentes práticas aprovadas e princípios teóricos que, em parte, diferem muito entre si, mas que, conforme a situação, estabelecem ligações *sui generis*. (PETERS, 2006, p. 17).

Mas antes de nos determos sobre os princípios teóricos-metodológicos que norteiam a Didática proposta por Otto Peters para a EAD, pensamos ser importante retomar alguns aspectos históricos da EAD considerando nessa história diferentes concepções sobre o processo ensino e aprendizagem, relação professor e aluno e as tecnologias empregadas. Considerar esses aspectos possibilita-nos problematizar a mais diversas práticas de EAD ocorridas em diferentes momentos históricos.

Essa pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda uma reflexão sobre alguns aspectos históricos da EAD, considerando seus vários anos de existência e problematizando as diversas formas de ensino-aprendizagem, que foram estabelecidas no decorrer desse processo. Para tal abordagem, utilizamos os seguintes autores: Peters (2004, 2006), , Maia-Mattar(2009), Lobo Neto (1995), Saraiva (1996), Fontana (2010), Moraes(2010), Moore(2007), Chaves (1999), Lima & Hetkowski (2011), Duarte (2003), Cabral e Ferreira (2004) Gadotti (2000) dentre outros.

No segundo capítulo apresentaremos os princípios teóricos-metodológicos que norteiam uma didática direcionada ao ensino da EAD proposta de Otto Peters e cuja mediação didático-pedagógica no processo ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Para Peters (2006) pensar uma didática direcionada à modalidade EAD implica considerar a elaboração de conceitos marcados por especificidades determinadas pela relação tempo/espaço considerando as partes envolvidas no processo: docentes e discentes. Neste capítulo será priorizada a reflexão sobre quatro conceitos que dão suporte a proposta apresentada por este autor: diálogo, autonomia, estrutura e distância transicional. Para a fundamentação deste capítulo, foram usados as seguintes obras de Otto Peters: *A educação a distância em transição*, (2004) e *Didática do ensino a distância* (2006) . Dada a importância da obra de Michel Moore nas elaborações apresentadas por Peters foi utilizada a obra *Educação a distância, uma visão integrada* (2007), dentre outros.

No terceiro capítulo, apresentaremos como se deu o processo de implantação da EAD no Brasil e a real preocupação por pesquisadores brasileiros com a produção de uma didática direcionada ao processo ensino-aprendizagem considerando as reflexões apresentadas por Peters (2004, 2006) nas obras abordadas neste trabalho. Serão utilizados os seguintes autores: Peters (2004-2006), Moore (2007), Belloni (2009), Moore (2007), Kearley (2007), Maron (2004), Oliveira (2008), Dias (2010), Leite (2010), Saraiva (1996) dentre outros.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De modo geral, a EAD pode ser compreendida como uma estrutura educacional em que o aluno, necessariamente, frequenta um ambiente de ensino com novos recursos de ensino e aprendizagem e tampouco socializa seus conhecimentos de modo presencial. Na história da EAD, observa-se que a interação entre professor e aluno aconteceu através dos mais diversos recursos tecnológicos: cartas, correspondências, teleconferências, emails e outros meios. Este capítulo apresenta e reflete sobre a história da Educação a Distância, considerando as diversas formas de ensino e aprendizagem aí observadas.

De acordo com Peters (2006), o surgimento e a evolução da EAD se deram a partir da necessidade apresentada pelo homem de aprender, sem que necessariamente isso ocorresse dentro de um ambiente escolar de ensino. Sendo assim, conseguimos visualizar que esse processo de ensino e aprendizagem foi se construindo, utilizando novos conceitos e formas de educação integrado com meios de transportes, tecnológicos, etc, onde conteúdos educacionais teóricos tradicionais se uniram a esses meios, trazendo a uma realidade diferenciada na educação. Sendo assim, para Peters (2006), tanto o aluno como o professor passaram a lidar com conteúdos diversos (conceituais, atitudinais e procedimentais), redimensionando essa relação espaço e tempo.

Cabe destacar que, segundo Peters (2006) os procedimentos teórico-metodológicos apresentados pela EAD, no decorrer de sua história, não devem ser desvinculados dos conceitos tradicionais de ensino. São eles: aprender por meio de leitura de material impresso, utilizar estudo próprio dirigido, criar trabalho científico autônomo, adquirir conhecimento através de comunicação pessoal, usar auxílio de meios auditivos e audiovisuais e participar em tradicionais ofertas de ensino acadêmico.

Percebemos então que muitos dos conceitos tradicionais de educação passam então a integrar e combinar com outros procedimentos de aprendizagem, oriundos da EAD. Sobretudo, por meio da maior e quase “hipertrofiada” insistência no aprendizado

através da leitura e a considerável restrição do aprendizado por participação em preleções, seminários e exercícios em países da Europa (Peters, 2006).

1.1 EAD: aspectos históricos.

De modo geral, todo e qualquer processo de educação, por sua natureza social, histórica e ideológica, passa por alterações. Os processos de ensino e aprendizagem sempre sofreram modificações. Tradicionalmente, a aquisição do conhecimento foi vista como uma atividade que podia ser transmitida de educador para educando, isto é, pensava-se que a educação devia se centrar no ensino e não na aprendizagem. No decorrer de longos anos, esse pensamento sofreu transformações, o que ocasionou uma redefinição nos conceitos de ensinar e aprender e de modo consequente, na mudança de atuação do professor.

Para Peters (2006), assim como a educação tradicional, a educação a distância também tem apresentado modificações, redefinindo e formulando novos conceitos e produzindo novas práticas educativas. Mas se por um lado, essa modalidade de ensino tem como objetivo a formação intelectual e profissional do educando, por outro, não deixa de considerar as tendências mercadológicas de determinados períodos da evolução global. Em alguns desses momentos, essas tendências se manifestam de forma objetiva, sob a forma de propostas pedagógicas nas quais o indivíduo deve ou deverá adquirir conhecimento de forma rápida e de modo autônomo.

Com a urbanização e o desenvolvimento do comércio, a partir dos séculos XII e XIII, as escolas medievais antigas, monásticas e rurais são substituídas pelas escolas urbanas, que ampliam os horizontes da educação medieval com o ensino dos clássicos latinos (e clássicos gregos disponíveis em antigas traduções latinas), na tentativa de aplicar o intelecto e a razão a muitas áreas da atividade humana. São essas escolas urbanas que darão origem às universidades (Maia-Mattar, 2009).

No final do século XVI, o ensino não se encontra restrito às faculdades. A educação se fazia também em casa por meio da família, com o *patrom* (que aprendia de quem patrocinava), e nas academias (instituições privadas voltadas basicamente para o ensino literário e filosófico). Surgem ainda os colégios, voltados especialmente para a educação (inclusive moral) das crianças, com um regime de estudo rigoroso, centrado no *trivium* e no *quadrivium*, e com ênfase no estudo do latim. Os jesuítas, por sua vez,

passam a desenvolver um projeto pedagógico que desempenhará papel essencial na colonização brasileira (Maia-Mattar,2009).

Também as trocas de cartas entre os estudiosos da época da Revolução Científica, ocorrida no século XVII, refletiam uma espécie de “transmissão” do conhecimento. Essa atividade pode ser considerada como o início de mudança significativa nos processos de aquisição do conhecimento e transmissão de informações.

Segundo Lobo Neto (1995), um dos marcos no ensino a distância foi um curso de taquigrafia publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor Cauleb Phillips: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston" (PHILIPS, 1728 *apud* Lobo Neto, 1995).

Peters (2006) faz menção ao uso de EAD na educação de religiosos do continente europeu no século XVIII, cuja finalidade era a habilitação acadêmica, pois tais religiosos apesar de se encontrarem em colônias de países europeus, tais como da Inglaterra, Alemanha, França etc, eles davam continuidade a seus estudos. Nesse momento, a documentação escrita se dava pela correspondência, enviada através de meios de transporte da época: embarcações combinadas com carruagens, etc.

Considera-se que no início da revolução industrial, os recursos utilizados para a transmissão de informação/conhecimento foram os correios integrados com as ferrovias. Com a finalidade de diminuir a distância entre aqueles que queriam adquirir conhecimento e as grandes universidades utilizou-se inicialmente da correspondência manuscrita, que deveria substituir a comunicação oral no ensino normal. Os elementos didaticamente relevantes adotados nessa modalidade eram: a atitude de respostas recíprocas, pela qual se estabelece um diálogo por escrito, a locução direta e o tom pessoal costumeiro em cartas (Peters, 2006). Eram enviadas correspondências que se deslocavam através de ferrovias, e daí em diante eram acolhidos com a infra-estrutura do correio da época: carteiros, bicicletas, etc,

A evolução da EAD teve continuidade com a criação de escolas por correspondência na Inglaterra, França e Alemanha, assim como em outros países europeus (século XVIII). Essa modalidade tornou-se ainda mais importante para quem morava longe de seus países, tais como as colônias do Império Britânico, pois tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional, mesmo não se encontrando presencialmente. Esses colonos se preparavam nas colônias, usando recursos de comunicação da época, já apresentados, sendo capazes de aprender sozinhos (auto-

aprendizagem), para realização dos exames externos da Universidade de Londres (Peters, 2001).

Segundo Saraiva (1996), em 1856, em Berlim, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência. Posteriormente, em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor criou a *Society to Encourage Study at Home*. Em 1891, Thomas J. Foster, em Scamton (Pennsylvania), iniciaram, com a criação do curso focado em medidas de segurança no trabalho de mineração, o Internacional Correspondence Institute. Também em 1891, a Universidade de Wisconsin³, juntamente com seus professores organizaram cursos por correspondência de extensão universitária.

Ainda, segundo Saraiva (1996), no ano seguinte (1892), o reitor da *University of Chicago*⁴, William R. Harper, criou também uma divisão de ensino por correspondência, uma vez que possuía experiência na utilização desta modalidade, para preparação de docentes de escolas dominicais. Em 1895, em Oxford, Joseph W. Knipe, após experiência finalização de duas turmas por correspondência, para o *Certificaded Teacher's Examination*, criou os cursos de Wolsey Hall, utilizando também ensino a distância. Em 1898, na Suécia, na cidade de Malmö, Hans Hermod, diretor de uma escola de línguas e cursos comerciais, criou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermod.

Os primeiros movimentos de EAD realizados no século XIX são enfatizados também por Peters (2001, p.19) O estudioso descreve a utilização desta modalidade educacional, como um direcionamento mais substancial, que modifica categorias tradicionais de ensino: “Ao acompanharmos a história da educação a distância, percebemos que houve um desenvolvimento desde as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem por todo o mundo, na segunda metade do século XIX”.

Saraiva (1996) enfatiza que no início do século XX houve um movimento contínuo de consolidação e expansão da educação a distância, o qual confirmava as palavras de William Harper, escritas anteriormente em 1886:

Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes

³ <http://www.wisc.edu/about/>

⁴ <http://www.uchicago.edu/about/index.shtml>

por correspondência ultrapassará o dos presenciais; " (Harper *apud* Saraiva, 1996, p. 18). Essas observações foram confirmadas no final da Primeira Guerra Mundial, momento em que os EUA apresentou novas iniciativas de ensino a distância, devido a um considerável aumento da demanda social por educação.

Saraiva (1996) destaca que ainda no século XX, com a evolução do correio e o melhoramento dos meios de transporte, juntamente com as inovações tecnológicas aplicadas a comunicação e a informação, observou-se uma considerável expansão na oferta do ensino a distância. Em 1922, a União Soviética criou um sistema de ensino por correspondência que conseguiu atender a 350 mil usuários em dois anos. Em 1939, foi criado na França um serviço de ensino por correspondência para estudantes deslocados pelo êxodo.

Nas décadas de 60 e 70, uma nova reformulação no ensino a distância aconteceu mediante dois mecanismos eletrônicos e analógicos: o rádio e a televisão, metodologia que foi reconhecida e também ativamente financiada pelos governos de países da Europa, Ásia e Américas. Grandes companhias da época ofereceram esses aparelhos para universidades americanas, com a finalidade de difusão dessa modalidade de ensino, a “educação a distância” ainda que, nesse momento, este termo ainda não fosse familiar (Peters, 2006).

Garrison, (*apud* Peters, 2006, p.32) reflete sobre esse momento da história, uma vez que a acessibilidade a processos cada vez mais interativos traz a discussão os processos de ensino e aprendizagem postos na prática. Ele observou que quanto maior era a acessibilidade ao material impresso, associado aos programas de natureza educativa de rádio e a televisão, mais esporádica e escassa era a interação direta e indireta entre docentes e discentes. Situação que é criticada por muitos especialistas da educação a distância, uma vez que não basta proporcionar aos estudantes apenas um estudo próprio isolado, com a ajuda de materiais didaticamente elaborados.

E se na década de 80 do século passado, temos o uso da teleconferência, para Garrison (*apud* Peters, 2006, p.32), esse instrumento alterou o estudo a distância a tal ponto que se deveria falar de um novo paradigma da educação a distância, que, por sua vez, poderia ser motivo para repensar radicalmente o conceito de estudo a distância e redefini-lo. À primeira vista, a utilização da teleconferência pode parecer atraente. Isso porque ao estudo da educação a distância de segunda geração, associa-se a esperança de uma maior aproximação entre uma comunicação mais pessoal e o discurso científico. A

esse tipo de educação, trás o convívio de forma indireta entre alunos e professores em locais distintos, podendo eles se relacionar e trocar experiências de ensino e aprendizagem interagindo através de meios tecnológicos de comunicação dessa época.

Ainda segundo Garrison (*apud* Peters, 2006, p.32), a teleconferência tem como concepção abandonar o atendimento de grupos muito grandes de estudantes, e se satisfaz com a reunião de estudantes em número controlável numa sala virtual e com o aproveitamento das possibilidades do diálogo simultâneo e dinâmico, possibilitado tecnicamente entre docentes e discentes, bem como, entre discentes entre si.

Será na década de 90 que o ensino da educação a distância integrará ao processo ensino-aprendizado o uso do computador pessoal. Instrumento que amplia as possibilidades de grande parte dos processos interativos vivenciados anteriormente. O uso deste instrumento pode oferecer ao estudante orientação ao auto-estudo com o auxílio de software didático apropriado, bem como, a partir de uma possível interatividade, torna possível o acesso a bancos de dados, viabilizando a existência de uma possível internet científica/acadêmica para a elaboração autônoma de saber.

Pode-se também complementar o estudo a distância por meio da *computer mediated communication* (CMC), isto é, comunicação mediada por computador. Temos nesse momento um modelo de educação didaticamente híbrido, o que proporciona à educação a distância uma flexibilidade ainda maior e um enorme potencial didático de mudança. Aqui, o diálogo direto, dentro do mesmo espaço físico e tempo comum entre docentes e estudantes, que se constituía como o verdadeiro fundamento do ensino científico, deixa de acontecer, de acordo com Peters (2006, p.33).

Será na década de 1960 que veremos o início de um importante conflito entre a prioridade político-educacional, que tendeu a ampliar o ensino, utilizando meios tecnológicos e métodos educacionais focados em situações emergenciais e a dimensão didático-pedagógica, que é característico do ensino a distância em geral e que ainda hoje provoca muitas discussões (Peters, 2006).

Fontana (2010) enfatiza que na EAD há um ensino mais flexível, aberto, e adequado às novas exigências sociais, além do mais, faz parte de uma emergência educacional em que os governos não conseguem mais atender as necessidades educacionais de forma tradicional.

Conforme afirmações de Saraiva (1996), as últimas décadas assimilaram um notável crescimento quantitativo na oferta de EAD, principalmente pelo aumento do número de países, de instituições, de cursos, de alunos e de estudos relacionados ao

ensino a distância. Existe também uma significativa modificação qualitativa nos processos educacionais efetivados pela EAD. Nesses, são apresentados novas metodologias e técnicas, que são incorporadas; novos e mais complexos cursos são desenvolvidos; novos horizontes são apresentados para a utilização desta modalidade de ensino.

1.2 Modelos de EAD

Conforme pudemos observar no item anterior, as transformações sofridas por essa modalidade de ensino e aprendizagem estão ligadas as necessidades de cada época, de acordo com características políticas, educacionais e tecnológicas específicas de cada nacionalidade e região. A EAD sofre modificações, utilizando-se de recursos tecnológicos presentes em cada momento da história. Nos espaços de ensino apresentados, seja em colônias britânicas do século XVIII, que se utilizava dos correios e meios de transporte da época para aplicação da EAD, ou em Santa Catarina, Brasil, nos anos 1990 na implantação da TV Escola, existiam aplicações de formas educacionais distintas, que recorreram a métodos de ensino e aprendizagem diferenciadas dos moldes tradicionais (Peters, 2006; Saraiva, 1996).

No decorrer da história da EAD vários modos de ensino e aprendizagem surgiram com formas de aplicação específicas (teleconferências, ensino pelo rádio, cartas, etc.), cuja finalidade era atender as necessidades educacionais distintas de cada momento. Cada modelo possuía características que ajudaram e ainda ajudam a concretizar uma certa prática pedagógica.

Para Peters (2006), abordagens distintas se baseiam em conceitos teórico-metodológicos marcados por especificidades educacionais, considerando as partes envolvidas no processo: docentes e discentes. Nesse modelo de ensino (EAD) em que discentes e docentes se encontram, fisicamente distantes esforços foram e ainda tem sido desprendidos para que a distância se torne proximidade. Tais esforços tem se concentrado em cinco modelos de processo ensino e aprendizagem: modelos de correspondência, de conversação, professoral, tutorial e o modelo tecnológico de extensão.

1.2.1 Modelo da correspondência: docente escreve cartas e discentes as lê

Peters (2006) em seus estudos, remete-se as reflexões de Edors para nos mostrar a relação existente entre professor e aluno na EAD nesse modelo educacional. Para ele:

Dirigindo-se direta e informalmente aos estudantes, o escritor se apresenta como uma pessoa que compreende suas necessidades e seus interesses. O estabelecimento do tom pessoal permite ganhar a confiança dos estudantes” (*apud*, Peters, p.49).

O modelo do docente que escreve cartas e do discente que lê cartas preserva-se nas cabeças dos participantes. Fala-se do ensino por carta e da escola por cartas. Ainda hoje, quando se utiliza o recurso de telecursos, esses são denominados cartas de estudo, inclusive em escolas de nível superior.

Este modelo foi bastante utilizado, além do século XVIII, nas escolas técnicas da Polônia , segundo Moraes (2010), e, na década de 1970, que foi criada por iniciativa do IV Congresso da Juventude Socialista Rural e visava diminuir a diferença de acesso à educação. A União Soviética, no momento seguinte ao fim da Guerra Fria, (oficialmente no dia 21 de dezembro de 1991), também adotou essa modalidade de EAD, contando com pelo menos duas dezenas de escolas a distância, os Institutos Nacionais de Ensino a Distância, a maioria em Moscou. Cuba também utiliza essa forma de ensino, que foi, e ainda é, nos dias atuais, extremamente valorizada, para a formação de técnicos e professores, para a educação de adultos, para o treinamento e a atualização de médicos, enfermeiros, agentes sanitários e profissionais de extensão rural.

Nos Estados Unidos, conforme menciona Moraes (2010), no século XVIII, essa modalidade ganhou enorme impulso com o desenvolvimento das ferrovias e dos correios e o conseqüente barateamento da imprensa.

1.2.2 Modelo da conversação: conversação entre docentes e discentes por intermédio do texto dinâmico

Esse modelo tem como essência a simulação de uma conversação entre docentes e discentes e o texto didático não transmite conhecimentos objetivos sistematicamente organizados, mas, sim, uma conversação didática com o discente. Em casos extremos, os conteúdos devem ser oferecidos na forma de uma conversação elaboradora por

escrito, ou seja, uma conversação didática dirigida. Borje Holmberg (Peters, 2006, p.51) é um dos mais conhecidos representantes desse modelo.

O docente, como autor de um curso de EAD, cria a atmosfera de um diálogo amigável e leva em conta suas convenções, criando sentimento de uma relação pessoal entre docentes e discentes, aumentando a alegria no estudo e a motivação. O professor deve se expressar através de linguagem clara, não tanto coloquial, escrevendo num estilo pessoal e também apelando para o lado emocional dos estudantes.

A finalidade seria manter uma conversa constante entre autor e estudantes (Peters, 2006). O aluno deve possuir autonomia em relação ao professor e a instituição de um ensino - estudo autônomo (Moore,2007), revela-se como influência da corrente humanista da educação.

Esse tipo de prática pedagógica fundamenta-se na interpersonalização do processo de educação a distância, que utiliza de meios de comunicação não contínuos, onde a conversação didática direcionada faz com que o aluno tenha autonomia em sua aprendizagem. Processos de comunicação, tais como, pensamento em voz alta, leitura em silêncio e elaboração de texto, em conjunto com a criação de matérias pedagógicas impressos, fazem com que o aluno tenha um maior sucesso na aprendizagem, pois respeita os diferentes ritmos de obtenção do conhecimento dos alunos.

1.2.3 Modelo professoral: docentes transferem suas habilidades para os textos dinâmicos

Nesse processo, os docentes transferem suas habilidades e arte para o texto didático, para que esse possa exercer todas as funções didáticas importantes. Os docentes estão embutidos no texto didático, estando assim, sempre presentes quando os estudantes interagirem com o texto. As funções didáticas presentes são: despertar e direcionar a atenção dos discentes; despertar e aumentar o interesse; nomear e fundamentar os objetos; trazer a memória conhecimentos preliminares que se relacionam com o objeto que está sendo estudado; expor o conteúdo em partes e em sequência que facilite a recepção e compreensão; expor assuntos de grau elevado com clareza; dar conselhos como melhor estudar; por meio do retorno, certificar do processo ensino e aprendizagem; fazer exercícios com os alunos e ajudar a aplicar o que aprenderam (Peters, 2006, p.55).

A aplicação desse tipo de educação a distância é enfatizado por Moraes (2010), que apresenta, no ano de 2001, em *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), o

anúncio de seu programa de *OpenCourseWare* (OCW), cujo objetivo era proporcionar acesso livre e fácil a materiais docentes para auto-aprendizagem. A OCW tinha como proposta criar um espaço virtual que contivesse – e disponibilizasse em acesso livre – materiais produzidos para o ensino superior (textos, softwares, apresentações, etc.).

Outra instituição de ensino, agora na Europa, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, fundada na Espanha em 1972, nasceu e cresceu como uma escola baseada fundamentalmente no texto impresso (Moraes, 2010). Segundo depoimento de alguns responsáveis pela área, seus livros-texto e cadernos didáticos são hoje utilizados em numerosos cursos presenciais do país. Exemplo de aplicação de educação a distância que, foi bem elaborado, e aproveitado no ensino tradicional.

1.2.4 Modelo tutorial: tutor como mentor na função de assessorar estudantes individualmente

Esse modelo tutorial equivale a um diálogo de aconselhamento real, vindo da Inglaterra, país de grande tradição na tutoria. Para esclarecer a diferença em relação aos modelos de conversação e professoral, é preciso entender a função do tutor. Dentro da educação a distância, ele não possui função de ensinar, mas, sim, de ser apenas um mentor da universidade com a função de assessorar estudantes individualmente em questões gerais, relacionadas ao estudo, de integrá-los na vida da instituição e de dar assistência em geral.

Nesse modelo de ensino é abandonado completamente o ensino monologal e expositivo. O texto didático não se destina a apresentar conteúdos, mas, sim, despertar a idéia de um diálogo com um professor não presencial. É de fundamental importância que o mesmo não trabalhe sozinho, de forma isolada (Peters, 2006, p.58).

Moraes (2010) apresenta um exemplo da aplicação de tutoria na *Open University* do Reino Unido, tendo sua primeira turma em 1971. Alguns de seus cursos incluem atividades tutoriais mais constantes, geralmente realizadas nos centros regionais. Outros exigem atividades presenciais esporádicas em locais previamente estabelecidos. Segundo o autor, as atividades de tutoria dão ao estudante a chance de encontrar um orientador de estudos e colegas.

O professor-tutor é definido por Belloni (2003) como sendo o que orienta o aluno, esclarecendo dúvidas e explicando questões dos conteúdos, participando também das avaliações dos alunos.

1.2.5 Modelo tecnológico de extensão: modelos tecnológicos a serviço do discente em

sala de aula

Esse modelo de educação a distância (década de 1960 e 1970) permitia ao estudante estar presente em sala de aula e ter como auxílio, meios técnicos de informação, comunicação e antigos gravadores. Uma característica desse modelo tecnológico de extensão é que ele se limitava à anotação de conteúdos falados em determinadas atividades e o envio de audiocassetes ou fitas cassetes gravadas aos estudantes externos. Eram enviados pelo correio os mesmos polígrafos e livros didáticos usados no estudo a presença. Dessa forma, um grande número de estudantes pode usar esse modelo de extensão com custos mínimos, aumentando a arrecadação de mensalidades das instituições de ensino que o praticaram (Peters, 2006, p.60).

Esse modelo tecnológico de extensão foi amplamente utilizado na China (Peters, p. 39), que criou posteriormente nos anos 80, a *Central Agricultural Broadcasting and Television School (CATBS)*, atendendo a cerca de 1 milhão de matriculados. A *CATBS Network* tem escola central em Pequim, 38 escolas provinciais, 330 escolas municipais, 2.405 *country schools*, 23 mil centros em aldeias, totalizando uma equipe de mais ou menos 50 mil pessoas. Utiliza-se de rádio e tevê, internet banda larga ou sem fio, mas também recursos tradicionais impressos.

A *California State University (CSU)* criou em 2001 um programa para cumprir uma exigência das leis estaduais (Moraes, 2010). Essa instituição procurou utilizar e adaptar a experiência da *Open University*, combinando internet, textos, fitas de vídeo e contato frequente com os professores e os tutores, que acompanham a evolução do estudante passo a passo.

A Universidade Aberta de Portugal (UAb) (Moraes, 2010), foi implantada em 1988, depois de longo período de experimentos mal-sucedidos e tentativas mal recebidas. Possui centros de apoio, onde os estudantes encontram manuais, vídeos, fitas de áudio, CDs e DVDs, aparelhos de tevê e redes de computadores.

1.3 Aspectos potenciais da EAD

Para Peters (2006) embora diferentes concepções de educação a distância tenham sido concretizadas e praticadas desde que meios técnicos tornaram possível o

transporte, a transmissão e a recepção dos materiais didáticos de modo virtual, a aceitação ampla dessa solução se confirma apenas a partir da década de 70.

Nos últimos 30 anos do século XX (Peters, 2006), sob o impacto da inovação tecnológica, em especial nas áreas da informática e das telecomunicações, essa modalidade de acesso ao ensino superior formal gerou uma acumulação diversificada de conhecimento novo sobre o processo de ensinar e aprender.

Segundo Peters (2006), o lento trânsito entre ensino tradicional autoritário, organizado em torno de um saber sagrado, e o ensino projeto ou por contrato, que apóia iniciativas autodirecionadas de estudo superior, tornou possível a reflexão crítica e a experimentação sobre as formas de realizar a obrigação da oferta de ensino de massa e as de atender às crescentes aspirações das pessoas, quanto a serem capazes de estudo autônomos e aprendizagem permanente, exigências em uma pequena parcela de estudantes da era pós-industrial.

Ao detalhar as diversas feições dessa trajetória (ensino por correspondência; ensino industrializado, apoio em materiais impressos, tecnologia de comunicação e tutoria; ensino problematizado pós-moderno; ensino e estudos autônomos, não estruturados e particularizados, caso a caso; ensino apoiado pelos meios digitais), Otto Peters (2006) as apresenta como passos que estão levando a humanidade à descoberta de outras formas de ensinar e aprender, tanto no formato presencial como no a distância.

É no contexto de tal discussão que Chaves (1999) apresenta-nos aspectos do potencial apresentado pela Internet:

[...] o mais evidente [...] está no fato de que a internet, especialmente através da web, caminha cada vez mais para se tornar o grande repositório que armazena todo tipo de informação que é tornada pública no mundo (Chaves, 1999, p. 18).

Com isso, segundo Chaves (1999), todos estão recorrendo a Internet o tempo todo para buscar informações, não só professores e alunos, porque essas categorias tendem a perder seu sentido, mas qualquer pessoa esteja ela no processo de aprender porque quer se desenvolver ou porque precisa realizar alguma atividade em seu trabalho ou em sua vida particular. Chaves (1999) menciona que a principal tarefa que a escola exerce hoje é a de transmitir, através do ensino de seus professores, informações aos alunos, de forma regimentada e padronizada. Para ele, no ensino à distância, essa forma de ensino tradicional, tende a se tornar complementar com as novas técnicas de ensino e aprendizagem.

As informações necessárias para a aprendizagem de quaisquer pessoas, para que elas desenvolvam projetos em que vão estar envolvidos, vão estar disponíveis na Internet e a qualquer interessado, onde competirá ir atrás delas, não ficar esperando que professores as tragam até eles. A escola e os professores têm uma nova função nesse modelo, no sentido de criar ambientes de aprendizagem em que os alunos possam ser orientados, não só sobre onde identificar as informações, mas, também, sobre como avaliá-la, analisá-la, organizá-la, tendo em vista os seus objetivos.

Outro aspecto do potencial educacional da internet para Chaves (1999), em especial da web, está no fato de que as pessoas se recorrem a alternativas remotas para obter as informações de que necessitam, mas essas informações não estarão embutidas em grandes e complexos módulos, como os atuais cursos de ensino presenciais, mas, sim, micro-módulos, bem específicos, com objetivos elaborados de acordo com os conteúdos propostos, e bem elaborados, da mesma forma em que hoje são feitos programas de televisão de meia ou, no máximo, uma hora de duração.

Esses micro-módulos de informação, segundo Chaves (1999), são eficazes porque não vão envolver apenas textos, mas também som e imagem. Quando necessário, eles incluirão acesso a documentos, transferência instantânea de arquivos, comunicação com especialistas no assunto via correio eletrônico, assim aumentando exponencialmente a eficácia do processo de aprendizagem. A tecnologia da web pode ajudar também a organizar as informações de que seus usuários dispõem.

Essas informações podem ser elaboradas em portais focados em informações específicas. Chaves (1999) menciona um exemplo de como eles podem servir de ponto de apoio na internet para grupos de profissionais. O autor menciona o portal EduTecNet, que o mesmo coordena (<http://www.edutecnet.com.br> acesso em 12 de julho de 2011). Ele se tornou um ponto de encontro dos profissionais da área de Tecnologia na Educação: o local onde encontram as informações sobre as várias questões relacionadas à área de Tecnologia na Educação.

Acoplado ao Grupo de Discussão EduTecNet, para o qual serve de quadro de referência, o EduTecNet tornou-se, na realidade, uma rede de profissionais, mais do que uma rede de computadores. Essas experiências de aprendizado colaborativo e cooperativo apontam na direção correta de modelo de ensino, que é muito semelhante as CVAs, Comunidades Virtuais de Aprendizagem (Lima & Hetkowski, 2011). Para Chaves, esse é um estágio tipicamente transacional. Com o tempo certamente, todos aprenderemos a usar a tecnologia com muito mais naturalidade e especificidade, e, é

possível, até mesmo os profissionais da educação se sentirão à vontade com ela, que já demonstram uma grande abertura e quebra nos preconceitos existentes nessa atividade de ensino.

Para Duarte (2003, p.12-13), graças aos suportes tecnológicos de hardware e software atuais, foi possível a realização de aulas virtuais. O acesso à internet e a grande utilização do computador está possibilitando mudar a forma de produzir, armazenar e disseminar a informação. As fontes de pesquisa abertas aos alunos pela internet, as bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância vêm crescendo gradativamente.

A educação a distância pressupõe um sistema onde existe o conjunto dos métodos e meios instrucionais e de suporte para produzir um aprendizado efetivo, que depende do modelo de aprendizagem, da infra-estrutura tecnológica e da infra-estrutura da sala de aula.

Para Cabral e Ferreira (2004, p.7) a educação a distância requer além de equipe multidisciplinar, criativa e autônoma, recursos tecnológicos que possibilitem a ampliação desse espaço de difusão de conhecimentos onde uma gama de possibilidades educacionais pode se abrir e se multiplicar, superando as barreiras físicas do ensino presencial.

Segundo Gadotti (2000, p.7), as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Atualmente, além da escola, a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar em qualquer lugar na web serviços que respondem às suas demandas de conhecimento.

CAPÍTULO 2

A DIDÁTICA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE NA EAD.

Conforme afirmamos anteriormente, os processos educativos propostos por Otto Peters em relação a EAD preconizam novas condutas no processo ensino e aprendizagem tanto por parte de professores, bem como dos alunos. Nessa modalidade, ambientes tradicionais de ensino interagem com novas formas de ensinar e aprender. Face a uma nova relação entre o espaço e o tempo, tem-se um ambiente interativo virtual, produtor de um outro tipo de diálogo e de uma nova estrutura de funcionamento. Nesse contexto, o conceito de autonomia passa a ser elemento nuclear no processo ensino e aprendizagem na EAD.

Em função do grande avanço na educação a distância uma das grandes preocupações de Peters (2004 ; 2006) foi à teorização da EAD. Segundo Maia e Mattar (2009), o acesso aos trabalhos de Otto Peters é de grande valia para estudiosos da EAD, uma vez que a densidade teórica e quantidade de exemplos e bibliografia analisados é bastante vasto. Mesmo sendo um tema que exige atualizações constantes, eles apresentam alguns pressupostos que não tendem a ficar datados.

Este capítulo é uma reflexão sobre as principais características da didática do ensino a distância, segundo a proposta de Otto Peters: diálogo, estrutura, autonomia e distância transacional⁵. Peters (2006, p. 71), concebe que uma real articulação entre esses três elementos pode levar ao desenvolvimento teórico e prático do ensino a distância. Segundo Peters (2006), a discussão desses conceitos é de grande valia, pois o diálogo didático, o estudo tecnológico-pedagogicamente estruturado e o estudo

⁵ Conceito utilizado por Peters a partir dos trabalhos de Moore, cujo fundamento é a interação das idéias sobre as perspectivas da educação a distância, onde o aluno é tido como eixo principal no processo de educação. Também trabalham com a perspectiva de Charles Wedemeyer, que aponta também essa relação mais centrada no aluno e na interativa entre discente e docente, conhecida desde 1986 como sendo a teoria da interação a distância ou distância transacional.

autônomo não aparecem na prática do ensino superior, ou então somente de forma elementar, e não são controvertidas. Para ele, essa modalidade de ensino transcende o meio físico, uma vez que se estrutura através de ferramentas tecnológicas e processos metodológicos educacionais.

No artigo “Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância” (Mill e Pimentel, 2010), Kenski, destaca a afirmação de Peters, de que a educação on-line é didaticamente híbrida, o que proporciona a EAD flexibilidade e enorme potencial de mudança. Essa dinâmica de permanente flexibilidade e mudança desafia nossas possibilidades de acompanhamento e avaliação em EAD. Não há como definir critérios e condições rígidas e generalizadas de ação e avaliação, quando novas e melhores condições de aprendizagem à distância podem ser oferecidas.

Cabral e Ferreira (2004, p.07) mencionam que a implementação da educação a distância pode existir preservando-se todas as características da educação presencial, inclusive utilizando-se de recursos existentes nela. Para eles, uma forma de educação não é melhor ou pior que a outra, apenas diferem e podem se complementar.

Segundo Peters (2006, p.71), em universidades a distância, do formato europeu, domina o programa de ensino cuidadosamente preparado em todos os detalhes. Aqui também, o estudo dialogal e o estudo autodeterminado e autodirigido permanecem consideravelmente restritos. Nos moldes das formas de ensino tradicional e dos regimentos de estudo e exames institucionais, o estudo autônomo pode desenvolver-se inicialmente nos semestres superiores e de modo incipiente.

Antes de continuar com as reflexões de Peters sobre os elementos teóricos e metodológicos constituintes de uma didática própria ao ensino da EAD, conforme já citado no início desse capítulo, é importante destacar a fundamental presença de Michel Moore em suas elaborações. Não se tem nenhuma dúvida do quanto o conceito de distância transacional produzido por esse autor foi de fundamental importância para a produção da teoria proposta. Algumas características sobre o assunto serão colocadas e, posteriormente, essa teorização será aprofundada.

Conforme já mencionado, Otto Peters (2006), estrutura sua teoria com o objetivo de destacar o que é importante no ensino e aprendizagem em nível superior, consideradas as diferentes relações entre a sociedade e o ser humano, que nela se encontra inserido. Os avanços na ciência e tecnologia, as teorizações na educação, as

motivações sociopolíticas existentes de forma direta na EAD, as diversas formas educacionais superiores e as razões das pessoas em construir seu aprendizado e sua formação profissional por esse processo.

Essas preocupações apresentadas por Peters (2006) fazem vir a tona a força dos princípios, conceitos, modelos e práticas que sustentam o ensino superior presencial, organizado sobre um saber de poucos, que pode ser compartilhado e aplicado pela presença física de um professor que interage diretamente com um número expressivo de estudantes, mediante o recurso básico da relação dialógica.

Dentro das interações sociais acontece a socialização dos indivíduos, que se dá pela aprendizagem de símbolos e papéis. Dessa forma, desenvolvem sua identidade como pessoa e se tornam interativamente competentes, capazes de agir socialmente.

Comunicação é, para Peters (2006, p.84), na compreensão psicossocial, sobretudo interação linguística, na qual interessam o sentido e o significado que foram comunicados, visando a compreensão mútua e possibilitando o plano das relações, que é distinto do plano de conteúdo, bem como à “metacomunicação e à simetria” da comunicação, o que pressupõe a igualdade de direitos dos parceiros de comunicação.

Em virtude da intensidade possível para esse tipo de experiência e a universalidade da aceitação do modelo do ensino tradicional, as iniciativas de oferecimento da solução da educação a distância sempre estiveram marcadas pela consciência ou sensação de um déficit estrutural a ser compensado por princípios didáticos e modelos pedagógicos destinados a criarem um clima de proximidade humana e conforto psicológico (Peters, 2006).

Para Peters (2006), cada nova proposta de educação aberta e a distância trouxe sua margem de contribuição para melhorar a vida das populações, segundo as peculiaridades de cada estrutura de poder e de cada cultura. Por isso, o que é implementado em um local, pode não ser adequado, devido às diferenças culturais.

Entretanto, ao expor as experiências de universidades à distância, mais importantes, mostra o que essas instituições têm de especial em relação as demais, no que se refere aos componentes do sistema público e privado de educação superior dos países em que se inserem (Peters, 2006).

Essas experiências, segundo Peters (2006), estão fundamentadas no etos da pedagogia de adultos e no entusiasmo da ação igualitária. Atendem simultaneamente a interesses da esfera governamental, destinam seus programas, com prioridade, a adultos, animados por objetivos educacionais de médio e longo prazos, valorizam a acumulação

do saber no convívio e no trabalho e estimulam sua prática, usando de métodos de comunicação e interação de base tecnológica. Admitem a ocorrência de conceitos, modelos, práticas e recursos que facultem o acesso ao ensino superior, assumindo cada vez mais o papel de incubadoras das universidades do futuro. Mantêm o constante diálogo sobre o que se objetiva, de forma ideal, nos diferentes modos de organização da escolaridade formal dos cidadãos e o que se produz, e estão provocando a emergência de um sistema de indicadores, parâmetros e critérios distintos dos vigentes para o ensino superior tradicional (Peters, 2006).

Para Peters (2006), a sociedade da informação, ao mesmo tempo em que promove transformações estruturais em todos os sistemas, aponta para novos padrões de competência institucionais e pessoais a serem desenvolvidos, com o apoio obrigatório de sistemas de ensino e aprendizagem transformados. Esses fenômenos, entretanto, não são simultâneos.

Segundo Gadotti (2000, p.05), os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. A função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente.

Há uma diferença grande de ritmo entre a evolução tecnológica e a movimentação teórica, científica e institucional da área da educação. As universidades precisam habilitar-se continuamente a complementar-se umas às outras e a se associar ao mundo do trabalho, para responder às escolhas dos seus alunos, aceitando que os mesmos sejam livres para combinar componentes do ensino presencial, da educação a distância e do estudo digital, num clima revolucionário referido como o da “virada copernicana para a didática da possibilitação” (Peters, 2006) .

Peters se fundamenta também, nas teorias de Moore (2007), que se preocupa em apresentar não apenas o histórico, a teoria ou os princípios de criação de materiais de instrução ou estruturas organizacionais. Segundo Moore, nenhum desses aspectos pode ser compreendido isoladamente, pois é necessário compreender todos, muito embora em um nível relativamente elementar, onde proporciona, o arcabouço teórico no âmbito do qual se pode escolher áreas específicas para estudo e pesquisa em profundidade.

Moore (2007) considera ser essencial que se compreenda os componentes do sistema para executá-los sabendo que as aptidões de uma pessoa possuem um valor muito maior quando integradas a outras especificações. Tendo como resultando a

elaboração e a transmissão de programas de qualidade superior e de menor custo do que poderia ser obtido agindo sozinho.

2.1 A EAD por Otto Peters

Segundo Maia e Mattar (2009), Otto Peters, acompanhou de perto dois grandes momentos da EAD: o primeiro dos anos 60 a 80, que resultou na criação de várias universidades a distância e posteriormente, nos anos 90, onde resultou da expansão das redes informatizadas, sendo uma das mais importantes a internet.

Em suas obras “Didática do ensino a distância” (2006) e “A educação a distância em transição” (2004), Peters analisa em detalhe a transição de ensino industrializado para o ensino pós-moderno. Para ele, a educação a distância, nas décadas de 1960 e 1970, possuía características industriais, com divisão de trabalho, economia de escala e processo de produção típicos das indústrias. Os primeiros interessados na educação a distância foram empresários que queriam ganhar dinheiro e não necessariamente educar. Sendo assim, existiu uma revolução nos métodos de ensino e aprendizagem, por meio da divisão e do planejamento do trabalho, tendo o ensino se tornado mecanizado e mais tarde automatizado, padronizado, normatizado, formalizado, produzido e consumido em massa, pela alienação tanto do docente quanto do discente, e pela utilização de uma linguagem não contextualizada. Para Peters (Maia-Mattar, 2009), esse modelo fordista deve ser considerado ultrapassado.

Peters (2006) assegura que a EAD no pós-modernismo, subsequente do modelo industrializado apresentado anteriormente, envolveria alta inovação no produto e alta variabilidade nos processos, mas ainda pouca responsabilidade dos empregados. Não são mais produzidos grandes cursos, mais sim, cursos menores que possam ser atualizados constantemente. Esse modelo agregaria à alta inovação na produção e à alta variabilidade nos processos de alto nível de responsabilidade no trabalho. Os cursos são agora produzidos sobre demanda e na hora certa. A divisão do trabalho é, dentro do limite, eliminada.

Peters (2006) afirma que, nesse sentido, isso, por sua vez, obrigaria as universidades a distância a modificarem igualmente seus processos de trabalho. Em lugar de desenvolvimento e produção na base da divisão do trabalho e sob controle

central, seriam formados pequenos grupos de trabalho descentralizados, com responsabilidade própria pelo desenvolvimento de suas propostas específicas de ensino, sendo, por isso, dotados de maior autonomia – também para fora. Mas o que é importante para Peters são as formas clássicas de ensino e aprendizagem na educação a distância (cursos padronizados, assistência padronizada) que deveriam ser substituídas ou complementadas por formas mais flexíveis quanto ao currículo, tempo e lugar (variabilidade dos processos).

Conceitos como estudo autônomo, trabalho autônomo no ambiente de aprendizagem digital, teleconferência, aconselhamento pessoal intensivo, estudo por contrato e combinação e a integração de formas de ensino com presença indicam em que direção a EAD poderia se desenvolver (Peters, 2006). Percebe-se então que, a utilização desses conceitos direciona várias formas de ensino e aprendizagem dentro da EAD, pois a interatividade entre as formas tradicionais de ensino e a educação a distância, devem se complementar em diferentes momentos de sua utilização.

Segundo Peters (2006), como a exagerada divisão do trabalho é revogada e busca a descentralização, as clássicas equipes de desenvolvimento de cursos já não tem mais razão de ser. Em seu lugar são desenvolvidos cursos variáveis e de curta duração por grupos de trabalho em áreas especializadas e de trabalho com responsabilidade própria. Os professores universitários integram esses pequenos grupos de trabalho, que passam a ser responsáveis por todas as etapas de seus cursos, não apenas pelo planejamento e o design como também pela produção, distribuição, avaliação e pelo acompanhamento continuado do curso.

Para isso também os docentes também deveriam dominar técnicas de produção na área gráfica e de vídeo, o que, inclusive, é facilitado por modernos meios técnicos. Até então, os meios tendiam a favorecer a divisão do trabalho no ensino. Com esses novos meios eletrônicos as operações podem ser novamente reunidas (Peters, 2006).

Para Peters (2006), vale elaborar modelos pós-industriais e com eles realizar experiências na prática. Modelos esses que deveriam corresponder tanto às premissas teóricas industriais quanto adotar também concepções de uma aprendizagem aberta, autônoma e comunicativa. Deveria se fazer uso de novas possibilidades de ensino e de aprendizagem digital.

De acordo com a teoria proposta por Peters (2006), a concepção da aprendizagem industrializada ofereceu a muitos especialistas e práticos da EAD um modelo que lhes mostrou, de forma clara, em que grau deveria ser aplicado. Sua forma de aplicação deve ser diferente das escolas superiores tradicionais, e isso não apenas acidentalmente, mas também estruturalmente. Esse tipo de educação parte, conforme puderam reconhecer, de outras premissas, guia-se por outras leis e oferece possibilidades que puderam ser fundamentadas detalhadamente de modo convincente.

Segundo Peters (2006), especialistas e práticos de EAD, que se preocupam com a didática, devem não apenas reconhecer os lados positivos inerentes a educação a distância, mas também devem fundamentá-la teoricamente. Pôde-se ver o quanto é inadequado o costume amplamente difundido de julgar a concepção, o modo de trabalhar e os resultados da educação a distância a partir dos critérios desenvolvidos no convencional estudo acadêmico, que, portanto, correspondem a critérios pré-industrializados. Essas concepções da industrialização do ensino e da aprendizagem supõem influências e modificações no mundo do trabalho e da sociedade, um fenômeno mais geral da vida cultural.

As concepções da aprendizagem aberta, permanente, pós-industrializada e pós-moderna (Peters, 2006), abrem possíveis perspectivas e dimensões para a reforma da educação a distância. Todo ensino e toda aprendizagem soam determinados, entre outras causas, pelas pessoas envolvidas, pela mentalidade e pelos posicionamentos dominantes da sociedade da época. Deve-se então analisar as condições antropogênicas e socioculturais, consideradas como determinantes categorial fundamental do ensino e aprendizagem. Assim, as concepções e os esforços influenciam docentes e discentes das universidades e se refletem em seu modo de agir, valendo também para todas as pessoas que criam novas possibilidades institucionais para ensino a distância, que organizam e desenvolvem ofertas de ensino correspondentes.

Com isso se descreveu uma situação singular. Se elas caracterizam somente a particularidade da situação, na qual se ensina e estuda hoje na EAD, sua contribuição deveria ser levada em consideração. Elas ajudam a reconhecer tendências que hoje são discutidas na didática do ensino superior, na didática da educação de adultos, na vida do trabalho e da economia bem como na área da cultura. Embora essas concepções

procedam de diferentes áreas teóricas e práticas, elas se apoiarão mutuamente em sua implementação e talvez se interpenetrem. (Peters, 2006).

Conforme podemos observar, a concepção de ensino aberto, para Peters (2006), oferece possibilidades para o desenvolvimento da educação a distância, que só podem ser exploradas se discentes e docentes elaborarem uma nova autocompreensão, se ensino e aprendizagem na EAD forem estruturados, ordenados e organizados de outro modo, para poder acomodar-se a diferentes necessidades de aprendizagem de uma clientela heterogênea. A concepção de educação permanente influenciará o desenvolvimento futuro da EAD por muito tempo ainda e, talvez tenha as melhores chances na educação a distância para ser transformada em prática corrente.

Para esse autor, as concepções de aprendizagem pós-industrial e pós-moderna (Peters, 2006), podem ser vistas numa relação mais estreita. Ambas possuem suas origens na relação entre profunda mudança econômica, tecnológica e social dos últimos decênios. Desenvolvem disposições de pensar e agir das quais dependerá o desenvolvimento futuro da educação a distância. Provavelmente só poderão ser implementadas mediante novas instituições voltadas a educação a distância, porque nas estruturas institucionais e administrativas já estabelecidas das teleuniversidades existentes isso promete revelar-se de forma difícil, pois possuem uma relação fundamentalmente diferente daquela da educação a distância industrializado da era moderna. Daí a importância de uma didática que dê sustentação a tal processo.

Em paralelo com as características teóricas de Otto Peters, que visam à necessidade de uma teorização sobre os conceitos de ensino e educação a distância, existem outras que asseguram a existência dessa forma de ensino e aprendizagem, que se encontra em constantes modificações, não se moldando de forma sólida e estruturada, mas sim, de forma flexível e elaborada, conforme sua forma de aplicação e onde são aplicadas, transformando os indivíduos e se adequando aos meios educacionais e tecnológicos que sofrem variações a cada momento.

2.2 A didática como elemento estruturante na organização do processo ensino e aprendizagem

Algumas considerações sobre a didática devem ser levadas em consideração. Para formularmos nossos argumentos, faremos uso das observações de Pozo (2000, p.45). Para este autor, é preciso respeitar os princípios da aprendizagem e dosar as tarefas de ensino dirigidas à memorização, evitando que elas se constituam no núcleo do currículo. Planejar exercícios ou tarefas pode proporcionar a prática necessária para uma aprendizagem não memorística, a qual se baseia essencialmente na repetição (*apud* Pozo, 2000, p. 45).

Para Pozo (2000), não se deve esquecer que essa lembrança poderá ser maior se a prática for situada dentro do contexto significativo do aluno. Para ele, a repetição cega pode ter efeitos muito negativos sobre a motivação e a predisposição diante da aprendizagem de tarefas futuras. Esse autor acha recomendável e necessário a revisão de dados e fatos para o aluno, pois devem aprender dentro do marco de atividades ou através de tarefas que superem a mera repetição. Segundo ele, conteúdos fundamentais das matérias teóricas, devem ser praticados de modo mais ou menos contínuo ao invés de concentrados em poucas sessões iniciais intensas.

Um dos traços da aprendizagem memorística é que em um determinado tempo, ao deixar de ser praticada com o material, o conteúdo é esquecido (Pozo, 2000, p.46). A memorização da informação fica reduzida aqueles dados ou fatos que os alunos irão encontrar depois com certa frequência, onde podem ter novos contextos e situações nos quais irão encontrando significado para esses dados. É necessário selecionar os dados e fatos que devem constar como conteúdo curricular, para que os alunos os aprendam memoristicamente. Essa seleção deve basear-se em critérios disciplinares, considerando também critérios psicológicos e didáticos, procurando fazer com que conteúdos factuais que os alunos estudam tendam a apresentar-se em conteúdos significativos, no contexto de atividades que facilitem a compreensão e a interpretação desses dados.

Uma das estratégias apresentadas por Pozo (2000, p. 48), é a atividade de ensino e aprendizagem baseadas na pesquisa e descobrimento pelos alunos, onde se leva em consideração que seus objetivos principais não costumam serem apenas as

aprendizagens conceituais, mas sim, que elas cumpram uma função importante na aquisição de procedimentos e de atitudes.

Para Pozo (2000, p.50), a atividade de descobrimento segue as seguintes fases: apresentação de uma situação problemática; observação, identificação de variáveis e coleta de dados; experimentação, para comprovar as hipóteses formuladas sobre as variáveis e os dados; organização e interpretação dos resultados e a reflexão sobre o processo seguido e os resultados obtidos. Sendo assim, podemos constatar a importância da consciência no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a esse aspectos não podemos nos esquecer do quanto Freire (MENDONÇA, 2008, p.107) atribui à consciência um grande valor. Segundo Mendonça (2008, p.117), a base conceitual do papel da consciência desenvolvida por Freire está alicerçada na perspectiva fenomenológica da intencionalidade da consciência a partir da relação consciência-mundo. É dessa maneira que o sentido de conscientização se apresenta como um processo que está se superando e exigindo uma nova ação sobre ela. Nesse sentido, é que a conscientização é um processo que não termina jamais e é entendida como um compromisso histórico.

Levando em consideração o acima exposto, retornemos a Peters que afirma a importância da consciência no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância.

2.3 Diferentes concepções de processo ensino e aprendizagem na EAD

Para Cruz (2010, p. 337), apesar de existirem vários fatores que venham a influenciar o “fazer EAD”, a concepção pedagógica é fundamental na forma como as tarefas docentes serão constituídas. Segundo Pozo (2006), as teorias cognitivas da aprendizagem possuem bases psicológicas. A aprendizagem por associação leva a formação de conceitos artificiais, de conceitos naturais e de teorias computacionais. Outra teoria por ele postulada, é a da aprendizagem por reestruturação.

De acordo com o autor acima citado (Pozo, 2000), uma concepção muito difundida sobre a aprendizagem, é que ela consiste em fazer cópias na memória do conhecimento ou da informação que foi recebida. No exame correspondente, mede-se o grau em que o estudante apropriou-se desse conhecimento, ou seja, o nível em que ele é

capaz de reproduzi-lo corretamente. Essa é a forma tradicional de ensinar, baseada na transmissão de conhecimentos já estabelecidos como forma de perpetuar uma cultura. É uma estratégia didática e, sem dúvida, um modo eficaz de aprender para a obtenção de certos resultados, mas cuja eficácia, se torna mais limitada na medida em que os resultados buscados se tornam mais complexo, como ocorre no sistema educacional atual.

Outro tipo de aprendizagem, a aprendizagem significativa, já se baseia em compreender o significado do material e não somente em copiá-lo literalmente. Esse tipo de aprendizagem costuma ter como produto a aquisição de conceitos, em que o importante é captar o sentido e relembrar o maior número de idéias, por exemplo, em um texto e não a sua expressão literal. É uma aprendizagem diferente daquela meramente repetitiva. A idéia central da aprendizagem significativa trata-se de um processo no qual o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada a luz daquilo que já sabemos. Aprender significados é modificar as idéias como consequência da sua interação com a nova informação (Pozo, 2000). Esse é o tipo de aprendizagem utilizado na educação a distância proposta por Peters.

Moore (2007) é mencionado por Cruz (2010, p.333) como pertencentes a uma concepção pedagógica de cunho significativo. Em uma concepção sistêmica ou instrucional, todas as ações de ensino devem ser estruturadas e planejadas, cada estágio que compõe o modelo proposto resulta em um produto e está ligado ao outro que o antecede. Juntos, eles formam um ciclo contínuo de procedimentos para a criação do material.

Gutierrez e Prieto (*apud* Cruz, 2010, p 337), partilham de uma concepção pedagógica progressista, que pode ser identificada com a idéia de educação a distância alternativa. Essa proposta reflete à organização de um processo de educação à distância onde o diálogo é a base que orienta todas as ações, pois é por meio dele que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem trocar experiências, conhecimentos, informações, e cultura. Para eles, na produção de um curso de EAD, é necessário considerar a realidade sócio-cultural dos sujeitos que dela participam, pois a aprendizagem do estudante é o principal objetivo.

2.4 Os processos educativos em EAD segundo Peters

Para Peters (2006), as ferramentas que interagem com a metodologia educacional da EAD se renovam constantemente, sofrendo modificações estruturais e tecnológicas, onde o estudante inserido nessa modalidade educacional possui características peculiares. Esses alunos não são mais meros ouvintes, mas partícipes num contexto formal de ensino; os docentes, inseridos nessa modalidade educacional, tendem a reformular suas atribuições de ensinar para que exista um melhor aprendizado.

De acordo com esse autor, sempre se tentou, no planejamento da educação a distância, estabelecer um equilíbrio entre a medida da acessibilidade, o tipo e a qualidade dos diálogos possíveis sobre o ensino. Estudantes da educação a distância compõem um grupo que, via de regra, se trata de pessoas em faixa etária mais avançada ou em busca de um ensino com moldes diferenciados do tradicional. Esses estudantes têm idade média entre 20 e 30 anos, diferente daqueles do ensino tradicional superior que, hoje em sua grande maioria, entra com idade inferior à média referida.

A idade mais avançada modifica o ponto de partida como pressuposto didático em relação ao estudo com presença. Esses alunos, em tese, por possuir maturidade suficiente para desenvolver a autonomia necessária na construção do conhecimento, podem aproveitar das potencialidades da EAD e das tecnologias distintas adequando-as a suas condições objetivas.

Em seu livro *Didática do Ensino a Distância*, Peters (2006) justifica a afirmativa anterior ao salientar que, os estudantes nessa faixa etária dispõem, por natureza, de uma experiência de vida maior, encarando seu estudo de maneira diferente onde a maioria traz para dentro do ensino científico uma considerável experiência profissional, o que igualmente influencia o modo como se estuda, sobretudo, quando estudo e trabalhos profissionais estão na mesma área.

Muitos deles provêm de ambientes socioeconômicos, nos quais não foi possível o estudo em nível superior. Aproveita o estudo a distância como uma “segunda chance”, dentro de sua ascensão profissional e social, pois existem estudantes a distância que, em virtude de suas experiências profissionais, querem alcançar um status social mais elevado em uma sociedade competitiva.

Peters (2006) comenta que a exigência de adequação dos estudos às necessidades específicas de adultos profissionalmente, ativos nas universidades de EAD é rejeitada de antemão pela maioria de docentes universitários. Segundo ele, o enfoque é que a propedêutica ou conhecimentos mínimos necessários têm pouca importância na

escala de valores, desse modo, não se oferece auxílios extras para o estudo e não se fazem concessões.

Ele argumenta que os docentes universitários defendem o desenvolvimento de pesquisas *in loco*, auxiliado por um docente-orientador. A adequação do ensino para alunos com idade elevada e o auxílio para superar dificuldades de aprendizagem, são fatos de pouco interesse. A maioria das universidades não percebe que as instituições superiores que adotam a EAD estão lentamente, realizando modificações na educação superior pelo menos em quatro formas: a educação superior para estudantes adultos está cada vez mais se tornando uma realidade; a continuidade profissional pode ser mais desenvolvida e expandida sem a interrupção da atividade profissional; pode ser admitido nas universidades um número substancialmente maior de estudantes; e o custo-benefício da educação superior está melhorando.

Em universidades, tanto direcionadas ao estudo tradicional quanto ao estudo a distância, utilizam-se de meios de informação e de comunicação eletrônicas. Possuem um modo flexível, se adequando as necessidades dos estudantes. Temos então nesse contexto, a utilização de formas diferenciadas de ensino e aprendizagem, no qual os próprios alunos podem decidir sobre o uso das ofertas de aprendizado, realizadas utilizando de diferentes modelos educacionais.

Existe um considerável espaço livre concedido para o estudo com base em estratégias próprias, desde o intensivo contato social num pequeno grupo de tutoria até o estudo autodirigido num ambiente didático digital e a troca de idéias via *computer mediated communication* com outros estudantes através da rede eletrônica (Peters, 2006).

Conforme é possível observar, para Peters (2004), é de extrema importância pensar um processo ensino e aprendizagem apropriado a educação a distância que considere as especificidades da demanda existente em relação a esta modalidade. Os conceitos de diálogo, de estrutura e de autonomia têm grande importância para o desenvolvimento teórico-metodológico de um modelo de ensino e aprendizagem voltada a EAD, segundo este autor.

A discussão desses conceitos, para Peters (2006) é importante, pois se a educação a distância se constitui essencialmente, pela integração de diálogos, de programas de ensino e estudo estruturado e de atividades de estudo autônomo, nem sempre se conta com a aceitação e aplicação dessas concepções. Para ele, existirão

ceticismo, dúvidas e rejeição no que se refere a EAD, casos em que se pode observar as costumeiras práticas tradicionais tão observadas no ensino presencial. .

2.5 Distância transacional, diálogo, estrutura e autonomia.

2.5.1. Distância transacional.

Na construção de uma possível didática para a educação a distância, Peters (2006), utilizando das reflexões apresentadas por Moore (2007) em relação a EAD, ressalta o conceito de distância transacional. Esse conceito pode ser concebido como a redução do espaço físico entre os docentes e discentes por meio de simulação, distinguindo a distância física e a distância comunicativa, isto é, psíquica.

Na distância transacional ocorrem modificações de acordo com a formatação de cada curso, onde aulas sem discussão serão de grande distância transacional (grande estrutura educacional, pouco diálogo), enquanto que, quando existir discussões síncronas, terá pequena distância transacional (pouca estrutura educacional, muito diálogo). A função transacional é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir (diálogo) simultaneamente, porém, ela é influenciada pelo caminho a ser seguido no estudo prefixado por meios de programas de ensino preparados.

Ela atinge seu auge quando docentes e discentes não tem qualquer intercomunicação. O programa de ensino está pré-programado em todos os detalhes e prescrito compulsoriamente. Processo que parece desrespeitar as necessidades individuais do aluno. E analogamente ela é menor se o programa de estudos está aberto, isto é, não fixado, o que parece possibilitar diálogos nos quais pode se expressar os pré-conhecimentos, interesses e desejos dos estudantes individualmente, determinando o andamento do ensinar e aprender.

Para Peters (2006) a distância transacional pode ser compreendida como um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Embora seja verdadeiro, que todos os alunos de EAD estejam afastados de seus professores em termos de espaço/tempo, o importante para os participantes e pesquisadores é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo, do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional.

Para Peters, quando Moore (2007) se refere a educação a distância, não está falando de uma experiência educacional, que não seja diferente de cursos tradicionais exceto pela distância física entre alunos e professor. Todavia, descreve uma série de programas que possuem diferenças distintas e qualitativas. Para ele, a distância transacional é o hiato de compreensão e comunicação entre professores e alunos, causados pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação.

2.5.2 Diálogo

Para esse autor, o diálogo no ensino e na aprendizagem em EAD transcende os meios físicos, onde se utiliza de aspectos psíquicos, chamando a atenção para suas funções didáticas.

Se existe diálogo entre docentes e discentes na educação a distância, de modo nenhum se trata apenas de ajudar os estudantes a superarem dificuldades, que possivelmente possam ocorrer na elaboração de subsídios para o estudo, sendo então, uma visão instrumental e superficial. O diálogo não apenas desempenha funções auxiliares, mas, também é uma forma autônoma de ensino e aprendizagem, com funções pedagógicas e didáticas específicas (Peters, 2006).

Para mostrar e fundamentar o quanto é importante, Peters (2006) analisa o diálogo sob o ponto de vista de vários aspectos didáticos. Para ele, é importante salientar os aspectos didático-científicos, didático-universitários, didático-teleeducativos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos e sociológicos que influenciam o ensino a distância. Quem leva em consideração a aprendizagem dialógica, na EAD, e não reduz o estudo e o ensino somente a materiais de ensino pré-preparados, mas reconhece seus objetivos mais amplos, confere-lhes adicionalmente substância e relevância pedagógica.

Se reportando à tese de Hartmut Von Henting, Peters (2006) enfatiza os aspectos didático-científicos, a qual aponta a estreita ligação entre saber e comunicação: Se a comprobabilidade intersubjetiva de conhecimentos científicos vale como *conditio sine qua non* (indispensável e essencial) para o trabalho científico, então a comunicação se torna uma parte integrante constitutiva e integral do saber e da ciência. Por essa razão, quem apenas armazena saber em sua memória não participa no processo científico. Por isso a ligação necessária de conhecimento e comunicação vale como princípio didático. Aplicado ao ensino a distância, isso significa: quem quiser restringir o estudo à

recepção de materiais impressos prejudica o ensino em sua substância, no fundo, inclusive sua cientificidade. (HENTING, *apud* PETERS, 2006).

É de grande valia ressaltar as colocações feitas por Friederich Daniel Schleiermacher no início do século XIX, citado por Peters (*apud*, 2006, p.). Para ele, o que qualquer pessoa elaborava enclausurada em si num trabalho e em empreendimentos solitários, era para ele apenas uma aparência vazia. Em correspondência a isso, também afirmava: “Antes, a primeira lei de todo esforço que visa conhecimento é: comunicação”.

Segundo esses autores, a relação entre comunicação e saber não é ingrediente ou complemento qualquer, mas, sim, uma condição fundamental do ensino acadêmico. Por isso, a imprescindível ligação de conhecimento e comunicação também deve valer para a educação a distância como princípio didático. Não se pode prescindir do diálogo na educação a distância.

Os aspectos didático-universitários do diálogo levam a crer que a comunicação dialógica ativa e intensifica a reflexão sobre problemas científicos, proporciona idéias diferentes, produz novos posicionamentos, exerce críticas e coloca em dúvida conclusões já cristalizadas. Dessa forma, pela via do diálogo, os estudantes adquirem nova relação com o conteúdo discutido, ao contrário do que ocorre quando tomam conhecimento dele apenas por leitura e reflexão e somente assimilam verdades. Ou seja, o interesse no objeto aumenta: reconhece-se um grau mais elevado de envolvimento, que pode chegar até o engajamento.

Segundo o autor, com enfoque na discussão científica, podem ser transmitidas aos estudantes, por meio de participação ativa no diálogo, onde aprendem objetivamente, assumir, modificar, defender ou rejeitar espontaneamente na discussão oral, uma posição teórica própria, com questionamento crítico, de modo racional.

Fazendo uso do diálogo, os alunos apresentam maiores condições de examinar criticamente e julgar o saber exposto por outros estudantes; a colher de uma discussão impulsos para a reflexão própria e, por outro lado, impulsionar o andamento da discussão; a refletir consciente e autocriticamente com outros estudantes a aprendizagem havida e os métodos empregados num metaplano; a experimentar progressos cognitivos; a proceder, o quanto possível, de modo racional, sistemático e metódico na exposição oral de idéias próprias. Um método sugerido por Peters é a utilização de seminários, que ajudam de forma íntegra a aprendizagem dialógica.

O desejável aqui é a capacidade de aplicar o pensamento crítico, de experimentar a autonomia racional. Isso não pode ser alcançado por um ensino precipuamente expositivo com uma atitude de aprendizagem predominantemente receptiva, como se torna habitualmente por meio da elaboração de materiais de estudo previamente preparados. Porém, segundo Peters, o diálogo oferece possibilidades das quais nenhuma forma de ensino dispõe.

Em suas reflexões sobre a importância do diálogo como princípio didático, Peters (2006), menciona que no diálogo, a relação sujeito-objeto transforma-se em uma relação sujeito-sujeito assim como a salientada e proposta por Martin Buber (1954). Ele apresenta a relação sujeito-objeto salientando os aspectos didáticos-teleducativos, que se transformam em uma relação sujeito-sujeito. Essa relação existe entre docentes e discentes na EAD, em virtude do grande número de participantes, da ampla anonimidade dos docentes, da objetivação das funções didáticas e sua aplicação técnica.

O diálogo oferece a chance de estabelecer relações entre “eu-tu”, nas quais a individualidade e a personalidade dos docentes e discentes estão envolvidas e desse modo se tornam primordialmente educativas. Somente neste contexto poderá surgir uma verdadeira referência pedagógica ou relação pedagógica.

Em relação a importância do diálogo em uma didática direcionada ao processo ensino e aprendizagem retomemos a importância das reflexões realizadas por Freire . Segundo Mendonça (2008, p.122), Freire também menciona o pensamento buberiano, que reflete sobre a existência humana, essencialmente pela explicação da relação dialógica entre eu e o tu, como forma de compreender o próprio sentido ontológico e essencial da convivência interpessoal entre os seres humanos e de sua relação com Deus.

Freire (Mendonça, 2008, p.123), defende uma concepção de dialogicidade baseada em princípios da filosofia do diálogo de Buber. Afirmar que o diálogo é o encontro existencial das pessoas para, em “co-laboração”, transformar o mundo, sem que exista uma relação de conquista e de domínio de uma sobre a outra. Dessa maneira, recupera o sentido da relação dialógica buberiana entre o eu e o tu para se opor à teoria da ação antidialógica e explicar o caráter significativo e transformador da ação dialógica em sua pedagogia.

Segundo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (apud, Mendonça, 2008, p.123), o eu antididático, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero “isto”. O eu diálogo, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sendo assim, constitui, por sua

vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e tu, passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. No lugar disso, existem sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.

Mendonça (2008, p. 128) descreve que o diálogo, para Freire, é explicado como uma exigência existencial dos seres humanos, pelo fato de que é através dele que homens e mulheres, em comunhão, pronunciam o mundo, e, ao ser pronunciado, o mundo se transforma e se recria; do mesmo modo, os seres humanos se transformam e se recriam, na perspectiva da humanização. Para Freire, não existe diálogo entre os que buscam a afirmação da humanização e os que não querem a pronúncia do mundo. Sendo a dominação um modo de gerar formas inautênticas de pensar e de existir, não é, portanto, possível uma relação dialógica caracterizada por esses antagonismos. Para ele, o diálogo, por essa razão, não se realiza entre ações inconciliáveis.

Para Freire (*apud*, Mendonça, p. 133), como o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, esse diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros, não podendo também converter num simples intercâmbio de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também, para Freire, uma discussão hostil, polêmica entre os homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade.

Assim como Freire, Peters concebe o diálogo como princípio de agir ético. O diálogo torna-se importante pedagogicamente porque nele a linguagem, o pensamento e a ação estão intimamente relacionados e, se realizam no desenvolvimento individual e social do ser humano. Segundo Kron (*apud*, Peters, 2006), “o desenvolvimento de indivíduo e sociedade só pode ser explicado e entendido de modo relevante no conjunto de pensamento, ação e linguagem”. Para Peters, também o pedagogo de adultos, Franz Poggeler (*apud*, Peters, 2006), vê no diálogo uma forma de exigência do homem moderno e o denominou pura e simplesmente *definies e constituens* da humanidade. Em relação aos aspectos filosóficos.

Em suma, para Peters (2006) o diálogo faz com que as pessoas se encontrem de modo direto, levando-as a agir com base em decisões próprias, a levar em consideração os parceiros, levá-los a sério e nisso reconhecer, certificar e confirmar a si mesmas.

No que se refere ao aspecto antropológico, para Peters, o diálogo também apresenta um papel fundamental.. De acordo com Franz Poggeler (*apud*, Peters, 2006) Trata-se de uma realidade elementar da exigência humana, porque ele é o meio através do qual surge a língua, o homem se torna ser humano, o que possibilita todo o convívio, a humanidade se constitui por humanidade dialogal: O diálogo é a caixa de ressonância que nos diz mais sobre nós como indivíduos de que nós podemos descobrir de nós mesmos e para nós mesmos. O semelhante como parceiro no diálogo é o espelho de nosso autoconhecimento. Em uma prática dialógica revela-se não somente uma necessidade de contato humano, mas, sim, sobretudo o anseio por autoconhecimento e autocertificação (*apud*, Peters, p.81).

Continuando suas colocações, Peters (2006) também discorre sobre os aspectos sociológicos. Nesse sentido, o termo diálogo na educação a distância deve ser remetido aos conceitos de interação social e comunicação. Interação social significa, para ele, na compreensão sociológica, o intercâmbio de ações inter-relacionadas numa situação social, sendo que, essas ações sofrem a influência das noções de valores e posicionamentos do parceiro de orientação e ação do outro em cada situação (do outro significante), que se diverge em ações de valores sociais correspondentes. Essas interações se revertem a socialização dos indivíduos, que se dá pela aprendizagem de símbolos e papéis.

Comunicação é, sobretudo, interação linguística, na qual interessam o sentido e o significado que foram comunicados. Ela visa à compreensão mútua e vem a possibilitar o agir que compreende o sentido. Nisso se dá grande importância ao plano de relações, distinto do plano do conteúdo, bem como à metacomunicação e à simetria da comunicação, o que pressupõe a igualdade de direitos dos parceiros de comunicação. O discurso, portanto, para Peters (2006) é a comunicação sem dominação com o objetivo do entendimento, meio de trabalho e de formação científica.

2.5.3 Estrutura

Devido a forma de comunicação na EAD, diferente da comunicação dos moldes tradicionais de ensino, surtem sentimentos de influência em muitos estudantes, que possivelmente refletem as condições climáticas de nossa sociedade e empurram um grande número de estudantes, como estudantes, para solidão, desconfia Rudolf Muller (*apud*, Peters, 2006, p. 85). Segundo Peters (2006), nesse caso, são co-responsáveis o

método de trabalho, em grande parte isolado, e a ampla separação do estudante de outros estudantes e dos docentes. Para se ter uma estrutura mais sólida, outros valores adquiridos à distância deveriam ser assimilados, de modo reflexivo e interpretativo. Não causaria estranheza o fato de Moore (2007) considerar o diálogo como elemento fixo e óbvio da estrutura didática da EAD, levando em consideração os argumentos expostos acima.

Para Moore (2007) a estrutura de ensino da EAD, é uma concepção de ensinar e aprender, diferente da concepção de aprendizagem dialógica quanto aos princípios e traços. Esse aprender e ensinar utiliza-se de ferramentas, tais como cursos impressos ou pacotes de estudo usando multimídia, que contêm um ensino cuidadosamente desenvolvido e otimizado e que dão andamento ao estudo e o direcionam. Ele escolheu a designação abreviada de estrutura, pois via nela a principal característica dessa concepção: a estruturação do processo ensino e aprendizagem até em seus detalhes. Em parte, essa afirmativa é antagônica, pois não está aberta a interações espontâneas e desdobramentos imprevistos, mas fechada, por estar voltada de modo consequente para a consecução de um objetivo, planejada passo a passo, regulamentada quanto ao tempo, bem como controlada e avaliada uniformemente (Peters, 2006).

Para Moore (2007), toda instituição que ofereça EAD precisa organizar sua forma de trabalho, utilizando-se de docentes de várias áreas de ensino, de forma a implementarem estratégias de conteúdo e de ensino, e possam os dispor em cursos de forma a atender os discentes dessa modalidade educacional. O conteúdo precisa ser estruturado de uma forma adequada ao aprendizado a distância e preparado para distribuição por meio de uma ou mais das tecnologias aplicadas em EAD.

A interação de alunos e instrutores seja de modo assíncrono ou em tempo real deve ser planejada. Para a criação e o desenvolvimento de um curso ou programa de EAD, deve-se preocupar com qual conteúdo deve ser incluído ou excluído, de que forma ocorrerá a sequência e a estrutura da matéria, que mídias serão usadas para apresentar as diferentes partes do material, que estratégias de ensino serão utilizadas, quanta interação existirá entre alunos e instrutor e entre os alunos, como o aprendizado será avaliado e que forma assumirá o feedback para os alunos e quais métodos de produção serão usados para criar os materiais de ensino.

O autor explica esta estruturação como um filme didático para televisão, em cujo desenrolar está predeterminado literalmente cada termo, cada passo do docente, cada minuto do tempo à disposição e até mesmo os mínimos detalhes quanto ao

conteúdo. Conseqüentemente, aos estudantes restaria quase nenhuma oportunidade para se desviar do rumo didático ou para variá-lo, a fim de respeitar necessidades individuais no estudo ou seguir inspirações espontâneas.

A novidade da concepção de EAD apresentada por Peters (2006) e proposta por Moore (2007) não é estruturação, mas, sim, a medida externa de sua aplicação. Segundo estes autores, seu desenvolvimento não pode ser entendido sem referência à tecnologia do ensino. Pois foi ela que pôs a sua disposição o modo de pensar e o instrumental metódico e o propagou mundo afora, quer dizer: ensina-se e aprende-se segundo outro modelo de ensino e aprendizagem – o modelo behaviorista -, que se baseia em outras premissas – positivistas – teórico-científicas, que é realizado por meio de outros procedimentos – empíricos. Aqui o pensamento em estilo “engenheiresco” ocupa o espaço e domina. Torna-se importante a eficiência e o controle de sucesso objetivado.

Em relação à estruturação do ensinar e aprender na EAD, para Peters (2006) ela se dá originalmente com base em critérios da tecnologia do ensino. A rigor, são analisados, selecionados e definidos os objetivos do ensino e da aprendizagem. São também escolhidos conscientemente os conteúdos e as estratégias dos ensinamentos técnicos, a fim de tornar o processo mais eficiente. Existe também a construção de testes, para poder constatar se os objetivos declarados realmente foram alcançados e realizam-se avaliações, para aperfeiçoar a estrutura encontrada. Essa estrutura se desenvolveu da maneira mais clara e intensa no ensino programado.

Os cursos de ensino a distância, desenvolvidos em bases de ensino tecnológico, fortemente estruturados, possuem reservas do ponto de vista didático, motivadas em parte pela crítica à tecnologia do ensino no sentido behaviorista. Essa estrutura do programa de ensino desenvolvida tecnologicamente não pôde com naturalidade impor-se em estado puro. A ela se sobrepuseram estruturas específicas de determinadas áreas do tradicional ensino acadêmico, experiências de publicação, bem como estruturas do ensino e do estudo a distância. Elementos dos modelos de correspondência, da conversação, do professor e dos tutores se infiltraram nessa estrutura. Desse modo, surgiu uma estruturação particular para a educação a distância, sendo uma das vantagens o ensino estruturado para universidades a distância, que pode ser explicada pelo espírito dos anos 1970 e 1980, momento que as pessoas eram mais receptivas do que hoje ao ensino estruturado, pois esse assaltou a todos que acreditavam que, com os procedimentos experimentados nas ciências naturais e na área da tecnologia, poderiam

resolver igualmente, com sucesso semelhante, tarefas pedagógicas e didáticas (Peters, 2006).

Outra vantagem foi a de manipular o comportamento didático objetivado, sendo que, com a compreensão de renomados professores universitários e especialistas experimentados, especializados em áreas específicas do ensino e da aprendizagem, poderia desenvolver ofertas de ensino de qualidade especialmente alta, que idealmente superariam a tudo que é oferecido no estudo com presença.

Por fim, certamente em todas as sociedades existem pessoas que ficam privadas da chance de formação por razões sociais, geográficas, financeiras ou por idade. Toda pessoa, motivada por ideais político-educacionais e pedagógicos, deve estar preocupada com essa situação e empenhar-se por oferecer formação para mais pessoas, sendo essas sensibilizadas ou até entusiasmadas pela possibilidade de multiplicar conhecimentos e oferecer um comportamento docente levado à perfeição, tendo como efeito a perspectiva de poder alcançar praticamente, todas as pessoas interessadas e aptas para o trabalho científico e possibilitar-lhes um estudo universitário que inspirou políticos e pedagogos a compreender essa modalidade educacional (Peters, 2006).

2.5.4 Autonomia

O conceito “autonomia” desempenhou papel importante no início da construção da EAD no Século XX na pedagogia alemã, onde foi relacionado à questão da pedagogia em sua fase de emancipação em relação às demais ciências. Referendado por Moore (2007), Peters (2006), destaca o conceito de autodeterminação no processo de formação do estudante. Para ele, estudantes autônomos estão em condições de gerenciar seus estudos, se reportando aos métodos educacionais de ensino e aprendizagem dessa modalidade educacional.

Ele utilizou essa concepção nos anos 1970, quando o método behaviorista⁶ dominava o trabalho de desenvolvimento da educação a distância, deixando desconsideradas dimensões importantes do ensino e da aprendizagem. Com isso,

⁶ Para Baum (1999), behaviorismo é um conjunto de idéias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria, o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência. Como filosofia do comportamento, entretanto, aborda tópicos que muito prezamos e que nos tocam de perto: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer.

posicionou-se contra a hegemonia dos tecnólogos do ensino, quando a maioria colocava muita esperança numa virada tecnológica na didática e a programação do ensino programado encontrava pouca resistência. Conforme Moore (2007), o leitbild do estudo autônomo provém da educação de adultos da América do Norte. Segundo Malcolm Knowles (*apud* Peters, 2006), autonomia seria um comportamento natural para adultos, e especialmente quando se considerassem como self-directed em sua autoconcepção.

Na didática do Ensino Superior e da educação de adultos, o conceito do estudo autônomo não aparece, nem se pode encontrar um termo concorrente. Pois autodidaxia, auto-estudo e trabalho individual são termos que surgiram e foram usados em outros contextos. Por essa razão, introduziu-se uma série de traduções literais do inglês: estudo autodirigido, estudo auto-regulado, estudo auto-organizado e estudo autodeterminado. Isso pode ser considerado um sinal do crescimento da importância do estudo autônomo, bem como da crescente disposição de enfrentá-lo (Peters, 2006).

Moore (2007) em seu livro *Educação a Distância, Uma Visão Integrada* afirma que, estudo autônomo significa mais que estudo autodirigido. O termo, que tem sua origem no direito estatal, é também usado no sentido filosófico e pedagógico. Isso refuta a opinião precipitada de que o estudo autônomo se trataria meramente de uma particularidade técnico-organizacional da configuração do ensino, em analogia a termos como ensino grupal, de parceria ou individual. O conceito de estudo autodirigido, pode levar a isso pela delimitação de seu significado. O termo autonomia, porém, é mais abrangente e tem profundidade, porque está ancorado multidimensionalmente em nosso pensamento.

Autonomia, segundo Peters (2004, p.170) é uma forma de aprendizagem onde coloca os alunos no primeiro plano, e não os professores. Complementando, (Peters, 2004, p.79), os professores nesse modelo autônomo, funcionam como orientadores pessoais e individuais, facilitadores, que se encontram regularmente com os estudantes, onde esses apresentam, discutem e negociam seus objetivos e planos. O objetivo geral desse modelo é substituir a exposição de conteúdos para os alunos, encorajando-os a adquiri-los por si mesmos. Os estudantes devem ser habilitados e capacitados a se tornarem estudantes autoconscientes, autoconfiantes e autônomos.

A autonomia possui dimensões filosóficas, e Peters (2006) cita Immanuel Kant, que queria libertar o ser humano de sua menoridade por culpa própria, levando-o a fazer uso de sua razão sem ajuda alheia. Para ele, a moralização tinha o primado na educação. Essa, porém, se quiser ativar a liberdade moral do educando autônomo, não pode ser

prescrevedora e determinadora de fora, mas, sim, somente despertadora e doadora. Uma de suas sentenças que, quanto ao sentido, pode ser aplicada diretamente ao estudo autônomo é a seguinte: Quem educa pratica ações, cujo alvo é tornar-se supérfluo. Quem está sendo educado tem que aprender a fazer ele mesmo o que até então outros fizeram (Peters, 2006). Autonomia, com dimensões pedagógicas, expressa uma situação na qual os seres humanos não mais são objetos da condução, influxo, ascendência e coerção educacional, mas, sim, sujeitos de sua própria educação. O termo já foi caracterizado por Pestalozzi com o dito “O ser humano é a obra dele mesmo” (Peters, 2006).

Por conseguinte, segundo o autor, pessoas que estudam autonomamente não são mais objetos, mas, sim, sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Assim algumas noções tradicionais de ensinar e aprender hoje ainda em voga se tornam obsoletas. Estudantes são autônomos quando assumem e executam as funções dos docentes. Isso significa que quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetos, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo da aprendizagem.

Mais uma vez nos remetemos ao ensino de Freire que também defende essa mesma idéia: cabe ao aluno assumir o compromisso de transformar o mundo para vivenciar sua felicidade (MENDONÇA, 2008). Essa crença, endereça sua pedagogia, enquanto ação educativa, para uma possibilidade de contribuição da realização da vocação antológica que conduz os seres humanos a um processo humanizador. Para Freire, uma educação que se ocupa em desenvolver a consciência crítica das pessoas passa a ser uma ação cultural que liberta e não domestica, possibilitando que os envolvidos atuem em seu contexto, refletindo sobre ele e o transformando. Dessa forma, permite uma tomada de consciência de seu papel no mundo e ao mesmo tempo de que ninguém está sozinho, mas num permanente processo relacional, tornando as pessoas sujeitos pela sua ação histórico-cultural. Para Freire (MENDONÇA, 2008, p.92), não basta uma tomada de consciência, mas sim, que essa consciência alcance o verdadeiro processo de conscientização, o que significa superar a percepção da realidade pelo senso comum por uma posição epistemológica de apreensão da realidade.

Outras características sobre a educação a distância, segundo Peters (2006), são: maior complexidade com relação ao ensino tradicional, mais tecnologia, compressão

das relações de espaço e tempo, trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre prontas a aprender, um trabalhador mais informado e mais autônomo.

Por suas características intrínsecas e por sua própria natureza, a EAD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada desses estudantes mais autônomos, pois a auto-aprendizagem é um dos fatores nessa modalidade educacional.

Para Cabral e Ferreira (2004, p.6), A educação continuada deve ser compreendida como a educação que se renova, onde adequa o exercício da docência às exigências de um mundo que se transforma constantemente.

Por aprendizagem autônoma, entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso deste, considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo.

Peters (2004, p. 170) menciona o aprender por exploração, que representa uma forma de aprendizagem que se localiza entre a heterônoma e a autônoma e se estende para ambas as formas (espaços do hipertexto). Esse procedimento educacional, para o autor, modifica o comportamento de aprendizagem e ainda mais o comportamento de ensino. Exige-se dos alunos muita atividade e também uma boa dose de independência. Aqui, o aluno constrói e pratica um tipo de aprendizagem no espaço de exploração no qual o conhecimento pré-formulado não é aprendido e o objetivo não é alcançado por meio de caminhos de dados. Aqui, segundo Peters (2004, p. 172), a ênfase está na busca, na avaliação, estruturação e preparação da informação, e pratica-se aprendizagem associativa, ocasional e transversal, visando o pensamento multicanal, estrutural, em rede.

Continuando suas contribuições teóricas, Peters (2004, p.174) também descreve sobre o aprender armazenando e gerenciando informações, que consiste em receber, reter e memorizar os conteúdos que tinham que ser aprendidos. O aluno, em um ambiente informatizado de aprendizagem, deve internalizar as buscas de informações armazenadas e evocadas em um computador, pela importância relativa do conhecimento interno e externo, fazendo o melhor uso deles para seus processos de aprendizagem.

O aluno autônomo, também aprende por comunicação (Peters, 2004, p.177). No ambiente informatizado de aprendizagem no espaço da comunicação, várias oportunidades de realização que estão disponíveis se oferecem rapidamente e sem maiores custos, se contrastando dos locais tradicionais de aprendizagem. Trabalhando em rede, se torna então, uma importante atividade de aprendizagem se utilizando de correspondência eletrônica, newsgroups eletrônicos, newlists, conferências por computador, e domínios multiusuários.

Peters (2004, p.179) também descreve sobre o aprender por colaboração, onde as relações sociais dos membros do grupo são transformadas em meio para os processos pedagógicos, o que naturalmente inclui a colaboração. Do ponto de vista pedagógico, para o autor, perseguem-se objetivos tais como o desenvolvimento individual e a maturidade dos participantes, a interação social entre eles, a responsabilidade social deles, a auto-realização por meio da interação em um espaço relativamente livre de controle, assim como ajudá-los a lidar com suas vidas. Tenta-se utilizar as vantagens do trabalho em grupo e ajuda mútua na aprendizagem, na solução de problemas e transmissão de valores e padrões.

O aprender por representação e simulação, conforme é descrito por Peters (2004, p.181) destaca o fato de que aprender e compreender um problema, a apresentação da “estrutura explícita do conhecimento” pode ser de muita ajuda e “parece plausível para nós e é compreendida e aceita por todos”. Quando se resolve problemas, deve-se visar a “uma organização e reorganização das representações das informações disponíveis que interagem com a reorganização de nossos próprios construtos cognitivos”.

Quando os alunos querem visualizar ou simular, segundo o autor mencionado por Peters, são forçados a serem claros quanto a seus próprios pensamentos a respeito do objetivo que deve ser representado, e elaborá-lo em detalhes na forma de um modelo. Essas representações, não somente apóiam a aprendizagem e levam a novo conhecimento, mas também, podem demonstrar o sucesso da aprendizagem que foi alcançado, tendo efeito motivador para aprender.

Como podemos observar, os tipos de aprendizagem descritos por Peters, possuem tendências diferentes dos moldes tradicionais de ensino. Eles modificam, (Peters, 2004, p.183) o ensino e a aprendizagem convencionais e os adaptam às necessidades e circunstâncias da sociedade do conhecimento pós-industrial.

2.6. Aprendizagem dialógica, aprendizagem estruturada e estudo autônomo

Os conceitos acima descritos são utilizados em cursos de ensino a distância em diversas localidades. Suas formas e estruturas de aplicação são empregadas de acordo com realidades locais, se tornando sempre adaptativas e inter-relacionadas. Essa constante modificação enriquece sempre os novos conceitos de ensino e aprendizagem, não só os a distância, mas também os presenciais, que se reformulam a cada momento.

A seguir será dado prosseguimento as reflexões de Otto Peters sobre as concepções de aprendizagem dialógica, aprendizagem estruturada e estudo autônomo formuladas a partir dos conceitos descritos acima.

A aprendizagem dialógica é feita da mesma forma em toda parte com os métodos padronizados que se oferecem (Peters, 2006), com diferenças dignas de nota quanto ao grau da dispersão e quanto ao tamanho do dispêndio. Essas diferenças são explicadas devido às diferentes culturas de ensino e aprendizagem acadêmicas emergentes, por diferentes concepções de um bom ensino acadêmico e também pelo volume dos recursos à disposição. Para Peters, existem diferentes versões de ensino dialógico: uma delas é o aconselhamento acadêmico, onde oferece ao aluno um diálogo continuado com a universidade, indicando-lhes um orientador do estudo, que os acompanha durante todo o ensino. O diálogo com os conselheiros e alunos é facilitado quando surge uma relação de intimidade e confiança. Eles acontecem em locais combinados, mas também via telefone e por escrito, proporcionando aos alunos a sensação de poderem estar certos de ter toda hora, especialmente em situações críticas, um parceiro de diálogo à disposição.

O aconselhamento acadêmico, segundo Peters (2006, p.105) é visto por alguns professores de forma negativa em certas áreas de ensino, pois estão inteiriçados na exposição dos conteúdos científicos de ensino. Pedagogos de adultos contra-argumentam, porém, que se deveria ter em mente toda a situação de vida dos estudantes a distância, interessar-se por ela e também tomá-la em consideração ao ensino. A educação a distância poderia tirar proveito disso se nessa questão ele se orientasse por alguns princípios importantes da didática da educação de adultos, como por exemplo, referência ao meio vital, referência aos participantes, referência ao modelo interpretativo e à emocionalidade (Siebert, *apud* Peters, 2006, p. 108). Como possuem

pouca expressão no material de estudo auto-instrutivo, seria então vantajoso, como compensação, se eles fossem tomados em consideração numa situação de aconselhamento.

O próximo grupo de parceiros no diálogo oral mencionado por Peters (2006, p.108) são os tutores, que ficam à disposição nos centros de estudo. Em geral contam-se para cada tutor 30 alunos. Os diálogos sobre os tutores versam sobre os conteúdos dos cursos trabalhados pelos estudantes e são muitos diferentes, de acordo com a área, tema e ano de estudo. Nesse caso, para Peters (2006), a aprendizagem dialógica deveria abranger mais do que ajuda complementar e treinamento para o estudo. Deveria ajudar realmente os estudantes a fortalecerem estruturas cognitivas, construídas por meio dos subsídios para o estudo, diferenciá-las, colocá-las sob outra luz, modificá-las, podendo acontecer pela discussão de questões metódicas e metodológicas, pela análise de aspectos teórico-científicos, pela facilitação de modelos interpretativos difíceis, pela investigação de dimensões históricas do que se aprendeu e pela aplicação das perspectivas. Aqui variam as formas de diálogos, pois os alunos podem ser atendidos individualmente ou em grupos.

O diálogo por iniciativa dos estudantes também é bastante recomendado por universidades de EAD. Esses diálogos são informais, alcançando uma qualidade que falta em tutores e seminários. Diálogos dessa espécie contribuem (Peters, 2006) para a autoconfirmação e para o autoconhecimento, motivando um prazer apresentando a si mesmo um diálogo ou recorrendo à ajuda de um parceiro. Eles diminuem dúvidas próprias e sentimentos de insuficiência, porque os problemas no estudo com outros não ficam ocultos aos participantes, pois nesses diálogos eles se dão conta logo de suas próprias competências.

A aprendizagem dialógica mais intensa ocorre em seminários e durante aulas práticas. Existe aqui a proximidade correspondente às atividades didáticas de ensino com presença, pois os professores restringem consideravelmente a leitura de palestras, pois estão interessados em receber impressões dos participantes.

A concepção da aprendizagem dialógica tem maior relevância quando os estudantes moram e estudam juntos por cerca de cinco a dez dias no campus da universidade, concepção essa não tanto utilizada aqui, em nosso país. Essa valorização das atividades acadêmicas com presença dos estudantes é compreensível. Do ponto de

vista da didática da EAD, para Peters, pode se ver nisso uma tentativa de esquivar-se da tarefa de desenvolver um ensino a distância que possa ser considerado como alternativa válida para o ensino tradicional. Devem-se desenvolver formas didáticas próprias. Os diálogos aqui deveriam estar relacionados com problemas e contextos dos temas neles tratados.

Diálogos com pessoas de áreas específicas ou faculdades são também importantes para os estudantes, pois são responsáveis pela pesquisa e ensino, sendo essa mais uma concepção descrita por Peters. Não seria interessante para universidades a distância, com intenções reformistas de ensino, não instalarem quaisquer departamentos específicos. Se, por essa razão, não podem surgir diálogos do tipo apresentado, então falta ao estudo uma característica estrutural importante.

Moore e Kearsley (2007) relatam a educação a distância, sugerido por Holmberg, que deve ser estabelecido através de uma conversação, definido por ele como conversação didática dirigida. Segundo suas afirmativas, a EAD implica que seja parecida com o de uma conversação dirigida com o objetivo de aprendizado e que a presença dos aspectos típicos de uma conversação facilite o aprendizado, onde a relação pessoal entre os que ensinam e aqueles que aprendem promovem o prazer de estudar e a motivação do aluno, onde tal percepção possa ser incentivada por materiais de auto-instrução bem preparados e uma comunicação a distância interativa e adequada.

E interessante ressaltar que, nas décadas que se passaram desde a formação da idéia de diálogo na interação à distância, houve um grande número de pesquisas sobre a natureza social e baseada na língua da relação ensino-aprendizado, dando mais transparência à importância do conceito. Essa perspectiva se baseia, segundo Moore e Kearsley (2007), na teoria de Vygotsky (1978, *apud* Moore, 2007), que explica a posição central da língua como um meio pelo qual o aluno constrói um modo de pensar. A relação de autonomia do aluno é mostrada pela noção de transferência proposta por Vygotsky.

Por meio da troca de significados e do desenvolvimento de uma compreensão compartilhada no âmbito daquilo que Vygotsky denominava zona de conhecimento próximo, os alunos gradualmente assumem controle do processo de aprendizado. Eles entram em uma comunidade de idéias partilhadas na condição de principiantes e, apoiados por um professor ou outra pessoa mais competente, principalmente mediante

sua capacitação cada vez maior no uso da ferramenta da linguagem, assumem progressivamente a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Nessa perspectiva do aprendizado baseada na teoria de Vygotsky, um diálogo entre professor e aluno é acompanhado por uma mudança de controle do processo de aprendizado, que passa do professor para o aluno (Moore e Kearsley, 2007).

A aprendizagem estruturada se refere as universidades de EAD, que desenvolvem cursos estabelecidos de forma mais ou menos detalhada para a aprendizagem dos estudantes. Com a ajuda dos alunos, eles podem acompanhar os conteúdos oferecidos passo a passo no método previsto. Os cursos devem ser planejados, desenvolvidos e possivelmente também experimentados conforme essa concepção. Eles não devem apenas demonstrar conteúdos, mas também, uma grande quantidade de intervenções didáticas, pois, para Peters, conteúdos e intervenções didáticas em conjunto estruturam a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Peters (2006), a estrutura da educação a distância se modificará rapidamente à medida que forem usados novos meios de informação e comunicação digitais, altamente eficientes e facilmente acessíveis. Os meios digitais não acrescentam apenas algo ao tradicional ensino acadêmico, mas modificam sua estrutura e sua essência. Nesse processo, a mudança abrupta pode levar a configurações didáticas atraentes, que até então eram impossíveis na educação a distância. A estruturação do curso de ensino a distância pode ser levada ao extremo a fim de obter os efeitos didáticos definidos. Dessa forma, obtêm-se simultaneamente muitas possibilidades de investigação espontânea, de busca de informações por conta própria, bem como do estudo autônomo, por exemplo, com a ajuda de simuladores. Para Peters (2006, p.155), nesse caso os caminhos do estudo não estão determinados antecipadamente por estruturas amplas. O estudo heteronômico e o estudo autônomo encontram-se muito próximos um do outro nessa estrutura.

A concepção do estudo autônomo é apresentada por Peters (2006, p.156), onde demonstra que o seu papel, na prática da EAD é que, por um lado, os estudantes trabalham autonomamente, como em nenhuma outra área educacional; por outro lado, seu estudo no teleestudo corrente é muito mais predeterminado, estruturado, amarrado a fatores preestabelecidos e mais regulamentado do que o estudo tradicional, com alto grau heteronômico.

Esse fato se tornou determinante para a imagem dos alunos dessa modalidade, pois se baseia em sua independência de lugar, tempos e docentes predeterminados. Essa independência é incomum no sistema de ensino tradicional, e por isso é a primeira característica a ser destacada. Com efeito, os alunos podem decidir onde, por quanto tempo, quanto, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo irão estudar.

Uma didática direcionada a EAD deve pressupor uma aprendizagem autônoma (Peters, 2006) tendo como pano de fundo psicopedagógico as concepções do ensino e aprendizagem formulados pela psicologia humanista. Cabe lembrar que, segundo essa vertente da psicologia (Peters, 2006), os seres humanos aspiram à auto-realização, auto-atualização e a auto-consumação. Eles dispõem um grande potencial para entender a si mesmos, para modificar sua autoconcepção e para revelar um comportamento auto-dirigido. Um estudo auto-regulado pode desdobrar-se somente se os estudantes puderem agir num ambiente em que exista apoio, incentivo e compreensão. Para encaminhamento de um estudante autônomo, deve-se esperar dos docentes um comportamento que está em contradição com o comportamento tradicional nas escolas superiores. Eles devem interpretar de modo novo e diferente seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Devem aceitar e reconhecer a mudança de papéis que o estudo autônomo exige, pois nele não são fontes e administradores do ensino, não são mais transmissores do saber, mas devem identificar-se com o papel de conselheiro, possibilitador e facilitador, cujas tarefas são novas e não-rotineiras (Arnold, *apud* Peters, 2006, p.167).

Segundo Peters (2006), o professor envolvido deve ser capaz de criar ambientes de estudos onde surja um clima harmônico de ensino e aprendizagem para o estudante autônomo. Nesse ambiente, deve existir um espaço para liberdade, no qual todos os estudantes modificam seu comportamento. Eles se libertam da costumeira aprendizagem receptiva, desenvolvem uma forma de curiosidade científica persistente e insistente que os leva a buscar, por si mesmos, as informações que os satisfaçam. Esforçam-se para conhecer fontes de informação e depósitos de saber adequados e como utilizá-los com versatilidades. Podem fazer perguntas por si mesmos, reconhecer absurdos, examinar assuntos complexos a fundo, descrever problemas com exatidão e tentar resolvê-los de antemão por conta própria. Aprendem a criar coragem para usar de espontaneidade e criatividade no pensar e a não reprimi-las por respeito, timidez ou necessidade de adaptação. Além disso, perseguem com cautela o objetivo de compartilhar e discutir

com outros o saber aprendido por eles mesmos e não ver nisso talvez um desperdício de tempo. Segundo Dias e Leite (2010), em se tratando de EAD – aprendizagem aberta e autônoma – o enfoque do processo educativo passa do professor para o aprendente, do ensino para a aprendizagem, pressupondo que o professor torne-se parceiro dos estudantes na construção do conhecimento.

Em Peters (2006), as três categorias destacadas por Moore (2007), estrutura, diálogo e autonomia, são importantes elementos de orientação no desenvolvimento e na interpretação da EAD. De acordo com sua combinação, consegue evitar a unilateralidade. O que deve pesar em cada situação depende das respectivas expectativas educacionais, da estrutura dos conteúdos nas diferentes disciplinas e da cultura educacional acadêmica predominante. Atualmente algumas universidades procuram dar maior atenção ao fator estrutura. Em universidades a distância que oferecem exclusivamente ensino a distância fechados, empenham-se por um estudo mais dialogal. Presumivelmente para Peters, todas as teleuniversidades que conseguiram estabelecer um equilíbrio aceitável entre estrutura e diálogo têm que evidenciar esforços adicionais para proporcionar ao estudo autônomo mais possibilidades de desenvolvimento e abertura.

2.7 Mudanças Pedagógicas

As modificações educacionais e tecnológicas ocorridas de tempos em tempos, acabam acarretando uma revolução pedagógica na EAD (Peters, 2004, p. 41). Os mais novos recursos de interação, as redes sociais, as possibilidades de uso de bases de dados, as inúmeras condições para realização de multiálogos (conversa de todos com todos), a interação de mídias e suas inúmeras possibilidades de construção coletiva, mostram a diversidade de projetos educacionais diferenciados e dinâmicos possíveis de serem desenvolvidos on-line, à distância.

A avaliação e o acompanhamento da aprendizagem se iniciam exatamente nesse momento, na definição dos projetos educacionais, seus objetivos e suas expectativas em relação ao tipo de aluno que irá atender. Metodologias diferenciadas definem encaminhamentos do processo de aprendizagem de acordo com os parâmetros

estabelecidos: conteúdos, tempo, tecnologias, espaços, número e perfis dos estudantes e todos os procedimentos do processo pedagógico a distância a ser desencadeado (Mill e Pimentel, 2010).

A existência de ambientes informatizados de aprendizagem e da internet, faz com que o espaço virtual de ensino nos dias de hoje apareça, necessitando de planejamento, de novos formatos de aprendizagem e ensino, acarretando mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo de ensino e aprendizagem. Esses espaços virtuais direcionam as formas de se lidar com novas exigências sociais, com necessidades de interagirmos com novos objetivos educacionais e novos grupos de alunos.

Os processos educacionais estão se modificando de forma rápida. A educação a distância, é uma realidade na formação de alunos e professores. O surgimento do aluno adulto que trabalha, o aumento do número de alunos, que às vezes mal preparados, mas capazes, as cambiantes funções, conteúdos e estruturas pedagógicas da educação superior, refletem no surgimento do ensino que se difere dos formatos tradicionais de educação. Segundo Dias e Leite (2010), não é o espaço físico que caracteriza o ensino, mas a dinâmica da prática pedagógica que se utiliza de conceitos diferenciados dos moldes tradicionais de educação, consolidando diferentes concepções de aprendizagem que convivem no espaço escolar.

Peters (2004, p.197) argumenta que, o problema pedagógico a ser abordado é o seguinte: de que forma a aprendizagem autônoma pode ser evocada ou trazida à tona quando se utiliza a aprendizagem on-line. A preocupação do autor é que medidas devem ser tomadas, a fim de permitir que os estudantes dependentes se tornem autônomos. Para caracterizar a relevância dessa mudança estrutural, ele afirma que esse processo de capacitação se tornou mais importante do que o processo tradicional de apresentar conteúdos. A aprendizagem on-line requer a intensificação e o realce de tal elemento pedagógico, cujo objetivo é efetuar a aprendizagem auto-regulada verdadeiramente autônoma.

Peters (2004, p.199) expressa o pensamento de que, muitos elementos da estrutura pedagógica devem ser modificados: estudantes tradicionais devam ser motivados e apoiados quando começam a aprender dessa forma, que eles possam definir e alcançar objetivos de aprendizagem, buscar, encontrar e avaliar informações que

possam ser relevantes para resolver as tarefas de aprendizagem, pois a auto-aprendizagem ativa pode ser desenvolvida dessa forma.

A estrutura pedagógica consiste de muitos componentes que influenciam uns aos outros cada vez de uma forma diferente. A flexibilidade (Peters, 2004, p.235) é uma característica que faz parte de qualquer forma de empreendimento pedagógico.

O surgimento de diversas formas de aprendizagem em rede e a utilização do ambiente informatizado de aprendizagem, fez com que os educadores revivessem e aplicassem modelos pedagógicos que sempre acharam serem relevantes para a inovação e a reforma do ensino e da aprendizagem (Peters, 2004, p.247). Individualização, ativação, comunicação, jogos, projetos, abordagens centradas nos alunos e aprendizagem autônoma são algumas características da pedagogia que assumem nova relevância nos espaços virtuais de aprendizagem.

A EAD assume então, o papel de contribuir substancialmente por meios de suas abordagens, técnicas, estratégias e avanços para o desenvolvimento da universidade do futuro, sendo já valorizada, já auxiliando no difícil processo de romper com a tradição e planejar algo novo, mais relevante para a sociedade pós-industrial do conhecimento (Peters, 2004).

2.8 Mudanças de Paradigmas

Existem então, mudanças significativas nas novas formas de ensinar e aprender. Cada vez mais o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva devem ser trocados por aprendizagem autônoma, de forma regulamentada e, em consequência, a interação virtual deverá substituir a interação face a face, afetando assim, mais a EAD do que outras formas de educação. Peters (2004) acha que se deve repensar a educação, planejar novamente o ensino e a aprendizagem e implementar tudo de novas maneiras sob novas circunstâncias, sendo necessário uma reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem.

Como poderiam então, ser caracterizadas essas mudanças de paradigmas? Para delinear seu pensamento, Peters busca as colaborações de Doll (*apud* Peters, 2004,

p.57) no que se refere a essa reestruturação. Para Doll, o que caracteriza essa transformação de paradigma, são três mudanças fundamentais: a mudança de descoberta, ensino estruturado para a criatividade do discente e um ensino mais dinâmico, de construção ordenada para o reconhecimento de diversidade eclética⁷ e de linearidade de pensamento para ampla variedade de interação do pensamento. Ele critica a aplicação de conceitos e métodos das ciências naturais e tecnologia que conduzem e interpretam processos sociais como o ensino e a aprendizagem, com rejeição das abordagens mecanicistas e de projetos empíricos em pedagogia e também com a desaprovação do domínio ininterrupto do pensamento tecnológico em muitas áreas do ensino e da aprendizagem.

Nessa mudança de paradigmas, Peters (2004) menciona a capacidade do aluno estudar sozinho, se tornando autônomo na construção de seu conhecimento. Não são mais necessários os pré-requisitos do ensino e aprendizagem tradicional, sendo obsoletos e irrelevantes. O aluno pode acessar qualquer informação que necessite sem a preparação, a ajuda e as ações expositivas tradicionais de um professor e de qualquer local. Outro paradigma que se torna funcional são as interações sociais modificadoras, nas quais o aluno pode acessar conteúdos em um ambiente informatizado de aprendizagem sozinho, comunicando de forma direta com outros alunos ou mentores, usando, por exemplo, o e-mail, fóruns de comunicação com todos os envolvidos na EAD, ou em teleconferências.

Essas formas de abordagens pedagógicas podem vir a se tornar uma nova pedagogia que será a pedagogia do ensino aprendizagem informatizados. Peters (2004) afirma que estes paradigmas devem ser testados e mais desenvolvidos, necessitando de projetos de pesquisa, a fim de explorar seus potenciais específicos e modos de combinar essas estruturas, com o intuito de se conseguir os efeitos desejados na aprendizagem em uma dada situação. Maia e Mattar (2007), também mencionam essas formas pedagógicas que devem ser modificadas: a interação entre aluno e professor, a estrutura de programas educacionais e a natureza e o grau de autonomia do aluno.

Outra abordagem na mudança de paradigmas para Peters (2004) é a análise da estrutura pedagógica do trabalho independente na internet. Nessa forma de ensino e

⁷ Método filosófico dos que não seguem sistema algum, escolhendo de cada um a parte que lhes parece mais próxima da verdade.

aprendizagem, não se deve esperar que o estudante siga um caminho prescrito da mesma maneira, mas sim, que descubra sua forma individual de aprendizado. Temos formas diferentes de explorar, aprender, de buscar e encontrar a verdade. Sendo assim, modificações nos paradigmas na EAD transformam as estruturas educacionais, servindo então, a essa modalidade de ensino que cada vez mais se propaga dentro de nossa sociedade.

2.9 Modelos em EAD para Peters

A EAD sempre esteve em transição. Hoje se encontra em transformação de forma mais rápida, devido aos vários meios tecnológicos existentes. Existem vários docentes que acreditam e estão menos convencidos de que a única diferença é apenas a distância e a importância da mídia técnica necessária para transpor o abismo entre quem ensina e aprende. Para Peters (2004), esse pensamento é equivocado, pois a EAD possui objetivo humanitário, ajudando os mal preparados. Realiza a aprendizagem permanente para alunos e professores, apresenta oportunidades de educação científica continuada, reformula os conceitos educacionais nas universidades, e é precursora da futura universidade virtual. Hoje, a EAD realiza o processo de ruptura com os métodos tradicionais de ensino, pois a situação instrucional, o clima de aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes na maioria do tempo.

Peters (2004, p.73) menciona uma variedade de modos de se “fazer” EAD, que são tão sólidos e convincentes que são transformados em modelos que podem ser testados e colocados em prática.

1. O modelo da “preparação para exame”, não é discutido na literatura, onde muitos profissionais chegam a negar sua existência, mas é na verdade utilizado e representa um certo papel na educação à distância tanto historicamente quanto na situação atual. Aqui, o aluno estuda sozinho, se dirige a universidade e faz as provas. Para ele, esse modelo é um dos mais difíceis de conseguir um diploma.

2. O modelo de educação por correspondência é outro conceito descrito por que ainda é amplamente utilizado, embora o interesse mundial com relação a EAD, seja a informatização. É amplamente usado por universidades que se orgulham em anunciar que são universidades multimídias abertas. Para Peters (2004, p.75), é útil e nada antiquado nos familiarizarmos com a metodologia da educação por correspondência.
3. O modelo da multimídia, de massa, que foi desenvolvido nos anos setenta e oitenta do século passado, tem como característica o uso regular e mais ou menos integrado do rádio e da televisão, juntamente com material impresso sob a forma de material de curso estruturado pré-preparado, que pode ou não ser a mídia predominante, e o apoio mais ou menos sistemático aos estudantes por meio de centros de estudo. Ele ajudou a dar forma a estrutura de muitas universidades de ensino a distância em todo mundo.

Nos meios tecnológicos de propagação da informação, o modelo de educação a distância em grupo, tem como característica principal transmissão de palestras dadas por eminentes professores universitários, que são assistidas por grupos de estudantes que freqüentam classes obrigatórias onde seguem as explicações de um instrutor, discutem o que ouvem e fazem suas tarefas e testes, de acordo com o que assistiram. Para Peters (2004, p.78), realizando a análise de forma crítica desse modelo, pode-se dizer que não é realmente uma forma de EAD, mas sim, uma forma de educação convencional tecnicamente estendida.

O modelo que dá espaço para o desenvolvimento da aprendizagem independente para Peters (2004) é o do aluno autônomo, cujo objetivo é a educação do aluno de forma autônoma, o que é, pedagogicamente falando, um objetivo ambicioso e exigente, mas também promissor. Os estudantes não apenas organizam a aprendizagem para si mesmos, mas também, são responsáveis pela determinação dos propósitos e objetivos, pela seleção de conteúdos, pela decisão de quais estratégias e mídias querem empregar e até pela mensuração do êxito de seu aprendizado. Nesse modelo, os professores param de apresentar repetidamente o conteúdo. Assim, a longa tradição do ensino expositivo chegou ao fim, pois os professores funcionam como orientadores pessoais e individuais, facilitadores, que se encontram regularmente com os estudantes mais ou menos uma vez

por mês para longas e minuciosas entrevistas. Para Peters (2004), sua importância aumentará, pois a educação a distância para adultos no futuro terá que ser autônoma, ou pelo menos conter elementos da aprendizagem autônoma, especialmente no ambiente informatizado de aprendizagem.

O objetivo pedagógico desse modelo é substituir a exposição de conteúdos para os alunos, encorajando-os a adquirir seus conhecimentos por si mesmos, se tornando autoconscientes, autoconfiantes e autônomos. Em Peters (2004, p.79), esse modelo não é realmente um modelo de EAD, pois não tem a vantagem de ensinar a um número grande de alunos.

No modelo baseado em rede, Peters (2004, p.80) afirma que ele vem como transformador digital, tornando possível trabalhar em um ambiente informatizado de aprendizagem. Os alunos têm a chance de aprender realizando suas próprias descobertas e serem introduzidos à aprendizagem realizando pesquisa. Para ele, é um modelo complexo e exigente, mas promissor, pois disponibiliza novas dimensões de empenho pedagógico na educação a distância. Percebe-se que a função do computador e do ensino e aprendizagem baseados na rede terá que ser diferente da função da educação convencional e da educação a distância tradicional.

No modelo de ensino em sala de aula estendido tecnologicamente, descrito por Peters (2004, p. 81) funciona com um professor, que ministra aulas em uma sala de aula ou estúdio da faculdade e as aulas ou instruções são transmitidas para duas ou mais salas de aula, por meio de cabo, satélite ou sistema de videoconferência. Assim, um único professor pode dar aula para várias turmas, deixando o processo mais econômico. Esse modelo baseia-se no modelo da sala de aula estendida, sendo sempre interativo e em tempo real. A EAD que se baseia em teleconferência tenta imitar esse modelo, e por essa razão emprega os critérios de grupo, interação e tempo real, que são decisivos.

De acordo com Peters (2004, p.83), os experimentos mais interessantes e pedagogicamente úteis não são os que se restringem a imitar o ensino em sala de aula, mas aqueles que deliberadamente colocam em prática funções individuais e particulares em um sistema global de ensino a distância on-line. Deve-se dar preferência aos modelos descritos, dependendo não somente de fatores econômicos e de infra-estrutura, mas também do âmbito cultural, das tradições de ensino e aprendizagem, dos acadêmicos e dos avanços das mídias tecnológicas de informação e comunicação

quando da criação do novo sistema de educação aberta à distância. Isso não sem mencionar a importância das políticas educacionais e institucionais. Esses modelos não são somente aplicados apenas para um grupo de estudantes dispersos, mas principalmente para a aprendizagem autônoma, autodirigida.

Quando é considerada a extensão das restrições quanto à aprendizagem autônoma, autodirigida, as conclusões de Peters (2004, p.94), sobre o aumento da importância da aprendizagem autodirigida são notáveis. Muitos professores e estudantes são naturalmente afeiçoados ao pensamento pedagógico tradicional, no qual o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva predominam. Em alguns países que utilizam a EAD, as relações entre as pessoas que fazem parte dos grupos impedem a individualização da aprendizagem. Devido a essa objeção, a aprendizagem autodirigida alcançou um lugar firme nas concepções de especialistas que tomaram parte na pesquisa. Provavelmente uma expressão da compreensão de que a estrutura pedagógica da aprendizagem on-line deve necessariamente diferir daquela da aprendizagem tradicional.

O padrão de opiniões sobre a adequabilidade de formas individuais de comunicação para a aprendizagem on-line é particularmente informativo porque foi feita uma hierarquização. Esse parâmetro indica quais funções técnicas de um ambiente virtual de aprendizagem seriam usadas em vários níveis. Peters apresenta então, as estruturas usadas nesse ambiente: banco de dados de maneira didática, softwares de simulação, informações atualizadas e trocas de informações por e-mail e newsgroups, que se apresentam claramente a frente, seguidas por paradigmas didáticos adaptáveis e de exercícios.

Esses elementos podem ser vistos não como partes isoladas que são inseridas nos processos tradicionais de aprendizagem, mas como componentes que, combinados e interligados, resultam em um modelo específico de aprendizagem on-line que deve provar seu valor e ser fortalecido em aplicações práticas.

Segundo Peters (2004) essas formas de comunicação devem ser avaliadas em parte de outra forma a partir de uma perspectiva pedagógica e em parte devido à experiência prévia entre elas. Infelizmente ferramentas on-line, tais como fóruns de conversação, são vistas por mais de um terço dos especialistas, segundo ele, como sendo ou totalmente inadequados ou apenas ligeiramente adequados.

Por razões pedagógicas, é necessário que exista um sistema para trocas informais na aprendizagem on-line. Esses ambientes informatizados de aprendizagem, segundo Peters, proporcionam novas oportunidades e chances não apenas para aprendizagem heterônoma, como também para aprendizagem autônoma, concluindo assim, que a aprendizagem heterônoma dirigida se torna ainda mais heterônoma, e a aprendizagem autônoma dirigida muito mais autônoma.

Justificando essa colocação, Peter (2004), faz uma comparação entre essas duas modalidades. Com a aprendizagem heterônoma regulada, a combinação e integração pedagogicamente substanciada de duas ou mais modalidades de apresentação, significa que conteúdos didáticos multimídia podem ser oferecidos em uma base multissensorial que permite uma precisa superposição detalhada de estímulos por meio dos quais uma melhor percepção sensorial pode ser preparada, efetuada e fortalecida. Além disso, níveis mais altos de atividade e interatividade podem ser alcançados. Com a aprendizagem autônoma, existe além dessas colocações, uma abundância de condições desejáveis. Seu ponto de partida é diferente, pois os estudantes são levados imediatamente a uma relação interativa com todos os tipos de informação, aumentando a acessibilidade às descobertas da pesquisa científica assim como aos programas didáticos acadêmicos armazenados na mídia. Esse ambiente informatizado permite situações de aprendizagem aberta e aprendizagem baseada em interações ativas. Ao invés de aprendizagem passiva receptiva, encontra a aquisição independente, autodeterminada e auto-regulamentada de conhecimento, baseadas nas estratégias do próprio estudante para buscar, encontrar, selecionar e aplicar.

Sendo assim, para Peters, a reestruturação pedagógica necessária na EAD é profunda e extensa. Alguns especialistas (Collis, *apud* Peters, 2004, p. 124) chegam a exigir uma reengenharia da EAD. Dentro de suas limitações, as novas oportunidades e chances de aprendizagem em um ambiente informatizado de aprendizagem terão uma grande importância para o futuro da EAD, onde a universidade do futuro se parecerá muito mais como uma universidade de EAD do que com uma universidade tradicional (Helmut Hoyer, *apud* Peters, 2004, p. 125).

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE OTTO PETERS

Informações sobre a Educação a Distância na América Latina, em especial no Brasil, ainda não são tanto consistentes. Foi constatado em estudos pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Rama, 2001, p.9-10, 30) a relativa escassez e pouca informação na maioria dos países dessa região, na Educação Superior Virtual. Não existem definições e critérios comumente aceitos, indicadores e definições operacionais adequadas para o recolhimento de informações sobre programas de educação a distância on-line na América Latina. Da mesma forma, existem lacunas de informação de muitas variáveis. Em países da América Latina, não se tabulam regularmente estatísticas sobre educação virtual e, no entanto, ela continua a ser considerada como algo especial, e não como nova abordagem a ser coordenada com o ensino em sala de aula tradicional.

Refletir sobre a influência de Otto Peters no campo da educação a distância em nosso país, possibilita-nos pensar sobre as tendências do pensamento educacional brasileira direcionado a tal problemática. Antes de darmos continuidade a tal investigação, é de grande valia salientar, dentro do contexto brasileiro, algumas formas de ensino e educação a distância realizados em nosso país.

3.1 EAD no contexto histórico brasileiro

Para que se perceba em que momento se oficializou o ensino a distância no Brasil, é de grande valor citar que em 20 de dezembro de 1996, com o Art. 80, Lei nº 9.394 (LDB), Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 1995, estabeleceu-se as diretrizes e bases da educação nacional. No referido decreto, o ensino a distância é caracterizado como uma 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. Nesse processo, estudantes e professores devem

desenvolver atividades educativas, em lugares ou tempos diversos (Art.1, MEC, Secretaria de Educação a Distância, Decreto 5.622).

Em seu § 1º, é apresentada a obrigatoriedade de momentos presenciais para EAD:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (MEC, Art. 80, Lei nº 9394)

Conforme é possível observar, o artigo acima apresenta uma preocupação em mesclar as concepções tradicionais de ensino com novas formas de educar. De acordo com o Art. 2, MEC, Secretaria de Educação a Distância, Decreto 5.622, item IV-b, EAD pode ser aplicada para vários níveis educacionais, inclusive no ensino superior:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) técnicos, de nível médio; e
- b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) seqüenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Saraiva (1996) assinala que, no Brasil, a EAD é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Nosso país passou pela etapa do ensino por correspondência, pela transmissão radiofônica e pela televisiva; utilizou a informática até os atuais processos conjugados de meios - a telemática e a multimídia. A utilização destas tecnologias propiciou a ampliação e a diversificação dos processos de EAD, onde se permitiu a interação quase presencial entre professores e alunos. Essa interação se deve aos meios tecnológicos que se renovam a cada momento, trazendo assim, vários

formatos de comunicação e interação entre docentes e discentes, além dos meios já tradicionais de ensino e aprendizagem.

Como marco inicial da EAD no Brasil, Saraiva (1996) descreve a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão, como forma de ampliação do acesso à educação realizada por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925. Vale ressaltar que algumas ações educativas foram desenvolvidas por meio de programas de rádio com a transmissão cotidiana de aulas.

A seguir algumas experiências em EAD mencionadas por Saraiva (1996) serão discutidas, ainda que não se tenha delas um registro oficial. A Marinha utilizou o ensino por correspondência desde 1939 e o Exército ofereceu cursos por correspondência, com o intuito de preparação de oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior. O Centro de Estudos de Pessoal (CEP) desenvolveu cursos de atualização, com os seguintes recursos: material impresso e alguns multimídia; o Instituto Universal Brasileiro, sediado em São Paulo, com filiais no Rio de Janeiro e Brasília, como entidade de ensino livre, ofereceu desde a sua fundação cursos por correspondência.

Foi criado em outubro de 1941 e, pode ser considerado como um dos primeiros em nosso país, o “Informações Objetivas Publicações Jurídicas”, com sede em São Paulo, que desenvolveu em todo o país o ensino por correspondência.

Neste mesmo ano foi criado o IUB, Instituto Universal Brasileiro, outro pioneiro em EAD no Brasil, que já formou mais de quatro milhões de pessoas, e hoje possui cerca de 200 mil alunos. Ofereceu cursos profissionalizantes e supletivos. Sua principal mídia são apostilas enviadas por correspondência (Maia e Mattar, 2009, p. 25).

Nas décadas de 1940 e 1950 mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionados pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro. Recentemente, foi criado o UNIUB – Cursos on-line, que substituiu o material impresso pela internet e o correio pelo e-mail, além de incorporar o chat.

Desde a década de 1970, um programa com o enfoque nas pessoas que estão na força de trabalho, em ocupações na área terciária e de serviços; o Projeto Minerva, transmitido pela Rádio MEC, com utilização de material impresso, proporcionou a milhares de pessoas realizarem seus estudos iniciais; o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) foi concebido e operacionalizado, em caráter experimental, de 1967 a 1974, por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas

Espaciais (INPE). Seu objetivo era estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso do satélite.

Saraiva (1996) demonstra a existência de registros a partir da década de 1960. Nessa época, surgiram programas de EAD criados na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), cuja função era de coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Esse órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), que foi extinta.

Conforme Belloni (2002), a primeira experiência no ensino supletivo a distância foi a novela de João da Silva, realizada nos anos 1960 pela TV Educativa do Rio de Janeiro, com a colaboração de pedagogos, professores e comunicadores. Outro programa utilizado também da TV Educativa foi a série infantil O Sítio do Pica-Pau Amarelo. Esta emissora pública (criada no ano de 1969 e vinculada ao MEC) assegurou também o primeiro ano de produção, em parceria com a TV Globo que "cedia" seus atores, levando, em contrapartida, todos os direitos sobre o produto, que ela reproduziu com grande sucesso comercial durante vários anos.

No mesmo ano, o sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão deu início a aplicação de EAD e, até os dias de hoje oferece, em recepção organizada, com o apoio de orientadores de aprendizagem, estudos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, com a utilização de televisão e material impresso (Saraiva, 1996). Em 1970, a TV Globo realizou junto com a TV Cultura de São Paulo o *remake* da série americana *Sesate Street*, nomeado no Brasil como Vila Sésamo, conhecido programa de dimensão educativa para crianças, onde a TV Cultura forneceu equipamentos, a coordenação pedagógica e a TV Globo disponibilizou os atores e pessoal técnico.

Nesse período, existiu também o Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN) constituído por dois projetos: um focado em alunos das três primeiras séries fundamentais e o outro para a capacitação de professores. Os recursos utilizados eram rádio e televisão. Um curso de mestrado em Tecnologia Educacional foi também criado derivado do Saci (Saraiva, 1996). A partir de 1975, o INPE saiu deste projeto que teve continuidade pelo Estado do Rio Grande do Norte.

Em 1976, o projeto era então finalizado, tendo como saldo: 35 minutos diários de comunicação via satélite, em 1975; 1.241 programas de rádio e igual número para televisão; instalação de receptores em 510 escolas de 71 municípios do Rio Grande do Norte, onde 10 receberam o sinal direto do satélite e cerca de 200 receberam via estação de superfície, com retransmissão do sinal via satélite próximo a elas.

A TVE do Ceará, segundo Saraiva (1996), iniciou-se em 1974. Desde então, desenvolve o programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª série, com foco no interior do estado. A TVE do Ceará fornece serviços às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação através de convênios. Produz e veicula os programas de televisão e elabora o material impresso. Compete às Secretarias a cessão das salas de aula, os professores, os equipamentos e a respectiva manutenção, a reprodução e distribuição do material impresso, a supervisão e todos os aspectos logísticos, pedagógicos e administrativos de sua utilização.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou suas atividades em EAD em 1976, com a criação de um Sistema Nacional de Teleducação. De 1976 a 1988, ofereceu cerca de 40 cursos, com a utilização de material instrucional. Em 1991, o SENAC, após avaliação, reestruturou seu programa de EAD. Possuía o gerenciamento do sistema centralizado em seis estados. Após sua reestruturação, passou para as Unidades Operacionais de EAD, de cada Administração Regional. No Departamento Nacional, foi criado, em 1995, o Centro Nacional de Ensino a Distância. Até 1995, o SENAC já havia atendido cerca de 2 milhões de alunos através da EAD (Saraiva, 1996).

No estado do Rio de Janeiro, o Colégio Anglo-Americano, com sede na capital do estado, desenvolve desde o final da década de 1970, em 28 países, cursos por correspondência, com tutoria, em nível de 1º e 2º graus, para brasileiros que residiam, temporariamente, fora do país. O Centro Educacional de Niterói começou suas atividades em EAD em 1979 e oferecia vários cursos, com a utilização de módulos instrucionais com tutoria e momentos presenciais, através de convênios com Secretarias de Educação e empresas (Saraiva, 1996).

A Universidade de Brasília (UnB) tem uma experiência de mais de trinta anos em EAD através de cursos de extensão, iniciada em 1979, oferecendo mais de 20 cursos, seis dos quais traduzidos da *Open University* (Saraiva, 1996). Mais de 50 mil pessoas inscreveram-se nesses cursos a distância da UnB. O Programa de Ensino a Distância da UnB transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância, em 1985, ligada ao Decanato de Extensão e, mais tarde, em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD) (Saraiva, 1996).

No período do CEAD, foram criados dez cursos, entre eles, a primeira experiência em *software*, em 1992. Ele contava com um grupo de especialistas nessa área, que já utilizavam recursos de multimídia e produziam cursos apresentados em CD-

ROM. Hoje (site oficial CEAD⁸), quanto à sua infra-estrutura, além de sua sede, conta com salas de informática localizadas no Campus Universitário Darcy Ribeiro. Esses espaços possuem uma estrutura física adequada para as atividades de tutoria e treinamento, disponibilizando computadores individuais, acesso à internet de alta velocidade, telefone, fax e acompanhamento tecnológico especializado (Saraiva, 1996).

Ainda nas décadas 1960 teve também o MEB (Movimento de Educação de Base), o Projeto Minerva, o Mobral (Cursos de Alfabetização de Adultos) e os “Telecursos”, produzidos pela TV Globo e órgãos públicos e para-oficiais: Telecurso de 2º Grau, 1979, Fundação Padre Anchieta/TV Cultura de São Paulo; Telecurso 1º Grau, 1984, Funteve/Tv Educativa do Rio de Janeiro; Telecurso 2000, 1995, SESI/SP. Em geral, tratava-se de iniciativas oficiais em parceria com instituições privadas (Saraiva, 1996).

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), na década de 1980 oferecia cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos através de material instrucional, permitindo acompanhamento personalizado, com tutoria (Saraiva, 1996). Cerca de 30 mil pessoas já realizaram os cursos da ABT. Em 1989, por iniciativa do CEAD da UnB, representantes de várias universidades públicas, reunidos no Distrito Federal, iniciaram a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância (Saraiva, 1996).

Em 1994, com o auxílio da Unesco e o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), iniciaram o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal e também, no mesmo período, ainda com o apoio do INED, criaram a revista Educação a Distância - INED. Em 1995, foi organizada a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (CREAD), no Distrito Federal (Saraiva, 1996).

Belloni (2002) menciona, ainda sobre a década de 1990, a existência de uma experiência que pretendia ser inovadora no campo da formação de professores com o uso da EAD. Esses professores se utilizavam de programas de grande porte dos governos federal ou estaduais, dentre os quais se destacaram as iniciativas do MEC, com os programas de formação continuada: Um Salto para o Futuro (1991) e TV Escola (1996). Também se pode observar a primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico feita à distância no Brasil, a licenciatura de pedagogia

⁸ http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3 acesso em 13/03/11

desenvolvida no estado de Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau).

Belloni (2002) alerta para a falta de motivação e políticas mais efetivas de valorização do magistério, como sendo o motivo para uma maior participação dos professores na experiência de implantação da TV Escola, no estado de Santa Catarina, em 1999 e 2000, e que revelou os mesmos problemas já encontrados sobre a experiência semelhante da implantação do Programa Um Salto para o Futuro, em 1996.

Segundo Belloni (2002), o programa de formação continuada de professores via televisão, tendo a TV Escola como uma forma de EAD de grande porte do Ministério da Educação (Secretaria de Educação a Distância – SEED), oferecia aos professores da educação básica oportunidades de formação continuada, nos moldes da educação a distância, e buscava contribuir de forma aberta, flexível e informal (não-regular, sem avaliação nem certificação) para a melhoria dessa formação. A TV Escola tem como fundamento e ampliação da proposta e a estrutura básica do Programa Um Salto para o Futuro, criado pela TVE do Rio no início da década de 1990. Seus objetivos, assim como os da TV Escola, referiam à formação continuada⁹ de professores do ensino fundamental.

Tinha como base a difusão televisual diária e ao vivo com uma comunicadora e dois especialistas, que expunham o assunto do dia e respondiam às questões dos telespectadores. Do ponto de vista das técnicas de comunicação e das estratégias de recepção, os dois programas diferem bastante: enquanto o primeiro era realizado ao vivo, com recepção organizada e com possibilidades de participação direta de alguns ouvintes via telefone ou fax, a TV Escola transmitia três vezes ao dia o mesmo bloco de programação, e se baseava na gravação e organização para posterior uso dos programas pelos professores.

O Programa TV Escola, criado pela Secretaria de Educação a Distância/MEC, tinha como finalidade disseminar de forma mais rápida, ampla e democrática uma programação para desenvolvimento, estímulo a interação e o intercâmbio de informações entre professores, visando, assim, formar, aperfeiçoar e valorizar os docentes para melhorar o ensino e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas. Destinado a professores, diretores, funcionários e alunos das instituições públicas de

⁹De cunho permanente e em serviço (Belloni, 2002, p.06)

educação básica, beneficiando escolas com mais de 100 alunos¹⁰. O objetivo desse programa era atingir também a comunidade associada à escola, sendo uma forma de acesso à cultura e ao conhecimento, por intermédio do programa Escola Aberta, que é transmitido aos sábados e conta com programas voltados para o lazer.

Nunes (2010) argumenta que, em Goiás, existiram na década de 1970, os primeiros vestígios de EAD com o projeto LUMEN, cuja finalidade era a formação de professores que não tinham finalizado o ensino fundamental e médio, conhecido como curso normal na época. O projeto LUMEN foi realizado de 1973 até 2002. Outro projeto de EAD em Goiás foi o projeto MAGISTER (I, II, e III - 1978) onde atendeu mais de seis mil professores em mais de cem municípios do estado.

Em 1997, por intermédio da Coordenação de Educação Aberta e a Distância, a UCG inicia o Programa de Graduação Itinerante com o oferecimento de cursos de graduação na modalidade a distância. Tendo atuado até a presente data em cinco Pólos fixados nas cidades de Santa Fé, Inhumas, Valparaíso, Jaupaci e São Luiz de Montes Belos, formando aproximadamente 900 alunos em cursos de Licenciatura e Administração de Empresas (fonte: <http://cead.pucgoias.edu.br/cead.html> acesso em 05 de março de 2012).

No período de 2000 a 2002, a execução do Programa ocorre uma descontinuidade, refletindo a falta de novas propostas que contemplasse essa modalidade de educação. Cabe reafirmar que esse fato reforça a importância da criação e institucionalização da Coordenação para que o mesmo possa estar vinculado ao planejamento de gestão institucional da PUCGO. Desde 2004, com a retomada das ações na modalidade de educação a distância, novas ações foram desenvolvidas fortalecendo essa modalidade de educação na Instituição.

Na década de 90 foi implementado também o CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede) da Universidade Federal de Goiás, que se dedica a desenvolver estratégias para a implementação das políticas educacionais de integração das tecnologias em processos de formação acadêmica do ensino superior público e gratuito, por meio de propostas alternativas voltadas para melhoria do ensino, democratização, ampliação do acesso e inovação técnico-pedagógica. Esse trabalho exige a revisão de postulados teóricos vigentes e o repensar sobre as propostas de

¹⁰ No total, foram atendidos cerca de 900 mil professores e 23 milhões de alunos – 85% dos estudantes do ensino fundamental.

estabelecer relações pedagógicas, tecnológicas e de aprendizagem em redes (fonte http://www.ciar.ufg.br/v4/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=10 acesso em 05 de março de 2012).

3.2 Os estudos de Otto Peters no Brasil

3.2.1 A pesquisa em EAD no Brasil

Em pesquisa realizada no site do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), dentro da plataforma Lattes, verificamos no primeiro momento, todos que possuem cadastro de suas publicações ou formações sobre EAD, de uma forma generalizada.

Foram identificados 12.534 resultados. A partir daí, por amostragem, entramos em 32 desses selecionados.

Neles, foram constatados, em todos os casos que se tratava apenas de usuários que realizaram alguma atividade em EAD, graduação (25) ou pós-graduação (07), na grande maioria sem nenhuma publicação teórica (apenas 1 das pós-graduações era voltada para a Educação a Distância, sem referência de Peters).em EAD

O processo seguinte foi o refinamento da pesquisa, tentando identificar a EAD por Otto Peters. Os resultados foram 8 currículos, distribuídos da seguinte forma:

1. Na região Centro-Oeste (Goiás), uma pesquisadora com o título de mestrado;
2. Na região Sudeste (Minas Gerais), uma pesquisadora com o título de mestrado;
3. Na região Sul (Rio Grande do Sul-Paraná), seis pesquisadores com o título de doutores.

Dando continuidade a pesquisa, a análise feita foi “EAD Brasil”, identificando 4483 resultados. Nesse universo, foram verificados 176 currículos. Neles continham

assuntos tais como: críticas, qualidade em EAD, aplicações, etc (157). Em 19 apenas mencionavam participação em cursos de superiores ou seminários. Dos 157, foram identificados:

1. Na região Centro-Oeste 23 currículos;
2. Na região Sudeste 31 currículos;
3. Na região Sul 79 currículos;
4. Na região Nordeste 14 currículos;
5. Na região Norte 10 currículos.

3.2.2 Otto Peters no Brasil: região

Diante dos dados evidenciados, os mesmos apontaram que a maior concentração de trabalhos sobre EAD em que mencionam o autor Otto Peters esta concentrada na região Sul, com uma quantidade pequena de pesquisas.

EAD por Otto Peters	
Região	Quantidade
Centro-Oeste	1
Sudeste	1
Sul	6
Nordeste	0
Norte	0

Tabela 1 – Quantidade de pesquisadores em EAD que relatam Otto Peters

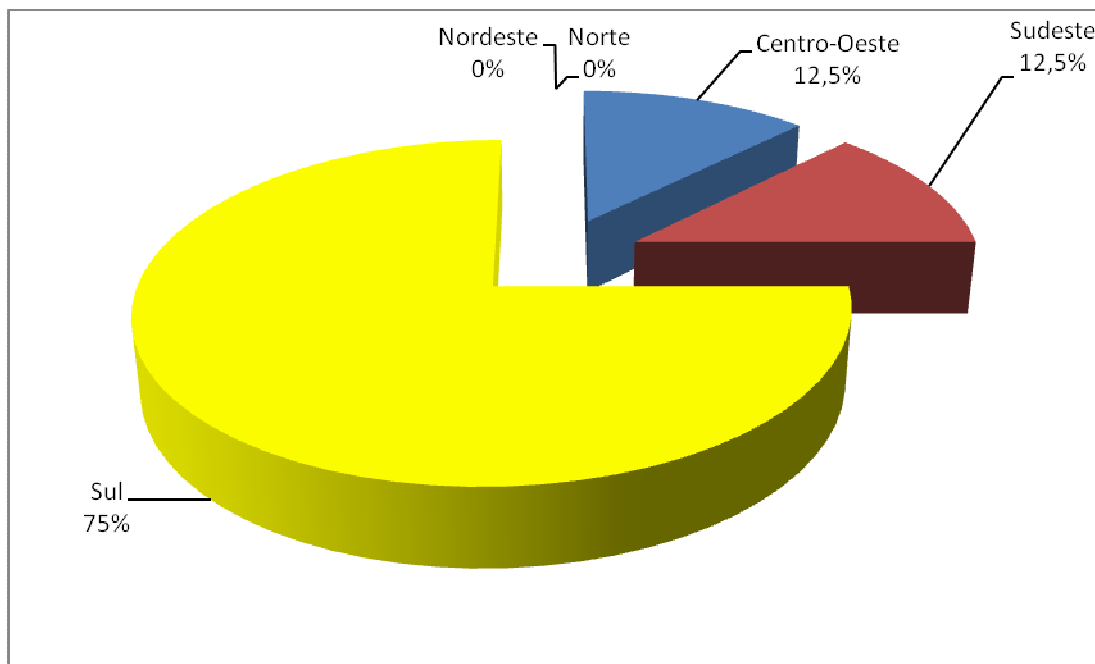


Gráfico 1 – EAD por Otto Peters

Estudos sobre “EAD Brasil” apontaram o maior percentual nos trabalhos também realizados na região Sul.

EAD Brasil	
Região	Quantidade
Centro-Oeste	23
Sudeste	31
Sul	79
Nordeste	14
Norte	10

Tabela 2 – Quantidade de currículos em EAD Brasil analisados por região

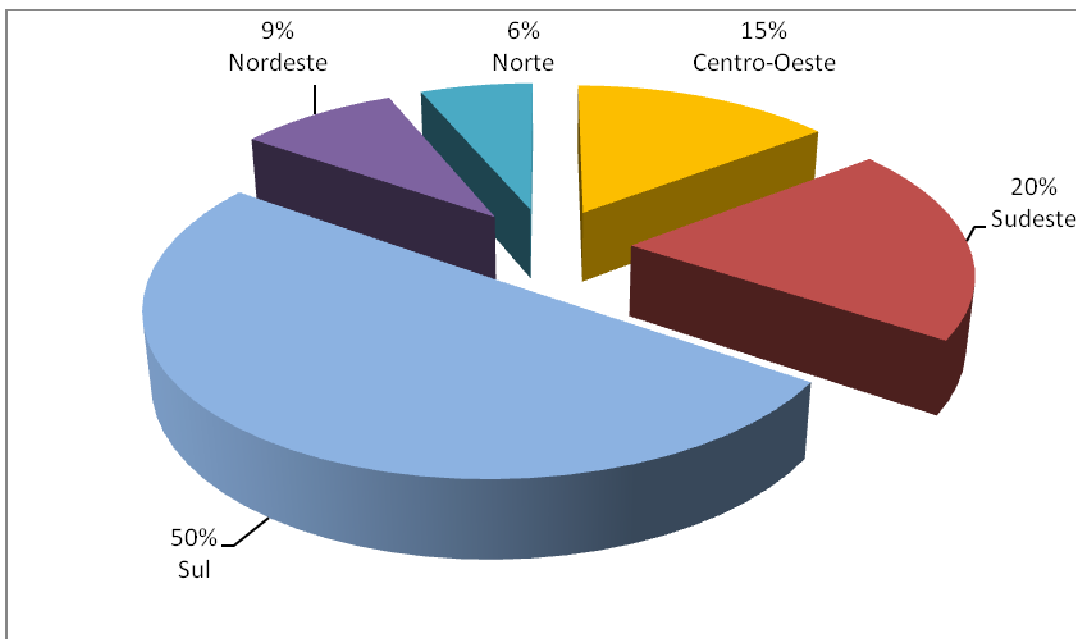


Gráfico 2 – Currículos em EAD por região.

Esses traços nos revelam que pesquisas realizadas no Brasil sobre Otto Peters ainda são pouco difundidas. O foco principal no leva a crer que está concentrada na região Sul de nosso país.

As teorias de Otto Peters visam uma aplicação de forma fundamentada, se utilizando de fundamentação teórica, dentro de uma teorização concreta, centrada na Educação a Distância. De modo geral, a maioria dos teóricos em nosso país que tratam sobre o assunto, tais como Maria Luisa Belloni, Nelson Pretto entre outros, que já foram mencionados durante nossos estudos, tem sua preocupação voltada para sua dimensão política, ou seja, os modos como tal modalidade de ensino tem sido utilizada e desenvolvida

As aplicações teóricas de Peters poderiam ser melhores exploradas por teóricos de nosso país, pois, sua teorização nos possibilita fundamentar as reais aplicações da Educação a Distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade por uma teorização sobre a educação e ensino a distância, tornou o Professor Otto Peters (2004; 2006) uma das grandes referências sobre o assunto no mundo. Sua proposta didático-pedagógica, quando aplicada, independente de fatores sociais ou políticos, esse modelo de ensino e aprendizagem confiável e com bons resultados, se tornando uma solução solidária e igualitária.

Desde sua evolução, várias formas de ensino e educação a distância sofreram modificações, se adequando a realidade de cada momento, muitas vezes, auxiliadas com os meios tecnológicos existentes de cada época. Peters (2006) evidencia vários momentos, em diversos lugares, que nos mostra aplicações consistentes, teorizadas com resultados positivos. Em cada momento e em cada lugar, tiveram suas particularidades. Nem sempre o que teve bom resultado em um lugar correspondeu da mesma forma em outro. No Brasil, a existência de instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, tiveram e ainda tem seu valor. Aqui, a não aplicação de uma política mais séria sobre o assunto acaba ainda gerando um pouco de incerteza sobre essa modalidade educacional.

Peters (2004; 2006) reflete sobre o diálogo, estrutura e autonomia, que se interagem dentro do ensino a aprendizagem a distância. O diálogo, nessa modalidade de ensino, trás a participação dos envolvidos, alunos e professores, que ativa e intensifica a reflexão sobre problemas científicos. Aqui, ele faz com que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem trocar experiências, indo além dos meios físicos, utilizando de aspectos psíquicos, chamando a atenção para suas funções didáticas.

Sobre estrutura, o autor vê uma necessidade de se ter uma estrutura mais concreta, onde outros valores possam ser adquiridos à distância, devendo ser assimilados, de modo reflexivo e interpretativo pelos alunos, pois seria importante não pleitear contra um fortalecimento dos elementos interativos e comunicativos da EAD. As reflexões de Moore também são de grande importância, pois complementa o raciocínio do autor. Moore (2007) considera a estrutura de ensino da EAD, como uma

concepção de ensinar e aprender, diferente da concepção de aprendizagem dialógica quanto aos princípios e traços tradicionais de ensino.

O conceito de autonomia discutido por Peters (2004; 2006) nos mostra que, estudantes autônomos inseridos nesse processo de ensino e aprendizagem, devam estar em condições de gerenciar seus estudos, se utilizando de métodos educacionais, que complementam o ensino tradicional.

Pode-se verificar que as aplicações dessa teorização ainda é pouco explorada, muitas vezes, de forma elementar em nosso país, onde poucas pesquisas são realizadas e sua implementação em centros educacionais, poderiam ser melhores utilizadas. Com esses estudos, a intenção é que outros pesquisadores possam ver a possibilidade de enriquecimento sobre o assunto, que aplicado de forma séria, propicia resultados concretos e satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BAUM, W. Compreender o Behaviorismo. Artes Médicas, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade vol.23 no.78 Campinas Apr. 2002

_____ O que é mídia-educação. Polêmicas do nosso tempo. Autores Associados. 3ª Edição, 2009.

_____ Educação a distância: estado da arte. In: Reunião anual da ANPEd, 21, Caxambu. Anais...Caxambu: Anped, 1998.

_____ Educação a distância. Autores Associados. 5ª Edição. 2010.

CABRAL, Jackson Cruz; e FERREIRA, Ana Claudia Leite Dantas, EAD como Facilitadora da Formação Continuada do Professor: uma Saída para os Problemas Educacionais Brasileiros, 2004, Artigo Modelos de Aprendizagem - Formação continuada da Educação a distância. Fazer por Fazer.

CANDAU, V.M., Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAVES, Eduardo O C; Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica, Trabalho publicado in Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7, Novembro de 1999.

CRUZ, Dulce Márcia, Mediação Pedagógica e Formação Docente para EAD: comunicação, mídia e linguagens na aprendizagem em rede, XV ENDIPE – Encontro Nacional de didática e prática de ensino convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, P.333-353, 2010. Editora Autêntica.

DUARTE, Veridiana de Vasconcelos, Um Estudo Sobre a Qualidade dos Processos da Educação a Distância Implantada Através da Ambientes Computacionais, 2003, Modelos de Aprendizagem - Formação continuada da Educação a distância.

DIAS, Rosilânia Aparecida / LEITE, Lígia Silva(2010). A educação a distância, da legislação ao pedagógico. 2ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes.

GADOTTI Moacir, Perspectivas atuais da educação, São Paulo em perspectiva, 2000.

MAIA, Carmem, MATTAR, João; ABC da EAD, A educação a distância hoje, Editora Pearson Prentice Hall, 2009.

MARON, José Manuel. “Perspectivas (virtuais) para a educação”. Mundo virtual. Cadernos Adenauer IV, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004.

MEC, Secretaria de Educação a Distância, Decretos Nº. 5.622, 5.773, 6.303, regulamentadores do EAD.

MENDONÇA, Nélio Azevedo de, Pedagogia da Humanização: A Pedagogia Humanista de Paulo Freire, Editora Paulus, 2008.

Ministério da Saúde (2007): O papel da EaD na política nacional de educação permanente em saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde, Universidades Abertas SUS.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara, Educação a Distância, desafios contemporâneos, Editora EdUDSCar, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância, uma visão Integrada. Cengage Learning, 2007.

MORAES, Reginaldo C. (2010). Educação e Ensino Superior, introdução didática a um tema polêmico. Editora Senac. São Paulo.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a distância na transição paradigmática. Papyrus Editora. 3ª Edição, 2008.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Educação à distância sem distanciamento da educação, Periódico, Rio de Janeiro: v. 24, n. 123/124, p. 13-16, mar./jun., 1995.

PETERS, Otto. A Educação a distância em transição. Editora UNISINOS, 2004.

_____ Didática do ensino a distância. Editora UNISINOS, 2006.

_____ 2000, Os conteúdos na reforma, Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Ed. Artimed. Porto Alegre (p.19-70).

POZO, J.I., 2006, Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, p.61-70.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação e inovação tecnológica. Um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. In: Reunião anual da ANPEd, XX, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, setembro de 1997.

RAMA, Claudio Lá educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.

LINKS

Descrição e disponibilidade do MSN Messenger. ID do artigo: 240063 - Última revisão: quinta-feira, 25 de janeiro de 2007 - Revisão: 5.1 <http://support.microsoft.com/kb/240063/pt-br> acesso em 08 de março de 2011.

FONTANA, Hugo Antônio, II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – UFSC – Anais EIXO TEMÁTICO - EDUCAÇÃO E FILOSOFIA - <http://www.ufsc.br/gpforma/2senafe/PDF/049e4.pdf> acesso em 28 de dezembro de 2010.

NUNES, Jorge Ramos, <http://www.artigonal.com/educacao-online-artigos/ead-no-brasil-e-em-goias-2786039.html>, acesso em 06/07/2010.

LIMA, Maria de Fátima Monte, HETKOWSKI, Tânia Maria, Política Educacional, Globalização e educação a distância. Comunidades virtuais, Uniuersidade do Estado da Bahia, http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_tania1.pdf, acesso em 12 de julho de 2011.

O que é Skype . Apostila informativa sobre principais características do aplicativo. Senado Federal P. 2. <http://www.senado.gov.br/evmnet/publico/setores/000/30/textos/37/skype.pdf> acesso em 08 de março de 2011.

Skype. Site Oficial <https://support.skype.com/pt-br/> acesso em 08 de março de 2011.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , Publicações do INEP - Periódicos, <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>, acesso em 09 de março de 2011.

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lucio1.pdf> acesso em 13/03/2011.

<http://cead.pucgoias.edu.br/cead.html> acesso em 05 de março de 2012.

http://www.ciar.ufg.br/v4/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=10 acesso em 05 de março de 2012.