

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI**

**O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER NOS DIZERES DO ACADÊMICO  
E DAS ACADÊMICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**BLUMENAU**

**2011**

**ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI**

**O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER NOS DIZERES DO ACADÊMICO E DAS  
ACADÊMICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação,  
ao Programa de Pós-Graduação em Educação do  
Centro de Ciências da Educação, da Universidade  
Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Julianne Fischer

**BLUMENAU**

**2011**

**ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI**

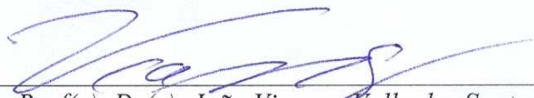
**O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER NOS DIZERES DO ACADÊMICO E  
DAS ACADÊMICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



---

Prof(a). Dr(a). Julianne Fischer – FURB  
Orientador(a)



---

Prof(a). Dr(a). João Vianney Valle dos Santos – UNISUL  
Examinador(a)



---

Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch – FURB  
Examinador(a)

Blumenau, 16 de maio de 2011.

*Dedico esta pesquisa especialmente ao meu esposo **Célio**, por todo seu amor e apoio incondicional dispensado ao longo do Mestrado, aos meus filhos **Jean Paulo e Ana Paula** e a minha nora **Martha**, por compreenderem esse momento de distanciamento e dedicação aos estudos. De forma especial, dedico, também, a **minha irmã Olga**, que também é professora, pelas conversas, trocas e apoio recebido durante a caminhada do Mestrado.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é mostrar, demonstrar gratidão a alguém por alguma coisa. São muitos os que contribuíram comigo ao longo desse tempo de estudo e dedicação a esta pesquisa.

Agradeço a **Deus**, que me concedeu a bênção da vida, a confiança nos momentos de angústia e descobertas.

Ao meu amado **Célio** e ao nosso filho **Jean Paulo**, com sua esposa **Martha**, e a nossa filha **Ana Paula**, a minha eterna gratidão, por tudo, tudo.

Aos meus pais, **Pedro Paulo** e **Alida** (*in memoriam*), e aos meus sogros, **Silvio** (*in memoriam*) e **Ernestina**, por quem tenho incomparável consideração, pelo exemplo de dedicação, de coragem, de fé e de amor demonstrado ao longo de suas vidas.

Aos meus **irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas**, por toda consideração, carinho e compreensão. Que as bênçãos divinas estejam sempre com todos nós!

Ao casal **Olga**, minha irmã, e **Kiliano**, meu cunhado, e aos sobrinhos **Sabrina e Guilherme**, pela acolhida tão atenciosa em suas respectivas casas, em vários momentos desse período de estudos do Mestrado e pelas trocas que estabelecemos.

De forma muito especial, à minha orientadora, **Prof<sup>ª</sup> Dra. Julianne Fischer**, pelo conhecimento compartilhado, por sua paciência, pelo encorajamento à pesquisa e atenção dispensada ao longo dos meus escritos. Por você tenho muita admiração e carinho. Obrigada por tudo. Você proporcionou, para minha vida, novos rumos e descobertas.

Ao acadêmico **Alexandre** e às acadêmicas **Adélia, Aline, Ana Lúcia, Carla, Daiane, Deomira, Edwig, Elizete, Hagar, Iara, Maria de Lourdes, Maria Inês, Maria Neide, Michelle, Nerina, Neuza, Priscila, Rosa, Roseleide, Salete, Sandra, Silmara, Tatiane, Tatiane L, Vera, Viviane e Zilda**, que aceitaram participar desta pesquisa, deixando de forma muito singular os seus registros, a sua opinião e as suas marcas de vida pessoal e profissional, colaborando imensamente com esta minha trajetória enquanto pesquisadora.

De forma destacada, também deixo o meu agradecimento e a minha admiração a esta instituição de ensino superior, **UNIASSELVI**, que, em função de sua determinação,

coragem, ousadia e competência, assumiu o desafio de oferecer para todo o país, e de forma considerável para nosso estado, Santa Catarina, os vários cursos em nível superior na modalidade a distância. É inegável a grande contribuição que se soma para o desenvolvimento de nosso país.

À **Profª Drª Rita Buzzi Rausch**, por suas aulas, sua maneira distinta e acolhedora de ser e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Ao **Prof. Dr. Celso Kraemer**, pelo exemplo de determinação e coragem ao longo de sua história de vida e pelas contribuições pontuadas na banca de qualificação.

À **Profª Drª Neide de Melo Aguiar e Silva**, pela sua condução como coordenadora dos trabalhos do Mestrado, minha admiração e carinho.

Aos demais **Professores do Mestrado**, em especial à **Profª Dª Rita Buzzi Rausch** e ao **Prof. Dr. Edson Schroeder**, de nossa Linha de Pesquisa, pelo incentivo e contribuições proporcionados nesse percurso.

À professora **Marcilda Regina Cunha da Rosa**, por sua colaboração nesta trajetória de organização textual de minha pesquisa.

Igualmente, à professora **Arlei Trentini Klock**, secretária do Mestrado, sempre acolhedora, fornecendo os esclarecimentos necessários para o bom andamento nesta trajetória.

Às colegas **Cinara, Denise e Emanuele**, de nossa Linha de Pesquisa de 2008, pelas reflexões, trocas e entreatada, bem como pela oportunidade de estar nesta caminhada com vocês.

**Muito obrigada!**

## RESUMO

BENEVENUTTI, Zilma Mônica Sansão. **O processo de ensinar e de aprender nos dizeres do acadêmico e das acadêmicas de um curso de pedagogia a distância.** Blumenau, 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Esta Dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos e Métodos Pedagógico-Didáticos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender, por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas, como se dá o processo de ensinar e de aprender no curso de Pedagogia a distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), situado no Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como sujeitos um acadêmico e 27 acadêmicas de uma turma do curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI e, como instrumentos de coleta de dados, o Memorial de Formação e dois questionários, aqui denominados de Questionário Avaliativo e Questionário *On-Line*. Para a análise dos dados, utilizamos a legislação educacional brasileira e estudos de Vygotsky (1989, 1996, 2001 2003), Rego (1995), Lompscher (1998), Fischtner (1998), Oliveira (1995), Nóvoa (1995, 1999 e 2000), Pimenta (1999), Scheibe (2006), Belloni (2001, 2002), Barreto (2004), Moran (2008), Giolo (2009), Litto (2008, 2009), Vianney (2011, 2008, 2009), entre outros. Os dizeres do acadêmico e das acadêmicas, sobre as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, nos permitiu, avaliar que a opção por esse curso perpassou por sonhos relacionados à realização pessoal e profissional (como obter um curso superior, trabalhar na educação e ser professora); pela formação inicial de professores como condição para atuação docente com qualificação; pela estrutura do curso (flexibilidade relacionada ao horário e local de estudos individuais, fornecimento do material didático, encontros presenciais semanais e em local próximo de suas residências); pela confiança na instituição; e pelo valor da mensalidade. Quanto às formas de estudo, de mediação e de interação, o acadêmico e as acadêmicas anunciaram que aprendem com o outro, a partir das possibilidades previstas diretamente na estrutura do curso - caderno de estudos, encontro presencial, interação com o grupo, contato com o professor tutor, realização das autoatividades, material de apoio no ambiente de aprendizagem, *e-mail* e fórum, como também pela mediação. Igualmente sugeriram que desenvolvem seus estudos de forma autônoma, por meio do empenho, dedicação, determinação, autoestudo, trocas e resolução de dúvidas com a professora tutora nos encontros presenciais e nos encontros extras, e estudos complementares com material bibliográfico. Esperamos que nossa pesquisa suscite reflexões acerca do processo de ensinar e de aprender em curso superior na modalidade a distância e a respeito do papel que cada integrante desse processo desempenha visando ao alcance de um ensino e de uma aprendizagem com qualidade.

**Palavras-chave:** Processo de Ensinar e de Aprender. Formação Inicial de Professores. Curso de Pedagogia. Educação a Distância.

## ABSTRACT

BENEVUTTI, Zilma Mônica Sansão. **The process of teaching and learning, according to male and female academics of a Pedagogics distance course.** Blumenau, 2011. 209f. Dissertation (Master in Education) Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Present dissertation, linked to the Didactic and Pedagogical Processes and Methods research of the Post-Graduation Program in Education - Master in Education of FURB (Universidade Regional de Blumenau), displays a research carried out with the objective of understanding, through the statements of the students, how the process of learning and teaching operates, regarding the distance mode course of Pedagogics at Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), located in the medium valley of Itajaí river, SC. Mentioned research, of qualitative aspect, had, as subjects, a male academic and 27 female academics of a class of non-presential Pedagogics course of ASSELVI and, as instruments of data collecting, the Graduation Memorial and two questionnaires, here called Evaluation Questionnaire and On-Line Questionnaire. For the data analysis, we based ourselves on the Brazilian educational law, as well as on studies of Vygotsky (1989, 1996, 2001, 2003), Rego (1995), Lompscher (1998), Fischtner (1998), Oliveira (1995), Nóvoa (1995, 1999, 2000), Pimenta (1999), Sceibe (2006), Belloni (2001, 2002), Barreto (2004), Moran (2008), Giolo (2009), Litto (2008, 2009), Vianney (2011, 2008, 2009), among others. The statements of the male and female academics, regarding reasons, purposes and goals, concerning participation in a non-presential academic course of UNIASSELVI, allowed us to realize that the option for said course involves dreams related to personal and professional achievement (such as a university degree, to work in the educational sector and to be a teacher), as well as initial graduation of teachers, qualified to work in the educational sector, plus the structure of the course (flexibility regarding time and individual studying place, distribution of didactic material, presential weekly meetings near student's home), and also for choosing a reliable institution and the value of monthly fees). As to the ways of studying, mediation and interaction, both the male and the female academics announced that they learned with each other, which derives of the possibilities foreseen directly from the structure of the course – study notebooks, presential meetings, interaction with the group, contact with the tutoring professor, carrying out of their self-study activities, support material to the educational environment, e-mail and forum, along with mediation. They also pointed out that their self-studies are performed with diligence, dedication, determination, self-study, exchange of knowledge and doubt-solving possibilities with the tutoring professor, in their presential and additional meetings, along with complementary studies with bibliographic material. We hope that our research arouses reflections about the teaching and learning process, in a university graduation course, in the distance mode, and also concerning the role of each participant in mentioned process, aiming at quality teaching and learning.

**Key words:** The process of teaching and learning. Initial Graduation. Pedagogics Course. Distance Education.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capa da cartilha Caminho Suave .....	16
<b>Figura 2</b> – Parte de mapa de Santa Catarina localizando, na cor vermelha, o município de Indaial, SC, município sede da UNIASSELVI e, na cor verde, o município de Gaspar, SC, que sedia a turma pesquisada .....	53
<b>Figura 3</b> – Mapa do município de Gaspar, SC, com seus municípios vizinhos .....	54
<b>Figura 4</b> – Décima Sexta Festa Italiana, em Gaspar, SC, em 21 de maio de 2010 .....	55
<b>Figura 5</b> – Casa e seus traços originais do estilo enxaimel, característicos da colonização alemã em Gaspar, SC.....	56
<b>Figura 6</b> – Categorias de análise.....	61
<b>Figura 7</b> – Mapa do Brasil com os estados onde nasceram os sujeitos da pesquisa .....	76
<b>Figura 8</b> – Os 28 sujeitos da pesquisa por ocasião da formatura, em 14 de novembro de 2009 .....	77
<b>Figura 9</b> – Mapa de Santa Catarina com destaque para os municípios onde residem os sujeitos integrantes da pesquisa.....	79
<b>Figura 10</b> – Elementos que compõem a mediação pedagógica no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI.....	126
<b>Figura 11</b> – Síntese das formas de estudo do acadêmico e das acadêmicas.....	128

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução das IES credenciadas para oferta de EAD - Brasil: 2000-2006 .....	32
<b>Gráfico 2</b> – Evolução dos cursos EAD: 2000-2006 .....	33
<b>Gráfico 3</b> – Evolução das matrículas de EAD – Brasil: 2000-2006.....	33
<b>Gráfico 4</b> – Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de Ensino – Brasil de 2001 a 2 .....	34
<b>Gráfico 5</b> – Evolução percentual dos cursos EAD, segundo a categoria administrativa – Brasil: 2000-2006 .....	34
<b>Gráfico 6</b> – Evolução percentual das matrículas EAD, segundo a categoria administrativa – Brasil: 2000-2006 .....	36
<b>Gráfico 7</b> – Percentual dos cursos EAD, segundo a região – Brasil: 2006 .....	37
<b>Gráfico 8</b> – Percentual das vagas EAD, segundo a região – Brasil: 2006.....	37
<b>Gráfico 9</b> – Percentual das matrículas em EAD, segundo a região – Brasil: 2006 .....	38
<b>Gráfico 10</b> – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados do Censo do Ensino Superior - 2007 .....	35
<b>Quadro 2</b> – Síntese das 10 instituições de Ensino Superior com maior número de alunos nesse período no Brasil.....	39
<b>Quadro 3</b> – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIASSELVI.....	72
<b>Quadro 4</b> – Local de nascimento do acadêmico e das acadêmicas .....	75
<b>Quadro 5</b> – Residência atual do acadêmico e das acadêmicas.....	78
<b>Quadro 6</b> – Atuação profissional do acadêmico e das acadêmicas em 2006, em 2009 e em 2010 .....	83
<b>Quadro 7</b> – Razões que levaram o acadêmico e as acadêmicas a realizarem o curso superior de Pedagogia a distância.....	86
<b>Quadro 8</b> – Especificidades dos grupos que integram as razões que levaram o acadêmico e as acadêmicas a ingressarem no curso de Pedagogia a distância.....	87
<b>Quadro 9</b> – Formas de estudo e interação utilizadas no decorrer do curso por ordem de colocação .....	102
<b>Quadro 10</b> – Dizeres do acadêmico e das acadêmicas relacionados aos cadernos de estudos .....	103
<b>Quadro 11</b> – Modelos de EAD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994-2008)...	109
<b>Quadro 12</b> – Dizeres do acadêmico e das acadêmicas sobre suas expectativas a respeito do curso de Pedagogia a distância realizado na UNIASSELVI.....	120
<b>Quadro 13</b> – Dizeres do acadêmico e das acadêmicas a respeito de recomendar o curso a distância para alguém e por quê .....	121

## LISTA DE SIGLAS

ABE-EAD - Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância

ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância

ABRAED- Anuário Estatístico da Educação Aberta e a Distância

ABRIC - Abordagem Estrutural das Representações Sociais

ABT- Associação Brasileira de Telecomunicação

AIEC – Associação Internacional para Expansão da Conscienciologia

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

ASSELVI - Associação Educacional Leonardo da Vinci

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEAD - Centro de Educação Aberta a Distância

CEAD- Coordenadoria de Educação a Distância

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CDI - Centro de Educação Infantil

CISUMAR – Centro Universitário de Maringá

CLARETIANO- Centro Universitário Claretiano

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DEED – Diretoria de Educação a Distância

EAD - Educação a Distância

EADECON – Sistema para Prestação de Serviços Educacionais, Assessoria, Capacitação e Ensino de Educação Continuada a Distância

EUA- Estados Unidos da América

FGU- Fundação Getúlio Vargas

FUNTEVÊ - Fundação Centro Brasileira de TV Educativa

FURB- Universidade Regional de Blumenau

GEREI - Gerência Regional de Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

IESB- Instituto de Estudos Sócio-Ambientais do Sul da Bahia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
MEC - Ministério de Educação e Cultura  
METODISTA – Universidade Metodista de São Paulo  
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEAD - Núcleo de Ensino a Distância  
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
RS - Representações Sociais  
SACI- Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares  
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEFB - Universidade Federal de Paraíba  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFAL- Universidade Federal de Alagoas  
UFGRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil  
UnB – Universidade de Brasília  
UNEMEP – Universidade Metodista de Paraíba  
UNIS - Centro Universitário do Sul de Minas  
UNISA- Universidade de Santo Amaro  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina  
UNITINS - Fundação Universidade de Tocantins  
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí  
UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira  
UNINTER – Grupo Educacional UNINTER (FACINTER e FATEL Internacional)  
UNOPAR – Universidade do Norte do Paraíba  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 POR CAMINHOS E TRILHAS: OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>51</b>
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA CORRESPONDÊNCIA À INTERNET EM RE- ELABORAÇÃO PERMANENTE .....</b>	<b>63</b>
3.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	65
3.2 O CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI - UNIASSELVI.....	67
3.2.1 Na UNIASSELVI, o ensino a distância .....	68
3.2.2 O curso de Pedagogia a distância na UNIASSELVI.....	70
<b>4 O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA PELOS DIZERES DO ACADÊMICO E DAS ACADÊMICAS .....</b>	<b>74</b>
4.1 AS RAZÕES, OS PROPÓSITOS E AS METAS REFERENTES AO INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIASSELVI .....	75
4.2 FORMAS DE ESTUDO, DE MEDIAÇÃO E DE INTERAÇÃO DO ACADÊMICO E DAS ACADÊMICAS.....	101
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>391</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Estou a tentar explicar o que consiste escrever, ter um determinado estilo.  
É preciso que isso nos divirta.  
E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor,  
através das significações puras e simples que lhe apresentamos,  
nos desvende os sentidos ocultos, que nos chegam através da nossa história,  
permitindo-nos jogar com eles, ou seja, servir-nos deles não para os apropriarmos,  
mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie.  
O leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado”.*

(SARTRE, 1970, p. 89).

Apresento-me<sup>1</sup>, inicialmente, como professora alfabetizadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental que buscou o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), por entender ser um desejo, um comprometimento social, um sonho que acompanha a minha trajetória, tanto pessoal como profissional, bem como por ser esse Programa um espaço investigativo, de formação em potencial, de diálogo e trocas, com pesquisas que perpassam a diversidade de desafios no espaço educacional.

A minha jornada de formação, desde tenra idade, permanece ditosa em minha lembrança. Recordo-me do primeiro dia de aula, no ano de 1963. Foi a primeira vez que pisei no chão do interior de uma escola. Aquele cenário nunca saiu de minha mente. A parede, na parte superior do quadro-negro, estava repleta de cartazes, cada qual correspondendo a uma lição da cartilha Caminho Suave (FIGURA 1), que era o principal recurso utilizado nesse período dos métodos tradicionais de alfabetização. Segundo Barbosa (1994, p. 54):

A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado ao um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro.

---

<sup>1</sup>Tendo em vista o caráter subjetivo presente em toda a Introdução, na qual apresento um entrelaçamento entre minha história pessoal e minha história acadêmica, relato caminhos trilhados ao longo de minha trajetória de formação e atuação profissional até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, optei pelo uso da primeira pessoa do singular. Após, farei uso do verbo na 1ª pessoa do plural. A opção pelo uso do “nós” fundamenta-se em Laville e Dionne (1999, p. 43), segundo os quais “nós” tem a função de “lembrar que o pesquisador não está sozinho, que participa de uma vasta comunidade científica [...]”, da qual também fazem parte os colegas mestrandros, a orientadora, os professores, entre outros.

Figura 1 – Capa da cartilha Caminho Suave



Fonte: Lima (1989, capa).

Caminho Suave era o único livro com imagens que eu tinha visto até então. Era maravilhoso apreciar aquelas representações nele expostas. Na cartilha, todas as imagens eram em tamanho pequeno, enquanto que, naquela parede da sala de aula, eram enormes. Muitos detalhes foi possível observar. As letras não me interessaram muito. A maioria delas eu já sabia decifrar, pois minha mãe, em casa, me ensinava, bem como os meus irmãos mais velhos, a ler. Eu já escrevia meu nome.



Observei atentamente aquele enorme painel e logo procurei o desenho que correspondia à letra inicial do meu nome: o “Z” de zabumba<sup>2</sup>. Olhei, olhei e lembro-me de que fiquei pensando a que se referia aquela imagem. Como não tinha visto, até então, um tambor, não reconhecia o que era “aquilo”. Fiquei sem entender o que era zabumba. Mas, afinal, por que estou relatando isso? Trago na memória, até hoje, esse episódio de meu ingresso na escola. Quando me ponho a contar o início do meu processo de escolarização, vem à tona esse fato.

A professora do meu primeiro dia de aula marcou para sempre a minha história. Aquele foi seu último dia de aula e de trabalho como professora. Na tarde daquela mesma data, a escola foi transferida do sistema municipal de ensino para o sistema estadual. Com isso, essa professora, que já possuía tempo de serviço para se aposentar, não teve outra opção a não ser requerer sua aposentadoria. Com isso, ela retirou da escola tudo o que lhe pertencia. Toda a decoração da sala, inclusive aqueles cartazes inesquecíveis. A sala de aula ficou irreconhecível, sem vida. Só permaneceram o quadro-negro, a mesa da professora, que ficava em um elevado na sala de aula, e as carteiras que eram ocupadas por seis crianças, uma vez que dispunham de seis lugares. Recordo-me de que essas carteiras tinham seis espaços específicos para colocar o tinteiro, pois as canetas eram de pena. Introduzia-se a caneta no tinteiro, realizava-se a escrita até que fosse possível e, sucessivamente, repetia-se o processo.

Lembro-me de que à noite, após minha primeira estada na escola, quase não dormi, pensando naquelas imagens na parede da sala de aula. Queria voltar logo à escola para encontrar os cartazes, detalhes que, no livro, não apareciam, pois os desenhos eram miniaturas. Tamanha foi minha decepção. Tudo havia sumido. As paredes estavam vazias. Senti uma imensa tristeza, não só porque aquela professora não estava, mas porque com ela foram embora aqueles cartazes com tantos detalhes que eu esperava conferir. Em seu lugar, havia uma professora jovem que fazia de tudo para nos acolher, nos ensinar. Todo dia eu esperava que a professora do meu primeiro dia de aula nos trouxesse aquele mundo de imagens que, na cartilha, eram semelhantes, porém com poucos detalhes. Infelizmente, isso não aconteceu. Com apenas seis anos de idade, já sabia ler e escrever a partir dessa cartilha – Caminho Suave. Contudo, não se apagou da minha memória o desejo de ler e conferir aquele cenário encantador que trazia meu livro inteiro em uma só página.

O relato que fiz é apenas um pequeno recorte de minha trajetória formativa. Muitos outros recortes permanecem refugiados na minha lembrança e, num “clique”, se colocam

---

<sup>2</sup> Tambor de sonoridade grave e membranas nas duas extremidades (HOUAISS, 2010, *site*).

regados pelas marcas da história. Em 1973, com quinze anos incompletos, com a oitava série recém-concluída, fui convidada a assumir, como professora, uma turma constituída por alunos de 1ª e 3ª série<sup>3</sup> do Ensino Fundamental. Havia sido catequista dos “pequeninos” da primeira etapa de formação religiosa e ajudante em turmas de jardim de infância. Foi com auxílio, primeiro, de minha mãe e, depois, de professoras de uma escola vizinha, que iniciei minha carreira na educação.

A princípio, no trabalho com meus alunos, fazia uso de histórias, poesias, problemas e apontamentos dos livros em que estudei nos meus primeiros anos de escola. Era uma época em que, nas escolas, havia poucos livros disponíveis.

O livro disponível e mais usado na alfabetização continuava sendo a cartilha Caminho Suave. Eram meados do mês de abril. As crianças já estavam começando a ler. Logo me lembrei de procurar na escola algum cartaz que acompanhasse aquela cartilha. Para meu desencanto, nada encontrei. No ano seguinte, ao comunicar à livraria da cidade que meus alunos haviam adquirido essa mesma cartilha, questionei sobre a possibilidade de disponibilizar aos professores os cartazes referentes a esse manual de ensino. Tamanha foi minha satisfação no dia em que recebi esse material de apoio. Consegui montar para meus alunos um painel como aquele que eu guardava na memória do meu primeiro dia de aula. Esse fato se mesclou à minha trajetória de formação e ação na área docente.

A população crescia, consideravelmente, a cada ano. As demandas escolares cresciam no mesmo ritmo. Na falta de professores habilitados, pessoas que conseguiam permanecer estudando logo eram convidadas a assumir a docência nas escolas mais distantes. As lideranças das comunidades saíam à procura dessas pessoas para assumir esse trabalho. Quando isso se concretizava, as famílias retribuía com presentes, alimentos, abrigo em suas casas e apoio social e confiavam, tornando o professor uma liderança comunitária em potencial<sup>4</sup>. Meu ingresso no magistério se realizou nesse cenário social.

Em 1976, concluí o curso do Magistério, ou seja, a formação inicial específica para atuação nas séries iniciais do 1º Grau, hoje séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental, o que me possibilitou o ingresso de forma efetiva no magistério público de Santa Catarina.

Muitos foram os cursos de formação continuada de que participei e ainda participo como forma de aperfeiçoamento e atualização profissional. Recordo-me, ainda, do primeiro.

---

<sup>3</sup> Como eram poucos alunos, e a escola era distante do centro da cidade, o sistema de ensino agrupava alunos em escolas multisseriadas, denominadas escolas isoladas, nas quais o professor atuava com uma mesma turma formada por mais séries. Na época, denominava-se “ano”, e não série.

<sup>4</sup> Liderança comunitária em potencial: pessoa importante na comunidade, com preparação para esclarecimento de qualquer dúvida nas relações sociais ou no campo da educação.

Fiz na cidade vizinha: Blumenau. Foi um desafio. Como sou do interior de Gaspar, nunca havia me deslocado até Blumenau de ônibus. Não sabia onde ficava o local onde o curso seria ministrado. Tudo era novidade. Mas venci. Esse foi o primeiro de tantos outros cursos de que já tive a oportunidade de participar.

São muitos os espaços de formação que constituíram e constituem a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Em 1988, ingressei na Universidade Regional de Blumenau, no curso superior de Pedagogia, o que se constituiu em mais uma grande conquista. Superar as dificuldades foi uma batalha incontável. Casada, com filhos pequenos, caminhava todos os dias três quilômetros a pé para, depois, de ônibus, ir à Universidade. A luta por bolsas e por projetos de pesquisa acompanhou essa trajetória. Cada passo, mais uma realização nesse palco de sonhos e conquistas.

Outra experiência que deixou marcas em minha trajetória profissional foi a participação, como coautora, da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina<sup>5</sup>, mais especificamente dos textos que tratam da alfabetização e do letramento, uma vez que é nessa área a minha maior experiência profissional. Foram estudos que se somaram à prática docente e ao serviço de coordenação como diretora de ensino, na 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), situada em Blumenau, nos anos de 1994 a 1998, e como integradora de ensino, na mesma Coordenadoria Regional, então denominada 15ª Gerência Regional de Educação (GEREI), no período de 2002 a 2006. Essa trajetória me levou, também, a ministrar cursos de formação continuada e pontual<sup>6</sup> para professores, tanto da Rede Estadual de Santa Catarina como de diversas Secretarias Municipais de Educação, como das cidades catarinenses de Rio dos Cedros, Gaspar, Blumenau, Timbó, Laguna, Criciúma, Imbituba, entre outras. Questões voltadas à alfabetização e ao letramento, à formação do professor, às concepções de ensino e de aprendizagem, à legislação educacional e à relação professor/aluno constituíam a centralidade desse trabalho. Esse desempenho na área da educação me proporcionou muitas realizações, conquistas, reflexões e também angústias, incertezas e desafios.

Em 2007, participei da seletiva do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, realizada pela Universidade Regional de Blumenau, e optei pelo eixo

---

<sup>4</sup> A partir da abertura política, na década de 1980, o governo do estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado e Educação, desencadeou um movimento envolvendo a Rede Estadual de Ensino do estado com o objetivo de elaborar uma Proposta Curricular. Em 1991, se chegou à síntese da primeira versão dessa Proposta.

<sup>6</sup> Pontual: formação para professores sem uma programação de continuidade definida. Somente de um período parcial ou integral, como palestra, estudo em grupo, oficina, encontro de programação ou avaliação.

temático Educação, Filosofia e Conhecimento, linha de Processos e Métodos Pedagógico-Didáticos onde me encontro.

Inicialmente, quando do ingresso no Mestrado, pretendia desenvolver uma pesquisa voltada aos processos e métodos pedagógicos que perpassam o campo da alfabetização e do letramento, visto que a minha formação inicial e atuação profissional estiveram por determinado tempo voltadas para a área da alfabetização.

A recente e atual experiência – iniciada no ano de 2006 – no campo de formação inicial de professores, em curso de Pedagogia na modalidade a distância, no Centro Universitário Leonardo da Vinci, instituição privada do Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina, como professora tutora externa<sup>7</sup>, me chamou a atenção e me colocou à frente de novas buscas. Considerando os desafios enfrentados em minha trajetória de formação e de atuação profissional, as dificuldades para estar inclusa em um espaço de formação superior, as ações empreendidas, as reflexões vivenciadas, bem como as alterações legais conferindo novas possibilidades de acesso à formação docente me puseram a campo em busca de novos olhares nesse momento de minha trajetória formativa.

Busquei, então, a conceituação de educação a distância posta na legislação que trouxe legitimidade para a formação em nível superior a distância no Brasil: o Decreto 2.494/1998, o qual regulamentou o Art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/1996. Assim, encontrei, no Art. 1º, que a educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998). Posteriormente, esse decreto foi revogado pelo Decreto 5.622/2005, que trouxe uma nova definição para educação a distância:

Art. 1º Para os fins deste Decreto 2622/2005, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, *site*).

Busquei, igualmente, em outros autores, esclarecimentos sobre a EAD e encontrei que essa pode ser entendida como uma modalidade de ensino que se aplica à formação pessoal e

---

<sup>5</sup>Professora tutora externa é a professora especialista na área de atuação que coordena a realização das atividades previstas para os encontros presenciais no ensino a distância e favorece a interação entre os acadêmicos e sua turma e com a instituição a qual se encontram vinculados.

profissional, em que professores e alunos possam interagir virtual e presencialmente, por meio de estratégias metodológicas (GOMES, 2008).

A proposta do ensino a distância, conforme Tonieto e Machado (2005, p. 8):

É atender a uma demanda crescente de alunos que dispõem de pouco tempo para estudar, vencer distâncias geográficas, explorar as vantagens crescentes dos meios de comunicação, imergir na teia de conhecimentos disponível pela navegação em links da internet, estabelecer conexões síncronas ou assíncronas, compartilhar conteúdos e desenvolver a habilidade do aprendizado autônomo. A autonomia do aluno não significa isolamento, e sim a responsabilidade de gerir a maneira de como, quando e onde estudar, e conciliar estudo com outras atividades que, por vezes, custeiam os mesmos.

Rocha (1998, p. 198), por sua vez, define a educação a distância como “um sistema de formação sem condicionamentos de lugar e com poucos condicionamentos de tempo e ocupação do estudante. É uma modalidade de formação com recursos, meios, sistemas de trabalho e de organização próprios e característicos”.

Estudar a distância é uma alternativa em resposta “às exigências do mercado de trabalho e permite que milhares de pessoas se aperfeiçoem ou se profissionalizem, fazendo uso de todos os recursos tecnológicos disponíveis”, além de possibilitar a comunicação, interativa e dinâmica, independente do local onde estejam e do tempo de que disponham. (TORRES, 2009, p. 200). Nesse sentido, Freire (1996, p. 23) sinaliza que, ao desenvolver uma prática colaborativa e cooperativa, é prudente a sensibilidade de ouvir e respeitar o outro por meio do diálogo e compreender que não somente o aluno aprende, mas que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Certamente essa oferta de ensino na modalidade a distância está sendo uma arena de aprendizagem para quem se propõe a ofertá-lo e para quem abraça tal oferta.

A educação a distância (EAD) como proposta educativa, inova a comunicação pedagógica entre indivíduos espacialmente distantes e, como incorporação de recursos tecnológicos de comunicação e informação na educação enquanto possibilidade inequívoca do momento histórico contemporâneo, potencialmente pode viabilizar uma efetiva mutação da realidade educacional do país (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005).

Moran (2009, p. 1) também tece considerações prevendo que:

Em poucos anos, dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente.

Os entendimentos anteriormente postos perpassam as diversas possibilidades de formação por meio da EAD ofertada no Brasil e, certamente, somam-se à trajetória histórica que aborda essa modalidade de ensino, especialmente ao longo do século passado (século XX), como pode ser conferido no quadro intitulado Linha do tempo: a educação a distância no Brasil a partir do início do século XX, no Apêndice G.

No Brasil, a trajetória da EAD, conforme Alves (2004, p. 229):

É marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados pela ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças à existência deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, principalmente cidadãos fora das regiões mais favorecidas.

Continua Alves (2004) que há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos de 1970, e que, a partir dessa época, outras nações avançaram. Somente no final do milênio é que foi possível notar novo crescimento gerando prosperidade e desenvolvimento.

Nesse sentido, são muitos os desafios propostos. As leituras, as pesquisas de campo e os estudos conduzem a reflexões, desencadeando re-elaborações teóricas e práticas. As relações estabelecidas nesse espaço de estudos imprimem viagens no tempo, na história, nos colocando como sujeitos, abertos para novas buscas, realizando ações que nos conduzem de forma ainda mais perspicaz, na contemporaneidade social com a responsabilidade de, possivelmente, deixar contribuições, não no sentido de consagrar ou cristalizar verdades, mas de abrir frestas para outras investidas.

Por outro lado, os estudos empreendidos nas disciplinas que integram o Mestrado, particularmente a que tratou da teoria histórico-cultural, também denominada sócio-histórica ou sociointeracionista, que tem como expoente Vygotsky embasando a concepção de aprendizagem, já haviam estado presentes em minha vida profissional quando participei da elaboração e da escritura da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, versões de 1998 e de 2005, conforme já mencionei.

Assim, o entendimento expresso na legislação, os estudos e as reflexões que me fizeram rever as bases fundantes da teoria de Vygotsky, bem como a rotina de trabalho desenvolvida na minha atuação como professora tutora externa junto às turmas de Pedagogia a distância despertou a minha atenção, me fez refletir e me pôs no sentido de rever conceitos quanto ao processo de aprendizagem, à mediação e à interação, ou seja, se ocorrem e como

ocorrem em cursos de formação de professores a distância. Retomando leituras e relembrando estudos realizados, passei a revisitar diversos registros de temáticas abordadas nos Anais do 1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina – Vygotsky 100 anos –, em que Lompscher (1996, p. 87) ao tratar de aprendizagem, estratégias de ensino, aborda que:

A escolaridade, especialmente o ensino, é de fundamental importância ao desenvolvimento dos indivíduos, como mostram Davydov(1986), Luria (1987), Scribner & Cole(1981) e muitos outros. Ela é direcionada para a aquisição de um novo tipo de atividade – a atividade de aprendizagem. Ela é direcionada para a aquisição de conhecimento social e habilidades através da reprodução individual, por meio de ações especiais de aprendizagem, calcadas em objetivos de aprendizagem. Diferentemente dos outros tipos de atividade, a aprendizagem é direcionada para a auto-modificação e para o auto-desenvolvimento do aluno, e sua relação com o material de aprendizagem serve como meio de alcançar aqueles objetivos.

Ainda Lompscher (1996, p. 87) elucida que:

À medida que adquirem conhecimentos literários, matemática básica e outros conhecimentos sociais, os alunos desenvolvem uma relação mais ou menos mediada pelo mundo social e natural – mediadas no sentido da aplicação de diversos meios ou ferramentas a fim de ir além dos fenômenos apresentados e compreender o mundo na sua realidade.

Lompscher (1996, p. 87) também reitera que “Este é o pré-requisito e a base para o desenvolvimento de novas qualidades psíquicas, principalmente do pensamento teórico elementar e da motivação cognitiva, à medida que constituem uma “zona proximal de desenvolvimento”

Ainda conforme Lompscher (1996), o pensamento teórico elementar nos indivíduos, o desenvolvimento de estratégias e o aumento da compreensão de características essenciais e de relações não se localizam na superfície de material de aprendizagem, mas demandam abstração dos fenômenos e penetração na sua substância. Esse nível ou qualidade de processos de pensamentos possui pré-requisitos e está relacionado com o pensamento empírico que diz respeito a características e relações imediatamente dadas, diferindo, porém, principalmente dele, porque possui outros objetivos cognitivos. Portanto, num nível elementar, seria possível formar, por exemplo, conceitos realmente científicos e superar conceitos básicos na estrutura do domínio da aprendizagem especial. Tal tipo de operação cognitiva necessita de uma motivação especial e, ao mesmo tempo, contribui para seu desenvolvimento. Essa motivação não é satisfeita por fatos isolados e novos fenômenos e sua descrição, mas é uma força para além do fenômeno apresentado. O aluno, nesse caso, se

mostra interessado em descobrir as conexões internas e as causas, dessa forma encontrando explicações para os fatos e para o fenômeno. Essa, segundo Lompscher (1996), é a verdadeira base motivacional para a atividade de aprendizagem.

Fica claro que a atividade de aprendizagem não pode ser baseada e promovida pela coerção e por demandas externas; como atividade subjetiva, precisa de sua própria base interna e motivacional. Isso vale não só para o aspecto cognitivo da atividade de aprendizagem. O pensamento teórico e a motivação cognitiva não são somente novas qualidades psíquicas que se desenvolvem durante a atividade de aprendizagem. Estão intimamente relacionados com a motivação social. A atividade de aprendizagem não se desenvolve espontaneamente. Dá-se de acordo com as condições sociais, principalmente com a qualidade da atividade de ensino. As estratégias de ensino tradicionais que buscam a transmissão de conhecimento pronto aos alunos ou a orientação em direção ao chamado livre desenvolvimento da personalidade, aquilo que os alunos acham, precisam para seu desenvolvimento. Essas não são capazes de formar ou promover a atividade de aprendizagem. Para isso, Lompscher (1996) alerta que são necessárias estratégias de ensino orientadas para a própria atividade do aluno e, ao mesmo tempo, para a formação consciente e sistemática dessa atividade. Portanto, a organização didática dos processos de aprendizagem não deve ser orientada simplesmente para o conteúdo a ser aprendido, para sua apresentação e para as ações do professor. Deve ser direcionada para a atividade dos alunos, necessária para assimilar o material de aprendizagem e o ajustamento psíquico àquela atividade. O material de ensino precisa estar, portanto, intimamente relacionado, transformando-se em atividade de aprendizagem.

As estruturas e as funções psíquicas desenvolvem-se conforme são usadas como meios e componentes do ajustamento à atividade. A organização didática da aprendizagem e/ou outro tipo de atividade que buscam estimulação e promoção de desenvolvimento psíquico deve ser orientada para a zona proximal do desenvolvimento do aluno. Conforme Vygotsky (1989, p. 148:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real (do criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Um determinado nível de desenvolvimento é marcado, de um lado, por um conjunto de desempenhos reais e independentes e, por outro, pelas possibilidades que surgem além



daquele nível de desempenho. A transformação dessas possibilidades na realidade dos processos cognitivos necessita de duas condições inter-relacionadas: primeiro, uma instrução, uma ajuda de outros, e, segundo, a própria atividade da pessoa.

As inter-relações entre direcionamento e independência e sua qualidade estão continuamente se alterando no processo de transição entre a zona próxima de desenvolvimento para uma zona de desempenho real, abrindo uma nova zona próxima de desenvolvimento. (LOMPSCHER, 1996, p. 87).

O homem, enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso direto a ele. O conhecimento não é algo pronto que está dentro do homem e que, em certo momento, esse o expõe ou passa a dominá-lo (concepção inatista); ou, então, que, em certo momento de convívio social, passa por um processo de absorção ou alguém lhe apresenta, e ele o vai memorizando sistematicamente (concepção ambientalista); ou, ainda, como uma ação do sujeito maturacional sobre a realidade (concepção construtivista). O acesso ao conhecimento é mediado, por meio da cultura, das relações estabelecidas, da história (concepção histórico-cultural ou sociointeracionista).

Na perspectiva da concepção histórico-cultural, tem destaque a interação social, o processo de mediação por meio da cultura e a história. Conforme Oliveira (1995, p. 24), “A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre os sujeitos e o mundo.” A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo. Ainda para Oliveira (1995, p. 24):

A relação do homem com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos [...] o homem enquanto espécie biológica possui uma existência material que define limites e possibilidade para o seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

A questão básica é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio social e cultural e, portanto, o conhecimento é sempre mediado. Para Vygotsky (1989), o aprendizado é como um processo social, em que ganha destaque o diálogo, as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. “O ensino representa, então, o meio através do que o desenvolvimento avança”, sendo, portanto, nas relações mediadas no meio cultural que se processa a interação e, dessa forma, o indivíduo

constrói os conhecimentos que permitem seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989, p. 148).

Hentz (*apud* SANTA CATARINA, 1998, p. 13), Coordenador Geral de Ensino e Coordenador do Grupo Multidisciplinar, responsável pela elaboração da Proposta, expõe que:

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isso significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético, é possível entender que os seres humanos fazem história, ao mesmo tempo que são determinados por ela.

Hentz (*apud* SANTA CATARINA, 1998, p. 13) também elucida que “Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares”. Para ilustrar essa concepção, Hentz traz, ainda, a seguinte afirmação de Marx (1978):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como pesadelo o cérebro dos vivos.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente elaboradas e culturalmente transmitidas. Portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. Palangana (2001, p. 9) considera

importante destacar que, para Vygotsky, os estágios do desenvolvimento cognitivo não possuem um caráter universal. Reconhecendo a imensa diversidade nas condições histórico sociais em que as pessoas vivem, ele acredita que as oportunidades abertas para cada uma delas são muitas e variadas, enfatizando, a relevância do social na formação do pensamento [...] o desenvolvimento é determinado pelos instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural do indivíduo [...] Os signos compartilhados pelo grupo social é que permite a interação, a comunicação.

Nessa busca por rever leituras, conceitos e práticas que fazem parte como temas fundantes dos textos que integram a Proposta Curricular de Santa Catarina e servem de base para as formações continuadas que foram e são desenvolvidas por todo o estado de Santa Catarina, ao mesmo tempo me ponho estabelecendo relações com o trabalho que desenvolvo, atualmente, na educação a distância. Nesse sentido, Lima (2009, p. 26) coloca que:

O desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização da informação através da imagem modificaram os processos de desenvolvimento cultural por introduzirem novas formas de mediação. As novas gerações desenvolvem-se com diferenças importantes em relação às gerações precedentes, por meio, por exemplo, da interação com a informática [...].

Conforme Vygotsky (1996), a interação do homem com o mundo não é direta, mas basicamente mediada por instrumentos e signos – a mediação é o processo de intervenção de um elemento numa interação fazendo com que deixe de ser direta e se torne mediada. O autor afirma que a interação mediada, entre indivíduos ou entre indivíduos e seu contexto social, é a base que alicerça o desenvolvimento de cada ser humano, ou seja, o embasamento de seu funcionamento psicológico superior, que é social, logo, histórico.

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais (VYGOTSKY, 1989, p. 59-90).

Para Oliveira (1995), os instrumentos são elementos externos ao indivíduo; sua função é provocar mudança nos objetos, controlar processos da natureza. A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vygotsky (1989), tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas. O autor busca compreender as características do homem por meio da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho como sendo o processo básico que marcará o homem como espécie diferenciada. Já os signos, por sua vez, também chamados de instrumentos psicológicos, são orientados pelo próprio sujeito para dentro de si; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam os processos psicológicos, e não as ações concretas como os instrumentos. Na sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa, que auxilia o homem nas tarefas que exigem memória, atenção.

A utilização de varetas ou pedras para registro ou controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários são formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo (OLIVEIRA, 1995, p. 30).

A autora ainda elucida que as varetas “representam a quantidade de cabeças de gado, a qual pode ser recuperada em momentos posteriores. É neste sentido que as varetas são signos: são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes” (OLIVEIRA, 1995, p. 30).

Oliveira (1995, p. 30) complementa afirmando que “A memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada.” Nesse sentido, continua a autora:

São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica (OLIVEIRA, 1995, p. 30-31).

Para elucidar com maior propriedade o papel da mediação, Vygotsky e seus colaboradores realizaram vários experimentos no sentido de “compreender como o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais” (OLIVEIRA, 1995, p. 33). “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-los e dirigi-las” (VYGOTSKY, 1989, p. 48).

Oliveira (1995, p. 33) destaca que “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo indivíduo” e lembra, ainda, que “os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo”.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento psicológico/mental é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, depende da aprendizagem, visto que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela organizada no meio escolar.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução de atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana (VYGOTSKY, 1989, p. 64-65).

Oliveira (1995) destaca que a interação entre indivíduos desempenha papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal com outros

homens que o indivíduo interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. A autora também considera que “o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo passivo, mas de transformação, de síntese” (OLIVEIRA, 1995, p. 38). Vygotsky (1989) destaca que um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.

Vygotsky (1989, p.63) chama “de processo de internalização a reconstrução de uma expressão externa”. Para um eficaz entendimento do processo de internalização, o autor relata que o mesmo consiste em uma série de transformações, por meio de signos:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo sendo transformado continua a existir e a mudar como forma externa de atividade por um longo tempo antes de se internalizar definitivamente.

Vygotsky (1989) alerta, ainda, que o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto do desenvolvimento global do indivíduo. O aprendizado não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita o indivíduo a propor uma nova fórmula: a de que o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

As bases teóricas educacionais com as quais convivi no decorrer dos anos de atuação na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, o advento das políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, possibilitando a formação de professores na modalidade a distância e, nessa perspectiva, a minha atuação nesse espaço formativo docente na modalidade a distância, se tornaram prerrogativas que também me colocaram em alerta e se somaram para a definição do meu foco de pesquisa.

Nesse contexto em que reflexões e possibilidades se entrecruzam, novas relações de ensino se estabelecem, novos instrumentos tecnológicos se integram ao processo de ensino e de aprendizagem, incertezas e inseguranças rondam o espaço social e educativo. Ao mesmo tempo, passou, também, a despertar meu interesse entender o processo de ensinar e de aprender nessa nova possibilidade e espaço educacional e, mais especificamente, no de formação para professores na modalidade a distância, que passa, possivelmente, a reorganizar o espaço educacional e formativo no contexto social em que estou inserida.

O processo formativo estruturado na modalidade a distância passou a se efetivar em todo o país, a partir da abertura, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96. Houve uma expansão acelerada da oferta de vagas, especificamente no Ensino Superior a distância. Para Litto (2009), presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), de acordo com os dados da terceira edição do Anuário Estatístico da Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), em 2006, o Brasil contou, só em cursos de graduação, com 760.599 alunos matriculados a distância. O aumento, no ano de 2006, girou em torno de 91%, o que representa uma imensa massa da população brasileira em busca de uma possibilidade de acesso à formação em nível superior.

É possível, então, considerar que a educação a distância saiu do anonimato e recebeu visibilidade do ponto de vista legal, em 1996, também no Ensino Superior, com a oficialização da reforma educacional, instaurada pela Lei 9.394/96, a qual normatizou a educação a distância no Brasil, como modalidade válida para todos os níveis de ensino. Giolo (2009, p. 1213) destaca que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. Os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino.

A alteração mencionada desencadeou um processo de expansão que se estruturou efetivamente a partir do ano de 2000. Nesse sentido, Giolo (2009, p. 1234) acrescenta que:

Inicialmente, a educação a distância era conduzida pelas instituições públicas. A partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto

do sistema ('todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada'), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor.

Essa trajetória, em relação às ações do governo federal, no que diz respeito à formatação de uma política para a EAD no Brasil, foi sendo construída e disciplinada por meio de portarias e decretos, tentando oferecer maior esclarecimento e orientações sobre essa ampliação do espaço de atuação dessa modalidade. No entanto, foi em 2006, por meio do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que a legislação educacional brasileira passou a dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequencial no sistema federal de ensino. Para Giolo (2009, p. 1227), no entanto, “nada se fez de concreto, até o momento, para proteger a formação presencial dos professores”.

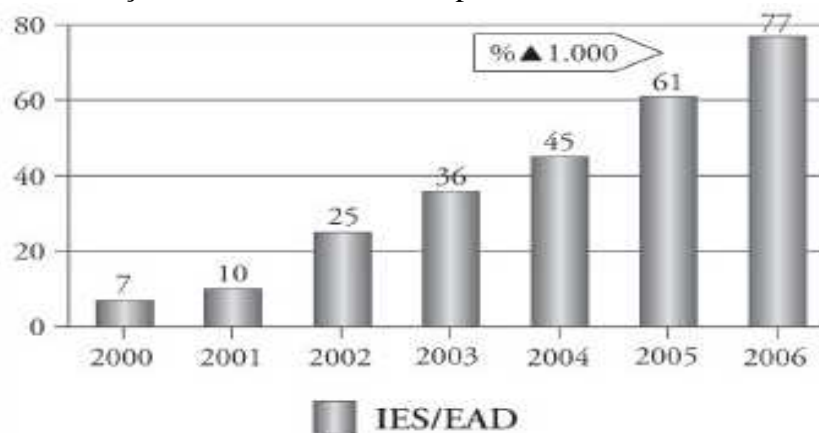
No contexto social, o impacto dessa legalidade proposta em lei, de forma quase que explosiva, se instala em todo o país, nas universidades públicas, mas são as instituições particulares que buscam esse filão social para alavancar sua atuação ou consolidação no espaço educacional, uma vez que uma grande massa social, nesse momento, poderia ser contemplada com essa modalidade de ensino em nível superior. Diante dessas projeções, instaura-se a necessidade de acompanhamento da aplicabilidade dessa modalidade como ferramenta para a transformação social ou, talvez, para o aumento da discriminação ou isolamento dos indivíduos do processo de integração e interação social.

O Decreto 2.494/98, substituído pelo Decreto 5.622/2005, que dispõe sobre o Art. 80 da LDB (Lei 9394/1996), conforme Giolo (2009) abriu explicitamente o campo da EAD para a atuação da iniciativa privada com essa modalidade no Ensino Superior. Essa abertura estava, quando muito, apenas implícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não lhe conferindo direção ou, ao menos, limites precisos. Mesmo assim, com a virada do século, quando a EAD começou sua trajetória, cada vez mais apressada, o processo foi movimentado integralmente pelas instituições públicas (federais e estaduais), seguindo o espírito da LDB. O foco foi evidentemente o Ensino Superior, pois a grande demanda incide sobre a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo, dessa forma, para o cumprimento do Art. 87, § 4º, da LDB, que determina: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

(BRASIL, 1996). Para Giolo (2009, p.1218), “a iniciativa privada, a partir de 2002, também se credenciou para a oferta de EAD e o fez de forma avassaladora.

Essa expansão da educação a distância no Brasil pode ser conferida, a seguir, tomando por base os dados estatísticos do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP)<sup>8</sup> do período de 2000 a 2006. (BRASIL, 2006). No Gráfico 1, apresentamos a evolução do credenciamento de Instituição de Ensino Superior (IES) para a oferta de educação a distância, no período de 2000 a 2006.

**Gráfico 1** – Evolução das IES credenciadas para oferta de EAD - Brasil: 2000-2006



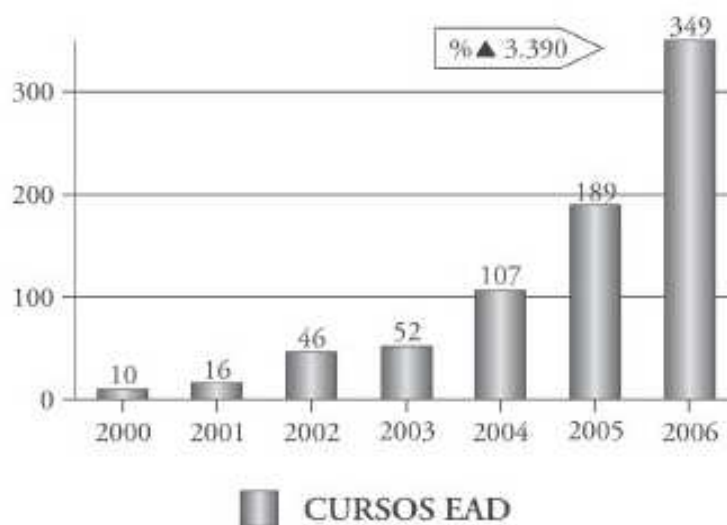
Fonte: MEC/INEP (2007).

Conforme mostra o Gráfico 1, em 2000, havia, no Brasil, 7 IES que ofereciam educação a distância, sendo que esse número se elevou, ano a ano, até alcançar 77, em 2006. O percentual de crescimento de instituições credenciadas, nesse período, foi de 1.000%. Cabe esclarecer, conforme Giolo (2009), que aparecem, nos dados do Gráfico 1, as instituições que, no ano da realização do Censo (2006), tinham alunos matriculados, o que significa dizer que as instituições que estavam credenciadas, mas que ainda não tinham alunos matriculados não fazem parte desses números. No final de 2007, as instituições credenciadas para EAD eram, aproximadamente, em número de 100.

Quanto à evolução do número de cursos em EAD oferecidos pelas IES e de matrículas, no período de 2002 a 2006, a apresento, respectivamente, nos gráficos 2 e 3.

<sup>8</sup> Extraí os dados que integram os gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 do Censo da Educação Superior do INEP/MEC (2006) e das figuras expostas por Giolo (2009) em seu artigo intitulado A educação a distância e a formação de professores.

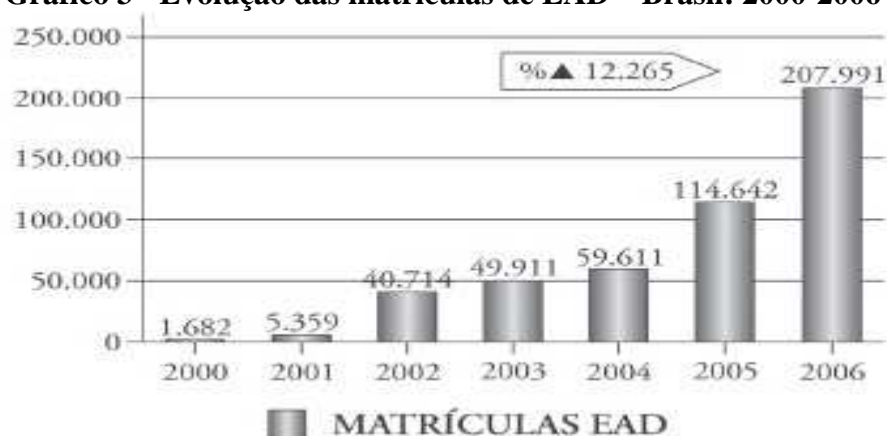


**Gráfico 2 - Evolução dos cursos EAD: 2000-2006**

Fonte: INEP/MEC (2007).

O Gráfico 2 permite visualizar que, em 2002, as IES credenciadas ofereciam 10 cursos, os quais passaram para 16, em 2001; para 46, em 2002; para 52, em 2003; para 107, em 2004; para 189, em 2005; e para 349, em 2006. Esses números representam um crescimento de 3.390 %, taxa maior que o crescimento, no mesmo período, das próprias instituições, que foi de 1.000 %, conforme exposto no Gráfico 1.

No Gráfico 3, contemplo a evolução das matrículas de EAD, referente ao período 2000-2006.

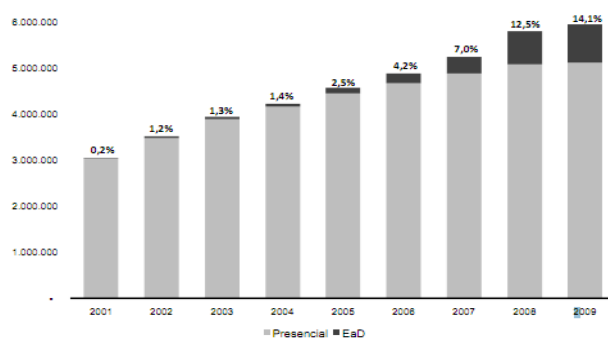
**Gráfico 3 - Evolução das matrículas de EAD – Brasil: 2000-2006**

Fonte: MEC/INEP (2007).

O Gráfico 3 mostra que as matrículas de EAD, no período de 2000 a 2006, no Brasil, evoluíram de 1.682 para 207.991, o que representa um crescimento de 12.265 %.

Vale destacar que, em 2009, por ocasião da finalização desta pesquisa, conforme dados constantes no Resumo Técnico do Censo de Educação de 2009 (BRASIL, 2010), a evolução das matrículas continuou. Em 2006, 4,2% das matrículas em graduação eram na modalidade a distância e, em 2009, esse percentual alcançou 14,1. Entretanto, evolução se deu de forma acentuada na EAD somente nas matrículas em graduação, o que pode ser conferido no Gráfico 4.

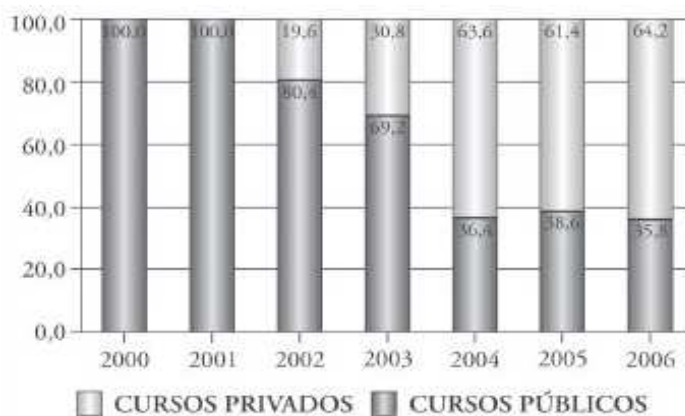
**Gráfico 4** - Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de Ensino – Brasil de 2001 a 2009



Fonte: Censo do Ensino Superior (MEC/INEP/DEED<sup>9</sup>, 2010).

Nos gráficos 5 e 6, encontra-se, respectivamente, a evolução percentual, por categoria administrativa, dos cursos em EAD e das matrículas, no período de 2000 a 2006.

**Gráfico 5** - Evolução percentual dos cursos EAD, segundo a categoria administrativa – Brasil: 2000-2006



Fonte: MEC/INEP (2007).

<sup>9</sup> Diretoria de Educação a Distância.

No Gráfico 5, é possível visualizar que, em 2000 e 2001, a oferta de cursos estava 100% sob a responsabilidade das instituições públicas e que os cursos oferecidos eram de caráter público. A partir de 2002, houve o ingresso do setor privado no campo da EAD. Para Giolo (2009, p. 1217-1218):

A educação a distância somente entrou na rota direta das preferências de parte da iniciativa privada quando a expansão da modalidade presencial começou a experimentar certo cansaço, causado pela diminuição agressiva da demanda com possibilidades financeiras de bancar elevados custos da educação presencial. Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se tornou concorrente, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem.

As instituições passaram a absorver mais de 60% da oferta de cursos nessa modalidade. Para conferir a evolução da participação da EAD no total de cursos de graduação ofertados no país no início deste novo século, conforme Vianney (2009), apresento o Quadro 1 demonstrando esse contexto.

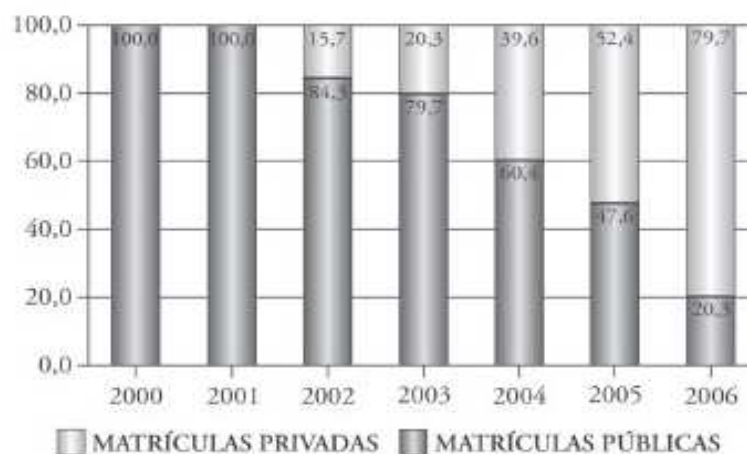
**Quadro 1 - Dados do Censo do Ensino Superior – 2007**

ANO	CURSOS A DISTÂNCIA
2000	10
2001	16
2002	46
2002	52
2004	107
2005	189
2006	349

Fonte: INEP/MEC (2007).

O mesmo autor acrescenta, ainda, que outra coleta de dados envolvendo a graduação e a pós-graduação na modalidade a distância, realizada no final de 2007, feita pela publicação Anuário Brasileiro de Educação a Distância, computava a soma de alunos alcançando 972.826 matrículas (VIANNEY, 2009).

**Gráfico 6 - Evolução percentual das matrículas EAD, segundo a categoria administrativa – Brasil: 2000-2006**

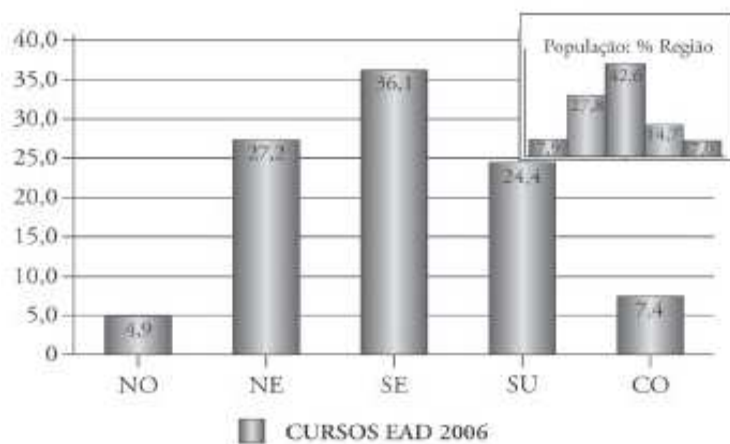


Fonte: MEC/INEP (2007).

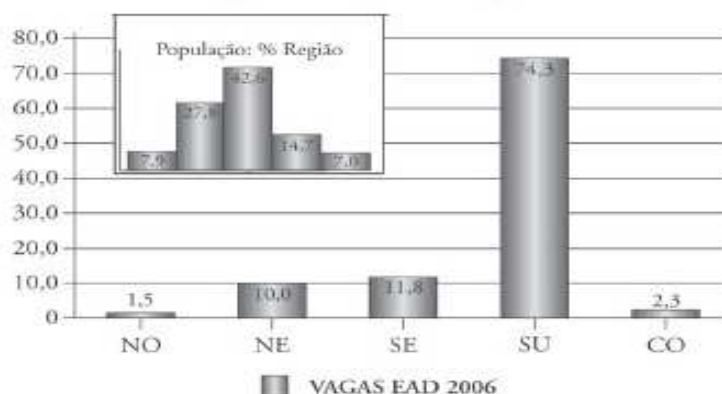
Na mesma direção, houve a evolução da oferta das matrículas nessa modalidade no Ensino Superior, especialmente nas instituições privadas, conforme Gráfico 6. Em 2006, as matrículas no espaço público ficaram em torno de 20%, enquanto que, no setor privado, atingiram um crescimento considerável, alcançando um patamar de 79,7%. Fica explícito um novo cenário na educação superior no Brasil.

Giolo (2009) destaca que o crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação superior a distância derivou, especialmente, do investimento privado na área que, embora iniciado em curto espaço de tempo, passou a dominar o cenário, primeiro, em termos de oferta (cursos) e, depois, em termos de matrícula. Vianney (2009, p. 103) destaca que, “até o final de 2006, os cursos de graduação a distância atendiam a 207 mil alunos, representando 4,4% do total das matrículas do ensino universitário no país”.

Apresento, no Gráfico 7, o percentual dos cursos de EAD; no Gráfico 8, o percentual das vagas; e, no Gráfico 9, o percentual de matrículas EAD, todos por região e referentes ao ano de 2006.

**Gráfico 7 - Percentual dos cursos EAD, segundo a região – Brasil: 2006**

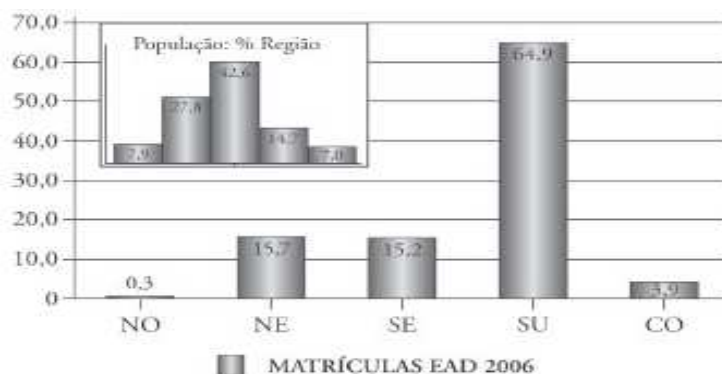
Fonte: MEC/INEP (2007).

**Gráfico 8 - Percentual das vagas EAD, segundo a região – Brasil: 2006**

Fonte: MEC/INEP (2007).

Outro aspecto registrado nessa síntese gráfica é que 42,6% da população brasileira concentravam-se na região Sudeste. Convergindo na mesma direção, ocorreu o maior percentual de oferta de cursos – 36,1% – igualmente para essa região, fato que se alterou em se tratando da oferta de vagas em EAD por região brasileira, como exposto no Gráfico 8. A maior população se concentrava na região Sudeste; no entanto, a maior concentração de vagas ocorreu na região Sul – 74,3% das vagas – enquanto que, na região Sudeste, o percentual foi de 11,8, em 2006.

**Gráfico 9** - Percentual das matrículas em EAD, segundo a região – Brasil: 2006



Fonte: MEC/INEP (2007).

No que tange à matrícula em EAD, na região Sul, Gráfico 9, também considerando o percentual, a maior concentração populacional encontrava-se na região Sudeste. No entanto, o de matrículas – 64,9% –, ficou registrado, da mesma forma, na região Sul do país. Conforme Giolo (2009, p.1232), tomando

dados do INEP de 2007, cinco instituições dominam a oferta e a demanda da educação a distância no país: juntas elas detêm 74,4% das vagas ofertadas, 55,4% das inscrições, 49,5% dos ingressos, 61,4% das matrículas e 77,8% dos concluintes. Dessas cinco, apenas uma instituição é pública e ocupa o 4º lugar na classificação. Das matrículas que essas cinco instituições detêm, as quatro privadas dispõem de 89,4% delas.

Outra inferência possível de ser feita, com base nas informações apresentadas, é que a maior concentração das instituições de Ensino Superior privada que ofertam EAD está posta no sul do país. Se consideradas as vagas ofertadas por região, Gráfico 8, e as matrículas, Gráfico 9, a região Sul se sobrepõe em relação às demais regiões, o que, de certa forma, é paradoxal, pois, no sul, certamente, o sistema escolar é o mais democratizado do país (GIOLO, 2009). Por outro lado, os dados da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que expõem ser o sul do país portador dos melhores índices de atendimento na educação básica, certamente justificam como uma das possíveis razões, uma vez que, conseqüentemente, um maior número de alunos está apto para ingresso no Ensino Superior (BRASIL, 2010).

Ante a série de regulamentações que o MEC vem estabelecendo junto à oferta do Ensino Superior a distância, como no caso do credenciamento dos polos de apoio

presencial<sup>10</sup>, conforme Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, será possível que futuramente esse quadro apresente outra realidade (BRASIL, 2007).

Para Giolo (2009), a LDB (Lei 9.394/96), em seu Art. 80, ao possibilitar a oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, certamente não previa uma arrancada das instituições privadas, como ocorreu posteriormente na área do Ensino Superior.

Tomando por base o ano de 2006, conforme dados publicados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED/2007), apresento, no Quadro 2, uma síntese das 10 instituições de Ensino Superior com maior número de alunos nesse período no país.

**Quadro 2 - Síntese das 10 instituições de Ensino Superior com maior número de alunos nesse período no Brasil**

N. DE ALUNOS	NOME DA INSTITUIÇÃO – ESTADO DA FEDERAÇÃO
75. 683	Universidade de Brasília – CEAD <sup>11</sup> – DF
68. 260	Universidade Norte do Paraná – (UNOPAR) – PR
55. 746	Serviço Social da Indústria - SP
50. 167	Universidade Luterana do Brasil - RS
40. 154	Fundação Universidade de Tocantins - TO
34. 506	Fundação Demócrito Rocha - CE
33. 721	Faculdade de tecnologia Internacional – PR
26. 517	Faculdade de Tecnologia e Ciências – EAD - BA
25. 367	CECERJ <sup>12</sup> – Consórcio CEDERJ <sup>13</sup> - RJ
25. 000	Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI - SC

Fonte: ABRAED (2007).

Com o advento dessa abertura legal e estrutural, o Centro Universitário Leonardo da Vinci, localizado no Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina, e entre as 10 instituições que integram o Quadro 2, elaborou o seu projeto e, por intermédio do credenciamento concedido pelo MEC, por meio da Portaria nº 4.817, de 22 de novembro de 2005, passou a oferecer cursos em nível superior na modalidade a distância para todo o país, em parceria com instituições voltadas à educação superior.

As aberturas prescritas na legislação educacional brasileira (LDB 9.394/96) certamente se somaram para instituir essa marca na formação em nível superior a distância e

<sup>6</sup> Polo de apoio presencial é um local estruturado para dar suporte a estudantes de cursos a distância. É o local onde o estudante tem acesso à biblioteca, ao laboratório de informática e aos módulos do curso disponíveis na internet, tem atendimento de tutores, participa de aulas presenciais, realiza e participa de seminários, de práticas de laboratórios, de avaliações, entre outros. Em síntese, o polo é o “braço operacional” da instituição de Ensino Superior na cidade do estudante ou mais próxima dele.

<sup>11</sup> Coordenadoria de Educação a Distância.

<sup>12</sup> Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>13</sup> Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

de forma pontual na formação de professores, uma vez que a mesma também prescrevia uma data limite para uma adequação do profissional da educação quanto a sua formação inicial para atuação e ingresso no magistério (BRASIL, 1996, p. 19).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

A carência de professores habilitados, a implementação de políticas facilitadoras para o ingresso na formação inicial de professores, por meio de instituições privadas que ofertam a EAD com menores custos e o advento da internet ampliando as possibilidades de comunicação e os recursos tecnológicos também como instrumento de acesso à aprendizagem são indagações que se somam às reflexões em questão.

Diante dos avanços legais e das tecnologias, frente às desigualdades sociais que marcam a contemporaneidade, a oferta do Ensino Superior a distância se constitui uma possível porta que se abre para ampliação da oferta de educação superior no Brasil ou, então, se constituirá de um licenciamento em massa, visando amenizar a problemática da qualificação do ensino brasileiro e da exclusão social.

Nesse contexto, sem perder de vista o meu compromisso inicial com o processo de alfabetização, com a base teórica fundante da Proposta Curricular de Santa Catarina, agora num outro cenário, o desafio das questões me acompanham. A atenção a esses processos na área da alfabetização e do letramento permanecem tácitos, uma vez que as atenções se voltaram mais especificamente para a formação inicial de professores em curso de Pedagogia a distância. Isso se constitui no desafio posto, uma vez que, no cenário da educação a distância, mais precisamente na formação inicial em Pedagogia, estão implícitas, também, questões que tratam da alfabetização. Nesse sentido, ao meu pretense foco inicial de pesquisa, quando do ingresso no Mestrado, em 2007 – processos e métodos pedagógicos que perpassam o campo da alfabetização e do letramento – passaram a se somar os estudos voltados ao processo de ensinar e de aprender em curso de Pedagogia na modalidade a distância.



A partir desse novo olhar dado à pesquisa de Mestrado, procurei formular uma pergunta de partida que me levasse a traçar uma linha de investigação por meio da qual obtivesse a resposta para a indagação levantada.

Nesse sentido, vale considerar a importância de uma pergunta de partida que exprima o que pesquisador procura saber, elucidar ou compreender (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998). De acordo com Goldenberg (1999, p.106), é desejável que uma pesquisa científica preencha os seguintes requisitos: “a) a existência de uma pergunta de partida que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a identificação do grau de confiabilidade na resposta obtida”.

Na busca por aprofundar estudos sobre aspectos voltados ao processo de ensinar e de aprender na formação inicial em curso de Pedagogia a distância à luz da teoria histórico-cultural que tem como expoente Vygotsky, construí a seguinte pergunta de partida: Como se dá o processo de ensinar e de aprender na formação inicial em um curso de Pedagogia a distância?

Conduzida pela pergunta de partida, optei por ler publicações referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e formação inicial de professores em curso de Pedagogia a distância. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 54) alertam sobre “o pouco tempo que a maioria dos investigadores possui para suas pesquisas, sendo necessário selecionar um número restrito de leituras e retirar delas o melhor proveito” e relacionam alguns critérios: ligações com a pergunta de partida, obras de reflexão em síntese, textos com elementos de análise e interpretação e publicações que contenham perspectivas diferenciadas do fenômeno estudado.

Com base nesses critérios, na busca por compreender melhor as pesquisas sobre aprendizagem, formação inicial de professores e educação a distância, selecionei e li as obras de alguns autores: Nóvoa (1995, 1999, 2000), Pimenta (1999), Freitas (2011) e Scheibe (2006), na área de formação inicial de professores; Vygotsky (1989, 1996, 2001, 2003), Rego (1995), Oliveira (1995) e Palangana (2001), na área de ensino e de aprendizagem; e Belloni (2001, 2002), Saraiva (2010), Barreto (2004), Moran (2008, 2009), Alves (2004), Vianney (2008, 2009), Giolo (2009) e Litto (2009), na área da educação a distância.

Os autores selecionados destacam-se por imprimir perspectivas nas temáticas em foco. Vygotsky (1989), como já visto, por exemplo, ao tratar de teorias da aprendizagem, considera que o ser humano seja um ser social, histórico, que seu desenvolvimento se dá na participação no meio em que está inserido e que somente o contato com o objeto do conhecimento não garante a aprendizagem. Para o autor, o processo de mediação é fundamental para que a aprendizagem se efetive, além de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o sujeito

não se constitui a partir de fenômenos internos nem se reduz a mero reflexo passivo do meio. Para Vygotsky (1989), o sujeito se constitui nas relações, e as funções psicológicas superiores não se constituem em pré-requisito para a comunicação, mas são o próprio resultado da comunicação, ocorrendo, primeiro, no nível social e, depois, no nível individual, ou seja, primeiro, o interpsicológico, entre as pessoas, e, depois, o intrapsicológico, dentro do ser. Vygotsky (1989) elucida, ainda, que o processo de escolarização é vital para o desenvolvimento humano. Esse processo, por meio da interferência na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilita ao aluno o desenvolvimento da capacidade de pensamento, de raciocínio lógico e de mobilização do aprendizado nas diversas situações, auxiliando, dessa forma, a construção do conhecimento, sendo que a ação mediada operada no processo escolar é mola propulsora para que aconteça a aprendizagem.

Nóvoa (1995), por sua vez, quanto à formação de professores, elucida que a formação inicial é normalmente concebida como algo que o indivíduo tem ou que recebe, sem atender à sua complexidade. Mais especificamente, para o autor, a formação inicial constitui-se de um tempo/espaço determinado no processo de formação e são os percursos marcados pela diversidade de tarefas e papéis que marcam a ação pedagógica.

Pimenta (1999) aborda que é histórica a desarticulação dos saberes docentes – os da experiência, os científicos e os pedagógicos – na formação de professores e que os saberes são apropriados e/ou produzidos pelo professor mediante as práticas pedagógicas reflexivas e investigativas. A autora acrescenta, ainda, que a formação de professores é um dos pilares da escola de qualidade, bem como questiona como preparar o docente para o seu trabalho, assegurando-lhe uma formação que o ajude a captar a dimensão de totalidade, de movimento do processo de ensino.

Belloni (2002), desvelando a temática da EAD, aponta que o conceito dessa tende a se transformar. Uma das macrotendências que pode ser vislumbrada, no futuro próximo do campo educacional, é uma convergência de paradigmas que unificará o ensino presencial e o ensino a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das tecnologias da informação e comunicação. Para essa autora, a educação a distância é uma relação de diálogo e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar essa comunicação e é baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e de aprendizagem, mesmo onde não existe contato face a face entre professores e alunos.

Para Saraiva (2010), com a chegada do 3º milênio, em função da própria hegemonia dos organismos de domínio econômico mundial, o mundo presenciará uma demanda sem

precedentes por formação inicial e continuada, por meio da modalidade a distância que, ao mesmo tempo, fascina e desafia os sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, a educação a distância, posta como a modalidade do futuro, se coloca na tentativa de desterritorialização da escola, proposta que não pode ser pensada fora dos parâmetros mercadológicos e do pressuposto de que a escola deve romper com a sua forma histórica para fazer frente aos desafios da lógica da contemporaneidade (BARRETO, 2004).

Para Alves (2004), discutir o papel específico, hoje, da escola para os vários grupos, suas múltiplas diferenças e distâncias, torna-se, nesse contexto, algo premente; a escola é um espaço único e especial, um espaço e tempo de juntar pessoas, sendo preciso recuperar o espaço do saber, que nada tem a ver com o lugar de certa competência técnica. O que parece, para Alves (2004), é que há um enfraquecimento da escola geograficamente situada, em que o saber do professor, o debate e as trocas ficam ofuscados pelo aparente brilho dos materiais instrucionais e do bom manejo das questões centradas no uso das tecnologias.

Além de selecionar e ler as obras dos autores mencionados, outro procedimento que adotei foi, com o uso da internet, empreender uma busca por produções acadêmicas, a partir de 2006, que abarcassem a pergunta de partida formulada. Assim, utilizando as palavras-chave “formação inicial de professores”, “curso de Pedagogia”, “educação a distância” e “aprendizagem”, acessei o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)), o da revista eletrônica Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) e o da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ([www.ibict.br](http://www.ibict.br)).

Encontrei, nessa busca, realizada em janeiro de 2011, 427 teses e dissertações que tratam da aprendizagem e educação a distância; 25 que versam sobre a aprendizagem no curso de Pedagogia a distância; e 19 que discorrem sobre o processo de aprendizagem no curso de formação inicial de Pedagogia a distância.

Apresento alguns dados de teses e dissertações voltadas à aprendizagem, à formação de professores em curso de Pedagogia e à educação a distância que contribuíram para o entendimento do meu objeto de pesquisa.

Linhares (2006) investigou, em sua dissertação *intitulada Marcas da memória traduzidas na identidade docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras*, apresentada à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), as trajetórias identitárias dos professores alfabetizadores das Séries Iniciais, a partir dos seus relatos de vida, numa perspectiva sociocultural, focalizada nas diversas relações que esses vivenciaram nos espaços e tempos diferenciados do seu saber e fazer pedagógico, procurando verificar como ocorrem as

conexões que emergem de seus processos educativos e que caracterizam tanto as cristalizações quanto as transformações na construção de suas identidades. Linhares (2006) partiu da memória como instrumento de construção e reconstrução da identidade docente, utilizando técnicas de histórias de vidas e relatos orais de professoras, os quais permitiram que a autora identificasse a constituição de identidades num movimento que é cambiante, singular e transitório. Isso significa que, simultaneamente, essas trajetórias docentes se moldam, se modificam, são instáveis e permanentes na prática pedagógica e nos modos de pensar e viver. O estudo Linhares (2006) se assemelha a minha pesquisa, uma vez que traz como ponto de partida relatos de vida, o memorial de experiência. O ponto comum concentra-se, portanto, no instrumento de coleta de dados, visto que também atribuí, a exemplo de Linhares (2006), importância ao relato de vida dos possíveis sujeitos de minha pesquisa, por meio do Memorial de Formação.

Figueiredo (2009) apresentou sua dissertação intitulada *Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de Pedagogia* ao Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. Objetivou analisar, de forma crítica, a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico na modalidade EAD de um curso de Pedagogia. A autora aponta que a formação de professores centra-se na perspectiva das competências, inspiradas pelo neoliberalismo, e analisa que as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia evidenciam a lógica do mercado capitalista. É um estudo que se aproxima de minha pesquisa quanto ao interesse por professores a distância, mas que também se distancia, porque analisa a organização do trabalho pedagógico na modalidade em EAD, numa abordagem sobre as concepções presentes nas políticas de formação de professores, as diretrizes curriculares nacionais evidenciando a lógica do mercado capitalista, indo ao encontro de uma concepção de formação omnilateral.

Giacomazzo (2007), em sua dissertação intitulada *Aprendizagem e Conhecimento: por uma Pedagogia da cooperação em EAD*, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investigou que ações docentes, organizadas na modalidade a distância, presumivelmente promovem cooperação. A reflexão teórica procurou articular aprendizagem, cooperação e educação a distância. A pesquisa identificou ações docentes determinadas, em grande parte, por epistemologias empirista e apriorista, mas que foram revelando abertura, em algumas situações didáticas, para uma epistemologia construtivista. Há certa relação de proximidade entre a pesquisa de Giacomazzo (2007) e a minha no sentido de que a autora afirma que a educação a distância exige do aluno esforço, envolvimento, disciplina, empenho e comunicação, o que é possível relacionar como formas

de aprender. Quanto aos recursos tecnológicos, há divergência. Enquanto Giacomazzo (2007) constatou que, mesmo tendo os docentes realizado cursos de formação para atuarem na EAD, afirmaram não serem suficientes para o trabalho docente mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Em minha pesquisa, esse aspecto não é considerado como requisito para ingresso e permanência no curso. Giacomazzo (2007) acrescenta, ainda, que os docentes participantes da pesquisa prescrevem ser necessário que eles vivenciem projetos experimentais semipresenciais e a distância e usem tecnologias digitais na prática presencial para atuarem em cursos a distância. Afirmam que a metodologia de ensino a distância contribui para uma aprendizagem ativa e, por conseguinte, com a construção da autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem.

Em sua tese, cujo título é *Concepções de Orientadores Acadêmicos e Estudantes dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Mato Grosso sobre Ensino e Aprendizagem*, apresentada ao Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Oliveira (2008) realizou uma análise sobre as concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem. O objetivo era verificar se, nas concepções sobre ensino e aprendizagem, emergiriam elementos pertencentes aos conceitos estruturantes da epistemologia genética de Jean Piaget. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo das representações sociais, obtidas por meio de questionário. As concepções resultantes dessa pesquisa apresentaram uma estrutura não-convencional, ou seja, uma estrutura formada por elementos periféricos, sem elementos no núcleo central, tomando por base as análises de conteúdo das representações sociais, conforme a Teoria do Núcleo Central<sup>14</sup>. Sobre ensino, as concepções evidenciaram uma zona muda e, sobre aprendizagem, apresentaram um início de familiarização com a Epistemologia Genética. Segundo Oliveira (2008), não é possível considerar que os participantes da pesquisa construíram conhecimentos sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, pois, se assim o tivessem feito, nessa pesquisa não os verbalizaram nessa pesquisa. Esse aspecto difere de minha pesquisa, uma vez que os acadêmicos expressam conceitos que caracterizam formas de ensino e alcance de aprendizagem.

---

<sup>7</sup> A Teoria do Núcleo Central, formulada por Jean-Claude Abric, tem sido complementada por Claude Flament e Celso Pereira de Sá. Os teóricos dessa teoria têm ressaltado que os elementos do núcleo central tendem a se apresentar como funcionais e normativos.

A tese de Bittencourt (2008), intitulada *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da Pedagogia da UDESC<sup>15</sup> - pólo de Criciúma-SC* e apresentada ao Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisou como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia na modalidade a distância a partir dos tutores e estudantes. Esse estudo mostrou como, nas políticas educacionais brasileiras, os professores passam a ser protagonistas das reformas educacionais à medida que precisam ser formados para formar os sujeitos para o mundo do trabalho. Na percepção dos tutores entrevistados, aprender a ser professor não é apenas estudar os cadernos pedagógicos. Significa, também, ter acesso à ambiência universitária, em que os estudantes terão contato com diferentes professores e a participação nas diferentes oportunidades de aprendizagem oferecidas em uma universidade. A pesquisa demonstrou as dificuldades dos tutores de diferenciar, na prática, as funções de tutor e de professor. A busca desses estudantes pela modalidade EAD deu-se pela flexibilidade de tempo e pela gratuidade. Para os estudantes e os tutores, a melhoria do curso requereria investimentos na estrutura física, ampliação dos tempos presenciais para estudo, acesso às tecnologias e à construção de práticas de planejamento coletivo. Tanto os estudantes como os tutores avaliaram de forma positiva a formação de professores realizada na modalidade EAD, apesar de perceberem as limitações desse processo. Essa pesquisa tem significativa proximidade com a minha, visto que trata de um curso de Pedagogia a distância e entrevistou estudantes que frequentam tal curso, com ênfase na formação inicial em curso de Pedagogia a distância. O que difere é que a pesquisa de Bittencourt (2008), além de apresentar uma abordagem dos alunos, apresenta posicionamento de tutores.

Em sua tese, intitulada *As representações sociais da educação a distância (uma pesquisa junto a alunos de ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, Vianney (2011) tinha como objetivo geral identificar e analisar as representações sociais da educação a distância no Brasil junto a dois grupos taxonomicamente distintos de alunos da educação superior, no nível de graduação: Grupo A – alunos matriculados em cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação a distância; e Grupo B – alunos da mesma instituição de ensino, mas matriculados em cursos de graduação oferecidos pela modalidade da educação presencial, totalizando 396 entrevistas. Os pressupostos adotados foram os da teoria das Representações

---

<sup>15</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina.

Sociais (MOSCOVICI, 1978), que define por representações sociais (RS) o conjunto de opiniões, crenças ou valores que são socialmente construídos em grupos delimitados em relação a um determinado objeto, como uma estratégia particular de apropriação dos grupos para orientar e justificar as tomadas de decisão em relação ao objeto; e da teoria da Abordagem Estrutural das Representações Sociais (ABRIC, 1998), que leva à identificação de quais são as palavras e as expressões que têm maior importância no significado de uma determinada RS, estruturando a apresentação dessas palavras num núcleo central e um sistema periférico para cada representação social. O resultado apresentou a co-ocorrência de 80% entre as cinco palavras integrantes do núcleo central da representação social da EAD nos grupos A e B. As características comuns ao núcleo central da RS da EAD para ambos os grupos foram a facilidade e a rapidez no acesso ao Ensino Superior e as de permitir comodidade com horário flexível para os estudos. Os alunos do Grupo A apresentaram como elemento diferenciador, no núcleo central da RS, a palavra liberdade e destacaram, nos elementos periféricos da RS, a economia de custos, a necessidade de autonomia, de dedicação e de responsabilidade pelo aluno, conferindo um caráter utilitário para a EAD. A diferenciação no núcleo central da RS da EAD do Grupo B ocorreu com a palavra internet, apontando para um caráter de inovação tecnológica; enfatizando, nos elementos periféricos, a comodidade para o estudo em casa, e apresentando dúvidas quanto à formação obtida por EAD. A pesquisa inclui um histórico da EAD no Brasil, desde o surgimento enquanto ensino técnico por correspondência, em 1904, até o ciclo universitário da EAD iniciado em 1994, bem como até a conclusão da pesquisa, em 2006. Essa investigação apresenta certa semelhança com a minha quando aborda que o estudo na modalidade a distância coloca que há economia de custos para o acadêmico, flexibilidade de horário, necessidade de dedicação e de responsabilidade. No entanto, difere da investigação aqui desencadeada quando trata dessas questões com centralidade na palavra liberdade ou mesmo apresentando a autonomia como necessidade, sem contar que a pesquisa de Vianney (2011) traz como sujeitos da pesquisa dois grupos de acadêmicos que frequentam diferentes modalidades de ensino, presencial e a distância, o que não ocorre na pesquisa aqui desenvolvida, que transcorre com uma turma de acadêmicos que realiza um curso de Pedagogia somente na modalidade a distância.

Assim, os procedimentos que adotei até o momento – leitura de obras sobre a aprendizagem, os processos de mediação e interação, a formação de professores em curso de Pedagogia e educação a distância e a busca por produções acadêmicas nos *sites* de produções e na BDTD que abordam essa temática – contribuíram para que ratificasse a minha intenção

de colaborar com reflexões sobre esse novo formato educacional que é o de professores em curso de Pedagogia por meio da educação a distância. Também levei em consideração a ausência de produções acadêmicas que contemplem, num mesmo estudo, processo de mediação, interação, aprendizagem, formação inicial de professores no curso de Pedagogia e educação a distância. Dessa forma, cheguei à definição do tema de minha pesquisa que é: o processo de ensinar e de aprender em um curso de Pedagogia a distância.

A respeito da importância educacional da pesquisa proposta, reside no fato de que, com a democratização do acesso à educação superior na modalidade a distância, essa possibilidade para a sociedade brasileira garantida pela legislação pode ser uma oportunidade para muitos ingressarem nesse processo de escolarização em nível superior. Isso pode ser um grande ganho. No entanto, é preciso estar continuamente aprendendo, sendo isso uma proposição em análise neste estudo.

A relevância educacional da pesquisa aqui proposta igualmente reside na atualidade do tema, uma vez que as questões referentes à aprendizagem, ao processo de mediação e interação, à formação de professores em curso de Pedagogia e à educação a distância, em especial, constituem assuntos de interesse de educadores de todas as áreas, visto serem constantemente alvo de pesquisas.

Vale ressaltar que a modalidade educação a distância vem se expandindo no Brasil de forma marcante. Há pouco mais de dez anos, com o advento da LDB (Lei 9.394/1996), não era previsto um crescimento acentuado na oferta de vagas, especialmente no Ensino Superior em proporções consideráveis, assim como o aumento da diversidade de cursos. Mesmo com toda essa ascendente expansão, as dúvidas e desconfianças referentes à educação a distância também fazem parte do cenário educacional e social brasileiro. Compondo esse palco, são várias as projeções que atraem a atenção dos tantos brasileiros que estão em busca de uma oportunidade para ingresso no Ensino Superior: o reduzido investimento financeiro, a estrutura organizacional dos cursos, o processo de ensino e de aprendizagem, o vínculo e a relação com a instituição ofertante, a validade da certificação, entre outros. São possibilidades e, ao mesmo tempo, impasses, incertezas, que acompanham esse processo que passa a ocupar um espaço no meio educacional com um formato diferenciado dos demais já naturalizados socialmente e que se somam neste estudo.

Na educação a distância, a distância recebe outra acepção, não como algo a ser superado, pois o distanciamento físico entre alunos e professores não implica, necessariamente, em um distanciamento humano. Para Moore (2009), o desafio não é suprimir a distância, uma vez que a ideia de distância transcende o mundo físico e atinge outra



transação. Nessa perspectiva, o que conta não é a distância física entre professor e aluno, mas as relações pedagógicas e psicológicas que são estabelecidas.

A proposição é promover reflexões, trazer à tona um embasamento teórico-prático que envolva esse contexto de proposição formativa na educação a distância que, ao mesmo tempo, possibilite visualizar essa ação educativa e, quem sabe, promover uma redução das barreiras de acesso à educação.

A educação a distância indicia ser mais uma porta que se abre para o desenvolvimento e para a redução das desigualdades sociais. Conforme Litto (2009), no Brasil, somente 10% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em instituições de Ensino Superior. O autor compara esse índice com países como o Chile, a Bolívia e a Argentina, que têm mais de 35% cada; Reino Unido, 40%; e Estados Unidos, 55%. No Brasil, afirma Litto (2009), o ideal é a triplicação desses números.

Da mesma forma que mantive a minha intenção de pesquisar com reflexões sobre esse novo formato educacional que é o processo de ensinar e de aprender por meio da educação a distância, mantive a questão-problema que formulei como fio condutor, conforme os ensinamentos de Quivy e Campenhoudt (1998): **Como se dá o processo de ensinar e de aprender em um curso de Pedagogia a distância?**

Tendo por base, então, a questão-problema levantada, ficou definido como objetivo geral desta pesquisa: **Compreender, por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas, como se dá o processo de ensinar e de aprender no curso de Pedagogia a distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), situado no Médio Vale do Itajaí, SC.**

Como objetivos específicos, delimitarei:

- Avaliar as razões, os propósitos e as metas traçadas pelo acadêmico e pelas acadêmicas por ocasião do ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, no ano de 2006.
- Analisar, por meio dos dizeres desse acadêmico e dessas acadêmicas, as formas de estudo, de mediação e de interação que utilizaram no desenrolar do curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI.

Uma vez definidos os objetivos desta pesquisa, a organizei nesta dissertação, que apresenta a seguinte estrutura: Capítulo I, que é a Introdução aqui apresentada; Capítulo II, que procura contextualizar a pesquisa explicitando o contexto e os sujeitos, como também

descrevendo os instrumentos para coleta de dados, as categorias de análise, os autores que serviram de aporte teórico. Capítulo III, que versa sobre a análise e discussão dos dados a partir do perfil dos sujeitos, do contexto social e dos dizeres que se relacionam diretamente com o foco deste estudo; as Considerações Finais, que apresentam uma síntese da pesquisa, as limitações e as contribuições do estudo, seguidas das Referências, dos Apêndices e do Anexo.

Uma vez exposta a trajetória que realizei, alicerçada, também, em minha história vivida e idealizada, apresento, no capítulo a seguir, os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

## 2 POR CAMINHOS E TRILHAS: OPÇÕES METODOLÓGICAS

*“O homem com um novo conhecimento é um homem transformado”.*

(PINTO, 1979, p. 512).

Destinamos este capítulo à exposição dos procedimentos metodológicos delineados para esta pesquisa, realizada com o objetivo de compreender, por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas, como se dá o processo de ensinar e de aprender no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, situado no Médio Vale do Itajaí, SC.

Para Silva e Meneses (2001, p. 9), “a metodologia tem como função mostrar como andar no caminho das pedras da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar curioso, indagador e criativo sobre o mundo”. Foi sob essa ótica de Silva e Meneses (2001) que buscamos as opções metodológicas para trilhar o caminho de nossa pesquisa, cuja problemática ficou assim constituída: Como se dá o processo de ensinar e de aprender em um curso de Pedagogia a distância?

Quanto à problemática, Goldenberg (1999) afirma que, ao formular um questionamento, curiosidade, criatividade e disciplina são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade. A partir do momento em que, sob essa perspectiva, chegamos à formulação de uma indagação que contemplasse o que pretendíamos investigar, foi possível definir um caminho a ser seguido.

Por meio da especificidade do tema escolhido, elegemos a abordagem qualitativa para este estudo. Em conformidade com Bauer e Gaskell (2002, p. 68), na pesquisa de cunho qualitativo, a intenção é “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”, e não “contar opiniões ou pessoas”. No sentido apontado pelos autores, a nossa pesquisa se direciona para os dizeres de acadêmicos e acadêmicas de uma turma do curso de Pedagogia a distância sobre o processo de ensinar e de aprender que vivenciaram nessa modalidade de ensino.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “incide sobre diversos aspectos da vida educativa”, visto que esse tipo de investigação tem como fonte direta de dados o ambiente natural; é descritiva; seus investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, bem como tendem a analisar os

dados de forma indutiva; e seu significado é de importância vital. Para essas autoras, nem sempre estão presentes os aspectos mencionados, havendo situações em que a pesquisa está totalmente desprovida de um ou de mais desses aspectos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Diante das explicações de Bogdan e Biklen (1994), entendemos que a nossa pesquisa, por exemplo, possui interesse maior pelo processo de ensinar e de aprender dos sujeitos, bem como analisa e avalia os dados de forma indutiva, além de que se preocupa com o que Erickson (1986) e Dobbert (1982), citados pelas autoras, denominam de perspectivas participantes, ou seja, ao apreendermos as perspectivas dos sujeitos, focalizamos a dinâmica interna das situações que é, geralmente, invisível para o observador externo.

Esta pesquisa se efetivou na instituição Centro Universitário Leonardo da Vinci, situada na rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito, na cidade de Indaial, SC. A escolha por essa instituição se deu em função de ser o Centro Universitário Leonardo da Vinci uma instituição localizada na região em que residimos e atuamos profissionalmente. Diante das possibilidades apresentadas na legislação educacional e, certamente, das carências sociais e educacionais vivenciadas também por nós aqui na região, essa instituição traz o Ensino Superior na modalidade a distância para todo o país, mas especialmente para o público do Vale do Itajaí. Consideramos ser uma forma de reflexão sobre iniciativas que são abertas à sociedade. São estudos que podem somar como parâmetro para tomadas de decisões diante das necessidades e carências existentes em nosso contexto social. São alterações no sistema formativo educacional que podem receber ou não o reconhecimento social.

A criação da UNIASSELVI se deu a partir da entrada do projeto de criação da instituição no Ministério da Educação, em Brasília, no dia 1º de julho de 1997. O início de suas atividades ocorreu em 1998, quando lançou o primeiro edital, oferecendo cursos de graduação. No dia 22 de fevereiro de 1999, deu início às aulas dos primeiros cursos de graduação presencial em Indaial, SC.

A partir da oficialização da LDB 9394/96, a educação a distância encontrou legitimação no Art. 80, que prescreve: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Amparada por essa prerrogativa, a UNIASSELVI, em 23 de novembro de 2005, obteve a autorização do MEC para ministrar cursos em nível superior a distância em todo o país. Na oferta desses cursos, a instituição criou uma estrutura

de parcerias<sup>16</sup> com instituições educacionais em todo o território nacional. Nessa sistemática de parceria, em Gaspar, SC, a UNIASSELVI, atende desde a implantação da oferta de Ensino Superior na modalidade a distância, um total de oito turmas com o curso de licenciatura em Pedagogia, no qual atuamos como professora tutora externa.

Assim, pelo fato de atuarmos como professora tutora externa nas turmas do curso de licenciatura em Pedagogia a distância que realizam os encontros presenciais no município de Gaspar e de residirmos nesse município, optamos por desenvolver esta pesquisa no espaço da UNIASSELVI de Gaspar e, especificamente, no referido curso.

Na Figura 2, apresentamos o mapa do estado de Santa Catarina com a localização do município de Indaial, que acolhe a sede da UNIASSELVI, e do município de Gaspar. Na Figura 3, trazemos o mapa de Gaspar com os municípios vizinhos onde moram atualmente alguns dos integrantes da turma participante desta pesquisa e, nas Figuras 4 e 5, uma representação da cultura de seus colonizadores.

**Figura 2** - Parte de mapa de Santa Catarina localizando, na cor vermelha, o município de Indaial, SC, município sede da UNIASSELVI, e, na cor verde, o município de Gaspar, SC, que sedia a turma pesquisada

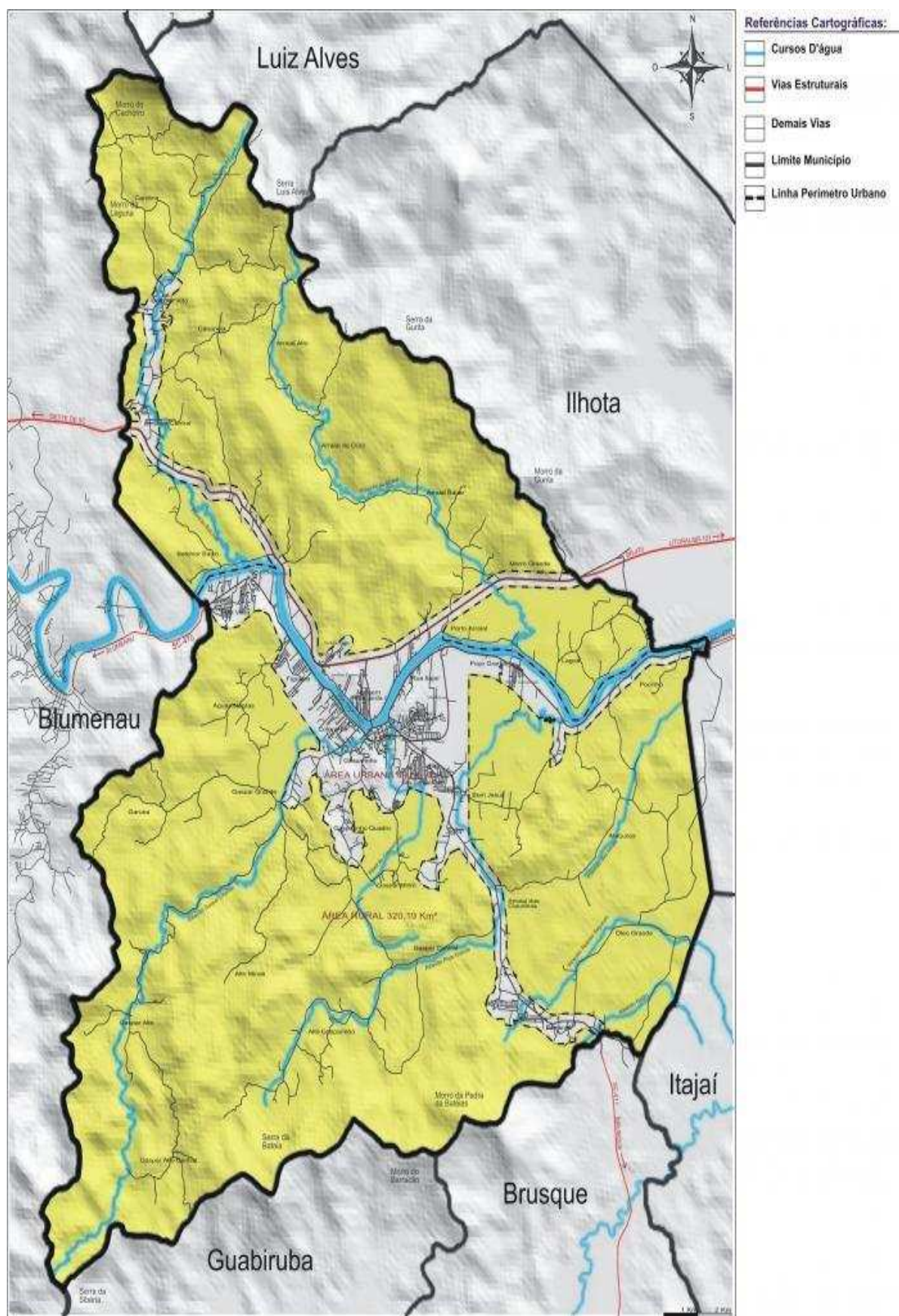


Fonte: Indaial (2010).

---

<sup>16</sup> São instituições educacionais que num sistema de parceria desenvolvem o trabalho de divulgação, inscrição e acompanhamento junto aos acadêmicos da UNIASSELVI, proporcionando a estrutura física para os encontros presenciais.

**Figura 3 – Mapa do município de Gaspar com seus municípios vizinhos**



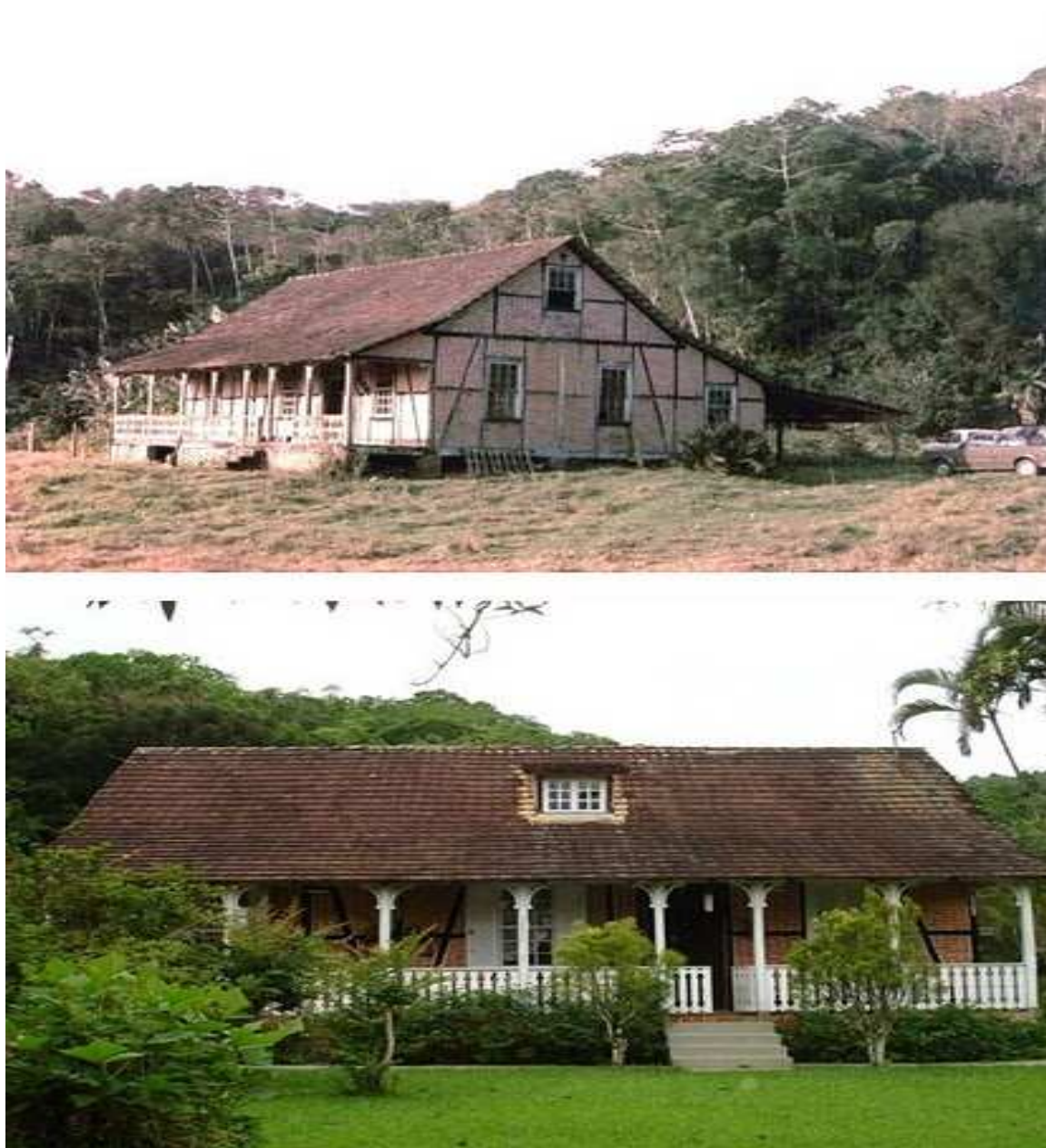
Fonte: Gaspar (2010).

**Figura 4** – Décima Sexta Festa Italiana, em Gaspar, em 21 de maio de 2010



Fonte: Gaspar (2010).

**Figura 5** – Casa e seus traços originais do estilo enxaimel que caracterizam a colonização alemã em Gaspar, SC



Fonte: <http://www.aquitabom.com/feeds/posts/default> (2010).

O município de Gaspar está localizado no Vale do Itajaí, a 65 quilômetros de Indaial, e possui, aproximadamente, 52.000 habitantes (<http://www.aquitabom.com/feeds/posts/default>). O Vale do Itajaí, conhecido como Vale Europeu, tem um povo acolhedor e economia baseada na indústria, turismo e agricultura. “A cidade recebe quem chega ao Vale do Itajaí com muitas atrações. As culturas dos imigrantes alemães, italianos e açorianos reservam aos visitantes uma imersão nos tempos da colonização” ([www.guiasc.tur.br](http://www.guiasc.tur.br)). O município de



Gaspar “também é corredor de passagem, pois se localiza estrategicamente no Vale do Itajaí, uma das regiões mais desenvolvidas do Estado” ([www.gaspar.sc.gov.br](http://www.gaspar.sc.gov.br)). Quanto ao Curso de Pedagogia a distância oferecido pela UNIASSELVI, esse

visa à formação do professor para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, docência nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e para a atuação profissional na área de serviços e apoio escolar, a saber, a supervisão, a orientação e a gestão escolar. Neste sentido, a Uniasselvi pressupõe que a formação deste profissional compreenda a sua atuação como educadores que dominem não apenas o conteúdo técnico, científico e pedagógico, mas, sobretudo, que sejam capazes de perceber analítica e criticamente a realidade social, econômica e cultural em que irão atuar. (UNIASSELVI, 2011, *site*).

Uma vez escolhida a instituição para a pesquisa, para fazermos o primeiro contato com a mesma e explicarmos o teor de nossa pesquisa, bem como solicitar autorização para tanto, agendamos um encontro com o diretor do Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) e com a coordenadora do curso de Pedagogia a distância, a quem entregamos o documento com tal solicitação. O documento com a referida autorização encontra-se no Anexo. Cabe mencionar que o referido documento foi expedido pela Coordenação do PPGE/ME nos apresentando e solicitando autorização para a realização de nossa pesquisa.

No que se tange aos sujeitos desta pesquisa, definimos que seriam os integrantes da turma denominada pela instituição como PED 084, composta por um (1) acadêmico e 27 acadêmicas, ingressantes no curso de Pedagogia a distância em fevereiro de 2006, da qual fomos professora tutora externa, e que o concluíram em agosto de 2009.

O propósito da escolha por essa turma se deu em razão de ser essa a primeira das turmas nas quais atuamos como professora tutora externa em Gaspar em fase de conclusão do curso, no momento da coleta de dados, além de que o acadêmico e as acadêmicas, por estarem em fase de conclusão de curso, poderiam expor com propriedade sobre o processo de ensinar desenvolvido pela instituição e de aprender empreendido por ele e por elas.

Assim que expusemos ao grupo, em um dos encontros presenciais, a nossa intenção de pesquisa, esse prontamente se colocou à disposição. Todos os integrantes da turma, sem exceção, não só aceitaram participar de nossa pesquisa, como também autorizaram a utilização de seus nomes no decorrer da mesma. O modelo do termo de consentimento do acadêmico e das acadêmicas se encontra no Apêndice A. Por essa razão, utilizaremos seus nomes que são: Adélia, Alexandre, Aline, Ana Lúcia, Carla, Daiane, Delmira, Edwig, Elizete, Hagar, Iara, Maria de Lourdes, Maria Inês, Maria Neide, Michelle, Nerina, Neuza, Priscila, Rosa, Roseleide, Salete, Sandra, Silmara, Tatiane, Tatiane L, Vera, Viviane e Zilda. Portanto,

os sujeitos de nossa pesquisa foram o acadêmico Alexandre e as 27 acadêmicas que integravam a turma escolhida. No decorrer da dissertação, a partir desse momento, a eles nos referiremos ora por seus verdadeiros nomes, ora por acadêmico e acadêmicas. Cabe esclarecer que, como há duas acadêmicas com o mesmo prenome – Tatiane –, nos referiremos a elas da seguinte maneira: Tatiane, para Tatiane de Souza, e Tatiane L, para Tatiane Leite.

Entre diversos instrumentos para coleta de dados, optamos pelo Memorial de Formação e pela aplicação de questionários, que, nesta pesquisa, denominamos de Questionário Avaliativo e Questionário *On-Line*.

O Memorial de Formação, de acordo com Prado e Soligo (2007), é um gênero textual privilegiado para que os educadores enfrentem o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, inquietações, experiências e as suas memórias. É um meio para deixar por escrito relatos significativos sobre a vida pessoal, o processo de formação e a prática profissional, sem necessariamente seguir uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos. A história é feita com o tempo, com a experiência dos homens, com suas histórias, com suas memórias. Foi o conhecimento das especificidades que esse instrumento pode abarcar que nos levou a fazer uso do mesmo em nossa pesquisa, somando-se aos demais instrumentos utilizados.

Prado e Soligo (2007) acrescentam que um Memorial de Formação é, acima de tudo, uma forma de narrar a nossa história por escrito para não cair no esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então, a da experiência vivida por cada um, não só para tornar público o que pensam e sentem os profissionais ou os futuros profissionais da educação, mas também para difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano. Assim, é possível que os textos produzidos pelos que fazem a educação deste país ganhem, progressivamente, a legitimidade que merecem na comunidade educacional e passem a figurar entre os textos de subsídio dos cursos de formação.

Esclarecemos que a proposta de escrever um Memorial de Formação foi lançada ao acadêmico e às acadêmicas por nós, professora tutora externa da turma, antes do início da última disciplina do curso em estudo, e que essa definição ocorreu a partir de vários estudos, troca de ideias com o grupo de pesquisa e leituras envolvendo esta pesquisa. Faltando quarenta e dois dias para conclusão do mesmo, o Memorial de Formação ficou definido como instrumento de coleta de dados, além da possibilidade de ser repassado à agência formadora, a UNIASSELVI, para um conhecimento e possível avaliação do curso.

Após conhecerem o que é um Memorial de Formação, de realizarem leituras e estudos que tratam da temática, o acadêmico e as 27 acadêmicas demonstraram interesse em rever sua

história de vida pessoal, acadêmica e de formação e registrar compondo seu Memorial de Formação. Em outras palavras, lançamos esse desafio, e todos se propuseram rever sua trajetória de vida e de formação, buscar fotos, registros e documentos e elaborar esse documentário pessoal contendo seu percurso de formação escolar, acadêmica e profissional. Todos os integrantes da turma, até o último encontro presencial, em 8 de agosto de 2009, entregaram esse instrumento. Muitos desses memoriais vieram acompanhados de cópias de documentos e fotos ilustrando as memórias registradas, conforme consta no Apêndice B.

Quanto ao questionário, Silva e Meneses (2001) o definem como uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. Sob a mesma ótica desses autores, encontramos em Gil (1996) que o questionário é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Essas questões, segundo o mesmo autor, devem traduzir os objetivos específicos da pesquisa. Gil (1996, 91-92) ainda explica que, com base na experiência dos pesquisadores, é possível definir algumas regras práticas a esse respeito:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) deve-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- f) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como o seu nível de informação;
- g) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- h) a pergunta não deve sugerir respostas;
- i) as perguntas devem referir-se a uma única idéia de cada vez;
- j) número de perguntas deve ser limitado;
- k) questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas;
- l) as perguntas devem ser dispersadas sempre que houver possibilidade de ‘contágio’;
- m) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato;
- n) na medida do possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressões do tipo ‘o que você pensa a respeito de...’, ‘na sua opinião...’ etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga;
- o) deve ser evitada a inclusão, nas perguntas, de palavras estereotipadas, bem como a menção a personalidades de destaque, que podem influenciar nas respostas, tanto em sentido positivo quanto negativo;
- p) cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento;
- r) questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir os seus objetivos;
- s) questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados.

No caso desta pesquisa, aplicamos dois questionários. Um desses questionários – Questionário Avaliativo –, continha 2 questões abertas e 13 fechadas. O modelo do Questionário Avaliativo se encontra no Apêndice C. A escolha pela aplicação desse questionário teve a participação da turma enfocada nesta pesquisa, visto que, durante o período de elaboração do Memorial de Formação e das últimas atividades referentes ao curso de Pedagogia a distância, dialogamos sobre o assunto e chegamos ao consenso de utilizá-lo. Cabe esclarecer que agimos dessa forma, pois a maioria dos integrantes da turma vinha manifestando, no último semestre de curso, o desejo de fazer uma revisão de sua trajetória acadêmica e enviar para a agência formadora, a UNIASSELVI, a exemplo do que ocorreu com o Memorial de Formação. Assim, com o consentimento de todos os integrantes da turma pesquisada, elaboramos o referido questionário, o qual aplicamos no encontro presencial do dia 02 de agosto de 2009, penúltimo dia de encontro presencial.

Assim que o acadêmico e as acadêmicas chegaram à sala onde sempre acontecem os encontros presenciais, cada qual recebeu uma cópia do Questionário Avaliativo que continha espaço para identificação e para as respostas às questões do instrumento. Optamos por aplicá-lo, às oito horas, já no início do encontro presencial, para que a todos fosse disponibilizado um tempo específico para realização do mesmo e fossem preservadas a individualidade e a singularidade de cada participante nas respostas apresentadas, dado que todos responderiam ao questionário ao mesmo tempo e o fariam individualmente, sem conversar com os colegas sobre as questões. A transcrição das respostas dadas pelo acadêmico e pelas acadêmicas ao Questionário Avaliativo encontra-se no Apêndice D.

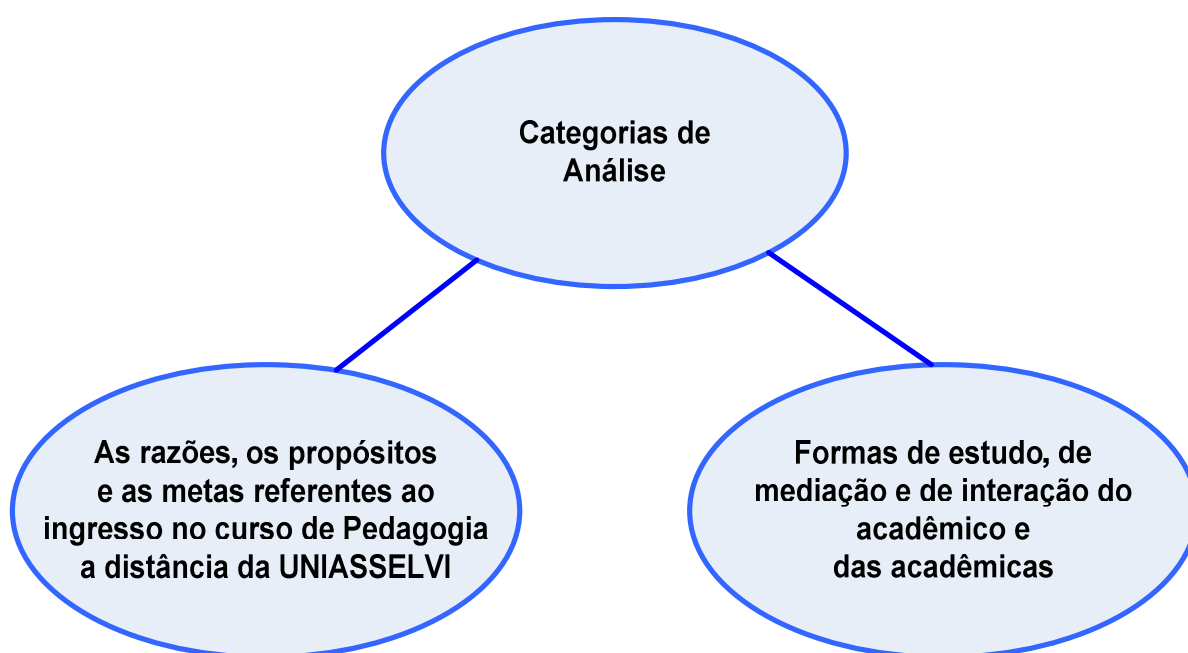
No que tange ao segundo questionário – Questionário *On-Line* –, cujo modelo se encontra no Apêndice E, o enviamos por *e-mail* ao acadêmico e às acadêmicas. Esse continha 5 questões abertas que solicitavam dados referentes ao exercício profissional, à função e ao local em que atuam. Também solicitava que informassem se continuavam estudando e, em caso de resposta afirmativa, se o curso era na modalidade presencial ou a distância. Enviamos o Questionário *On-Line* ao acadêmico e às acadêmicas em 30 de julho de 2010, ou seja, aproximadamente um ano após o término do curso. A transcrição das respostas dadas pelo acadêmico e pelas acadêmicas encontra-se no Apêndice F.

De posse dos dados coletados por meio do Memorial de Formação, do Questionário Avaliativo e do Questionário *On-Line*, passamos para a fase que se constitui no momento de organizar os dados. Lemos e releemos todos os dados segundo as orientações de Bauer e Gaskel (2002, p. 85), para os quais o

processo de ler e reler, as técnicas tradicionais empregadas, em geral com um lápis ou outros recursos simples (canetas que realcem o texto), incluem: marcar e realçar, acrescentando notas e comentários ao texto, cortar e colar, identificação da concordância no contexto de certas palavras, formas ou representação gráfica dos assuntos, fichas de anotações ou fichários de notas, e finalmente a análise temática. [...].

Nessa imersão no *corpus*<sup>17</sup>, no que tange às exposições referentes às questões abertas, tanto do Questionário Avaliativo como do Questionário *On-Line*, agrupamos as especificidades e registramos as regularidades e as dispomos em quadros, para posterior análise. Entendemos como especificidade as particularidades, as singularidades expostas pelo acadêmico e pelas acadêmicas participantes da pesquisa. A partir dessa imersão no *corpus*, definimos as categorias de análise, conforme exposto na Figura 6.

**Figura 6** – Categorias de análise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2010).

Para a análise dos dados, por sua vez, utilizamos a legislação educacional brasileira, principalmente a que aborda a especificidade da educação a distância: a Lei 9,394/96; o Decreto 2.494/98; a Resolução 01/2001; a Portaria 2.253/2001; a Portaria 4.059/2004; a Portaria 4.361/2004; o Decreto 5.622/2005; e a Portaria Normativa 02/2007. Também

<sup>17</sup> Conjunto dos dizeres dos sujeitos da pesquisa.

utilizamos os estudos de Vygotsky (1989, 1996, 2001, 2003), de Rego (1995), de Lompscher (1998), Fischtnner (1998) e de Oliveira (1995), que abordam a aprendizagem como resultado de ações interativas; de Nóvoa (1995, 1999, 2000), de Pimenta (1999), de Freitas (2011) e de Scheibe (2006), na área de formação inicial de professores; e de Belloni (2001, 2002), de Barreto (2004), de Moran (2008, 2009), de Alves (2004), de Giolo (2009), de Litto (2008, 2009) e de Vianney (2011, 2008, 2009), sobre educação a distância.

A seguir, passamos para o Capítulo III, que apresenta uma breve linha do tempo sobre a educação a distância no Brasil a partir do início do século XX, com base nas pontuações de Sganzerla (2002) e Vianney (2009) que relatam feitos e consequências dessa trajetória da educação formal em nosso país. Somando-se a esse contexto, apresentamos, com base no *site* da instituição ([www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br)), apresentamos a instituição UNIASSELVI e o curso de Pedagogia a distância, o qual foi concluído em 2009 pelo acadêmico e pelas acadêmicas integrantes desta pesquisa.

### **3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA CORRESPONDÊNCIA À INTERNET EM RE-ELABORAÇÃO PERMANENTE**

A educação a distância, conforme Tonieto e Machado (2005), está ligada aos tempos bíblicos, o que nos permite ponderar que sua origem é remota. As cartas de São Paulo Apóstolo constituíram uma forma expressiva e eficiente de comunicação a distância. No decorrer do século passado, foi registrada a presença de três gerações de tecnologias que contribuíram para que a educação a distância atingisse os patamares da contemporaneidade:

- a primeira geração, a da impressão e correspondência, em que o estudo se efetivava por meio da correspondência, em casa e independente, com a utilização de material didático impresso;
- a segunda geração, que teve início a partir da transmissão por rádio e TV, teleconferência, atendimento por telefone, com pouca ou nenhuma interação entre professores e estudantes; e
- a terceira, que integrou áudio, vídeo e computador aos conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes a distância, que proporcionou a primeira interação em tempo real de estudantes e instrutores a distância.

A cada geração, novos recursos foram sendo agregados, aprimorados e atualizados. Para Rosa (2009, p. 46), “essas formas de ensino à distância continuam ocorrendo e, com as tecnologias disponíveis, agregam melhores atribuições didáticas e facilitam ao estudante a interação”.

Otto (2002) relata que, historicamente, as primeiras iniciativas de EAD ocorreram no início do século XIX, na Europa e tiveram sua prática consolidada no início do século XX, nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália, na Ásia e assim sucessivamente, alcançando os demais continentes e países. Nessa época, os cursos a distância tratavam, em sua maioria, de cursos da área técnica que necessitavam de continuidade e que correspondiam a uma alta demanda de formação. Esses cursos se limitavam a replicar os conteúdos do ensino presencial, evoluindo, posteriormente, com a inserção de atividades complementares que possibilitavam a interatividade entre os participantes. O público-alvo eram pessoas adultas que esperavam melhorar sua condição profissional ampliando seus conhecimentos sem deixar de trabalhar.

Atualmente, conforme Tonieto e Machado (2005), a EAD passou a ser vista dentro do cenário da globalização e das tecnologias. Estamos vivenciando um processo de estruturação de uma civilização global, transnacional, alimentada pela exposição à tecnologia e pelas mesmas fontes de informação. Caminhamos para uma aldeia global. A educação não fica imune às novas possibilidades de estar no mundo e às novas formas de ensinar e de aprender. “A internet abriu essa oportunidade para aprendizes de todas as idades e em todas as áreas do conhecimento” (LITTO, 2008, p. 16).

Conforme Rosa (2009, p. 46), “O impulso crescente da utilização de tecnologias no ensino constitui um dos campos decisivos de transformação da cultura e da educação”. As transformações sociais, portanto, trazem novos desafios à sociedade e ao setor educacional. Essa afirmação pode ser percebida diante da projeção crescente vivenciada na trajetória realizada pela educação a distância em nosso país, especificamente a partir do século XX, como podemos conferir na linha de tempo que apresentamos no Apêndice G.

A educação a distância, no Brasil, dispõe de uma construção histórica, edificada com marcas que revelam formas de encurtamento das distâncias, otimização de recursos e atendimento a demandas educacionais que se fazem presentes na identificação do território educacional e formativo brasileiro. Sganzerla (2002, p. 20), ao tratar da trajetória do ensino a distância, especificamente a do Brasil, coloca:

Justifico a importância de um levantamento histórico do ensino a distância (EAD) por, a partir de uma lista cronológica de nomes, mantenedores e atividades na área, possibilitar a construção de um caleidoscópio de fatos imagináveis e reveladores do poder de encurtar distância e levar o conhecimento ao longínquo e extenso território brasileiro. São inimagináveis os números das faces – e fatos – do caleidoscópio do ensino a distância. [...] É possível apreciar a cronologia do ensino a distância no Brasil. Entretanto, imaginar o que foi proporcionado à nação dos brasileiros é impossível. Nada mais somos do que fomos. Somos a nossa cultura histórica.

Especificamente com o advento das diversas tecnologias, com o desenvolvimento social e econômico e com o aparato legal, a EAD, no Brasil, toma corpo, se expande como uma modalidade de ensino à disposição da sociedade brasileira. A EAD vem construindo uma trajetória crescente, tanto na cobertura geográfica quanto como meio de acesso aos mais diversos campos do saber disponibilizado à sociedade. Na subseção a seguir, apresentamos, brevemente, um desses campos de saber, que é o da formação docente.



### 3.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores tem encontrado centralidade nas discussões voltadas ao ensino e à busca pela sua qualidade. Considerando o contexto histórico em que nos encontramos e conduzidos pelas recomendações das reformas no que tange às políticas públicas educacionais iniciadas em nosso país na década de 1990, é prudente uma análise em relação às mudanças que têm ocorrido com a formação docente, especificamente no que diz respeito aos diferentes modelos e instâncias de formação propostos a partir da promulgação da LDB 9.394/1996. Nessas reformas, a educação a distância teve acréscimo no seu espaço de atuação. A partir de então, essa modalidade de ensino alcança oficialidade para atuação também no Ensino Superior. Para Silva (2006, p. 133):

A formação de professores através da educação a distância não pode ser analisada em si mesma, mas é necessário compreendê-la como uma estratégia adequada à racionalidade das reformas institucionais no Brasil e como parte orgânica das reformas educacionais, num contexto de mudança das estruturas sociais brasileiras. Ao fazermos tal percurso analítico, dentre outros possíveis, podemos afirmar a necessidade de se avaliar o alcance e os limites da educação a distância, bem como suas conseqüências nos planos político e teórico, ao reiterar a reforma educacional brasileira e constituir-se em uma estratégia central para a concretização do novo paradigma educacional para o Brasil.

No Brasil, segundo Sganzerla (2002) e Vianney (2009), as primeiras manifestações de educação a distância voltadas para a formação/qualificação de professores surgiram com a iniciativa de vários projetos, entre eles:

- o projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), lançado entre os anos de 1967 e 1974 no Rio Grande do Norte, considerado como a primeira experiência por satélite dirigida a formar professores leigos do Ensino Fundamental no país, porém, logo foi abandonado;
- cursos a distância destinados à capacitação de professores, utilizando como recurso metodológico a correspondência, organizados pela Associação Brasileira de Tele-Educação, desde 1969;
- o Programa LOGOS, criado em 1973, mediante Parecer 699/72 do MEC, tendo como objetivo qualificar professores leigos das regiões menos desenvolvidas do país, por meio de material impresso;
- o Programa de Alfabetização Funcional – Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – programa especial que, visando à alfabetização de adultos com a

utilização de multimeios, foi implantado em 1979 por meio de teleaulas dramatizadas e fascículos para alunos e monitores com distribuição por TVs educativas;

- o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério – Cursos a distância, criado na década de 1980 e destinado ao aperfeiçoamento de professores no 1º Grau;
- o curso de especialização em Tecnologia Educacional – Tutoria a Distância, em 1980, para docentes do Ensino Superior;
- o Projeto Ipê, em São Paulo, 1984, com a meta de produzir e distribuir cursos de atualização e aperfeiçoamento de professores do 1º e 2º grau, lançado pela Fundação Centro Brasileira de TV Educativa (FUNTEVÊ) – órgão pertencente ao MEC, para formação a distância de professores das quatro séries do Ensino Fundamental nas regiões Centro-Oeste e Sudeste do país;
- o programa de televisão Um Salto para o Futuro – TVE – Rio/MEC, em 1991, criado pela Fundação Roquette Pinto (TVE/Rio), em parceria com a Secretaria Nacional de Educação Básica e em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação;
- o Programa para Atualização de Docentes das Séries Iniciais do 1º Grau, para auxiliar os professores ainda cursando a universidade. Após 1997, esse programa passou a integrar a grade de programação do canal TV Escola, criado pelo Ministério da Educação, em 1995;
- cursos de aperfeiçoamento aos professores, a partir de 1992, ofertados pelo Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD); e
- 1ª licenciatura plena a distância do país, em 1994, no Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, para formar professores visando atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa abertura na modalidade a distância, na década de 1990, estudos, políticas e criação de estrutura tecnológica, pedagógica, técnica e humana foram intensificados. “Assim, em apenas 14 anos, de 1994 a 2008, foi possível observar uma trajetória de conquista metodológica para EAD pela universidade brasileira” (VIANNEY, 2008, p. 108). Para Barreto (2002, p 26):

Os programas que surgiram como forma de capacitação em serviço aos professores, como é caso da TV Escola, são considerados [...] mais uma vez instrumentos – mais modernos! – de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas a vontade de promoção de uma formação básica sólida que possibilite aos professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de liderança s dos processos educacionais.

Vianney (2008), ao abordar os modelos de EAD implantados no país, pontua que:

Na metade de 1990, logo ao início das discussões sobre que expectativas poderiam ser construídas acerca do desempenho da educação superior que então se desenhava, uma dúzia de especialistas dedicados ao estudo e à pesquisa em tecnologia aplicada à educação, metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, e de comunicação e mídias para uso educacional desenvolveu estudos prospectivos e percorreu o país em conferências, divulgando o que poderia ser metas de referência para os próximos anos de trabalho com a educação a distância, em especial no ensino superior no Brasil.

A trajetória vivenciada e a própria legislação estabelecida no Brasil em EAD sinaliza avanços, porém a intenção não é necessariamente a de acompanhar o crescimento histórico da presente modalidade no ensino, mas perceber, por meio de práticas, uma superação de valores, atitudes, dando significado ao fazer na educação a distância. A EAD proporciona novas possibilidades para a área da educação, no espaço da formação docente, o que requer uma nova ética educacional.

Conforme Rosa (2009, p. 46), “O uso das tecnologias de comunicação foi sendo explorado, repensado e adaptado para fins educacionais”. Em consonância com essa possibilidade de expansão educacional efetiva por meio da educação a distância, integrando-a e considerando o inegável número de excluídos dessa formação em nível superior, o Centro Universitário Leonardo da Vinci, se estruturou e, com o credenciamento do Ministério da Educação em mãos – a Portaria 4.017, de 22 de novembro de 2005, passou a oferecer para todos os brasileiros, por meio da modalidade educação a distância, cursos em nível superior, entre eles, o de Pedagogia, que integra o objeto de estudos desta pesquisa.

Na subseção a seguir, apresentamos como se deu o surgimento do Centro Universitário Leonardo da Vinci, o Grupo UNIASSELVI, a sua trajetória desde o seu marco inicial na educação superior de Santa Catarina, com os cursos presenciais, até a sua atuação em todo o país com os cursos a distância, com destaque para o projeção do curso de Pedagogia, alvo desta pesquisa.

### 3.2 O CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI

Com base no *site* da instituição (UNIASSELVI, 2011), relatamos que, em 22 de fevereiro de 1999, cerca de 400 estudantes deram início a mais uma história acadêmica de

Ensino Superior de Santa Catarina, por meio da Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI), situada em Indaial, Santa Catarina.

Em 2000, as faculdades mantidas pela ASSELVI foram transformadas em Faculdades Integradas do Vale do Itajaí. No dia 2 de setembro de 2004, por meio da Portaria nº 2.686, do Ministério da Educação, as Faculdades Integradas do Vale do Itajaí se transformaram em Centro Universitário Leonardo da Vinci, ou, simplesmente, UNIASSELVI. Ainda em 2004, a instituição protocolou, junto ao MEC, o pedido de credenciamento para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Em 22 de novembro de 2005, a Portaria Ministerial nº 4.017 autorizou a UNIASSELVI a ministrar esses cursos em todo o território brasileiro.

Dez anos depois, cerca de 50 mil acadêmicos frequentam os cursos da UNIASSELVI, em diversas áreas do conhecimento. Ainda conforme registros no *site* da instituição, esta já formou mais de cinco mil profissionais nos cursos presenciais e na modalidade a distância, por meio das formaturas iniciadas em 2009.

Ainda conforme o *site* da instituição, a Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância (ABE-EAD) divulgou, em 2010, os resultados da segunda pesquisa sobre a qualidade do ensino em cursos de educação a distância, oferecidos por 56 instituições brasileiras. A UNIASSELVI figura em sétimo lugar na classificação geral – com nota 4,65, em uma escala de 1 a 5 – e aparece, entre as maiores do Brasil, na segunda posição. A pesquisa contou com 40 questões acerca de diversos temas: qualidade do material didático, dos professores e tutores, atendimento, avaliações, aspectos financeiros (preço e sistema de pagamento) e as condições dos polos. A seguir, apresentamos, de forma breve, o ensino a distância da UNIASSELVI, bem como o curso de Pedagogia nessa modalidade.

### 3.2.1 Na UNIASSELVI, o ensino a distância

Conforme já mencionamos, a UNIASSELVI protocolou, em 2004, junto ao Ministério da Educação, o pedido de credenciamento para a oferta de cursos a distância. A Portaria Ministerial nº 4.017, de 22 de novembro de 2005, autorizou a instituição a ministrar esses cursos em todo o território brasileiro.

Atualmente, a UNIASSELVI, conforme registros no *site* da instituição, é uma das maiores instituições brasileiras na oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distância. O programa de EAD da instituição oferece 21 cursos, entre bacharelados, licenciaturas e cursos de tecnologia.

Os cursos oferecidos são: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia da Produção, Serviço Social e Teologia. Quanto às licenciaturas, são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia, História, letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, Matemática, Pedagogia, Pedagogia – Complementação Pedagogia, Complementação em Educação Especial, Superior em Tecnologia, design Gráfico, Gestão Ambiental, Gestão Comercial, Logística, Negócios Imobiliários, Processos Gerenciais, Redes de Computadores e Segurança no Trabalho.

As matrículas são feitas pelo *site* da instituição ou nos Polos de Apoio Presencial, onde também são realizadas todas as atividades presenciais das turmas. A avaliação dos cursos e os estágios são realizados nos Polos de Apoio Presencial autorizados pelo MEC.

Os cursos a distância têm como coordenação geral o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD), e as aulas presenciais acontecem nas turmas em salas disponibilizadas pelo Polo de Apoio Presencial.

O encontro presencial é o momento em que o professor tutor externo conduz as atividades propostas, tanto de estudos das disciplinas como dos estágios e demais atividades práticas, encaminha para o desenvolvimento do processo de estudo, motiva os acadêmicos para as diversas etapas e fases dos estudos, realiza seminários, tira as dúvidas dos acadêmicos e acompanha a realização das avaliações. Esse professor é um profissional especializado na área do curso oferecido, contratado pela UNIASSELVI. As atividades presenciais são supervisionadas pela instituição.

O material didático disponibilizado para os alunos constitui-se de: manual do acadêmico, que é entregue no início de cada curso; documento com todas as orientações acadêmicas, administrativas e financeiras; e caderno de estudos, que é entregue no início da disciplina. Para cada disciplina do curso é entregue um Caderno de Estudos e Agenda de Atividades que é disponibilizada *on-line* e de forma impressa no início de cada módulo.

A UNIASSELVI disponibiliza aos alunos, por meio de sua página na internet, um DVD em que o professor autor do caderno de estudos se apresenta, apresenta a disciplina com sua ementa, chamando a atenção para pontos destaques em cada unidade que compõe o caderno de estudos, complementando com imagens e exemplos da prática social, além de convidar o aluno para o estudo e a necessidade de dedicação para a efetivação do mesmo. Também possui uma tutoria à distância, além da tutoria presencial, a qual está disponível para que o aluno possa trocar ideias e também tirar dúvidas.

### 3.2.2 O curso de Pedagogia a distância na UNIASSELVI

O Curso de Pedagogia da UNIASSELVI visa à formação do professor para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal e para a atuação profissional na área de serviços e apoio escolar, a saber, a Supervisão, a Orientação e a Gestão Escolar. Nesse sentido, conforme exposição no *site* da instituição, a UNIASSELVI pressupõe que a formação desse profissional compreenda a sua atuação como educador e que esse domine os conteúdos técnico, científico e pedagógico, mas, sobretudo, que seja capaz de perceber analítica e criticamente a realidade social, econômica e cultural em que atuará.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Diretriz Curricular para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura (BRASIL 2006), no campo da ação pedagógica escolar, o curso tem a finalidade de formar o educador para atuar no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e Ensino Médio junto ao curso Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIASSELVI, exposto em seu *site*, a instituição defende a formação profissional do pedagogo tal qual descrito no Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, em que atribui ao egresso do curso a aptidão para:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; e

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Encontramos, ainda, no *site* da instituição:

A complexidade da formação do professor-educador não se encerra em um curso, é certo, nem se faz de fora para dentro (no sentido de se ter alguém que ensina de um lado e alguém que aprende, de outro lado). É necessária a interação constante entre os/as alunos/as e os campos do saber para a construção do profissional capaz tecnicamente e profundo conhecedor da realidade específica na qual atua e capaz de responder, na prática, às necessidades dessa realidade. (UNIASSELVI, 2011, *site*).

Diante do exposto, o acadêmico do curso de Pedagogia a distância deve ser capaz de perceber a importância de cada uma das disciplinas que cursa em sua formação profissional, que dele requer o embasamento teórico e a instrumentalização para sua atuação profissional.

A Matriz Curricular, além das disciplinas e carga horária, apresenta os seguintes elementos: - Atividades Formativas que, com ênfase nas Práticas Educativas, incluem seminários, pesquisas, consultas a bibliotecas, visitas a instituições educacionais, atividades práticas e grupos cooperativos de estudos; - Atividades Teórico-Práticas, que se constituem em atividades de iniciação científica, extensão e monitoria e que, a partir do IV semestre, são substituídas pelos estágios; - as disciplinas de Estágio, que possuem carga horária de 360h/a, sendo que o acadêmico que exerce atividade docente regular poderá ter redução da carga horária do Estágio, mediante comprovação.

Quanto aos campos de atuação, o educador formado pela UNIASSELVI, no curso de pedagogia a distância, tem possibilidade de atuar, dentro da sua área de formação:

- em escolas públicas ou particulares;
- em instituições sociais e/ou comunitárias, científicas e de pesquisa;
- em clínicas psicopedagógicas, como membro das equipes multidisciplinares;
- em empresas públicas ou privadas;
- em escritórios de assessoria pedagógica e educacional;
- em rádio e TV educativos.

O curso tem a duração de sete semestres e possui a matriz curricular exposta no Quadro 3.

**Quadro 3** - Matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIASSELVI

MÓDULO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		ESTÁGIO	CRÉDITOS
		PRÁTICA	TEÓRICA		
1	01. Metodologia do Trabalho Acadêmico	16	80	-	4
	02. História da Educação	16	80	-	4
	03. Informática Básica e Tecnologias na Educação	16	80	-	4
	04. Psicologia Geral e do Desenvolvimento	16	80	-	4
	05. Libras	15	80	-	4
2	06. Estrutura e Funcionamento do Ensino	16	80	-	4
	07. Psicologia da Educação e Aprendizagem	16	80	-	4
	08. Sociologia Geral e da Educação	16	80	-	4
	09. Educação Especial	16	80	-	4
	10. Filosofia Geral e da Educação	15	80	-	4
3	11. Didática e a Formação do Professor	16	80	-	4
	12. Temas Transversais	16	80	-	4
	13. Fundamentos da Linguística	16	80	-	4
	14. Processos de Alfabetização	16	80	-	4
	15. Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	15	80	-	4
4	16. Metodologia e Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa	16	80	-	4
	17. Estágio - Disciplinas Pedagógicas	-	-	48	4
	18. Metodologia e Conteúdos Básicos de Matemática	16	80	-	4
	19. Metodologia do Ensino da Arte	15	80	-	4
	20. Estágio - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	-	96	4
5	21. Metodologia e Conteúdos Básicos de Ciências Naturais	16	80	-	4
	22. Metodologia e Conteúdos Básicos de História	16	80	-	4
	23. Metodologia e Conteúdos Básicos de Geografia	16	80	-	4



MÓDULO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		ESTÁGIO	CRÉDITOS
		PRÁTICA	TEÓRICA		
	24. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	16	80	-	4
	25. Pedagogia da Educação Infantil	15	80	-	4
6	26. Estágio - Educação Infantil	-	-	96	4
	27. Lúdico e Musicalização na Educação Infantil	16	80	-	4
	28. Literatura Infantil	16	80	-	4
	29. Gestão Escolar	15	80	-	4
	30. Trabalho de Graduação	16	80	-	4
7	31. Estágio - Gestão Escolar	-	-	48	4
	32. Currículo: Teoria e Prática	16	80	-	4
	33. Supervisão Pedagógica	16	80	-	4
	34. Orientação Educacional	16	80	-	4
	35. Estágio - Orientação e Supervisão Escolar	-	-	48	4
	<b>SUBTOTAL:</b>	<b>474</b>	<b>2.400</b>	<b>336</b>	<b>140</b>
	<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES:</b>	<b>120</b>			
	<b>TOTAL:</b>	<b>3330</b>			

Fonte: [www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br) (2010).

Com a matriz curricular que apresentamos no Quadro 3, podemos visualizar a formatação do curso de Pedagogia a distância oferecido pela UNIASSELVI ao acadêmico e às acadêmicas participantes desta pesquisa cujos dizeres analisamos no capítulo a seguir.

#### **4 O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA PELOS DIZERES DO ACADÊMICO E DAS ACADÊMICAS**

*“Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada [...] a gente quer passar um rio a nado e passa; mas vai dar na outra banda e num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou”.*

(ROSA, 1972, p. 30).

Na tentativa de contemplar a diversidade de dizeres e posicionamentos declarados pelos sujeitos, este capítulo se destina à apresentação e à análise dos dados coletados por meio do Memorial de Formação, do Questionário Avaliativo e do Questionário *On-Line* aplicados ao acadêmico e às acadêmicas participantes desta pesquisa integralizando as categorias de análise: a) as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI; e b) formas de estudos, de mediação e de interação do acadêmico e das acadêmicas.

Para tanto, levamos em consideração os ensinamentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) de que, na pesquisa qualitativa, não investigamos em razão dos resultados, mas o que queremos obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Também consideramos, de acordo com os autores, que as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, bem como não criamos uma situação para ser pesquisada, mas vamos ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. Assim, o que fizemos foi buscar, na própria vivência desses sujeitos, por meio dos instrumentos de coleta de dados disponibilizados, os aspectos, as situações que integram ou integraram o seu cotidiano formativo, contemplado no processo de sua formação, conforme apresentamos a seguir.

#### 4.1 AS RAZÕES, OS PROPÓSITOS E AS METAS REFERENTES AO INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIASSELVI

Nesta subseção, apresentamos e analisamos os dados referentes à categoria de análise por nós denominada as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, uma vez que são com essas marcas que o acadêmico e as acadêmicas participantes desta pesquisa se colocam no curso aqui especificado, trazendo sua história e, ao mesmo tempo, se põem na construção da história do Ensino Superior a distância de nossa região, mais especificamente na realização de um curso de Pedagogia.

Primeiramente, apresentamos as especificidades que identificam o acadêmico e as acadêmicas participantes desta pesquisa quanto ao local de nascimento, à residência atual, à faixa etária, à profissão ao ingressar no curso, em 2006, à profissão em 2009, por ocasião da conclusão do curso, e à situação profissional atual, em 2010. Tais dados, tomados por meio do Memorial de Formação, do Questionário Avaliativo e do Questionário *On-Line*, possibilitaram desvelar possibilidades para reconhecimento do público que atualmente ingressa no ensino superior a distância aqui no Brasil.

O Quadro 4 expõe a cidade e o estado onde nasceram os vinte e oito integrantes da turma pesquisada.

**Quadro 4** – Local de nascimento do acadêmico e das acadêmicas

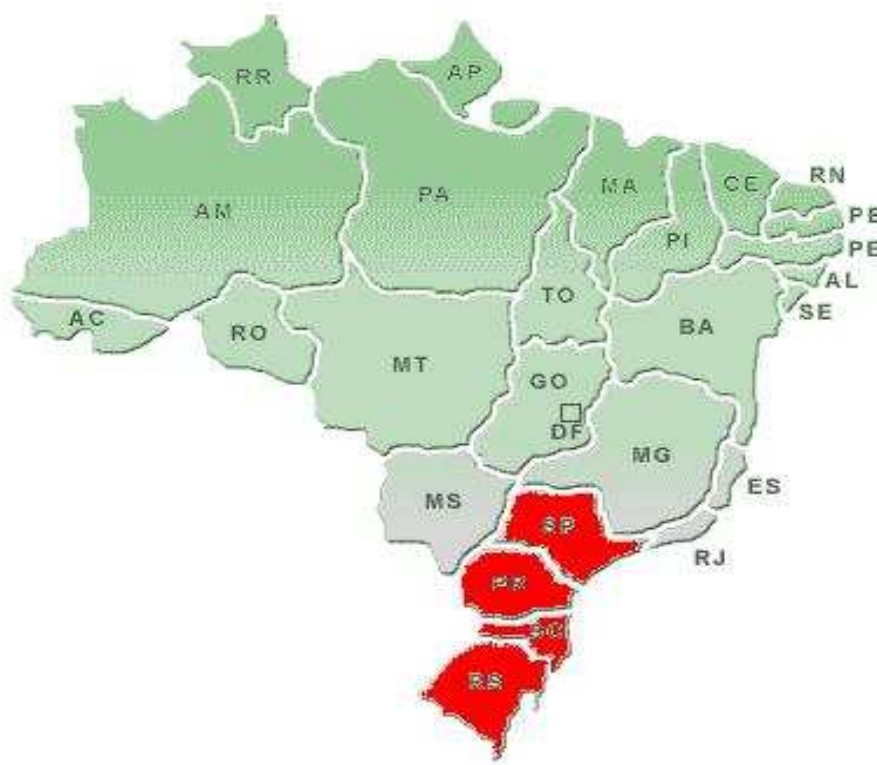
MUNICÍPIOS /ESTADOS	NÚMERO DE ACADÊMICOS E ACADÊMICAS
Apiúna – Santa Catarina (SC)	1
Blumenau – SC (gasparenses nascidos em Blumenau)	6
Brusque – SC	3
Canelinha – SC	1
Encantado - RS	1
Francisco Beltrão – Paraná (PR)	1
Gaspar – SC	3
Guabiruba – SC	1
Ilhota – SC	1
Palmas – PR	1
Porto Mendes – RS	1
Rio do Sul – SC	1
São Domingos – SC	2
São Paulo – São Paulo (SP)	2
Taió – SC	1
Vargem – SC	1
Vicente Dutra – Rio Grande do Sul (RS)	1
<b>Total de acadêmico e acadêmicas</b>	<b>28</b>

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 2 (2009).

Conforme aponta o Quadro 4, do acadêmico e das acadêmicas participantes da pesquisa, 3 são naturais de Gaspar; 6, de Blumenau – nesse estudo considerados gasparenses nascidos em Blumenau; 3, de Brusque; 2, de São Domingos; 2, de São Paulo; e os demais, de outras cidades catarinenses e de cidades paranaenses e gaúchas. Com base nesses números, podemos considerar, então, que a turma participante desta pesquisa é mista quanto à naturalidade, com destaque para o grupo de gasparenses nascidos em Blumenau. Podemos acrescentar, ainda, que, 78,6% dos alunos têm origem no estado de Santa Catarina.

Na Figura 7, apresentamos o mapa do Brasil, com destaque aos estados onde nasceram os sujeitos desta pesquisa.

**Figura 7** - Mapa do Brasil com os estados onde nasceram os sujeitos da pesquisa



Fonte: <http://www.riogrande.com.br/Clipart/mapasbr/mapasbr.html> (2010).

Conforme o mapa exposto na Figura 7, os sujeitos que integram a pesquisa são naturais dos três estados que compõem a Região Sul do Brasil – RS, SC e PR – e de um estado da região Sudeste – São Paulo. Essa característica nos remete a Giolo (2009), segundo o qual é no Sul do país que a educação a distância em nível superior encontra maior concentração, tanto no momento do ingresso como na fase de conclusão de cursos ofertados, e

a Ramos (2011) que, com base nos dados extraídos do relatório de 2010, “Todos Pela Educação”, aponta ser a região Sul do país detentora do maior percentual de jovens de 19 anos com o Ensino Médio concluído. O indicador trazido por Ramos (2011) justifica que, nessa região, encontramos um número significativo de pessoas aptas para ingresso no Ensino Superior, uma vez que concluíram os níveis e etapas anteriores do processo de escolarização.

Vale destacar que a composição inicial, no momento da matrícula dessa turma no curso de Pedagogia a distância, em 2006, eram 34 acadêmicos e acadêmicas dos quais 28 chegaram à conclusão do curso, conforme a Figura 8.

**Figura 8** – Os 28 sujeitos da pesquisa por ocasião da formatura, em 14 de novembro de 2009



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

Na busca por identificar quem são esses acadêmicos que integram esta investigação, o Quadro 5 mostra o município e o estado em que, no momento da coleta de dados, residiam o acadêmico e as acadêmicas participantes desta pesquisa.

**Quadro 5 – Residência atual do acadêmico e das acadêmicas**

MUNICÍPIO/ESTADO DE RESIDÊNCIA ATUAL	NÚMERO DE ACADÊMICOS E ACADÊMICAS
Brusque – SC	4
Gaspar – SC	22
Guabiruba – SC	1
Ilhota – SC	1
<b>Total de acadêmicos</b>	<b>28</b>

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 2 (2009).

Conforme mostra o Quadro 5, dos 28 integrantes da turma pesquisada que cursavam Pedagogia a distância da UNIASSELVI, no município de Gaspar, em 2008, 4 moram em Brusque; 1, em Guabiruba; 1, em Ilhota; e 22, no município de Gaspar.

Ao considerar a procedência, o espaço social onde residem os sujeitos que integram esta investigação, ressalta-se que a modalidade a distância permite que essa formação em nível superior se concretize. No caso do acadêmico e das acadêmicas participantes desta pesquisa, todos residem em cidades que não possuem instituições que oferecem o curso de Pedagogia, o que significa que estão distantes geograficamente de instituições que o oferecem, seja na forma presencial ou a distância. Nesse sentido, encontramos em Machado (2010, p. 57, grifo nosso) que “Essa modalidade vem dessa forma, incluir quem não pode frequentar o ensino regular, e romper as **distâncias físicas** e sociais **para quem está distante das universidades**”.

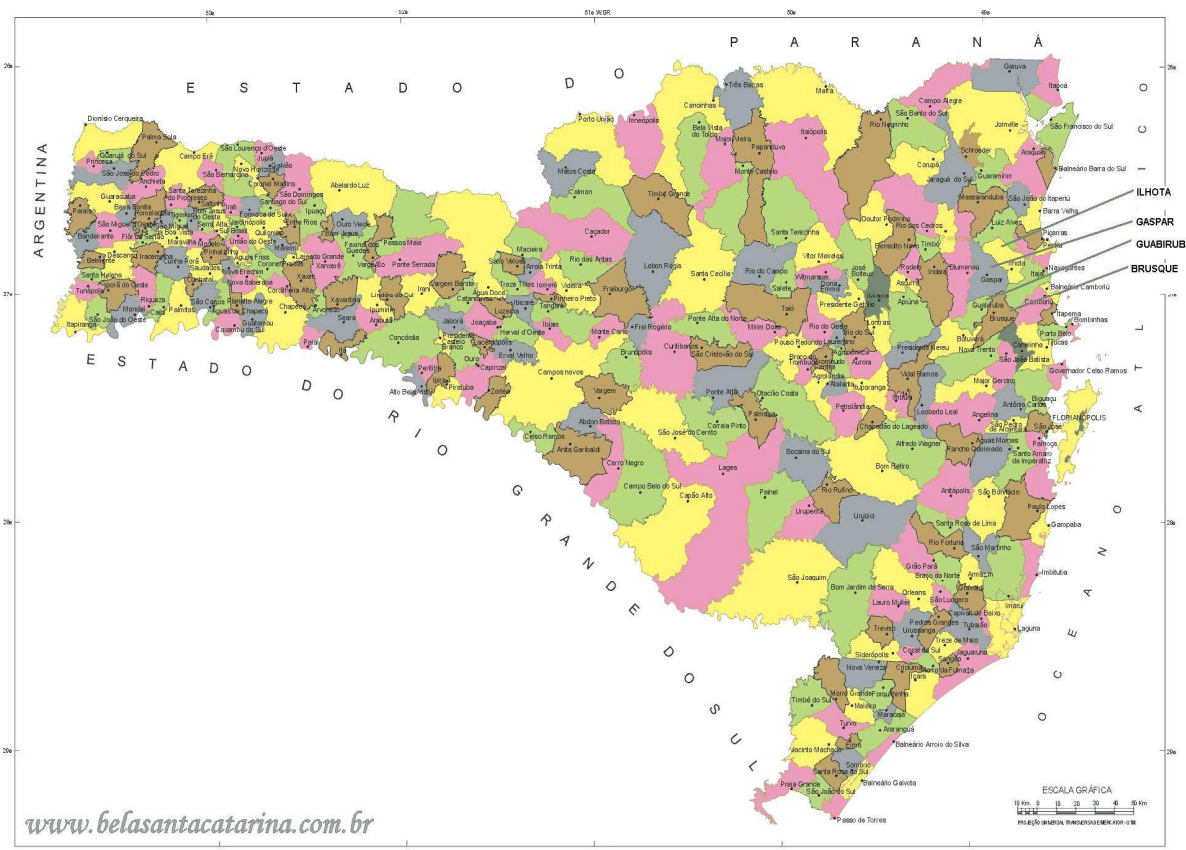
Almeida (2003, p. 333), por sua vez, alerta que, embora a distância geográfica e a utilização de múltiplas mídias sejam características próprias da educação a distância, “não são suficientes para definirem a concepção educacional”. Ainda para a autora, a EaD não é apenas uma solução paliativa para atender a alunos situados distantes geograficamente das instituições educacionais nem trata de simples transposição de conteúdos e métodos de ensino presencial para meios telemáticos, visto que pode ter o nível do diálogo priorizado ou não segundo a concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica.

Nascimento (2007) acrescenta que o importante é que EAD é educação e tem que ser de qualidade como a educação presencial. A questão que trata da qualidade do ensino é de caráter também subjetivo, haja vista que nem o ensino regular nem o presencial a garante. A qualificação é obtida no instante em que são reunidos propósitos reais e igualitários, quais sejam: docentes qualificados e comprometidos; discentes motivados e conscientes de suas

atribuições educacionais; e instituição de ensino empenhada a concretizar as reais objetivações da educação, entre outros (ARCÚRIO, 2010).

O mapa exposto na Figura 9 nos permite visualizar a localização geográfica dos municípios onde residem os sujeitos da pesquisa.

**Figura 9** – Mapa de Santa Catarina com destaque para os municípios onde residem os sujeitos integrantes da pesquisa



Fonte: <http://www.infoescola.com/mapas/mapa-politico-de-santa-catarina/>.

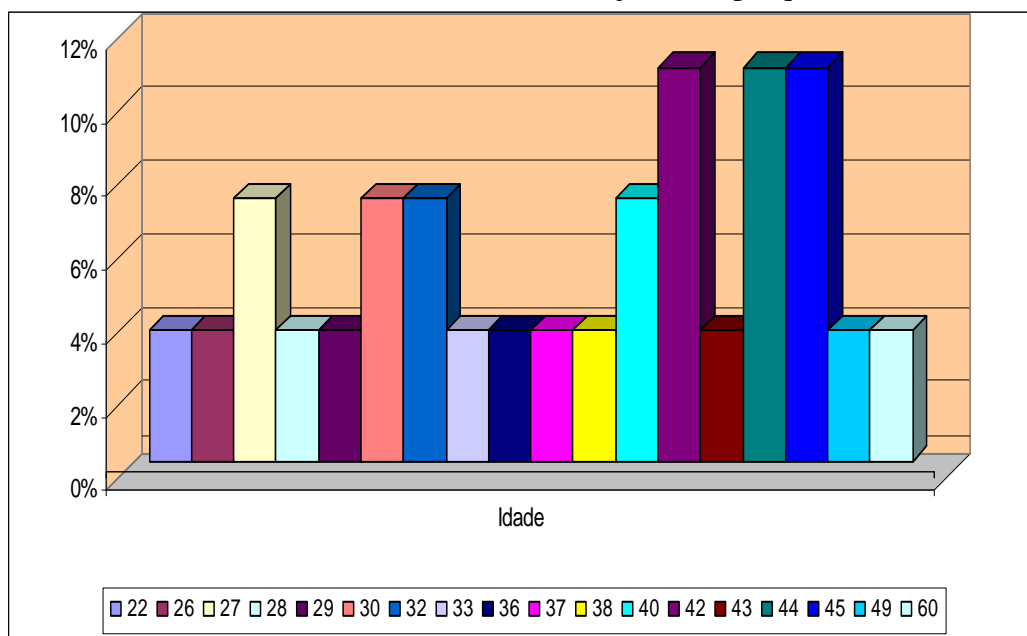
Os municípios catarinenses de onde provêm o acadêmico e as acadêmicas são limítrofes de Gaspar e têm certa proximidade com o município sede da UNIASSELVI, que é Indaial. Contudo, como podemos conferir no mapa, Gaspar, município sede dos encontros presenciais, tem uma localização centralizada, facilitando o acesso a todos os integrantes da turma.

No que se refere à facilidade de acesso e à diversidade cultural, a educação a distância, conforme Valente e Mattar (2007, p. 20), possibilita “a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação”. Entendemos que, nesse sentido, para esse acadêmico e essas acadêmicas, o ensino a distância não só facilita o acesso à formação, como também

transcende distâncias e diferenças, desmistifica discriminações sociais e culturais, dessa forma possibilitando acessar a outros patamares de aprendizagem e de participação social. Nesse sentido, anunciou Tatiane (Questionário Avaliativo) – *esse curso me deu muito aprendizado, conhecimento, como este ano estou no ensino regular, já houve momentos de buscar nos livros estudado neste curso. As orientações nos encontros com a monitora muitas vezes clareou minhas dúvidas*<sup>18</sup>–, como também Viviane (Questionário Avaliativo) – *tive um conhecimento imenso, um grande amadurecimento que muito contribuiu no meu trabalho.* Essa contextualização é reafirmada por Tonieto e Machado (2005, p. 3): “alunos de EAD trazem na bagagem pessoal uma diversidade de culturas que refletem suas origens, conhecimentos adquiridos na história de vida, formação acadêmica e fatores inerentes ao ser humano”. Assim, a singularidade que integra cada sujeito se soma nesse processo de formação desencadeado na modalidade a distância. Situação não diferente também ocorre no ensino presencial.

Quanto à faixa etária do acadêmico e das acadêmicas participantes desta pesquisa, podemos conhecê-la no Gráfico 10.

**Gráfico 10 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Pesquisa de campo (2009).

<sup>18</sup> Esclarecemos que primamos, em toda a dissertação, pela fidedignidade aos dizeres do acadêmico e das acadêmicas participantes desta pesquisa no sentido de utilizar *ipsis litteris* todos os seus dizeres. Isso porque todos os instrumentos de coleta de dados – Memorial de Formação, Questionário Avaliativo e Questionário *On-Line* – solicitavam que o acadêmico e as acadêmicas registrassem por escrito suas respostas.



De acordo com o Gráfico 10, o acadêmico e as acadêmicas se encontram na faixa etária de 22 a 60 anos, sendo que o maior grupo encontra-se na faixa etária superior a 30 anos. Nessa turma, temos: 1 integrante com 22 anos; 1, com 26; 2, com 27; 1, com 28; 1, com 29; 2, com 30; 2, com 32; 1, com 33; 1, com 36; 1, com 37; 1, com 38; 2, com 40; 3, com 42; 1, com 43; 3, com 44; 3, com 45; 1, com 49; e 1, com 60.

Essa heterogeneidade que encontramos quanto à idade dos sujeitos de nossa pesquisa nos levou a buscar, nos dados coletados, algo que nos auxiliasse a entendê-la. Encontramos Zilda, de 45 anos, que [...] *nunca havia tido a oportunidade de cursar um curso de Pedagogia [...] e que [...] A oportunidade bateu na minha porta* (Memorial de Formação). Os dizeres de Zilda nos levam a pensar que a formação inicial a distância possa ser vista como mais uma oportunidade de retorno ao processo de escolarização, uma possibilidade de se habilitar em nível superior. Como qualquer estrutura social, a oportunidade de estudar a distância está em sintonia com a vida contemporânea e são os próprios estudantes que estão se tornando os agentes “ativos” dessas mudanças (MARTINS, 2005). Em sentido similar ao exposto por Martins (2005), encontramos em Machado (2010, p. 57) que “A educação a distância está em expansão e a partir dela a sociedade percebe mais alternativa de expansão da educação, em especial para o ingresso no Ensino Superior, já que a demanda está crescendo e o ensino presencial não comporta todos”.

Maria de Lourdes (Memorial de Formação), com 60 anos, assim se expressou: *Confesso que, no início, achei difícil por ser a distância, mas aos poucos fui observando que era prazeroso igual ou melhor que um curso presencial*. Na visão de Moran (2008, p. 22), “quanto mais o aluno é adulto e escolarizado mais se poderia utilizar a modalidade a distância”. O autor acrescenta, ainda, que, “enquanto na graduação há uma explosão de cursos e de número de alunos, no *stricto sensu*, não se percebe uma abertura para a educação a distância, mesmo com a pressão de milhares de alunos que não conseguem vagas em cursos presenciais tradicionais” (MORAN, 2008, p. 22). As palavras desse autor nos levam ao entendimento do quanto a oferta de educação nessa modalidade em nosso país permanece no campo da estruturação, do reconhecimento e de maiores estudos.

No sentido apontado, Litto (2009, p.16) acrescenta que “a internet abriu essa oportunidade para aprendizes de todas as idades e em todas as áreas do conhecimento”. Os recursos advindos das inovações tecnológicas abriram e ampliaram esse caminho para que a educação superior ampliasse seu espaço de oferta em nosso país. Atingir todos os níveis e possibilidades do campo educacional é, certamente, uma questão de conhecimento, de

relações de poder e de reconhecimento e legitimidade no campo educacional para o espaço social.

De certa forma, os dados apresentados no Gráfico 9 ratificam os dados apurados pelo censo de 2008, realizado pela ABED, de que a educação a distância atinge principalmente um público mais velho do que o do vestibular de cursos convencionais, sendo que cerca de 68% dos alunos têm a partir de 25 anos. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, esse percentual atinge 96 %.

Gomes (2009), por sua vez, servindo-se dos dados do INEP (2006), pontua que os alunos dos cursos a distância são mais velhos (trinta anos ou mais, em geral), em sua maioria casados (54,4%), trabalham (65,6%), possuem renda inferior aos alunos presenciais (52,2% ganham até três salários mínimos) e 83,8% deles são filhos de pessoas que cursaram até o Ensino Fundamental e que, talvez, precisamente em virtude de todos esses dados, são bastante responsáveis, pragmáticos, mais dedicados e contam com objetivo claro. A oferta de Ensino Superior nessa modalidade a distância amplia oportunidades de atuação e realização profissional com consequentes melhorias na qualificação profissional.

Mais um aspecto a ser considerado é que a modalidade de ensino a distância tem alcançado diferentes camadas sociais. Isso é demonstrado pelos diferentes públicos atingidos pela EAD. Entre eles, estão as pessoas que moram em localidades distantes dos centros; os que são cobrados a se atualizarem profissionalmente; os que buscam facilidade de acesso ao ensino sem perda de rotinas pessoais; os que estão impossibilitados de se afastarem das funções profissionais por longos períodos, como nos cursos presenciais que precisam de 75% de frequência; ou os que são levados pelo interesse pessoal por atualização (SOARES, 2006).

Outro aspecto presente nos registros dos dados volta-se ao exercício profissional desses sujeitos. O Quadro 6 apresenta a atuação profissional dos sujeitos da pesquisa quando do ingresso no curso de Pedagogia a distância, em 2006, em fase de conclusão do curso; no ano de 2009; e, atualmente, em 2010.

**Quadro 6** – Atuação profissional do acadêmico e das acadêmicas em 2006, em 2009 e em 2010

PROFISSÃO DO ACADÊMICO E DAS ACADÊMICAS	NÚMERO DE ACADÊMICO E DE ACADÊMICAS		
	AO INGRESSAR NO CURSO	EM FASE DE CONCLUSÃO DO CURSO	PROFISSÃO ATUAL (UM ANO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO)
Analista Financeira	1	1	1
Auxiliar na escola	1	1	-
Berçarista	5	11	12
Costureira	2	-	-
Do lar	2	-	-
Escrevente juramentada	1	1	1
Coordenadora pedagógica	-	1	1
Merendeira	1	-	-
Operária	1	-	-
Professora	13	13	12
Servente	1	-	-
Auxiliar de direção			1
<b>Total geral</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 8 (2009) e Questionário *On-Line* (2010).

O Quadro 6 mostra que, dos 28 integrantes da turma participante da pesquisa, ao ingressarem no curso, 18 atuavam na escola, das quais 13 como professoras e 5 como berçaristas. Quando da realização da coleta de dados, em 2009, já em fase de conclusão do curso, o acadêmico e 26 acadêmicas atuavam na área pedagógica da educação, sendo o acadêmico como auxiliar na escola; 13 acadêmicas como professoras; e 11 como berçaristas. Ao estabelecer um paralelo quanto à atuação profissional do acadêmico e das acadêmicas, ao ingressarem no curso e em fase de conclusão, avaliamos que tenha havido uma mobilização profissional na atuação dos sujeitos pesquisados, uma vez que 6 acadêmicas que atuavam em outras áreas – costureira, do lar, merendeira, operária e servente – migraram para a educação, passando a atuar como berçaristas. Nesse sentido, a acadêmica Nerina (Memorial de Formação), que era dona de casa ponderou: *Hoje minha vida mudou. [...] Trabalho em um CDI<sup>19</sup> municipal.* Na mesma direção, Edwig (Memorial de Formação) expôs que *O ensino a distância me abriu portas, antes eu era merendeira, hoje sou educadora em uma creche.*

A educação é reconhecidamente esse instrumento de mobilidade social e, por isso, há que se buscar a sua atualização. As TIC estão se firmando como importantes instrumentos para a educação especialmente para educação a distância.

<sup>19</sup> Centro de Educação Infantil.

O Quadro 6 sinaliza, ainda, que 24 integrantes da turma pesquisada permanecem atuando na educação, sendo que uma professora assumiu a função de coordenadora pedagógica de educação especial no município de Brusque, conforme Questionário *On-Line*, e uma berçarista passou para a função de auxiliar de direção de escola. Avaliamos que a formação atingida somou-se às características desses sujeitos possibilitando a atuação profissional em outros espaços do campo educacional.

Além de solicitarmos aos integrantes da turma participante da pesquisa informações sobre o local de nascimento, a residência atual, a faixa etária, a profissão ao ingressarem no curso, em 2006, a profissão em 2009, por ocasião da conclusão do curso, e em 2010, também solicitamos que se manifestassem a respeito das razões que os levaram a optar pela formação em Pedagogia na modalidade a distância.

Ao fazermos essa solicitação ao acadêmico e às acadêmicas integrantes desta turma pesquisada, levamos em conta as ponderações de Leontiev (*apud* OLIVEIRA, 1995), ao considerar que as atividades humanas são formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A ideia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de noções planejadas.

Se buscarmos no dicionário o significado do termo atividade, utilizado por Leontiev, o encontramos relacionado à ação, a movimento. No contexto escolar, refere-se, normalmente, à tarefa a ser realizada, a um exercício, a um trabalho solicitado pela escola. Nesta pesquisa, esse termo pode ser associado à Teoria Psicológica da Atividade, desenvolvida a partir dos estudos do psicólogo russo Alexéi Nicoláevich Leontiev, que é considerada por muitos autores como um desdobramento ou uma continuidade dos estudos de Vygotsky. Essa teoria entende que a necessidade que o homem sente em estabelecer um contato com o exterior o leva a produzir meios de sobrevivência, transformando o mundo que o rodeia e sendo transformado por ele por meio de diferentes ações (LEONTIEV, 2004). Mas uma ação só se constitui em uma atividade quando cria, no sujeito, a necessidade de realizá-la e o seu motivo de coincidir com o objeto. Portanto, esse termo não designa todo processo que o indivíduo realiza, mas somente aquele que realiza respondendo a uma necessidade particular que lhe é própria, conforme explica Leontiev (2004, p. 315): “Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de que aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo”.

Podemos dizer, então, que toda atividade humana está direcionada à satisfação de necessidades que permitem ao sujeito desenvolver e prolongar a sua vida. Assim, algo só se torna objeto de uma atividade quando se encontra com uma necessidade. E essa necessidade se realiza somente de um objeto que é conveniente ao indivíduo, numa relação ou motivo, ou seja, quando o mesmo necessita de algum elemento indispensável à sua vida, a necessidade solicita sua satisfação.

Quanto à educação escolar, Moretti (2007) lembra que podemos adotar como pressuposto a busca pelo conhecimento por meio da atividade. Nessa perspectiva, teremos a atividade de aprendizagem do aluno e a atividade de ensino do professor. Enquanto atividade, a aprendizagem envolve os componentes próprios do conceito de atividade, distinguindo-se pelo seu conteúdo. Envolve a transformação de um determinado material que será apropriado, resultando na recepção de um novo produto mental, que é o conhecimento, orientada pela necessidade de aprendizagem (LOPES, 2009). A atividade de ensino, ainda lembra Moretti (2007), tem como particularidade a intencionalidade do professor ao buscar responder a sua necessidade de organizar o ensino.

A atividade de aprendizagem, conforme Lompscher (1996, p. 87):

É direcionada para a aquisição de conhecimento e habilidades através de sua reprodução individual, por meio de ações especiais de aprendizagem. [...] é direcionada para a auto-modificação e para o auto-desenvolvimento do aluno, e sua relação com o material de aprendizagem serve como meio para alcançar aqueles objetivos.

Vale destacar que a atividade de aprendizagem não se desenvolve no espontaneísmo: tem uma relação com a qualidade da atividade de ensino proposta. “É a ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento” (HENTZ, 1996, p. 151). Neste sentido, Lompscher (1996, p. 88) acrescenta: “nós precisamos de estratégias de ensino orientadas para a própria atividade do aluno e, ao mesmo tempo, para a formação consciente dessa atividade.” Continua o autor: “A motivação para a aprendizagem não pode ser transmitida ao aluno; ela só pode emergir na respectiva atividade” (LOMPESCHER, 1996, p. 88).

O que apresentamos sobre a teoria da atividade de Leontiev (*apud* OLIVEIRA, 1995), e, no mesmo sentido, sobre as proposições de Lompscher (1996) a respeito da atividade de aprendizagem, vai ao encontro do fato de os sujeitos desta pesquisa terem sido levados por motivos, fins a serem alcançados no momento de optaram por esse curso de Pedagogia, aliados às necessidades que marcam as suas buscas pessoais e profissionais.

Na perspectiva apresentada, abordamos as razões expostas (APÊNDICE C) pelo acadêmico e pelas acadêmicas integrantes desta pesquisa, que se encontram aqui sintetizadas no Quadro 7.

**Quadro 7** - Razões que levaram o acadêmico e as acadêmicas a realizarem o curso superior de Pedagogia a distância

<b>RAZÕES POR REALIZAR O CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA</b>	<b>N. DE RESPOSTAS</b>
<i>Sonho de trabalhar na educação, ser professora e de ter um curso superior</i>	23
<i>Valor da mensalidade mais acessível</i>	16
<i>Por ter a opção de escolher horário para estudar e por encaixar na rotina. (casa, trabalho, e filhos)</i>	11
<i>Pela facilidade, por ser uma oportunidade</i>	10
<i>Completar um curso superior</i>	8
<i>Por fornecer o material didático</i>	8
<i>Por ter um encontro semanal presencial</i>	7
<i>Desejo de continuar estudando, vontade de aprender sempre mais, aperfeiçoar-me</i>	6
<i>Querer uma profissão com formação. Ser profissional qualificada.</i>	6
<i>Por ter na cidade onde moro</i>	5
<i>Por ser a distância</i>	5
<i>Por ser um curso conceituado e oferecer qualidade</i>	5
<i>Por ser um curso conceituado e oferecer qualidade</i>	5
<i>Por ter encontros presenciais semanais</i>	4
<i>Gosto de estipular meu tempo para estudar e no presencial não seria possível</i>	4
<i>Por não ser presencial</i>	2
<i>Para nós mães conciliar afazeres de casa fica complicado estudar na modalidade presencial</i>	2
<i>Para obter outras habilitações do curso de Pedagogia. Fazer uma complementação</i>	2
<i>Por morar muito distante da sede</i>	2
<i>Para trabalhar com séries iniciais</i>	1
<i>Por confiar na universidade. Ser uma instituição de qualidade e competência</i>	1
<i>Simplificou quanto à presença, são as mudanças que vem na educação</i>	1

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 8 (2009).

Em relação aos números apresentados no Quadro 7, cabe esclarecer que esses não somam o número dos sujeitos da pesquisa, pois cada um deles, conforme o Questionário Avaliativo, poderia apresentar até 3 razões que os levaram a realizar o curso superior de Pedagogia a distância. Conforme apresenta o Quadro 7, várias foram as razões apontadas para ingressar no curso superior de Pedagogia a distância. Para fins de análise, considerando as

especificidades de cada uma delas, as reunimos em 4 grupos, a saber: Grupo 1, ao qual denominamos Sonhos, profissão e qualificação; Grupo 2, Estrutura do curso; Grupo 3, Confiança na instituição; e Grupo 4, Valor da mensalidade mais acessível. Por sua vez, para facilitar a compreensão de cada grupo e de sua(s) especificidade(s), elaboramos o Quadro 8.

**Quadro 8** – Especificidades dos grupos que integram as razões que levaram o acadêmico e as acadêmicas a ingressarem no curso de Pedagogia a distância

CATEGORIA: AS RAZÕES, OS PROPÓSITOS E AS METAS REFERENTES AO INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIASSELVI	
GRUPO	ESPECIFICIDADES
1- Sonhos, profissão e qualificação	A - Querer uma profissão com formação. Ser profissional qualificada
	B- Sonho de trabalhar na educação, ser professora e de ter um curso superior.
	C - Para obter outras habilitações do curso de Pedagogia. Fazer uma complementação.
	D - Completar um curso superior.
2 - Estrutura do curso	E - Por não ser todo dia
	F - Por fornecer o material didático
	G - Por ter a opção de escolher horário para estudar
	H - Por ter encontros presenciais na cidade onde mora
3 - Confiança na instituição	I - Por confiar na universidade. Ser uma instituição de qualidade e competência.
4 - Valor da mensalidade	J- Por ser o valor da mensalidade mais acessível.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário avaliativo aplicado em 2009.

No Quadro 8, trazemos a síntese dos grupos que integram as razões que levaram o acadêmico e as acadêmicas a ingressarem no curso de Pedagogia a distância, as quais, por sua vez, fazem parte de categoria denominada as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI.

Dedicamo-nos, a seguir, à análise de cada um dos grupos e de suas especificidades, lembrando, mais uma vez, que cada sujeito desta pesquisa poderia apontar mais de uma razão para o ingresso no curso aqui focado.

Integrando o Grupo 1, do Quadro 8, inicialmente temos a Especificidade A – Querer uma profissão com formação. Ser profissional qualificada – que representa o anseio de quem já trabalha na área da educação e não tem a formação mínima, ou seja, Magistério em nível de Ensino Médio. É o caso de Daiane que, em 2006, atuava como professora das Séries Iniciais e possuía o Ensino Médio, o que fez com que desejasse buscar uma graduação em Pedagogia para *ser uma profissional qualificada* (Questionário Avaliativo). Nesse sentido, Marin (1995,

p.17) sugere que, “para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão” e ressalta que “é muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”.

Conforme Nóvoa (1995, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação na implantação das políticas educativas. que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas.

Consideramos que a opção de Daiane por um curso superior esteja relacionada à condição de superação da realidade de estar atuando numa área específica sem deter a devida formação e, ainda, a legitimidade na profissão obtida pela diplomação.

Nóvoa (1995, p. 25-26), quanto ao processo de formação de professores, ao tratar da importância de investir na pessoa do professor e na valorização do saber da experiência, revela que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

No sentido apontado por Nóvoa (1995), encontramos em Pimenta (1999, p. 30) que “A formação passa pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.

A qualificação profissional é uma exigência deste mundo globalizado e a formação dos professores também é um requisito para melhorar a educação. O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu capítulo sobre o Magistério da Educação Básica, destaca que, nesse novo cenário, há necessidade, cada vez mais, de profissionais qualificados e atualizados, por meio de programas de capacitação de longa duração, de forma que os efeitos sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos sejam mais efetivos (VIEIRA, 2002).

A Especificidade B, do Grupo 1, exposto no Quadro 8, representa o anseio de quem não trabalha na área da educação, mas quer entrar com formação. Encontra-se nessa especificidade a acadêmica Neusa que assim se expressou: *O que me levou fazer este curso foi*



*[...] a necessidade de ter um curso superior para realização de minha carreira profissional.*  
(Questionário Avaliativo).

Sandra (Questionário Avaliativo) também se encontra na Especificidade B, sendo que, em 2006, ao ingressar no curso de Pedagogia a distância, era costureira e alimentava o sonho de trabalhar na educação, conforme apontam seus dizeres: *Trabalhar na educação era um sonho, [...] quando a UNIASSELVI lançou este curso a distância, pois só assim pude concluir meu curso tão sonhado.* É o caso, também, de Priscila (Questionário Avaliativo), que era berçarista, em 2006, com curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, cujo desejo *sempre foi fazer a faculdade para assim ser professor.*

A Especificidade C, do Grupo 1, no Quadro 8, faz referência a quem é formado para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e busca as demais possibilidades que o projeto pedagógico do curso oferece para atuar na área da educação. É o caso de Viviane que, em 2006, era berçarista e com formação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, buscou o curso para fazer a complementação para atuar na Educação Infantil. As possibilidades oferecidas são, além da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e atuação profissional na área de serviços e apoio escolar, a saber, a Supervisão, a Orientação e a Gestão Escolar ([www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br)).

A acadêmica Viviane (Memorial de Formação) assim se manifestou: *Em 2006 me efetivei no município de Gaspar e continuei trabalhando como berçarista [...]. Em 2008 me matriculei no curso da UNIASSEVI para obter habilitação em Educação Infantil e demais possibilidades que o curso oferece [...].* Viviane, ao tomar conhecimento da existência do curso de Pedagogia a distância na região e oferecido por uma instituição reconhecida, foi em busca de mais formação para atendimento das determinações legais, uma vez que sua área de preferência de atuação centra-se na Educação Infantil. Ainda Roseleide (Questionário Avaliativo) quer uma profissão com formação. Esse entendimento demonstrado por essas acadêmicas pode ser conferido na Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, (BRASIL, 2006) que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No seu Art. 2º, encontramos:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 9).

Vale acrescentar que a determinação legal prevista no Art. 87, § 4, da LDB, Lei 9.394/96, quanto à formação de professores para a Educação Básica, é a seguinte: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A liberação para a iniciativa privada se credenciar à oferta de Ensino Superior na modalidade a distância (BRASIL, 1998) se soma a essa explosão na procura pelo curso de Pedagogia e, conseqüentemente, à expansão do Ensino Superior a distância ofertado pela iniciativa privada.

Vieira (2002, p. 23) ressalta que a formação docente passou a ser o tema principal das políticas educacionais a partir das mudanças que surgiram em meados da década de 1990 e afirma que a “globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior”. Para Scheibe (2007, p. 44), “essas mudanças curriculares para o curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil”.

Ao tratar da expansão do Ensino Superior, no Brasil, Pimenta (2009) argumenta que o Art. 43, da LDB de 1996, ao não reafirmar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, abriu o caminho para uma ação ainda mais efetiva no sentido da maior diversificação da rede de ensino, com a desintegração das atividades essenciais das universidades e a criação de um espaço para o avanço do setor privado. A partir dessa abertura prescrita na LDB, deu-se início à expansão de inúmeras IES não-universitárias pelo território brasileiro, visto que é mais vantajoso e lucrativo desenvolver ações puramente de ensino do que investir em pesquisas e grupos de extensão. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2007), das 2.281 IES brasileiras, 92% estão inseridas em ambientes não-universitários. Em contrapartida, as universidades representam muito pouco; somente 8% das IES devem, por obrigação legal, realizar ensino, pesquisa e extensão.

Giolo (2009, p. 12180) declara que, nesse sentido,

o Decreto n. 4.494/1998<sup>20</sup> abriu explicitamente o campo da EAD para a iniciativa privada (abertura que estava, quando muito, apenas implícita na LDB), mas não lhe conferiu direção ou, ao menos, limites precisos. Mesmo assim, na virada do século, quando a EAD começou a sua trajetória, cada vez mais apressada, o processo foi movimentado integralmente pelas instituições públicas (federais e estaduais), seguindo o espírito da LDB. O foco foi, evidentemente, a educação superior, pois a grande demanda incidia sobre a formação de professores para a educação básica, contribuindo, dessa forma, para o cumprimento do artigo 87, § 4º da LDB.

---

<sup>20</sup> Cabe lembrar que o Decreto 4.494/1998 foi revogado pelo Decreto 5.622/2005.

Ainda quanto à Especificidade C, pontuada no Grupo 1, no Quadro 8, essa se refere, também, a quem tem uma licenciatura ou um curso superior e busca outra licenciatura para atuar nas Séries Iniciais. Tatiane L (Questionário Avaliativo), por exemplo, em 2006, tinha formação em História e atuava nas Séries Finais do Ensino Fundamental, sentindo a necessidade de cursar Pedagogia, conforme revelou: *Tive a grande oportunidade de trabalhar com as séries iniciais. E achei necessário fazer um curso de Pedagogia.* Carla, com graduação em Economia e atuando como analista financeira (Memorial de Formação), em 2006, ingressou no curso com o objetivo de continuar estudando e atuar na educação: *Não desejava mais ficar sem estudar. Também penso em atuar na área* (Questionário Avaliativo). Para essas acadêmicas, essa abertura, por meio da educação a distância e a expansão de oferta de cursos em nível superior, trouxe possibilidades para atendimento a expectativas e interesses que se voltam para uma melhoria, tanto em âmbito pessoal como profissional.

Para Vianney (2009, p. 140):

A legislação aprovada em 1996 (Lei 9394/96) sinalizou a clara intenção de investir na EAD como uma área de fundamental importância para ampliar o acesso da população brasileira a todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente como aumentar as taxas de cobertura no ensino superior.

Os dizeres das acadêmicas Tatiane L e Carla denotam que a oferta de ingresso no Ensino Superior, mais especificamente no curso de Pedagogia a distância, preenche uma lacuna formativa, um vez que, por motivos diversos, alguns já pontuados, esse patamar de estudos ficava num plano de sonhos e desejos dessas acadêmicas. A esse respeito, Oliveira (2008, p. 32) esclarece que

No contexto das propostas pedagógicas e opções metodológicas emergentes o uso das novas e novíssimas tecnologias da informação e comunicação não garante a inovação educacional, pois o salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado, para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis à construção de uma vida e de um mundo melhores para todos, (re)significando o reconhecimento científico que ensina a viver e traduz-se num saber prático.

A Especificidade D, do Grupo 1, exposta no Quadro 8, se refere a quem já atua na área da educação, começou um curso presencial e não concluiu. É o caso, por exemplo, de Aline que, em 2006, ao ingressar no curso de Pedagogia a distância, atuava numa empresa de camisaria, no corte de friso, e tinha [...] *vontade de completar um curso superior [...]*

(Memorial de Formação). Aline faz referência ao curso de Turismo e Lazer que iniciou e não concluiu.

No que se refere às especificidades do Grupo 1, compreendemos que estejam voltadas à formação inicial de professores. A discussão sobre formação de professores não é recente, mas ganha destaque com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, Título VI – e, nesse impulso, soma-se à educação a distância. Novos contornos conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos passam a receber evidências no espaço educacional.

Conforme Preti (2005), há mais de duas décadas, o tema formação do professor vem sendo colocado em pauta em encontros, em simpósios, em congressos educacionais e nas diretrizes da política nacional e de organismos internacionais. Educadores nacionais têm se debruçado sobre o tema, bem como autores estrangeiros, sobretudo de Portugal, Espanha, França, Canadá e Estados Unidos têm chegado até nós trazendo experiências de seus países, os caminhos que trilharam e as discussões suscitadas. Esses autores falam sobre o professor crítico, construtivista, reflexivo, investigador, mediador de aprendizagem, orientador, facilitador, parceiro, entre outros. Novas categorias de análise e de sustentação teórico-metodológica aparecem: mediação pedagógica, interação e interatividade, conhecimento compartilhado, educar pela pesquisa, autoformação, aprender a aprender, educação continuada, autonomia, professor coletivo, pesquisa colaborativa, formação em rede e assim por diante.

Toda essa variedade discursiva na área de formação do professor reflete as mudanças da realidade ou os movimentos de mudanças e de propostas que visam à requalificação do professor. A formação inicial do professor tem uma finalidade específica: formar pessoas para se dedicar à profissão docente. “É um processo didático que tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar resposta a uma outra necessidade, a do aluno: aprender” (VEIGA, 2006, p. 13) . Nesse sentido, afirma a acadêmica Elisete: *Sei que tenho muito que buscar e aprender, pois a nossa profissão exige de nós constante atualização, mas me sinto realizada pelo que eu já conquistei e pelo caminho que percorri.* (Memorial de Formação). Deomira, por sua vez, considera que *ser professora é sonhar com o futuro que poderá ser modificado. É com essa finalidade que ingressei no curso de Pedagogia da UNIASSELVI, como um presente de Deus, minha meta é ‘aprender, sinto necessidade de aprender’. Não tenho dúvidas de que o ensino superior é capaz de abrir portas. Com certeza ele fará diferença nosso futuro profissional. Só assim tive a oportunidade de ampliar a minha prática pedagógica com o conhecimento adquirido. A mesma acadêmica considera que Hoje não dá mais para pensar em profissão sem ensino*

*superior, pois ele preenche uma lacuna natural que existe dentro de cada um de nós* (Memorial de Formação).

No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, estudos sob diferentes abordagens se somam no sentido de compreender questões voltadas à prática e aos saberes pedagógicos relativos ao conteúdo a ser ensinado e aprendido na formação de professores. Conforme Nunes (2001), essas pesquisas resgatam o papel do professor e a importância de pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Toda essa busca de revisão das bases integrantes da formação do professor faz surgir, na literatura, uma perspectiva de identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente, um novo paradigma de formação. “É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Essas alterações na possibilidade de acesso à formação embasadas no campo das políticas educacionais destacam a importância da educação a distância, inscrevendo como “estratégias de educação, em especial para a formação de professores, como proposta de massificação a ser analisada (BARRETO, 2008, p. 21) .

A partir dos dizeres das acadêmicas Elisete e Deomira, essa reflexão se acentua e, nesse sentido, pontuamos, também, o seguinte alerta de Preti (2005, p. 10):

O grande desafio que temos, hoje, no Brasil, no campo da EAD, é a sua expansão sem cair no crônico vício de massificar o ensino, com o propósito de formar um novo tipo de trabalhador que atenda à nova divisão de mercado no processo internacional de produção. Devemos nos esforçar para produzir educação de qualidade voltada para o trabalhador, que não seja tratada simplesmente como um ‘bem econômico’ e o trabalhador como ‘cliente’ a quem se deve vender uma mercadoria, um conhecimento, uma habilidade, mas que seja tratada enquanto qualificação ‘social’, agregando valores e sentidos à vida do aprendiz, pois, muito do que se faz hoje na EAD não é educação e sim informação, treinamento, capacitação, ensino.

Esperamos que as ponderações de Preti (2005) sirvam de alerta para que a qualidade não fique relegada ao segundo plano. Não importa se o curso oferecido seja na modalidade presencial ou a distância, a qualidade tem que perpassar o curso projetado e realizado.

Com a contextualização legal e estrutural posta em nosso país, a educação a distância ganha espaço e se estabelece como um caminho possível para o acesso à formação em nível superior. Para Oliveira (2008), a ampliação, de modo significativo, da modalidade de educação à distância, como uma das estratégias de formação humana se constitui numa maneira concreta de fazer com que a Educação Superior ultrapasse variadas barreiras,

inclusive a que se refere à concentração de escolarização nos centros urbanos mais desenvolvidos e ainda aquele referente à acessibilidade. Os dizeres de Deomira (Questionário Avaliativo) parecem reforçar as ponderações de Oliveira (2008): *foi difícil conciliar o trabalho e o estudo, mas se não fosse assim a distância e com este custo eu jamais poderia estar fazendo. É um estudo em que se aprende muito, mas também tem que fazer o que é pedido e estudar muito. Não pensem que por ser a distância é moleza. Muitas vezes não foi fácil. Ainda bem que a minha filha é muito querida e não me atrapalha.*

A procedência, os motivos, as razões para o ingresso no curso por meio da educação a distância, essas acadêmicas abordam com sua própria história, sem ressentimentos ou meias palavras. As incertezas, as desconfianças e os medos parecem atingir um patamar de superação a partir da opção e da oportunidade de realizar esse estudo, pela sistemática processual desenvolvida.

Diante da prescrição na LDB – Lei 9.394/96 – de que, para atuar na Educação Básica, preferencialmente, os professores devem ter formação superior, o atendimento à demanda somente pelas vias presenciais ficou sem estrutura. Nesse sentido, a educação a distância se soma às políticas educacionais que visam à formação de docentes. O processo de formação não é neutro, pois a procura pelo curso de Pedagogia a distância se soma a necessidades, a reflexões e ao contexto de atuação profissional e realização pessoal. O processo de aprendizagem é uma construção em constante re-elaboração, e a modalidade a distância amplia, também, o campo da reflexão, bem como “mexe” em verdades estabelecidas especialmente vinculadas aos modos de ensinar e de aprender.

Neder (2005, p. 80), ao tratar da formação de professores por meio da educação a distância como possibilidade de mudança de paradigma, expressa:

A modalidade de ensino a distância pressupõe troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, uma vez que o aluno e o professor não ocupam sempre o mesmo espaço no processo de interlocução. Isso permite a reintegração do aluno como sujeito da construção do conhecimento, redirecionando o paradigma tradicional, que se concentra mais nas condições de ensino do que na aprendizagem. A autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento.

Em direção ao que expôs Neder (2005), a acadêmica Roseleide expressou: *estudar a distância requer atenção, disciplina para estudar em casa [...] Estudar a distância dá certo sim. E só querer.* (Memorial de Formação). Daiane (Questionário Avaliativo) argumentou: *É muito mais difícil do que pensava afinal você tem que se policiar sozinho.* As palavras dessa

acadêmica encontram respaldo em Gomes (2011), para quem esse tipo de ensino exige muita disciplina do aluno, além de que, se, de um lado, existe certa flexibilidade de horário, sobretudo nas tarefas extraclasse, de outro, é certo que se o aluno não se dedicar ao estudo, não acompanhará o curso.

Outra razão que levou o acadêmico e as acadêmicas participantes desta pesquisa a ingressarem no curso de Pedagogia a distância está relacionada à estrutura do curso que constitui o Grupo2, exposto no Quadro 8, e abarca a Especificidade E – Por não ser todo dia; a Especificidade F – Por fornecer o material didático; a Especificidade G – Por ter a opção de escolher o horário para estudar; e a Especificidade H – Por ter encontros presenciais na cidade onde mora.

Ao proporcionar ao estudante apropriar-se das esferas não-cotidianas de conhecimento, cabe à atividade pedagógica ampliar o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produzir desenvolvimento. Para Vygotsky (1996, p 140 ), “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, o ensino oferecido deve trazer, em sua estrutura, aquilo que ainda não está formado, elevando o estudante a níveis superiores de desenvolvimento. *Hoje minha vida mudou, [...] graças a essa oportunidade oferecida pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci*, afirmou Nerina (Memorial de Formação). Para a acadêmica Edwig (Questionário Avaliativo): *A aprendizagem se dá como muito empenho e pesquisa. É preciso estudar o caderno, fazer as atividades, tirar dúvidas com o tutor. O aluno tem que ser um pesquisador.*

Já para as acadêmicas Ana Lúcia, Edwig, Maria Inês e Tatiane (Questionário Avaliativo) contou muito, na escolha do curso, o fato de esse possuir flexibilidade quanto aos horários, possibilitando que os concilhassem com os afazeres presentes em sua vida pessoal:

*A possibilidade de estudar nos horários organizados por mim [...] (Ana Lúcia).*

*Conciliar, [...] trabalho e filhos fica difícil e, por isso optei pelo ensino a distância (Edwig).*

*Pela facilidade, por haver a opção de escolher os horários de estudo que melhor se encaixassem na minha rotina (Maria Inês).*

*Para nós, mães, esposas e com todos os afazeres do lar, muitas vezes fica complicado estudar na modalidade presencial, o ensino a distância veio a dar oportunidade e simplificar esse processo [...] (Tatiane).*

No caso de Edwig, essa relatou que, ao optar pelo curso de Pedagogia a distância, uma das decisões assumidas foi a organização de seu tempo e espaço de estudos: *No mínimo 3*

*horas por dia, os momentos são sempre a noite, as vezes à tarde. Sempre em casa e no meu quarto.* Nessa mesma direção, colocaram Adélia: *Todos os dias da semana de 1 a 2 horas por noite. Nos finais de semana no sábado e no domingo 4 horas;* Maria Neide: *diariamente 40 a 50 minutos no mínimo;* Priscila: [...] *1 hora por dia, em horário de folga no serviço, e em casa.* Essas são algumas inferências que se somam a várias outras que são encontrados como resposta à questão 11 do Questionário Avaliativo, quando da interrogação quanto ao tempo diário e os momentos ocupados para os estudos em função de estar realizando o curso de Pedagogia a distância. Preti (2005) chama atenção que “em cursos a distância, os processos de ensino e de aprendizagem são mais diluídos e flexíveis do que no ensino presencial, o que não significa que não sejam planejados, uma vez que na EaD o planejamento de trabalho (tanto coletivo como individual) é condição para que a aprendizagem ocorra”.

As acadêmicas Iara, Maria Inês, Nerina e Silmara, no Memorial de Formação, se referiram ao fato de haver um encontro presencial por semana:

*Depois tendo um encontro por semana ficou mais fácil se organizar (Iara).*

*Primeiro por ser só uma vez na semana e por ter na cidade onde moro (Maria Inês).*

*[...] facilita o dia a dia no trabalho por ser os encontros uma vez por semana (Nerina).*

*[...] pela facilidade de frequentar o curso somente ma vez por semana (Silmara).*

O encontro presencial a que se referem às acadêmicas é o momento em que o professor tutor externo conduz as atividades e esclarece dúvidas. Conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, é obrigatório momento presencial em cursos à distância, sendo oitenta por cento (80%) de sua carga horária desenvolvida a distância e vinte por cento (20%) em atividades presenciais, dos quais 60% com apoio tutorial e 40% voltados para estudos independentes. O professor tutor, como designa Barreto (2002, p. 2), é, assim, o personagem “cujo papel é mediar a relação interação educativa estabelecida entre aluno e o conteúdo a ele apresentado, entre o aluno e o professor e o aluno e os outros alunos”.

A estrutura do curso na modalidade a distância também foi determinante para a escolha de Rosa Maria, para quem poder *estudar em casa facilitou muito*, e para Hagar que assim se manifestou: *Primeiramente, por não ser presencial pois disponho de pouco tempo.* (Memorial de Formação).

A respeito da estrutura do curso, Alexandre (Memorial de Formação) expressou: [...] *a metodologia do Ensino a Distância adotado pela Instituição, dos encontros presenciais, dos materiais impressos, da linguagem simples, dialogada e objetiva dos livros, o conhecimento da*



*monitora, enfim, pude ter certeza que realmente estava aprendendo. Diferente de quando fiz o magistério a distância, que os livros eram enormes e o monitor, professor de história e geografia, não sabia responder as dúvidas dos educandos.* Litwin (2001, p. 19) destaca que:

Planejar um curso a distância requer o envolvimento de uma ampla equipe, composta por pedagogos, especialistas no conteúdo da área (professores e tutores), técnicos que dominem os softwares que permitem a preparação de materiais para cada mídia proposta. Pois é necessário produzir materiais em que as propostas de ensino acabem com as fórmulas prontas e criem desafios cognitivos para os estudantes.

Mais uma razão apontada pelos sujeitos da pesquisa para ingressar no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI encontra-se expressa nos dizeres do acadêmico Alexandre: *Eu já tinha procurado outras instituições e quando veio para a nossa cidade o pólo. Eu me inscrevi e acreditei. Tive e tenho a confiança na UNIASSELVI.* (Memorial de Formação). Estamos nos referindo à confiança na instituição, do Grupo 3, expresso no Quadro 8, que integra a Especificidade I – Por confiar na universidade. Ser uma instituição de qualidade e competência.

No cenário de educação a distância, vários são os envolvidos: o aluno, o professor tutor, a abordagem do conteúdo, as tecnologias, os materiais instrucionais, a instituição, a monitoria, os encontros presenciais, o apoio logístico. Certamente, resgatando os dizeres da acadêmica Carla (Memorial de Formação), *por ser um curso conceituado e oferecer qualidade*, a qualidade do curso oferecido perpassa pela sintonia e articulação entre esses componentes que configuram essa modalidade de ensino. Belloni (2002, p. 120) destaca que:

No contexto atual do capitalismo, sobretudo com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos de vocação mundial (televisão internet), o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. Evidentemente, o modelo neoliberal selvagem, aplicado aos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológica de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem resultar, em efetiva aprendizagem.

O advento da informatização, com a globalização da informação pelas redes interativas de comunicação, as novas projeções educacionais sancionadas nas alterações prescritas pela legislação brasileira, a oferta da formação inicial na modalidade a distância,

desponta como um horizonte para uma gama de brasileiros à margem de seus sonhos e realizações, tanto profissional como pessoal. “A EAD não pode mais ser praticada como ‘alternativa’, mas enquanto proposta regular de ensino nas IES” (PRETI, 2005, 98). O autor ainda afirma que a EAD

não pode ser percebida como oferta ‘supletiva’, paralela ao sistema regular de educação, mas sim como parte integrante do mesmo, inspirada em princípios, valores e práticas, solidamente fundamentadas nas atuais teorias científicas da educação e da comunicação. Coloca-se como novo espaço educacional capaz de gerar novas possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura e à tecnologia.

Niskier (2000 p.16) acrescenta que, “segundo a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, a educação à distância é um dos únicos mecanismos do qual o país pode lançar mão para diminuir as diferenças sociais e dar dignidade a seu povo”.

Neusa (Questionário Avaliativo) ponderou que *a oportunidade de estudar na modalidade a distância, o local, o horário do encontro presencial, o valor da mensalidade são fatores importantes na escolha*. Conforme Neder (2005, p. 83), a educação a distância (EAD) constitui-se como “uma possibilidade de (re)significação paradigmática no contexto do processo de formação de professores.” Portanto, são vários os aspectos que envolvem esse novo campo educacional que marca o contexto social. Vygotsky (2003, p. 80) destaca:

Basta observar os sistemas educativos em seus desenvolvimento histórico para perceber que os objetivos da educação sempre foram nos fatos, totalmente concretos e vitais, e sempre corresponderam aos ideais da época, a estruturação econômica e social da sociedade, que determina toda a história de uma época.

Não menos importante que as razões apresentadas para ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, encontra-se o valor da mensalidade, que constitui o Grupo 4, expresso no Quadro 8, que engloba a Especificidade J – Por ser o valor da mensalidade mais acessível. Nesse sentido, trazemos esse contexto expresso nos dizeres desses sujeitos quando anunciam, no Memorial de Formação: *o custo acessível* (Aline); *custo financeiro* (Ana Lúcia); *pelo pouco investimento financeiro* (Hagar); *a facilidade de pagamento, muito mais acessível* (Iara); *os valores mais acessíveis* (Maria Inês); *o valor da mensalidade* (Neuza); *o valor da mensalidade* (Rosa Maria); e *o fator financeiro* (Vera)

Como podemos conferir, “a formação de professores não está descolada das relações sociais e políticas, culturais e econômicas que a condicionam” (BITENCOURT, 2008, p. 83). Moran (2009, p. 1) alerta que a educação a distância vem estruturando o seu espaço no contexto social.

Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente.

Como aponta Aranha (1996, p. 16), “[...] o fenômeno educacional não pode ser definido como neutro, uma vez que se encontra intrinsecamente ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais de seu tempo”. Estudar as relações que perpassam a realização da formação de professores na modalidade a distância pressupõe compreender as políticas educacionais que a legitimam.

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. (GATTI, 2008, p. 65).

Fica evidenciado que o baixo custo, a flexibilidade organizacional do curso são características que perpassam essa trajetória de identificação. Conforme anunciou a acadêmica Edwig, *A mensalidade é acessível ao poder aquisitivo para qualquer pessoa que queira estudar*. Contudo, ela deixa um alerta: *Mas não se engane, o esforço e a dedicação dependem de cada um. Não pense que estudar a distância é moleza. Se pensar assim é melhor nem se matricular* (Memorial de Formação). Preti (2005) observa que “o desafio, tanto para o educando como para a instituição, será a busca de métodos que contribuam para o incremento das potencialidades independentes e criadoras do estudante, pois essa independência será desenvolvida mediante a própria atividade de aprendizagem”. A aprendizagem ocorrerá, portanto, nas relações e buscas empreendidas pelos estudantes servindo-se das possibilidades abarcadas pelo projeto do curso.

Tomando por base as manifestações expressas pelo acadêmico e pelas acadêmicas e nesta pesquisa dispostas nas razões que integram a categoria as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI (Quadro 7), avaliamos que há indícios retratando certo alcance dos propósitos traçados pelo acadêmico e pelas acadêmicas, conforme expusemos, neste capítulo, no Quadro 6, intitulado *A atuação do acadêmico e das acadêmicas em 2006, em 2009 e em 2010*. Vale repetir, por exemplo, que Edwig *era merendeira, hoje sou educadora em uma creche* (Memorial de Formação); que

Deomira sonhava em *ser professora* (Memorial de Formação) e atualmente é *Professora e Diretora* na *Creche Domiciliar Mundo Feliz*, em Gaspar (Questionário *On-Line*); e que Sandra era *costureira* (Questionário Avaliativo), tinha o sonho de *Trabalhar na educação* (Memorial de Formação) e, hoje, exerce a *atividade de berçarista* (Questionário *On-Line*).

No Brasil, a educação a distância, conforme Belloni (2001, p. 6), “é complexa e envolve aspectos políticos e econômicos que muitas vezes dificultam a compreensão dos aspectos conceituais, propriamente educacionais e técnicos.” Para Gesser (2009, p. 72), a educação a distância no Ensino Superior “surge como um novo caminho e se apresenta como possibilidade para atendimento a demandas no campo da formação docente”. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 75) acrescenta que “autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro”. Acrescenta o autor que “A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 77).

Barreto (2006, p. 54) acrescenta que a educação a distância “exerce função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas nas instituições, influi nas decisões políticas a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição de prioridades educacionais”. Nóvoa (2000) destaca que a formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundido “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Acrescenta, ainda (2000, p. 82) que:

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino; o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas marcas de vidas e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

No sentido apontado por Nóvoa (2000), a acadêmica Adélia (Memorial de Formação) relatou: *[...] quero deixar um agradecimento todo especial a professora [tutora] que nos fez pensar, analisar a trajetória da educação, nos apresentou ilhas desconhecidas, [...] quase nos enlouqueceu com os trabalhos, sempre nos incentivando para melhorar, mas valeu, [...] aprendi muito, [...] consegui vencer.* Nessa mesma direção, Hagar (Questionário Avaliativo) argumentou: *primeiramente por não ser presencial, pois disponho de pouco tempo. Em segundo lugar pelo pouco investimento financeiro.*

Assim como no ensino presencial, na modalidade a distância, o contexto social em que o acadêmico está inserido tem espaço destacável, uma vez que o público que busca essa

modalidade no Ensino Superior tem suas marcas identitárias específicas. Seja presencial ou não, a formação de professores é uma questão bastante discutida neste início de novo século, especialmente no que se refere à pessoa do professor, a sua formação e ao processo de construção do conhecimento docente.

Em síntese, esta subseção, sobre as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, nos permitiu, por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas, avaliar que a opção por esse curso perpassou por sonhos relacionados à realização pessoal e profissional (como, por exemplo, obter um curso superior, trabalhar na educação e ser professora); pela formação inicial de professores como condição para atuação docente com qualificação; pela estrutura do curso (flexibilidade relacionada ao horário e local de estudos individual, fornecimento do material didático, encontros presenciais serem semanais e em local próximo de sua residência); pela confiança na instituição; e pelo valor da mensalidade.

Os dizeres desse acadêmico e dessas acadêmicas sugerem que a oportunidade de realizar um curso superior e de obter conhecimentos específicos relacionados ao exercício da profissão docente o(as) levou à superação em relação a si próprios de se sentirem incapazes de aprender diante da oferta por ser nessa modalidade e pela discriminação por ser a distância.

Para o alcance das razões, propósitos e metas pretendidas pelo acadêmico e pelas acadêmicas, os seus dizeres trazem também indícios que se somaram à trajetória de formação relacionadas às formas de estudo, de mediação e de interação que perpassaram no desenrolar do curso pesquisado.

#### 4.2 FORMAS DE ESTUDO, DE MEDIAÇÃO E DE INTERAÇÃO DO ACADÊMICO E DAS ACADÊMICAS

Nesta subseção, apresentamos os dados referentes à categoria de análise formas de estudo, de mediação e de interação do acadêmico e das acadêmicas, coletados por meio do Memorial de Formação, do Questionário Avaliativo e do Questionário *On-Line*.

A questão de número 12, do Questionário Avaliativo solicitou que os acadêmicos e as acadêmicas nos informassem quais as formas disponibilizadas de estudo e de interação Nóvoa que mais utilizou para atingir o seu aprendizado e sinalizassem sua resposta conforme grau de

importância, colocando 1 para a primeira resposta mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim por diante:

- ( ) Interação com o grupo
- ( ) *E-mail*
- ( ) Caderno de estudo de cada disciplina
- ( ) Encontro presencial
- ( ) Realização das autoatividades
- ( ) Contato com o professor tutor
- ( ) Material de apoio no ambiente de aprendizagem
- ( ) Fórum

Cabe elucidar que o acadêmico e as acadêmicas preencheram a questão 12 atendendo a sua realidade, enumerando a forma mais usada no decorrer do curso seguindo a sequência numérica ordinal. Ao sintetizar os resultados referentes à questão 12, destacamos que a forma mais utilizada ficou registrada na 1ª coluna, a segunda forma mais utilizada na 2ª coluna e assim sucessivamente. Cada sujeito pontuou a sua sequência de respostas. Isso justifica que os números apresentados não correspondem, necessariamente, ao número dos sujeitos, mas ao das respostas dadas. Assim, trazemos sintetizadas no Quadro 9, para reflexão e análise, as formas de estudo e de interação disponibilizadas pela instituição, destacando a maneira como os sujeitos da pesquisa usufruem esse processo interativo no decorrer do curso por ordem de colocação. Esclarecemos, também, que “interação com o grupo”, opção que também integra a questão 12, foi acrescida, uma vez que os sujeitos participantes desta pesquisa costumavam fazer estudos em grupo ou, ainda, se encontrar para estudar, além dos encontros presenciais de caráter obrigatório, conforme relato de Neusa: *Gosto muito de frequentar [...] os encontros extras para aprofundar estudos juntas [...]*. (Memorial de Formação).

**Quadro 9** – Formas de estudo e de interação utilizadas no decorrer do curso por ordem de colocação

<b>FORMAS DE INTERAÇÃO</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	<b>4ª</b>	<b>5ª</b>	<b>6ª</b>	<b>7ª</b>	<b>8ª</b>
Interação com o grupo	1	3	10	3	5	4	-	-
<i>E-mail</i>	-	-	-	1	3	2	11	5
Caderno de estudos de cada disciplina	21	5	2					
Encontro presencial	3	14	8	1	2	-	-	-
Realização das autoatividades	-	2	4	8	12	2	-	-
Contato com o professor tutor	1	4	3	16	2	2		-
Material de apoio no ambiente de aprendizagem	-	1	-	1	8	13	1	-
Fórum	-	-	-	-	-	-	2	23

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 12 (2009).

Conforme podemos visualizar no Quadro 9, por ordem de colocação, o caderno de estudos de cada disciplina aparece como a forma de estudo e de interação mais utilizada pelo acadêmico e pelas acadêmicas, com 21 menções, seguida do encontro presencial, com 14; da interação com o grupo, com 10; do contato com o professor tutor, com 16; da realização das autoatividades, com 12; do material de apoio no ambiente de aprendizagem, com 13; do *e-mail*, com 11; e do fórum, em última colocação.

A indicação, pelos participantes da pesquisa, do caderno de estudos como a forma de interação mais utilizada reflete o que ocorre, atualmente, segundo Preti (2005, p. 110):

Na EAD, o recurso mais utilizado no processo ensino-aprendizagem, ainda é o texto escrito, por ser aquele que é mais acessível, pois não depende de outros meios tecnológicos, economicamente e socialmente o menos oneroso, e, portanto o mais democrático, além de estar muito impregnado em nossa formação cultural.

Esse destaque ao caderno de estudos como forma de estudo e de interação pelo acadêmico e pelas acadêmicas registrado no Quadro 9 por meios da questão 12 do Questionário Avaliativo, também encontramos, nos dizeres registrados no Memorial de Formação e na questão 10 (Como se dá o processo de aprendizagem no curso de Pedagogia a distância?) do Questionário Avaliativo, conforme mostramos no Quadro 10.

**Quadro 10** – Dizeres do acadêmico e das acadêmicas relacionados aos cadernos de estudos

DIZERES DO ACADÊMICO E DAS ACADÊMICAS	SUJEITOS DA PESQUISA	MEMORIAL DE FORMAÇÃO	QUESTIONÁRIO AVALIATIVO (Questões 10 e 12)
<i>[...] os livros<sup>21</sup> são ótimos.</i>	Adélia		x
<i>As leituras acrescentam muito</i>	Adélia	x	
<i>Os cadernos de estudos são ótimos</i>	Aline	x	
<i>Os cadernos de estudo</i>	Aline		x
<i>Tem que seguir os livros por completo [...]</i>	Carla	x	
<i>Através de livros</i>	Carla		x
<i>[...] correr atrás do conhecimento por meio dos livros.</i>	Edwig	x	
<i>O caderno de estudos é muito bom, mas as vezes ele vem muito resumido</i>	Edwig		x
<i>O aprendizado com [...] os cadernos de estudos.</i>	Iara	x	
<i>Nossos cadernos de estudo nos fornecem conteúdos ricos em informações [...]</i>	Iara		x
<i>[...] livros [...] trouxeram boas mudanças para a vida profissional e pessoal,</i>	Maria de Lourdes	x	

<sup>21</sup> O acadêmico e as acadêmicas, em seus dizeres, referem-se ao caderno de estudos ora como livro, ora como caderno de estudos.

<i>Além dos cadernos de estudos temos os encontros presenciais.</i>	Maria Neide	x	
<i>A escrita dos livros que é bem comunicativa.</i>	Neusa	x	
<i>Tenho como base o caderno de estudos.</i>	Neusa		x
<i>A linguagem dos materiais impresso, uma linguagem simples e objetiva.</i>	Priscila	x	
<i>Estudo do livro.</i>	Priscila		x
<i>Recebemos um livro [...]</i>	Rosileide		x
<i>Tem que ler muito [...]</i>	Rosileide	x	
<i>material de estudo.</i>	Sandra		x
<i>Material de estudo, nós podemos estar sempre pesquisando [...]</i>	Sandra	x	
<i>livros</i>	Tatiane		x
<i>Os cadernos de estudo são fontes constantes de aprendizado.</i>	Vera		x
<i>Os cadernos de estudos são grandes companheiros nesta caminhada.</i>	Vera	x	

Fonte: Memorial de Formação e questão 10 do Questionário Avaliativo (2009).

Alguns dos sujeitos da pesquisa, conforme visualizamos no Quadro 10, apontam o caderno de estudos não só como uma forma de estudo, mas também acrescentam a importância que representam no processo de aprendizagem. É o caso, por exemplo, de Iara, para quem os cadernos de estudos *fornecem conteúdos ricos em informações* e contribuem com o *aprendizado* (Questionário Avaliativo e Memorial de Formação, respectivamente) e de Vera, que afirma: *Os cadernos de estudos são fontes constantes de aprendizado* (Questionário Avaliativo).

A história de vida, a escolarização vivida até então certamente deixou suas marcas. Neste sentido, a acadêmica Silmara (Questionário Avaliativo) reforçou o que, no seu entender, tem se constituído o ato de estudar, o processo de escolarização já vivido: *é primordial a leitura e o estudo*. Com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, abrem-se outras possibilidades que abarcam novas formas de interação não comumente vivenciadas no dia-a-dia do processo de formação, mas que acabam por se somarem às já naturalizadas em nosso cotidiano, como é o caso de estudar utilizando o caderno de estudos. Essa ponderação retrata a história escolar em que o livro é um dos suportes de conhecimento naturalizado. Por outro lado, o ensino a distância é uma modalidade que também permite o acesso a saberes ainda não apropriados e necessários ao exercício da profissão para a qual o curso focado habilita. Da mesma forma, o livro, identificado pela maioria dos acadêmicos como caderno de estudos, permanece no desempenho de igual função no contexto da aprendizagem.



Consideramos que o material impresso seja como uma base comum que perpassa tanto o ensino presencial quanto o ensino a distância. Aliás, a experiência desenvolvida enquanto professora tutora externa e pesquisadora possibilitou observar que, para o acadêmico e as acadêmicas participantes desta pesquisa, os cadernos de estudos se apresentam como um porto seguro de cada disciplina, uma possibilidade maior de acesso ao ensinar e ao aprender, *como grandes companheiros nesta caminhada* (Vera - Memorial de Formação).

Quanto ao material didático, o MEC estabeleceu orientações que auxiliam as instituições a desenvolvê-lo. De acordo com o MEC (BRASIL, 2007, p. 15-16), o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Em se tratando dos cadernos de estudos disponibilizados no curso aqui evidenciado, ou seja, no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, encontra-se retratado de forma sistemática e organizada o conteúdo para cada área do conhecimento, em uma linguagem dialógica. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 13), ainda no que tange ao material didático, sugere que deva “[...] estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor [...]”.

No que se refere ao texto escrito, Maia e Mattar (2007, p. 8) acrescentam que “É importante lembrar que mesmo na leitura de um texto ocorre a interação entre o leitor e o texto e entre o leitor e o próprio autor do texto” e que “o alemão Borge Holmberg, um dos pioneiros da teoria da EAD, desenvolveu a noção de ensino como uma conversa didática

guiada (*guided didactic conversation*<sup>22</sup>). Os autores também afirmam que materiais didáticos para educação a distância geralmente são produzidos com esse intuito.

A interação mencionada por Maia e Mattar encontra-se presente nos dizeres de Tatiane L que assim se expressou: [...] *estudo a distância, mas me sinto próxima de meus professores autores* [...] (Memorial de Formação). Por meio de seus dizeres, essa acadêmica denota que interagiu com os autores de seus cadernos de estudo a ponto de citá-los com certa intimidade nomeando-os de *meus professores autores*. Já nos dizeres da acadêmica Vera, encontramos explícito que a interação permeou o curso: [...] *a estrutura do curso proporcionou muitos momentos de reflexão, de aprendizagem e de interação*.(Questionário Avaliativo, grifo nosso).

A interação, parte integrante do processo de aprendizagem, encontra suporte nas ponderações de Vygotsky (1989), ao declarar que o homem é alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em seu meio cultural. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, e sim um processo de interação entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. O desenvolvimento humano é compreendido, não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas como produto de trocas que se estabelecem entre o indivíduo e o meio, cada aspecto influenciando o outro. Nesse sentido, Daiane (Memorial de Formação) afirmou que *fazer esta faculdade me permitiu várias reflexões [...] os alunos só aprendem o que são instigados a aprender*. Os dizeres de Daiane sugerem que a estrutura do curso, com seus meios interacionais disponibilizados, a forma de linguagem presente nos cadernos de estudos, as intervenções dos colegas, os trabalhos em grupos, as trocas e estudos nos encontros presenciais e extras e as intervenções do professor tutor são mecanismos de interação que marcam as relações que se estabelecem integrando esse universo de formação.

Ressaltamos que as interações sociais “são resultado de um processo histórico e social” (HENTZ, 1998, p. 76) e que, segundo Fichtner (1998, p. 22), “os seres humanos vivem em um ambiente transformado pelos artefatos das gerações anteriores desde o início da espécie humana. A função básica desses artefatos é coordenar os seres humanos com o mundo físico e uns com os outros. Esses artefatos são mediadores culturais”. Esse autor lembra, ainda, que “a integração com a cultura é acompanhada por transformações profundas no

---

<sup>22</sup> De acordo com Holmberg, a interação e a comunicação são aspectos fundamentais do EAD e a comunicação nesse tipo de ensino consiste numa conversa didática guiada (1985).

comportamento, pela formação de seus mecanismos novos, fundamentais e específicos” (FICHTNER, 1998, p. 22).

Os artefatos culturais trazem as marcas de cada tempo, os seus instrumentos e seus signos. No passado, poderiam ser reconhecidos nos recursos interativos como a lousa, o livro-texto, as provas orais e escritas, a exposição dos saberes dos mestres, as cantigas e brincadeiras de roda, os sermões, entre outros. Na contemporaneidade, temos disponíveis artefatos que se somam, como as dinâmicas de grupo, os recursos audiovisuais e virtuais, os cadernos de estudos com linguagem que permitem dialogar com o autor, o contexto social marcado pelas inovações advindas do campo tecnológico, entre outros. Kenski (2003, p. 76) destaca que “as inovações tecnológicas impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhados e acessados, as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens. No que se refere às especificidades da educação a distância, Barbosa (2011, p. 8) acrescenta:

É comum que no contexto de um sistema de Educação a Distância o material didático seja um dos aspectos mais discutidos e que exigem mais ações de planejamento das equipes pedagógicas: (gestores, professores-conteudistas, pedagogos, desenhista instrucional, entre outros) e de produção (produtores gráficos e infográficos, produtores de vídeo, animações e simulações, programadores, revisores ortográficos, entre outros). Isso não acontece por acaso, pois em se tratando de EAD, o material didático assume o papel de mediador principal, senão o único, das interações dos alunos com os conteúdos.

Com base nas ponderações de Barbosa (2011), podemos considerar que os materiais didáticos constituem um referencial mediador concreto de variadas propostas para a modalidade de ensino a distância.

No contexto exposto, Mallmann e Catapan (2007), em EAD, destacam, da equipe pedagógica envolvida diretamente ou indiretamente com o material didático, o professor, afirmando que o mesmo se faz presente nas estratégias de ensino e de aprendizagem que organiza e apresenta nos materiais didáticos, tanto impressos quanto em ambientes virtuais. As mediações acontecem de formas diferenciadas, em cada caso, potencializadas por equipes de diferentes profissionais. Os sistemas de comunicação que envolvem os materiais didáticos precisam estar congruentemente organizados em um plano de gestão apropriado a cada proposta.

Ainda sobre o material didático, destacamos os dizeres de Edwig (Questionário Avaliativo): *o caderno de estudos é muito bom, mas as vezes vem muito resumido. Por isso as pesquisas são constantes.* Os dizeres de Edwig nos fazem refletir sobre a importância da

elaboração do material didático de forma consistente e que consiga possibilitar a comunicação entre o ensinar e o aprender.

Para Ana Lúcia (Memorial de Formação), *o comprometimento da instituição como também dos professores [...] o papel da professora tutora responsável em fazer acontecer no dia a dia interação, o envolvimento, o comprometimento e em consequência disso a aquisição do conhecimento é digno de reconhecimento.*

Vianney (2008), ao tratar da EAD, faz uma abordagem, também, dos modelos de educação a distância ofertados em nosso país e da ameaça de uma padronização, desconsiderando as especificidades e a natureza de cada curso, trazendo à tona uma discussão acerca do desempenho de alunos de cursos de graduação a distância e de alunos de cursos presenciais. Nesse sentido, a mesma acadêmica, Ana Lúcia (Memorial de Formação), acrescentou: *para mim que já tive a oportunidade de experimentar as duas modalidades de ensino: regular e a distância, afirmo com toda certeza, de que não há desmerecimento algum de uma em relação ao outro.* Ao considerar os dizeres de Ana Lúcia, ao referir a EAD como uma modalidade de ensino de igual valor, trazemos as seguintes ponderações de Vianney (2008, p. 33):

O fato de a EAD estar presente no ensino superior brasileiro apenas a partir de 1994 provocou um hiato no país em relação à investigação de como se processa a aprendizagem nesta modalidade. Quais formas de organização metodológica, de uso de diferentes suportes tecnológicos ou de mecanismos para se exercer a tutoria de apoio aos alunos, e de como avaliar a aprendizagem deste para efetivamente se chegar aos resultados de uma formação universitária de qualidade.

No entanto, no cenário internacional teria sido possível ao Ministério da Educação consultar pesquisas sobre qualidade de aprendizagem alcançada por ex-alunos de universidades a distância como a Universidade da Inglaterra (The Open University) [...] que nos levantamentos comparados de performance de estudantes de todas universidades daquele país de que os alunos da Open University tem classificação sempre entre as cinco melhores instituições daquele país. E ainda nos contatos com a Open University o MEC poderia perceber que há uma liberdade metodológica entre as faculdades que integram aquela instituição, e que a forma de organizar e de oferecer um curso a distância em Direito, por exemplo, é distinta na metodologia, recursos técnicos, materiais didáticos e forma de tutoria de um curso de administração. E que a Open entende como uma virtuosidade a possibilidade de que cada faculdade defina e implemente a sua metodologia.

Vianney (2008, p. 41) destaca: “O posicionamento da SEED<sup>23</sup> adotado no início de 2007, buscando a unificação da oferta de cursos a distância, difere das posturas e das políticas públicas apoiadas por esta Secretaria desde a sua instalação, em 1995.” O mesmo autor acrescenta que:

---

<sup>23</sup> Diretoria de Educação a Distância.

As políticas públicas para a área da educação a distância tinham as suas pautas definidas pelo apoio à pesquisas e ao desenvolvimento tecnológico e científico de metodologias e de tecnologias que pudessem ser utilizadas no país para promover a qualidade e a ampla difusão da educação a distância. (VIANNEY, 2008, p. 41).

Desde o lançamento do primeiro curso superior a distância, em 1994, segundo Vianney (2008), o país não apenas criou, como também consolidou cinco distintos e qualificados modelos para a oferta de EAD. São eles: 1- Tele-educação via satélite; 2- Polos de apoio presencial (semipresencial); 3- Universidade virtual; Vídeo-educação; e 5- Unidade Central (Quadro 11).

**Quadro 11 - Modelos de EAD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994-2008)**

MODELO	DESCRIÇÃO	INSTITUIÇÕES
1-Tele-educação via satélite	Geração e transmissão de tele-aulas com recepção em franquias ou tele-aulas. Suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos, com material didático impresso ou em meio digital (CD) ou on-line, via internet.	Eadcom/UNITINS <sup>24</sup> ; FTC; UNOPAR; UNINTER; CESUMAR; Estácio; UNIMEP; UNISA; METODISTA; CLARETIANOS; CESUMAR
2.Pólos de apoio presencial (semipresencial)	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte com biblioteca, laboratório de informática. Uso de material impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou on-line).	Instituições do consócio CEDERJ, UFMT; UnB; UFAL; UDESC. UFPR; UFSC; UFSM; UFOP; UDESC; e instituições vinculadas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação.
3.Universidade Virtual	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos; e destes entre si com Bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização das provas.	Unis. Católicas do PR; MG; DF; e RS; UNISUL; FGV; AIEC; UFSC; UNIFESP; UNIS Newton Paiva; UNIVERSO; UnB; UFF; UFPE; ANHEMBI; IESB.
4.Vídeo-educação	Atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso com apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e on-line.	ULBRA; UNIV. Castelo Branco; UNIASSELVI; IESBE.
5.Unidade Central	Sistema onde a unidade central recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.	Universidade Federal de Lavras. Algumas IES Fazem uso deste modelo, como a UnB e a UNISUL, para realizar etapas com uso de laboratório em determinados programas.

Fonte: Vianney (2008, p. 37).

Maya e Mattar (2003, p. 13) pontuam que:

Inúmeros estudos concluem que não há diferença significativa nos resultados da aprendizagem dos alunos quando comparamos a EAD com a Educação Presencial.

<sup>24</sup> Todas as siglas utilizadas no Quadro 11 encontram-se na Lista de Siglas.

Isso quer dizer não apenas que a EAD não é inferior ao ensino presencial, mas também que apenas ensinar a distância não serviria para gerar melhores resultados.

Para o alcance de melhor qualificação da educação em nosso país, certamente se faz necessário uma ampliação das oportunidades de acesso sem se descuidar da qualificação educacional oferecida. Na direção indicada por Vianney (2008), a acadêmica Neusa (Questionário Avaliativo) acredita *que com a expansão dessa modalidade de estudo, as instituições vão avaliar o que precisa melhorar para oferecer o ensino de qualidade em vários fatores como estrutura do ambiente, material, formas de avaliar o ensino. Apesar do preconceito em relação ao ensino a distância, esta visão irá mudar com o grande número de alunos e agentes que fazem parte desse processo, que também irão reivindicar por melhorias no sistema.*

Algumas acadêmicas participantes de nossa pesquisa, mesmo sem haver nenhuma questão, tanto no Questionário Avaliativo quanto no Questionário *On-Line*, solicitando que se manifestassem a respeito de uma possível diferenciação entre o ensino presencial e o ensino na modalidade a distância, estabeleceram uma comparação entre essas duas modalidades de ensino. Maria de Lourdes, por exemplo, relatou que *no início achei fácil por ser um curso a distância, mas aos poucos fui observando que era prazeroso e igual ou melhor que um curso presencial* (Memorial de Formação). Já Tatiane L narrou que *fez quatro anos de faculdade do curso de História [...], era presencial, posso confirmar que o que aprendi e aprendo nesses últimos meses que me restam de faculdade não foi nem a metade do meu curso de História que eu ia todos os dias*<sup>25</sup> (Memorial de Formação).

Os dizeres de Maria de Lourdes e de Tatiane L. nos conduzem aos estudos de Gomes (2011) que tratam da igualdade no desempenho dos alunos no ensino a distância e no presencial e também destacam os estudos desenvolvidos pelo INEP em 2007. Nesse estudo, conforme Gomes (2011), o INEP apresentou a média geral dos dois grupos analisados (presencial e a distância): o aluno do ensino a distância teve melhor desempenho (superou o aluno presencial em 6,7 pontos). Entretanto, conhecidos os resultados do detalhamento levado a cabo na nova pesquisa realizada em 2008, com a identificação do perfil de cada grupo, a conclusão foi que a diferença não existe, ou melhor, existe, mas é de 0,23 em favor do aluno presencial (o que é absolutamente irrelevante) (GOMES, 2011).

---

<sup>25</sup> Compreendemos que Tatiane L. se equivocou ao expressar a comparação entre o curso de História realizado em quatro anos na modalidade presencial e o curso de Pedagogia que está concluindo a distância. Pretendia dizer que, no curso de História na modalidade presencial, não aprendeu nem a metade do que aprendeu nos últimos meses no curso de Pedagogia a distância.

Ainda sobre os resultados da aprendizagem na modalidade a distância, apresentamos o relato de Hagar (Questionário Avaliativo): *Com empenho e dedicação é possível aprender até mais do que no ensino presencial. Penso que o processo de aprendizagem no curso de Pedagogia a distância é de forma semelhante ao ensino presencial, visto que requer também dedicação, estudo, buscas, trocas e empenho. Talvez a diferença maior resida no fato de sermos estimulados a buscar e a exercer a autonomia dessa aprendizagem, a partir da organização e aproveitamento do tempo que temos disponível.* Nesse sentido, Zilda (Questionário *On-Line*), ao ser questionada se continua estudando no presencial ou a distância, expressou: *a distância, para mim é o ideal.* Sandra (Questionário *On-Line*) colocou que não está estudando no momento, mas que quer continuar estudando *a distância.* Roseleide (Questionário Avaliativo), entretanto, alerta que, na educação, é fundamental que o acadêmico ou a acadêmica *se comprometa em estudar sozinho e que depende de cada um; que estudar sozinho é difícil, tem que tirar tempo, mas principalmente que é possível aprender com o curso superior a distância.* A mesma acadêmica, ainda no Questionário Avaliativo, igualmente afirmou que, no ensino a distância, por meio do trabalho em grupo, *conhecemos a opinião do outro e aprendemos com o outro também.*

Os dizeres de Roseleide nos remetem a Vigostky (1993), à sua concepção sobre interação social. Para o autor, essa se caracteriza em algo imprescindível para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, pois as pessoas adquirem novos saberes a partir de suas várias relações com o outro. Na concepção sócio-histórica defendida por Vygotsky, encontramos, ainda, o papel da mediação. Essa é primordial na construção do conhecimento e ocorre, entre outras formas, pela linguagem, por meio da qual o ser humano se constitui enquanto ser social e histórico. Conforme Vygotsky (1989), a linguagem constitui o principal signo mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. Ela permite a evocação de objetos e situações ausentes, possibilita a análise, a abstração e generalização de características de objetos, eventos e situações, além do intercâmbio, da interação social entre os seres humanos. Assim, a singularidade do indivíduo enquanto sujeito sócio-histórico se constitui em suas relações na sociedade e o modo de pensar ou agir das pessoas depende de interações sociais e culturais com o ambiente, como já mencionado.

Das interações que integram o Quadro 9 como formas de estudos e interação, destacamos que a interação com o grupo foi uma possibilidade que surgiu das necessidades do próprio grupo participante desta pesquisa, uma vez que partiu dos próprios integrantes da turma, com o intuito de aprofundar temáticas específicas, elaborar apresentação de seminários e montagem de estágios, além de realizar estudos diversos. Tais encontros, dependendo da

urgência do estudo, aconteciam aos sábados e durante a semana, no local dos encontros presenciais, em casas dos próprios estudantes e até no salão da paróquia que ficava situado próximo à sede dos encontros presenciais. Essa possibilidade, denominada por nós de interação com o grupo, nos dizeres de algumas acadêmicas, foram identificados com outras nomenclaturas, conforme relato de Neusa (Memorial Avaliativo, grifo nosso). *Gosto muito [...] dos encontros extras para aprofundar estudos, dos estudos em grupo, dos encontros para preparar e realizar as práticas educativas e os estágios [...]*. No sentido apontado por Neusa, encontramos em Barreto (2002, p. 2) que os passos para o sucesso passam necessariamente “pela relação estabelecida entre os humanos no processo de ensino e aprendizagem e pela concepção filosófica que os norteiam em suas práticas”.

Entendemos que a relação ensino e aprendizagem desenvolvida na modalidade de ensino, seja presencial ou a distância, possivelmente traz, em sua centralidade, a prerrogativa de abrir novas possibilidades, confirmar entendimentos e elaborações, proporcionar reelaborações de saberes e que as mais diversas possibilidades de interação se fazem presentes no processo educacional formal, seja presencial ou a distância. O que fica nessa relação são a familiaridade e a efetiva necessidade para o alcance de patamares que se sucedem no campo da aprendizagem.

Tanto nos *encontros extras* (Neusa, Memorial de Formação) como nos encontros presenciais, algumas acadêmicas mencionaram o papel do professor tutor como elemento mediador no desenrolar desse curso. É o caso de Aline (Questionário Avaliativo): *[...] a monitora foi muito importante para mim fazer este curso. [...] tenho certeza que cresci e aprendi muito*; de Iara (Memorial de Formação): *As conversas e informações trocadas para sanar dúvidas com a monitora foram fundamentais para essa formação*; de Adélia (Memorial de Formação): *[...] com tutores competentes para orientar*; e de Vera (Questionário Avaliativo): *As intervenções do professor tutor oferecem momentos de reflexão e de análise.[...]*.

Os dizeres das acadêmicas Aline, Iara, Adélia e Vera destacam o papel da mediação realizada pelo professor tutor como ação integrante do processo de ensinar e aprender. Para Vytotsky (2003), o professor é o mediador entre o aluno e o meio social e precisa oferecer experiências adequadas, dentro da capacidade de assimilação do aluno. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, o autor enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação passiva do sujeito sobre a realidade, mas



pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. Vygotsky (2003) destaca que a questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio e, portanto, o conhecimento é sempre mediado. É pela aprendizagem nas relações com outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Na mesma direção de Vygotsky, Nóvoa (2009, p. 62) destaca que “a aprendizagem não é separável da vida, isto é [...]”, em nosso cotidiano, o acesso aos saberes da vivência, do dia-a-dia, se efetiva no convívio social, nas trocas, nas relações estabelecidas, assim como os saberes da ciência pressupõem uma organização sistemática estruturada no contexto social, sendo nessa perspectiva que encontramos o papel da mediação. Nesse sentido, Oliveira (1995, p. 62) acrescenta:

[...] o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir de interferir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Na mesma direção, Freitas (2011) afirma que, quanto ao “professor vygotskyano”, é aquele que, detendo mais experiência, intervém mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em sua atuação pedagógica, procurando criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Isso pode ser percebido nos dizeres de Iara (Questionário Avaliativo) – [...] *nos encontros presenciais tiramos dúvidas e reforçamos o que foi estudado, com nossa monitora* – e de Neusa (Questionário Avaliativo) – [...] *a orientação que recebemos da monitora contribui muito para compreensão de cada disciplina*. Na ZDP, o professor atua de forma explícita em prol do desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky (2003) resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino e de aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a re-elaboração do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a educação constituem-se em uma abordagem da intervenção cultural tanto

quanto do desenvolvimento. Rego (1995, p. 110) destaca que “construir conhecimento implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas. Para Oliveira (1995, p. 64), “[...] é interessante destacar que a interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento dos alunos”. É o que sinaliza Neusa (Questionário Avaliativo), quando expressa *a relação com a turma, a troca de experiências também influencia*. Vygotsky (1989, 142) enfatiza que:

Muitos professores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não-reconhecendo esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes, suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas.

Se buscarmos as teorias da aprendizagem e desenvolvimento que tratam da interação como ação entre pessoas, mediadas por objetos do conhecimento, veremos que a produção de conhecimento individual e coletiva não se esgota na experiência comunicativa, sendo o conhecimento construído em um processo social negociado, que envolve a mediação, a representação mental e a construção ativa da realidade em um contexto histórico e cultural, evidenciando um sistema mais amplo de produção. A educação a distância sinaliza para esse contexto. Conforme a sua estrutura, o seu modelo, isso é uma evidência que se constitui em estratégias de ensino que são postas no sentido de se transformarem em estratégias de aprendizagem. Esse entendimento encontramos sinalizado nos dizeres de Vera (Questionário Avaliativo), ao abordar sobre o processo de aprendizagem a distância: *Os cadernos de estudo são fontes constantes de aprendizado. Os estudos em grupo [...] e as intervenções do monitor oferecem momentos de reflexões e de análise [...]*. Conforme Lompscher (1996, p. 89):

A aprendizagem é baseada nas próprias atividades de um sujeito (interagindo com outros), direcionada para a realização de tarefas sob condições concretas e através de meios concretos. Portanto, a organização didática dos processos de aprendizagem não deve ser orientada simplesmente para o conteúdo a ser aprendido, sua apresentação, e as ações do professor, mas ela deve ser direcionada para a atividade dos alunos, necessária para assimilar o material de aprendizagem e para o ajustamento psíquico àquela atividade.

A interação com os objetos e a respectiva produção de conhecimento é de origem social, mediada por instrumentos ou artefatos (mentais ou físicos), surgindo na atividade entre as pessoas (interpsicológico) e tornando-se interiorizada (intrapsicológico) pela apropriação das informações e respectivas estruturas, que caracterizam o momento individual de aprendizagem (VYGOTSKY, 2003). Nesse sentido, ao tratar do processo da interação e da

aprendizagem na modalidade a distância, Tatiane L (Questionário Avaliativo) também colocou: *O processo é excelente, aproveitei muito e aprendi muito com tudo e com todos.*

No sentido ainda das relações estabelecidas no processo de ensinar e de aprender, Oliveira (1995, p. 26, grifos da autora) ressalta que:

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento.

Fichtner (1998, p. 22) acrescenta que:

A perspectiva Vygotskyana não está centrada nem no professor e nem no aluno, e sim propõe uma nova relação onde o conhecimento está socialmente contextualizado e o professor exerce uma função mediadora entre este e o aluno, capacitando-o como sujeito do seu processo de aprendizagem, bem como capacitando-o como ser humano político e sujeito no momento histórico, estabelecendo, através de seu intercâmbio com o meio as trocas sociais.

Moore e Kearsley (2007, p. 246) destacam que “O aprendizado será socialmente válido e significativo se os alunos conseguem criar significado a partir do conteúdo, assimilando ou incluindo novas idéias e conceitos em suas estruturas de conhecimento existentes”. Os autores nos levam aos dizeres de Neusa (Questionário avaliativo): *com o curso eu melhorei minha formação pessoal e profissional, ampliou a visão sobre educação.[...]*. Isso reafirma o posicionamento de Vygotsky (1996), ao estudar o processo de formação de conceitos. Para o autor, o signo (símbolo desenvolvido no interior da vida social) funciona como elemento mediador nesse processo e, simultaneamente, afigura-se como sua síntese, pois se torna a exteriorização, a abstração, a formalização do próprio conceito formado. A linguagem assume, então, papel mediador e estruturante no processo de conhecer. Para Vygotsky (1996, p. 92), “o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos”. Destaca, ainda, que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente e que esses são enriquecidos pela experiência pessoal enquanto que o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decore, de acordo com Vygotsky (1996, p. 93), das diferentes formas por meio das quais os dois tipos de conceitos surgem, sendo possível “remontar à origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude mediada em relação a seu objeto.” Nos dizeres de Iara (Memorial de Formação), encontramos indícios que nos

conduzem a essa reflexão pontuada por Vygotsky: *Hoje tenho argumentos para rebater com educação e conhecimento [...] qualquer falta de respeito com o curso que escolhi [...] e ainda a minha experiência ao longo desses três anos e meio, foi enriquecedora, formadora tanto educacional como pessoal.*

Conforme Vygotsky (1996), os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos do indivíduo em relação à consciência e ao uso deliberado. “Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos: os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 1996, p. 94). O desenvolvimento dos conceitos pressupõe progressão de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Iara (Memorial de Formação, grifo nosso), levou-nos ao entendimento de que, antes de ingressar no curso, não dispunha de argumentos, saberes suficientes – *Hoje tenho argumentos* –, diante de dúvidas quanto à validade do curso e à formação que interferem tanto na sua atuação profissional como pessoal.

Vygotsky (*apud* SCHOROEDER, 2009, p. 299), destaca: “a interação dinâmica entre estes dois sistemas acontece numa via de mão dupla: os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa”.

De acordo com Pozo (2002), os conceitos científicos, diferentemente dos espontâneos, possuem três importantes características no seu processo construtivo: (a) fazem parte de um sistema; (b) constituem a atividade mental que propicia a sua tomada de consciência; e (c) envolvem uma relação especial com o objeto de conhecimento, baseada na internalização da essência do conceito. Nesse sentido Priscila (Memorial de Formação), ao retratar o seu ingresso no ensino a distância, expôs que o curso que está concluindo permitiu [...] *aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.* Pozo (2002) coloca que os conceitos científicos, formulados e transmitidos culturalmente, são formados por teorias a respeito dos objetos e dos sistemas relacionais que estabelecem entre si, ou seja, constituem os sistemas que mediatizam a ação humana sobre as coisas e os fenômenos. Nesse sentido, Iara (Memorial de Formação) relatou: *tenho muito orgulho em dizer onde estudo, o curso superior que faço [...] tenho argumentos [...] sinto-me mais segura, confiante, com mais conhecimento e capaz de conversar qualquer assunto com qualquer pessoa. [...] Isso eu agradeço a UNIASSSELVI, ao curso a distância, a monitora [...] em compartilhar seus conhecimentos e fortalecer nosso objetivo na busca de qualidade de ensino e de vida.*

As reflexões engendradas nos possibilitam pensar na educação a distância não somente como uma possibilidade de inserção social, mas sob a ótica histórico-cultural, como

uma política que abre caminhos para acesso a patamares mais elevados de formação, acesso a uma gama social que traz consigo potencialidades reais para uma efetiva atuação social, mas cujo contexto econômico e social impede o acadêmico e as acadêmicas de acessarem e avançarem no transitar para o alcance de sonhos e perspectivas pessoais, profissionais e sociais.

Para Vygotsky (2001, p. 269), a relação de um conceito com um determinado objeto é mediada desde o início por algum outro conceito, ou seja, a noção de conceito científico implica compreendê-lo relacionalmente em um sistema de conceitos: “a sua apreensão [...] pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento”. Diferentemente dos espontâneos, os conceitos científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos, e não pela experiência concreta imediata. Conforme Rego (1995), os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, da manipulação e da vivência. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas.

Nessa direção, podemos sintonizar as colocações de Maria Inês (Memorial de Formação): *Uma mudança muito grande ocorreu em minha vida a partir do meu ingresso na faculdade [...] buscar compreender o conteúdo que é passado não depende somente do professor, hoje vejo isso mais claramente. A soma de vários fatores é que vão ser decisivos para que o aprendizado aconteça de maneira satisfatória.*

Vygotsky (2001) afirma que um conceito surge no processo de operação intelectual, com a participação de outros e a combinação de todas as funções intelectuais elementares, culminando com a utilização da palavra, que orienta arbitrariamente a atenção, a abstração, a discriminação de atributos particulares, sua síntese e simbolização. Oliveira (1995) acrescenta que “essa capacidade de lidar com representações que constituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. Rever ano

Conforme Mallmann e Catapan (2007), em educação a distância, a mediação é um conceito importante constituindo-se das situações comunicativas entre as pessoas reunidas em torno dos saberes referentes a ensinar e a aprender. A mediação pedagógica compreende a ação educacional enquanto movimento caracterizado pelas interações entre professores, tutores e estudantes sob os signos da cooperação e da autonomia. A mediação é adjetivada como pedagógica explicitando que é fundamentada pelas intenções e concepções diversas que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Trata-se da dinâmica ação-reflexão-ação posta

em movimento pelos professores, tutores e estudantes. Em EAD, esses modos de ser, de compreender e de fazer estão acentuados nos materiais didáticos.

A educação a distância, conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, constitui-se como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica ocorre com a autorização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em tempos e lugares diversos (BRASIL, 2005). Conforme Vygotsky (1996), o ser humano é um ser social e seu desenvolvimento se dá na participação do meio em que está inserido. No desenvolvimento do indivíduo, a escolarização é vital e precisa ser conduzida a fim de nele desenvolver a capacidade de pensamento, de raciocínio lógico, capaz de mobilizar o aprendizado nas mais diversas situações. O professor passa a interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, auxiliando-os na construção do conhecimento, mesmo quando for por intermédio de práticas mediadas por tecnologias diversas.

Mendes *et al* (2007) colocam que a interação social é importante porque o professor pode modelar a solução apropriada, dar apoio estruturado na procura da solução e monitorar o progresso do aluno, tudo isso tendo em vista facilitar o crescimento e a aquisição de conhecimentos cognitivos individuais. A ZDP pode compor-se de diferentes níveis de experiência individual (alunos e professores) e também incluir artefatos, tais como livros, programas para computadores e materiais de caráter científico. A finalidade principal da ZDP é a de suportar a aprendizagem intencional. Michele (Questionário Avaliativo) fez ponderações justificando que estudar a distância *é muito bom tenho os cadernos de estudos como fonte de informação, a monitora para as dúvidas e conhecimentos e a internet que também é fonte de pesquisa*. Rego (1995, p. 98) soma ao entendimento de Mendes et al (2007) ao expor que a teoria Vygotskyana aborda que:

O sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Nesse sentido, Rego (1995), ao tratar das interações sociais, acrescenta que a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações no processo de ensino e de aprendizagem. Os diferentes ritmos, os comportamentos, as experiências, as trajetórias pessoais, os contextos familiares, os valores e os níveis de conhecimentos de cada indivíduo imprimem ao cotidiano

escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente aumento das capacidades individuais. Para Ana Lúcia (Questionário Avaliativo), o processo de aprendizagem [...] *se dá de forma semelhante ao ensino presencial, visto que em qualquer lugar é preciso muita dedicação e empenho. Talvez a diferença maior resida no fato de sermos estimulados a buscar e a exercer a autonomia dessa aprendizagem a partir da organização e aproveitamento do tempo disponível.*

Belloni (2003, p. 48) usa o termo “conversação didática orientada” para ressaltar a importância de o professor estar em constante diálogo com seus alunos, com o objetivo de estimulá-los e mostrar que não estão sozinhos e também para que não desistam do processo de formação. Nesse sentido, também Ana Lúcia (Questionário Avaliativo) acrescentou: *Estudar na modalidade a distância é muito bom. Foi a única maneira em que encontrei para fazer este curso que eu já buscava a muito tempo. O seu processo de funcionamento permite alcançar a aprendizagem.*

Os dizeres de Ana Lúcia – *Estudar na modalidade a distância é muito bom* – encontram sintonia nas ponderações de Vygotsky (2003, p. 117): “Quando fazemos algo com alegria, as reações emocionais de alegria significam que, a partir daquele momento, tentaremos fazer o mesmo. Quando fazemos algo com repulsão, isso significa que tenderemos, por todos os meios possíveis, a interromper essa tarefa”. A emoção e a satisfação demonstrada pelo acadêmico e pelas acadêmicas em realizar esse curso de Pedagogia na modalidade a distância apresentam indícios de que são elementos que se somaram ao sucesso do processo de ensinar e de aprender empreendido, respectivamente, pela instituição e por esses sujeitos integrantes desta investigação. Isso pode ser percebido quando apresentaram suas justificativas (Questionário Avaliativo) no sentido de anunciar se o curso atendeu suas expectativas (Quadro 12).

**Quadro 12** – Dizeres do acadêmico e das acadêmicas sobre suas expectativas a respeito do curso de Pedagogia a distância realizado

ACADÊMICO(A)	DIZERES
Alexandre	<i>Com certeza foi uma experiência inovadora, crítica, construtiva [...] eu mesmo com muito orgulho tive que ter meu compromisso, esforço e dedicação para atingir meus objetivos e apesar da distância da biblioteca, fiz minhas consultas e pesquisas, li muitos livros e peguei vários para minha formação nas fundamentações. Toda equipe da UNIASSELVI está de parabéns!</i>
Priscila	<i>Sim atendeu e muito. Estou realizada com a escolha que realizei.</i>
Rosa Maria	<i>Sim, foi um caminho aberto para novas experiências</i>
Salete	<i>Atendeu e muito. Pois apesar da chance que o curso nos ofereceu, no começo era criticado, mas agora a demanda, a procura nos dá orgulho por estudar num curso tão conceituado</i>
Viviane	<i>Atendeu, eu não tinha muito conhecimento do curso a distância, mas posso afirmar o quanto valeu a pena.</i>
Elisete	<i>Sim, muito. Estou realizada, é a escolha que desejei.</i>
Carla	<i>Sim. Muito Devido a sua seriedade, ética, compromisso, qualidades e conteúdos.</i>

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 14 (2009).

Ao tratar da natureza psicológica das emoções que envolvem o nosso cotidiano, Vygotsky (2003) alerta, ainda, que a emoção modifica o pensamento. Sendo a emoção um processo de interação entre o organismo e o ambiente, afirma que há três formas de correlação:

- primeiro, pela predominância do organismo sobre o ambiente; as tarefas são resolvidas sem dificuldade e tensão em ótima adaptação com um gasto mínimo de energia e força; ocorrência de satisfação e sensações positivas;
- segundo, quando predomina o ambiente sobre o organismo que passa a adaptar-se com dificuldade e tensão desmedida, e o comportamento transcorre com sua força máxima, com grande investimento de energia, o efeito de adaptação será mínimo; ocorrência de sensações negativas de angústia, fraqueza e sofrimento;
- terceiro, quando há equilíbrio entre o ambiente e o organismo, nenhum prepondera sobre o outro, não há disputa; neutralidade emocional no comportamento (VYGOTSKY, 2003).

Nesse sentido, Vygotsky (2003) deixou-nos um rico material para as nossas reflexões. Quando se refere a ambiente, não especifica, generaliza. Pode ser tanto uma cidade quanto uma escola, um contexto de reflexão, de trocas. E é absolutamente natural que tenhamos reações positivas ou negativas simplesmente porque somos diferentes, e não somos obrigados



a nos adaptar de qualquer maneira em qualquer ambiente. O que é bom para uns pode não o ser para outros. Vygotsky (2003, p. 121) destaca que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Recomenda, ainda, que:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Essas ponderações de Vygotsky podem embasar os dizeres dessas acadêmicas, cujos dizeres apresentamos a seguir (Quadro13), quando, no Questionário Avaliativo (questão 15), foram questionadas se recomendariam o estudo na modalidade a distância para alguém.

**Quadro 13** – Dizeres do acadêmico e das acadêmicas a respeito de recomendar o curso a distância para alguém e por quê

ACADÊMICA	DIZERES
Adélia	<i>Vou recomendar sempre e tenho certeza que quem fizer estará realizada como eu. Só tenho a agradecer.</i>
Aline	<i>Recomendo: o curso oferece qualidade nos estudos, e a formação eficaz para atuar.</i>
Elisete	<i>Sim, porque foi muito bom para mim, aprendi bastante. Todos deveriam fazer.</i>
Daiane	<i>Sim, pois além de ser mais acessível é também organizado de forma que você deve ser professor e também um bom aluno [...]</i>
Maria de Lourdes	<i>Recomendo e tenho plena convicção que todos que cursarem vão dizer o mesmo. É um curso muito sério e com profissionais muito responsáveis.</i>
Maria Neide	<i>Com certeza. Porque o crescimento pessoal e intelectual do ser humano é de fundamental importância e o curso a distância UNIASSELVI, estimula, incentiva e busca destacar toda a criatividade de cada estudante, deixando crescer a cumplicidade de interação entre alunos, o curso e a aprendizagem. Formando cidadãos com uma visão mais ampla e objetiva diante do curso escolhido.</i>
Nerina	<i>Sim. É um curso que nos dá grandes conhecimentos. Cabe aos alunos abraça-lo com carinho e determinação.</i>
Tatiane L	<i>Eu recomendo para todos. Por que? Custo, material, gostoso para estudar, agradável, não é cansativo e sim prazeroso.</i>
Vera	<i>Recomendo com toda certeza, afinal, o curso oferece todos os subsídios necessários para um aprendizado eficiente e de qualidade.</i>

Fonte: Questionário Avaliativo: questão 15 (2009).

Vale destacar que todos os sujeitos integrantes da pesquisa se posicionaram a favor da recomendação da realização de estudos na modalidade a distância, ou seja, afirmaram que recomendariam o referido curso.

As respostas dadas à questão 11 do Questionário Avaliativo, que solicitava o tempo diário e os momentos ocupados para estudo, também denotam a relação que estabelecem em estar estudando nas condições postas e que podemos fazer ponte com as afirmações de Vygotsky quando trata da importância das relações emocionais que perpassam o processo de aprendizagem. Os dizeres de Adélia expressam que estuda *todos os dias da semana [...] Com muita dedicação e entusiasmo e não por obrigação*. Maria Inês, na questão 10 do Questionário Avaliativo, também expõe: *sinto prazer em dizer , eu fiz, errei, aprendi, refiz*. Isso denota a emoção presente no processo de interação entre o organismo e o ambiente, conforme orienta Vygotsky (2003).

O que ganha destaque também nesse aspecto da emoção é o processo de interação. O processo de construção do conhecimento que ocorre devido à interação do sujeito a partir daquilo que ele conhece, que ele sente e que se propõe a buscar. Isso significa que, se, por um lado, o conhecimento não está garantido pela simples transmissão de informações, por outro, não podemos, ingenuamente, partir do princípio de que a simples motivação ou disposição para aprender garante o aprendizado. Tanto a disposição do sujeito como a forma como o conhecimento aparece para ele (exposição, videoconferência, apostila, cadernos de estudo, relações e opções de trocas, professores tutores) são fatores a serem considerados.

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem é entendida, sob uma ótica sociointeracionista, como um processo em que está envolvido o sujeito que ensina e o que aprende, bem como a relação entre ambos. Sendo assim, aprender deixa de ser um ato isolado, mas um imbricado de interações baseadas na comunicação, no diálogo, na colaboração e na autonomia<sup>26</sup>. A educação passa a ser entendida como uma partilha de conhecimentos, de relações e de condições criadas pelo próprio aluno. No estudo a distância, Aline (Memorial de Formação) afirmou que *só não aprende quem não quer, são várias as formas oferecidas para se chegar a aprendizagem, pois as disciplinas do curso são muito bem distribuídas, os livros são comunicativos e são ótimos, com tutores competentes para orientar, a colaboração dos colegas é muito gratificante*.

---

<sup>26</sup> Autonomia é identificada como a capacidade que o aluno tem em autodeterminar-se, escolher, apropriar-se e reconstruir o conhecimento intencionalmente produzido, em função de suas necessidades e interesses. Assinala-se pela responsabilização, autoavaliação, decisão, autodeterminação e compromissos a partir da reflexão de suas próprias experiências e vivências. O aluno sabe de suas limitações e potencialidades, dos horários e compromissos, que já sabe e o que precisa estudar e onde, quando e como procurar auxílio (JONASSEN, 1996).

Morin (2000, p. 10) destaca que “a educação deve prover a inteligência geral. [...] ser uma prática educativa que suscite a curiosidade e ao mesmo tempo dê oportunidade ao aluno da construção do conhecimento”. Para a Acadêmica Vera (Questionário Avaliativo), o *processo de aprendizagem se dá de forma dinâmica, organizada e comprometida. Os cadernos de estudo são fontes constante de aprendizado. Os trabalhos em grupo ou individual e as intervenções do professor tutor oferecem momentos de reflexões e de análise na busca de oferecer subsídios para que a prática em sala de aula ocorra de maneira harmoniosa e eficaz. O curso oferece uma gama muito grande de desafios, faz o educando buscar sempre mais o conhecimento.*

Pimenta (2005) chama a atenção para a importância do triplo movimento sugerido por Schön (2000) da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo. A importância que o conceito de professor reflexivo tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor é reconhecida entre os pesquisadores (SCHÖN, 2000). No entanto, por sua limitação e reducionismos, o mesmo não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter. A autora ainda considera que uma prática reflexiva conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de transcender as interações do espaço escolar e atingir os contextos sociais mais amplos (SCHÖN, 2000).

Franco *et al* (2006) faz frente à afirmação de que a educação a distância é mero método de instrução, que torna o aluno simplesmente um receptor de conteúdos, que a educação a distância é uma experiência de autoaprendizagem. Ainda segundo os mesmos autores, a partir das contribuições de Vygotsky (1989) e Freire (1996), é possível encontrar argumentos ainda mais fortes para superar essa visão simplista, tanto de que aprendizagem é simplesmente mudança de comportamento, quanto de que ela está garantida pela motivação e autoiniciativa do aluno. O professor, na educação a distância, assume um novo papel no processo de ensino e de aprendizagem, não de transmissor de conhecimentos, mas assume juntamente com os alunos, uma posição de parceria, de mediação, de mobilização e de incentivo. Encontramos um exemplo desse novo papel mencionado por Franco *et al* (2006) nos dizeres de Aline (Memorial de Formação): *Logo percebi que a monitora [...] era uma professora competente, responsável e incentivadora da turma, que mostrou vários caminhos para aprofundarmos nossos conhecimentos.*

Para Schön (2000), pensar a aprendizagem como processo social, em que os níveis de entendimento aos quais chegamos dependem do compartilhar e do negociar, faz com que sujeitos e comunidades construam conhecimentos, habilidades, conceitos que, por sua vez, se

constituem em poder para reformular, reordenar e transformar o mundo em que vivem, a partir de um contínuo refletir sobre a ação e durante a ação. Mello (2010, p. 98) aborda: “para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devam ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia”.

Ao tratar do outro mais experiente e especialmente do papel do professor, Belloni (2001, p. 83-84) destaca:

No âmbito específico da EaD, podemos repertoriar as múltiplas funções do professor, ressaltando que nem todas ocorrem em todas as experiências e que, a lista não pretende ser exaustiva e muito menos definitiva, mas apenas mostrar o desdobramento da função docente, que no ensino presencial é assegurada por um indivíduo:

- Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde a função pedagógica do professor;
- Professor conceitor e realizador de cursos e materiais – prepara os planos de estudo, currículos e programas: seleciona conteúdos, elabora texto de base para unidades de cursos (disciplina); esta função – didática – corresponde à função didática, isto é, a transmissão do conhecimento realizada em sala de aula, geralmente através de aulas magistrais, pelo professor do ensino presencial;
- Professor pesquisador: pesquisa e se atualiza em várias disciplinas e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos;
- Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos de acordo com as disciplinas de sua responsabilidade, em geral participa das atividades de avaliação;
- Professor tecnólogo educacional: especialista em novas tecnologias, função nova, é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos, adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais, assegurar integração entre a equipe técnica e pedagógica;
- Professor recurso: ele assegura uma espécie de ‘balcão’ de respostas a dúvidas com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos e das avaliações, função as vezes exercida pelo tutor, mas não necessariamente;
- Professor monitor: muito importante em certos tipos de EAD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor coordena e orienta esta exploração, é uma função de caráter mais social que pedagógico, sendo formada uma pessoa da própria comunidade para exercer esta função

Em se tratando do papel do professor, Belloni (2001) destaca, ainda, que, seja na formação a distância ou na presencial, é imprescindível que o mesmo não perca a sua identidade e que desenvolva suas dimensões na atuação que será, ao mesmo tempo, pedagógica, didática e tecnológica. Vale destacar que de forma marcante no ensino a distância, a articulação dessas três dimensões de forma sintonizada constitui-se em algo fundamental no exercício da profissão docente.

A integração das tecnologias de informação e da comunicação na educação impôs novas relações no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme o Quadro 9, apresentado no início desta subseção, por ordem de colocação, avaliamos que os sujeitos pesquisados anunciaram que, no processo de estudo desencadeado, as formas de interação que envolvem os instrumentos denominados *e-mail* e fórum ficaram nas últimas colocações, por ordem de importância, que o uso desses recursos tecnológicos como instrumentos de mediação e de interação no espaço educacional desse acadêmico e dessas acadêmicas, mesmo sendo o ensino na modalidade a distância, não se encontram num campo de naturalidade social. Nessa direção, Tafner *et al* (2009) consideram que, apesar de todo o aparato tecnológico permitir uma rápida comunicação entre as pessoas, a palavra impressa ainda é o meio mais utilizado nos estudos na modalidade a distância, visto que apresenta acesso e manuseios fáceis.

Nesse sentido, o acadêmico Alexandre (Questionário Avaliativo) abordou que, *apesar da distância da biblioteca fiz minhas consultas e pesquisas, li muitos livros e peguei vários para minha formação nas fundamentações*. Ao mencionar *apesar da distância da biblioteca* Alexandre refere-se ao fato de que se deslocava da cidade polo do curso que frequentava – Gaspar – para a cidade sede da UNIASSELVI – Indaial –, que fica distante em torno de 35 quilômetros, para frequentar a biblioteca. Edwig (Questionário Avaliativo) também fez menção à biblioteca, porém em outro sentido, ou seja para essa acadêmica [...] *uma biblioteca faz falta, quando precisamos de um livro?????????????????????????????????????????*<sup>27</sup> Já a acadêmica Micheli (Questionário Avaliativo) não mencionou a biblioteca como fonte de pesquisa, mas a internet, também se referindo aos cadernos de estudo e à monitora, conforme expuseram seus dizeres: *os cadernos de estudos como uma fonte de informação, a monitora para as dúvidas e conhecimentos e a internet que é uma fonte de pesquisa*. Fica evidenciada, nos dizeres de Micheli, a menção ao caderno de estudos como um recurso naturalizado, como fonte de estudo, bem como ao papel do monitor, entrelaçando, nesse contexto, a internet como uma possibilidade para realização de estudos e pesquisas. Neusa também se posicionou nessa direção, ao afirmar que não sente *o termo a distância pois temos apoio da monitora, da turma e outras fontes*, como o *e-mail* e o fórum (Memorial de Formação). O *e-mail* e o fórum juntamente com outros recursos tecnológicos, como a TV, o DVD, o *chat*<sup>28</sup>, na formação a distância, são “ferramentas pedagógicas” (BELLONI, 2001, p. 6) que se põem como meios técnicos que estruturam essa modalidade.

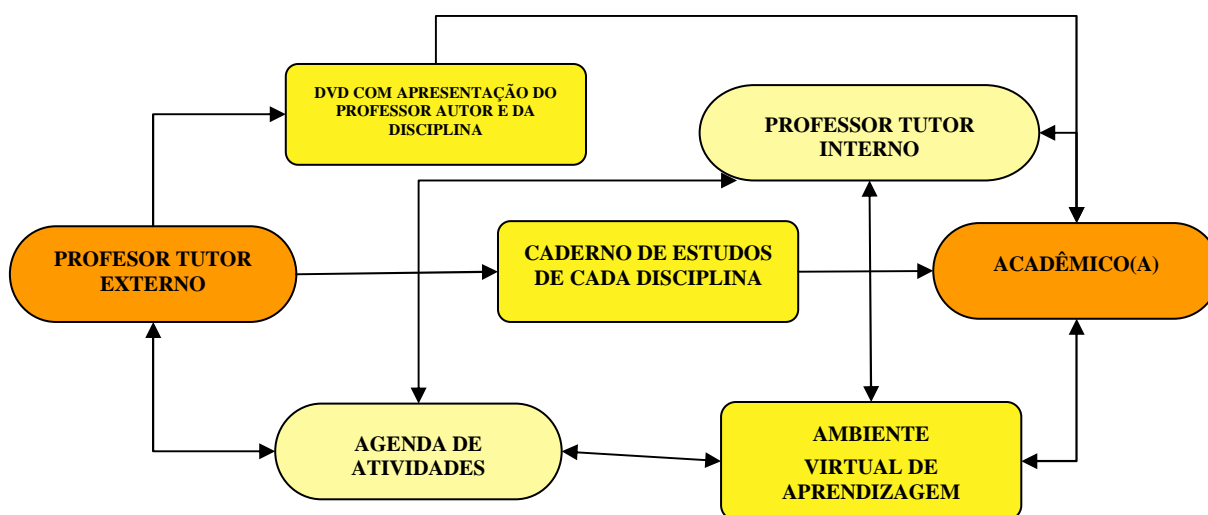
<sup>27</sup> Esclarecemos que os pontos de interrogação fazem parte da resposta dada pela acadêmica Edwig

<sup>28</sup> É um espaço que possibilita uma discussão por escrito, em tempo real, entre usuários da internet.

Segundo Gesser (2009, p. 56), “a educação a distância tornou-se um caminho possível” (GESSER, 2009, p. 56). Acessando ou não as tecnologias educacionais, se enquadram na proposta de curso disponibilizada e avançam rumo à regulamentação do licenciamento para permanecer ou ingressar no espaço profissional da educação e, dessa forma, alcançar projeções pessoais e profissionais.

A partir dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas sobre as formas de estudo, de mediação e de interação no curso de Pedagogia a distância que integra esta investigação e com base na afirmativa de Litto (2009) de que o ensino a distância pressupõe um sistema bem planejado, apresentamos, na Figura 10, os elementos que compõem as estratégias de mediação pedagógica do curso de Pedagogia a distância que integra o foco desta pesquisa.

**Figura 10** – Elementos que compõem a mediação pedagógica no curso de Pedagogia a distância



Fonte: Adaptado de Tafner *et al* (2009).

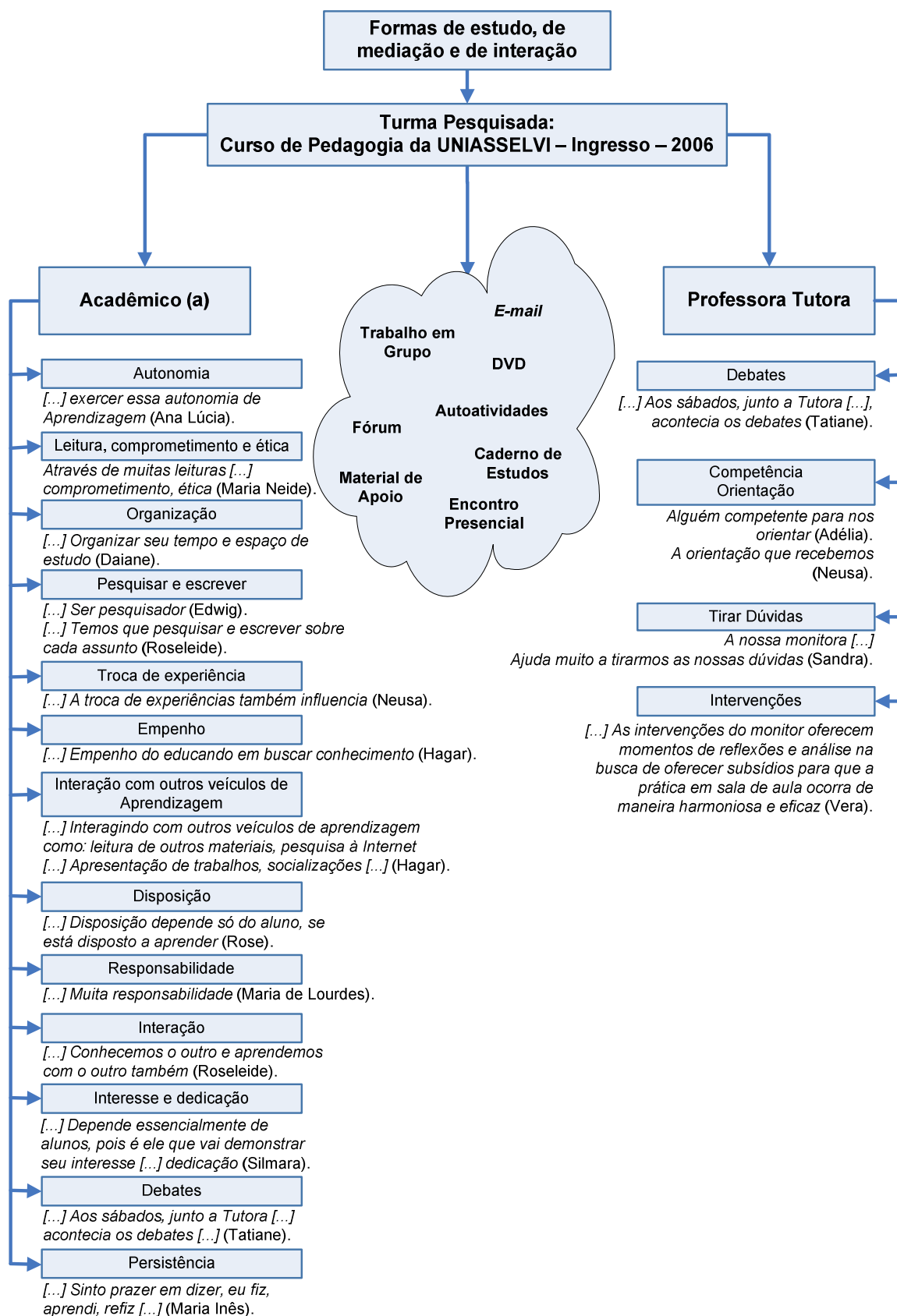
A Figura 10 expõe que o formato de mediação do curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI “não está sustentado no individualismo e na formação solitária” do acadêmico e da acadêmica (TAFNER *et al*, 2009, p. 16). O curso de Pedagogia focado conta com uma estrutura de interações que é otimizada com os encontros presenciais, sem, contudo descartar outros recursos que possibilitam a interação, como, por exemplo, estudos em grupo.

As situações e os recursos que compõem o processo de mediação no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI procuram promover o sentimento de estar junto, de coletividade, de sociedade e de coleguismo, indispensáveis para o processo de aprender e de ensinar. São aspectos sociais do processo educativo que sempre foram e sempre serão

fundamentais (TAFNER *et al*,2009). Ainda sobre o curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, vale lembrar que realiza seus encontros presenciais em um Polo de Apoio Presencial e tem como base uma estrutura constituída por diversos elementos, entre os quais se encontram o caderno de estudos de cada disciplina, a agenda de atividades, um DVD com uma apresentação em cada disciplina, a tutoria (interna e a externa) e o ambiente virtual de aprendizagem.

A análise organizada por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas de uma turma de Pedagogia a distância da UNIASSELVI possibilitou que conhecêssemos os modos de ensinar e de aprender que marcaram a trajetória de formação dos integrantes dessa turma. Sintetizamos essas formas de ensinar e de aprender na Figura 11.

**Figura 11** - Síntese das formas de estudo do acadêmico e das acadêmicas



Fonte: Questionário Avaliativo: questão 12 (2009).



A Figura 11, que sintetiza as formas de estudo e interação relatadas pelos sujeitos integrantes desta pesquisa, permite ponderar que essas formas retratam o processo de ensinar e de aprender da turma participante da pesquisa e que ressalta ações e/ou posturas do acadêmico e das acadêmicas, bem como da professora tutora, das quais também depende o alcance da aprendizagem no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Nesse sentido, encontramos respaldo em Tonieto e Machado (2005, p.8), que assim se manifestam: “Percebe-se que o sucesso do aluno em EAD depende em grande parte da motivação e das condições de estudo. O aluno interessado em fazer cursos a distância dever ser disciplinado, independente e persistente”.

Também encontramos, no estudo realizado por Vianney (2011) sobre as representações sociais da educação a distância, no Ensino Superior, que oportunidade, economia, flexibilidade (horário flexível), facilidade (de ingresso), comodidade e dedicação foram as expressões de maior ocorrência no que se refere ao grupo dos alunos de cursos a distância. As expressões pontuadas por tais alunos pesquisados por Vianney (2011) são recorrentes também nesta investigação com exceção das expressões: facilidade e comodidade.

Outra ponderação que podemos fazer diante dos registros até o momento apresentados é que os caminhos para o ensinar e o aprender utilizados na EAD trazem as mesmas marcas que tradicionalmente são encontradas no ensino presencial, como, por exemplo, a polarização na pessoa do professor e dos alunos. O aparato tecnológico que sofre alteração ao longo do tempo, como, no caso, a integração da TV, do vídeo, do DVD, ou a diversidade de suportes de textos escritos que circulam no meio social contemporâneo, e mesmo a internet, parecem que não circulam nem alteram o processo de ensinar e de aprender.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las.  
Que tristes seriam os caminhos, se não fora  
a presença distante das estrelas!”.*

(QUINTANA, 1951).

Após as abordagens, descrições de dados e análises tecidas nesta Dissertação, realizada com o objetivo geral de compreender como se dá o processo de ensinar e de aprender no curso de Pedagogia a distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), situado no Médio Vale do Itajaí, SC, apresentamos as considerações às quais chegamos por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas participantes desta pesquisa.

A fim de atingir o objetivo norteador desta pesquisa, avaliamos as razões, os propósitos e as metas traçados pelo acadêmico e pelas acadêmicas por ocasião do ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, no ano de 2006, e analisamos, por meio dos dizeres desse acadêmico e dessas acadêmicas, as formas de estudo, de mediação e de interação que utilizaram no desenrolar do referido curso.

Para trazer à tona as intenções e as ações desencadeadas pelo acadêmico e pelas acadêmicas no desenrolar do curso de Pedagogia a distância, optamos por utilizar dois questionários, que denominamos, nesta investigação, de Questionário Avaliativo e de Questionário *On-Line*, e um Memorial de Formação.

Os dados coletados, considerando as ponderações expostas pelos integrantes desta pesquisa, nos levaram à formação de duas categorias de análise: as razões, os propósitos e as metas referentes ao ingresso no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI e as formas de estudos, de mediação e de interação do acadêmico e das acadêmicas.

Para a realização da análise, utilizamos a legislação educacional brasileira, principalmente a que aborda a especificidade da educação a distância, e estudos de Vygotsky (1989, 1996, 2001, 2003), Rego (1995), Lompscher (1998), Fischner (1998), Oliveira (1995), Nóvoa (1995, 1999 e 2000), Pimenta (1999), Scheibe (2006), Belloni (2001, 2002), Barreto (2004), Moran (2008, 2009), Giolo (2009), Litto (2008, 2009), Vianney (2011, 2008, 2009), entre outros.

Por meio dos dados que compuseram as categorias de análise estabelecidas e servindo-se da base teórica exposta, tomamos conhecimento de que a maioria do acadêmico e das

acadêmicas que integram esta investigação, que hoje residem em Gaspar, são procedentes de outros municípios do nosso estado, sendo que também integraram essa turma alguns que vieram de outros estados: Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. Integrando esse fato da imigração, foi possível avaliar, por meio dos dizeres do acadêmico e das acadêmicas, que a opção por este curso perpassou pela oportunidade de retornar aos estudos, por anseios e sonhos relacionados à realização pessoal e profissional (como obter um curso superior, trabalhar na educação e ser professora); pela formação inicial de professores como condição para atuação docente com qualificação; pela estrutura do curso (flexibilidade relacionada ao horário e local de estudos individuais, fornecimento do material didático, encontros presenciais semanais e em local próximo de sua residência); pela confiança na instituição; e pelo valor da mensalidade, além da busca por maior qualificação em função de estar em exercício sem a devida formação prescrita na legislação e que também integra o patamar dos anseios, sonhos, propósitos, desejos, metas e necessidade desses sujeitos, uma vez que vários deles já se encontravam atuando no campo da educação.

Os dizeres desse acadêmico e dessas acadêmicas sugerem, ainda, que a oportunidade de realizar um curso superior e de obter conhecimentos específicos relacionados ao exercício da profissão docente o(as) levou à superação, em relação a si próprios, de se sentirem incapazes de aprender diante da oferta por ser nessa modalidade e pela discriminação por ser a distância.

Os seus dizeres trazem, também, indícios de que tenha havido uma mobilização social, uma vez que 6 acadêmicas que atuavam em outras áreas, quando ingressaram no curso em 2006 – costureira, do lar, merendeira, operária e servente – migraram para a educação, passando a atuar como berçaristas, em 2009. Também avaliamos que, dos 24 integrantes da turma pesquisada que permanecem atuando na educação, em 2010, uma acadêmica, que era professora, assumiu a função de coordenação de educação especial no município de Brusque e outra acadêmica, que era berçarista, passou para a função de auxiliar de direção de escola, o que nos leva a considerar que a formação atingida somou-se às características desses sujeitos possibilitando a atuação profissional em outros espaços do campo educacional.

Quanto às formas de estudo, de mediação e de interação, o acadêmico e as acadêmicas anunciaram que aprendem com o outro, a partir das possibilidades previstas diretamente na estrutura do curso – caderno de estudos, encontro presencial, interação com o grupo, contato com o professor tutor, realização das autoatividades, material de apoio no ambiente de aprendizagem, *e-mail* e fórum –, como por meio da mediação que não se dá necessariamente só pelo outro corpóreo, mas também pela possibilidade de interação com o outro pela

linguagem. Ainda quanto a esse aspecto, salientamos que o acadêmico e as acadêmicas que participaram desta investigação sugeriram, por meio dos seus dizeres, que o estudo na modalidade a distância se desenvolve de forma autônoma por meio do empenho, da dedicação, da determinação, do autoestudo, servindo-se de leituras e realização de autoatividades no material impresso, das trocas e resolução de dúvidas com a professora tutora nos encontros presenciais e nos encontros extras, pelos instrumentos avaliativos, pelos estágios, pela realização de apresentações em seminários e estudos complementares com material bibliográfico diverso impresso ou subtraído da internet.

No sentido apontado pelo acadêmico e pelas acadêmicas, a educação a distância pode ser compreendida como uma modalidade de educação que permite a aprendizagem, o compartilhamento de saberes, a pesquisa, o diálogo, um espaço não necessariamente físico, de interlocução entre os sujeitos da ação educativa. Essa aprendizagem parece ocorrer num processo ativo do interpessoal para o intrapessoal. Nessa modalidade de estudos, a necessidade e o estímulo para o exercício da autonomia sinaliza ser também uma realidade como recurso no alcance da aprendizagem, além da definição do tempo, local, horário para a interação com o outro por meio da linguagem sócio-histórica e de instrumentos diversos. Portanto, a abordagem sócio-histórica empreendida por Vygotsky apresenta-se como possível no sentido de desenvolver bases para uma sociedade democrática, partindo do princípio de que a educação é social e historicamente construída pelo homem.

Os avanços da área tecnológica e a adequação legal sinalizam ter favorecido a opção da oferta também de Ensino Superior na modalidade a distância, modificando a relação tempo e espaço formativo. No caso de nossa pesquisa, isso pode ser evidenciado no fato de que 34 acadêmicos iniciaram o curso e 28 deles o concluíram, perfazendo um percentual de 82,3% concluintes. Avaliamos como significativo tanto o ingresso quanto a permanência e a conclusão do curso.

Na educação a distância, uma das características marcantes é a separação física entre o professor e os alunos durante a maior parte do tempo, bem como a independência do aluno quanto a sua acomodação dentro da especificidade do ensino oferecido e o estudar autônomo servindo-se dos meios de interação e mediação que compõem a proposta do curso para o alcance da aprendizagem, da realização do sonho em atingir novos patamares de formação e atuação profissional.

A aprendizagem na educação a distância apresenta vínculos com o contexto histórico e social do aprendiz. Quanto maior for o acesso aos veículos de comunicação e interação, maiores poderão ser as alternativas de interação. Para quem tem acesso aos caminhos

interativos informatizados, certamente maiores poderão ser as possibilidades de mediação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Diante dos desafios educacionais e sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são privilégios de uma nação, mas um direito de toda massa populacional impulsionada pela globalização, podendo levar a mudanças e transformações que abrangem as diversas áreas da vivência humana, seja cultural, social, econômica, política, pedagógica, a busca por conhecimento de forma sistematizada ganha certa urgência como possibilidade de formação, visto que toda essa mobilidade altera os modos de produção e de aquisição do conhecimento, de como desenvolvemos nossas habilidades e competências, de como nos posicionamos e agimos neste contexto.

Nesta ciranda planetária, a sociedade brasileira dá os seus passos e a escola e os sistemas educacionais são desafiados a rever e a ampliar a qualificação do seu fazer. A educação a distância, como uma modalidade que passa a somar-se como possibilidade de atuação também no Ensino Superior certamente apresenta desafios a serem superados, como, no caso, a qualidade do material impresso, uma vez que, nos dizeres de alguns desses acadêmicos pesquisados, também encontramos sinais de alerta destacando que alguns livros são muito resumidos. Também se incorporam a essa reflexão ponderações quanto à qualificação e ao papel do professor tutor para realização da mediação e intervenção no desenrolar desse processo de ensinar e de aprender a distância.

Os dizeres do acadêmico e das acadêmicas igualmente suscitaram reflexões referentes ao ensino a distância e ao ensino presencial ao trazerem à tona inferências tecendo certa comparação entre essas modalidades. Na mesma direção, referenciamos os dados de pesquisa do INEP apresentados por diversos autores pautando essa discussão. Nesse sentido, compreendemos que, em qualquer processo de escolarização, a qualidade da oferta do ensino não está necessariamente engessada à forma de abordagem, na modalidade presencial ou a distância. O que está em questão é a efetiva qualidade do ensino ofertado, é a busca pela elevação dos patamares de excelência e qualidade para o ensino brasileiro. Alguns teóricos, como Moran (2008) e Vianney (2008), pontuam quanto à necessidade de maior vigilância face à qualificação precária que ocorre diante da diversidade de possibilidades de oferta de formação para exercício da docência disponíveis em nosso país. Contudo, não queremos destacar a necessidade de unificação de modelos de oferta de ensino, especialmente no caso da modalidade a distância, mas que sejam empreendidas ações no sentido de promover acompanhamento e assessoramento para aperfeiçoamento de cada modelo ofertado.

Consideramos que, embora com esta investigação se tenha alcançado travar certa gama de reflexões quanto ao processo de ensinar e de aprender no curso de Pedagogia a distância da UNIASSELVI, estamos longe de atingir um desfecho para os embates que envolvem questões educacionais e estruturais relacionadas à oferta de ensino em nosso país. Assim, o objeto aqui em estudo fica em aberto para novas pesquisas, como, por exemplo, em outros cursos ofertados pela UNIASSELVI na modalidade a distância para compreender o processo de ensinar e de aprender por meio dos dizeres dos acadêmicos e das acadêmicas, bem como dos professores tutores externos, o que poderá se constituir em uma possibilidade de contribuir para ações a serem empreendidas na instituição.

Em sintonia com esse pensamento, pretendemos deixar a nossa contribuição à instituição pesquisada convidando a equipe de coordenação do curso para assistir à defesa de nossa dissertação. Da mesma forma, disponibilizaremos à coordenação do curso uma cópia impressa desta pesquisa. Vale lembrar que, conforme acordo por ocasião do início desta investigação, colocaremos à disposição da coordenação do curso o Memorial de Formação e o Questionário Avaliativo. Estenderemos, via *on-line*, o convite para a defesa ao acadêmico e às acadêmicas participantes de nossa pesquisa.

Em suma, esperamos que nossa pesquisa suscite reflexões acerca do processo de ensinar e de aprender, em curso superior na modalidade a distância, e a respeito do papel que cada integrante desse processo desempenha visando ao alcance de um ensino e de uma aprendizagem com qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **O que é educação a distância?** 2008. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq\\_ID=8](http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8)>. Acesso em: 19/06/2009.
- ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e à distância. 2008.
- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVERIA, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB, 1998.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. **Tecnologia e educação a distância**: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem. São Paulo: ANPED, 2003.
- ALVES, Nilda. Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação “localuniversal”. In: ROMANOWSKI, Joana Paula *et al* (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídia e tecnologias na educação. Curitiba, PR: Champagnat 2004. 215-228p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARCÚRIO, Michelle Salgado Ferreira. Autonomia do aprendiz na educação a distância. **Partes – A Sua Revista Virtual**. São Paulo 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 20/12/2010.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série Formação de professores; v. 16)
- BARBOSA, Ires Borges. Metodologia para produção de material impresso para EaD. Curso: Formação de Professores para Educação a Distância, Abril de 2005. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/ambiente/mod/resource/view.php?id=132>>. Acesso em: 11 fev. 2011.
- BARRETO, Lina Sandra. A teoria da distância transacional, a autonomia do aluno e o papel do professor na perspectiva de Moore: um breve comentário. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. [S.n.: s.l], 30 ago. 2002.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set/dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n.31, p. 31-42, jan/abr. 2006
- \_\_\_\_\_. As tecnologias na Política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008. p. 919-937

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.) **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Associados, 2001. 97p.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142. abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da Pedagogia da UDESC - pólo de Criciúma/SC**. 2008. 254 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 81. Diário Oficial [da União], n. 248, p. 27.833-27.841, Brasília, DF, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1998a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Censo da Educação Superior: 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades de 2009 e Plano de trabalho para 2010**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Disponível em: <<http://agencia.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

FISCHTNER, Bernd. A psicologia histórico-cultural- contribuições para a educação no terceiro milênio. In: HENTZ, Paulo; HERTER, Marcos. (Orgs.). II Congresso Internacional de educação de Santa Catarina. **Anais – Proposta Curricular – 10 anos**. Blumenau, 1998.



FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de Pedagogia**. 2009. 166 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2007.

\_\_\_\_\_. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

FIORENTINI, Leda Maria Rangero. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda M. R.; MORAES, Raquel de A. (Orgs.). **Linguagens e interatividade na Educação a Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Sérgio Robrerto Kieling *et al.* Aprendizagem na educação a distância: caminhos do Brasil. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, Dezembro, 2006.

FREITAS, Mirtes Barros Ferreira de. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. 2000. In: **Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/2011. p. 9-28

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Autores Associados, jan/abr, v. 13, n. 37, 2008.

GESSER, Olga Sansão. **Formação inicial do professor em cursos de Pedagogia a distância: representação social de um espaço em construção**. 88f. 2009. Dissertação – Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau, 2009.

GIACOMAZZO, Graziela Fátima. **Aprendizagem e conhecimento: por uma Pedagogia da cooperação em EAD**. 2007. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores**. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Maria João. Na senda da Inovação tecnológica da Educação da Distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, v. 2, p.181-202. 2008

GOMES, Luiz Flávio. **Ensino a distância e presencial: igualdade no desempenho dos alunos**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 19 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.25480>>. Acesso em: 07 fev. 2011.

HENTZ, Paulo. **A proposta curricular de Santa Catarina e a Psicologia Histórico-Cultural**. In: Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, 1, Vygotsky – 100 anos, Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. A proposta curricular de Santa Catarina e a educação no terceiro milênio. In: HENTZ, Paulo; HERTER, Marcos. (Orgs.). Congresso Internacional de educação de Santa Catarina, 2 – **Anais – Proposta Curricular – 10 anos**. Blumenau, 1998.

JODELET, Denise. Representações Sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. **Edu Cadernos**, Blumenau, Caderno 2, 2001. p. 1-56

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr/junh 1996. p. 70-88

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série prática pedagógica).

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber. **Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Branca Alves de. **Caminhos suaves: alfabetização pela imagem**. 100. ed. Rev. Ampli. Brasília: MEC/FAE, 1989.

LIMA, Elvira. **Indagações Sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. 2007. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-Jornada-pedagogica/indagações-sobre-o-curriculo/curriculo-e-desenvolvimentohumanopdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

LINHARES, Elisangela Vieira. **Marcas da memória traduzidas na identidade docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras**. 2006. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.

LITTO, Michael Frederic. A EAD é uma realidade. **Guia da Educação a Distância**. São Paulo, v.6, p. 13. Ano 6, 2008.

\_\_\_\_\_. O atual cenário internacional da EAD: Educação a distância. In: LITTO, Frederico Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **O estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOMPSCHER, Joachim. **Aprendizagem, estratégias de ensino**. In: Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, 1, Vygotsky – 100 anos, Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a escola hoje**. In: Congresso Internacional de educação de Santa Catarina, 2 – Anais – Proposta Curricular – 10 anos. Blumenau, 1998.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: UPF, 2009.

MACHADO, Diolene Borges. **A mediação tecnológica na educação a distância potencializando o acesso ao ensino superior**. 22 ed. Belém: CCD, 2010.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack. Materiais didáticos em educação a distância: gestão e mediação pedagógica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 63-75, jul. / dez. 2007.

MARIN, Agueda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (Org.). Educação Continuada. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, 1995. p. 13-20

MARTINS, Onilza Borges. A formação de professores em educação a distância: os desafios de uma travessia. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE/UFMT. Brasília: Líber Livro, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo Perspectiva**. São Paulo v.14 n.1 Jan./Mar. 2000, p 98 – 110. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

MENDES, Carolina Carrion *et al.* Texto Coletivo: Possibilidades e Limites no Processo de Ensino- Aprendizagem a Distância, **CINTED-UFRGS - Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, Dezembro, 2007.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael. **Teoria da distância transacional**. Publicado em Keegan, D (1993) *Theoretical principles of Distance Education*. London: Routledge, pp. 22-38. Tradução de Wilson Azevedo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

MORIN, Edgard. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2005.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do educador com as novas tecnologias**. 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: 15 de out. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-DC2.htm>>. Acesso em: 12 de out. de 2008a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do ensino superior a distancia no Brasil**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

MORETTI, Vanessa. **Professores de matemática em atividade de ensino**. uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

NASCIMENTO, Francisco; CARNIELLI, Beatrice L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 90, n. 1 p. 84-98, nov., 2007.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005. p. 47-87

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança - políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun., 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2000. 215 p.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, abril, 2001.

NUNES, Ivônio Barros. Pequena Introdução à Educação a Distância. **Revista Educação à Distância**. Brasília, n.1, 1992.

\_\_\_\_\_. Noções de educação à distância. **Revista Educação à Distância**. Brasília. Disponível em: <<http://www.ibase.org.br/ined/ivonio1.html>>. Acesso em: 04/02/2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem**. 2008. 137 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OTTO, Peters. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. Título original: Distance education in transition: trends and challenges. Tradução de Leila F. Souza Mendes. São Leopoldo: Unissinos, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo: Sumus Editorial, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. Serviço Social e Ensino a Distância (EaD): análise da expansão, **Revista PUC Viva – APROPUC –SP,** São Paulo, agosto, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v.1. 250 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

QUINTANA, Mário de Miranda. **O espelho mágico.** Porto Alegre: Globo, 1951.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** 2. ed. Tradução de João Minhoto Marques; Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Mozart Neves. **Educação: melhora lenta, o maior desafio na área da educação está na aprendizagem escolar.** 2010. Correio Brasiliense. Disponível em: <[www.administradores.com.br/oportaldosadministradores](http://www.administradores.com.br/oportaldosadministradores)>. Acesso em: 02/03/2011.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REHEM, Cácia Cristina França. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas dos professores do Curso de Pedagogia da UESB – Campus de Jequié.** 2008. 211fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão.

ROCHA, Octavi. A autoformação e a formação a distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROSA, Selma dos Santos. **Possibilidades dos processos e métodos no ensino a distância: um estudo de caso de um curso de modelagem.** 2009. 183fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau.

SANTA CATARINA. Coordenadoria Geral de Ensino. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998. 243p.

SANTOS, João Vianney Valle dos. A ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil. **Colabor@Revista Digital da CVA-RICESU**. Porto Alegre, Edição Especial, p.29-59, set. 2008.

\_\_\_\_\_. O Cenário Brasileiro da educação a distância. In: Organizado pela Confederação Nacional de Bens, Serviços e Turismo – SESC – SENAI. **2º Ciclo de Seminários Internacionais Educação no século XXI: Modelos de Sucesso**. Rio de Janeiro: Edição Bilingue: português e/inglês. 2009. p.104

\_\_\_\_\_. **As representações sociais da educação a distância**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

SARAIVA, Teresinha. **Educação a distância no Brasil**: lições da história. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/Aberto70.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SARTRE, Jean Paul. **O escritor não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere Et Educare. Revista da Educação**. Cascavel/PR, v. 1, n. 2, p. 199-212, julho/dezembro, 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr. 2007

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, ISSN 1809– 0354 v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>>. Acesso em: 02 abr. 2009.

SGANZERLA, Angelo Clemente. **Ensino a distância no Brasil Legislação de Incentivo Fiscal**. 2002. 162fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Edna Lúcia; MENESES, Estera Musykat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SOARES, Suelly Galli. **Educação e Comunicação**: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação e comunicação - otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo, SP:Cortez, 2006.

TAFNER, Elisabeth Pensilien; TOMELIN, Janes Fidélis; SIEGEL, Norberto. **Educação a Distância e Métodos de auto aprendizagem**. Centro Universitário Leonardo da Vinci, - Indaial: ASSELVI, 2009.

TONIETO, Márcia Terezinha; MACHADO, Elian de Castro Machado. A questão do sucesso do aluno em EAD. **Relatório de Pesquisa Universidade Federal do Ceará**. Ceará, UFC, 2005. p.6

TORRES, Regina Maria de Fátima. EAD no ensino profissionalizante. In: LITTO, Frederico Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci. Disponível em: <[www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br)>. Acesso em: 12/04/2011.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second life e web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, A. L. (Org). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencar; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-46 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloísa Gomes. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de psicologia pedagógica: um curso breve. Porto Alegre: Artmed, 2003. 311 p. (Biblioteca ArTmed. Ciência cognitiva)