



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



CURRÍCULO, EDUCAÇÃO A DISTANCIA E CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO EM CURSO DE PEDAGOGIA: limites e possibilidades

Outubro /2013

Eixo temático: Formação de Educadores
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ANAYA, Viviani

vivianianaya@terra.com.br

Comunicação Oral. Texto Completo.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa discute a educação a distância e a cultura do estudo autônomo, com vistas a uma participação mais atuante e efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento. Para tanto, o conceito de **autonomia** passa desempenhar papel fundamental. Tem-se, enquanto objetivos, identificar se o aluno que opta pela educação à distância possui a cultura do estudo autônomo; identificar se a cultura digital está presente no cotidiano do aluno que opta pela modalidade à distância; relacionar práticas pedagógicas inovadoras, cultura do estudo autônomo e ensino a distância; reconhecer a importância de conceitos como autonomia, emancipação, reflexividade, trabalho colaborativo, relações interpessoais, aprendizagem significativa, enquanto categorias a serem contempladas nos cursos estruturados na modalidade a distância. Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa orienta tanto a coleta dos dados quanto a análise dos dados coletados. Com este recorte, este trabalho de pesquisa visa contribuir para uma melhor compreensão da condição discente na EaD. Esta condição se estabelece a partir da discussão contemporânea sobre a cultura do estudo autônomo, alterando a arquitetura curricular, a geografia educacional e a prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Currículo. Educação a Distância. Cultura. Autonomia pessoal.



INTRODUÇÃO

Este artigo discute a educação a distância na contemporaneidade, do ponto de vista formativo, levando em consideração uma participação mais atuante e efetiva dos alunos, no processo de construção do conhecimento. Para tanto, o conceito de **autonomia** passa a desempenhar papel fundamental nesta discussão. Sob esta ótica, **a cultura do estudo autônomo** emerge como elemento central e é discutida do ponto de vista da contemporaneidade, que aponta a derrubada de fronteiras de tempo e espaço, influenciando, sobremaneira, o próprio conceito de autonomia.

O conceito de contemporaneidade é empregado para sinalizar que esta discussão refere-se a um processo que está acontecendo no tempo presente e que possui especificidades *sui generis*: é marcado por uma série de transformações em várias esferas e que lhe dá contornos complexos. (HENNIGEN, 2007).

A educação a distância apresenta-se como a modalidade de ensino que mais cresceu nesse período. Assim, pesquisas sobre novas configurações na organização curricular, modificando o tempo e o espaço de aprendizagem, não raro, possibilitam uma revisão das delimitações e criam novos desafios referentes aos estudos acadêmicos e à autonomia dos estudantes, instituindo limites e possibilidades, na medida em que se modificam os papéis desempenhados por professores e alunos, nesta rede virtual de ensino e aprendizagem.

Neste contexto de análise, o presente trabalho defende o desenvolvimento de uma nova cultura de formação - **a cultura do estudo autônomo** - na qual o discente desenvolva a consciência de seu papel frente à formação de um sujeito crítico e reflexivo.

As noções de **tempo, espaço, criticidade, reflexividade, autonomia, emancipação, relações interpessoais, aprendizagem significativa**, são elementos marcantes quando o foco são os cursos a distância, pois a noção de tempo e espaço linear e cartesiano, posto pela educação presencial, vão sendo gradualmente substituídos pelo espaço ocupado virtualmente, portanto, mais flexível, bem como o tempo de estudo determinado pelo acadêmico, autonomamente definido.



Esses conceitos emergem potencializados, pois a configuração de um curso oferecido na modalidade a distância pressupõe o conhecimento e a introjeção de tais elementos pelos estudantes, tornando-se condição *sine qua non*, para a continuidade dos estudos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Quanto mais cresce a oferta de cursos na modalidade a distância, mais a expressão desta modalidade revela a carência de qualidade na formação docente. Por outro lado, existe o apelo emocional da sala de aula presencial. Agravando o cenário, falta à formação de professores a inclusão de aspectos específicos para mediar e avaliar a aprendizagem produzida nos AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Em conjunto ou individualizados, esses aspectos criam lacunas na operacionalização dos cursos oferecidos na modalidade a distância. A esses elementos soma-se outro, não menos importante e foco deste trabalho de pesquisa: a cultura do estudo autônomo.

Neste contexto, é urgente a necessidade de discussões sobre a ambivalência e a fetichização das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação a distância, bem como a virtualidade, a aprendizagem significativa, a tecnofobia e distinção dos processos de docência e de aprendizagem em ambientes presenciais e a distância, bem como, as relações que se estabelecem neste processo educacional. Assim, os aspectos didáticos relativos à prática pedagógica do professor, a mediação docente e as potencialidades da comunicação são elementos relevantes, inclusive, para os procedimentos da avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais e, sobretudo, para o desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem, envolvendo a **autonomia, a criticidade e a reflexividade**.

Feldmann (2005) corrobora com esta assertiva, quando afirma que

(...) este novo cenário, marcado pelas perplexidades que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação traz para a disseminação e a construção do conhecimento, acaba por alterar de modo contundente as relações pedagógicas e, conseqüentemente, a formação de professores. (FELDMANN, 2005, p.11).



Por outro lado, vislumbramos o papel discente, não alinhado com as exigências postas pela educação a distância. Sob esta ótica, é importante ressaltar que a mudança nos papéis, tanto do professor quanto do aluno, constitui-se em eixo norteador para a criação de um ambiente apropriado para o desenvolvimento de um trabalho de coautoria, no contexto da concepção da aprendizagem colaborativa, bem como no desenvolvimento de uma nova cultura de estudo.

Segundo Mill (2012),

(...) pela natureza de sua participação na EaD, fica mais evidente a atuação do estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; ele precisa aprender a interagir, colaborar, pesquisar e ser autônomo. (MILL, 2012, p.36).

Sob esta ótica, o processo de formação na modalidade a distância precisa considerar a formação global do aluno – sujeito aprendente – ,condição *sine qua non*, para uma formação que contemple as atuais exigências profissionais. Aspectos ligados à cultura do aluno, bem como a do professor, processo de formação, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, valorização da criatividade e a expressão lúdica dos alunos, bem como à autonomia e emancipação, são eixos norteadores para a criação de um ambiente virtual capaz de propiciar aprendizagem significativa.

Segundo Pelizzari; Kriegl; Baron; Finck; Dorocinski (2002),

(...) a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.(PELIZZARI; KRIEGEL;BARON;FINCK;DOROCINSKI,2002, p.38).

Desta forma, a aprendizagem significativa, no caso deste estudo, correspondente à aprendizagem autônoma ocorre na medida em que é oferecida, pela instituição formadora, estrutura curricular que contemple os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos para a efetiva produção do conhecimento. Em suma, é base fundante para a consecução deste processo,uma outra organização curricular que tenha como



pressuposto mudanças na estrutura da organização dos componentes curriculares, nos próprios componentes curriculares, na concepção de tempo e espaço de aprendizagem, bem como, na prática pedagógica implementada nesses espaços virtuais de formação e, por consequência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficiente e eficaz. Na mesma proporção, espera-se do aluno condições e efetiva disposição para aprender.

Assim, neste trabalho, privilegiam-se aspectos ligados à **cultura do aluno** com vistas a uma **aprendizagem autônoma**.

Quando pensamos em educação a distância, necessariamente, precisamos considerar uma nova configuração de tempo, espaço e redes de relacionamento. O conceito de tempo associa-se estreitamente com a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que constituem o currículo. A aprendizagem do tempo, contudo, desdobra-se para além do que a instituição formadora prevê em seu currículo para a formação de conceitos, atingindo a interiorização de modos de organização pessoal, de acordo com as regras escolares de emprego do tempo.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Estatisticamente, é significativo o crescimento e a diversidade desta modalidade de ensino, tanto no número de tipos de indivíduos que aprendem fora das salas de aula tradicionais, quanto na variedade dos que prestam esse serviço, bem como a efetividade das novas tecnologias que servem como ferramentas de ensino.

Segundo o Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil – 2010, publicado em 2012, comparativamente, em 2010, 930.179 matrículas foram efetivadas no ensino superior, sendo 748.577 em IES particulares e 181.602 em IES públicas. Destes 181.602 alunos matriculados nos IES, 104.722 estão nos institutos federais, 76.414 estão nos institutos estaduais e 466 nos institutos municipais, distribuídos em 975 cursos, subdivididos em 08 áreas de conhecimento.

Do total de 930.179 matrículas, 426.241 foram efetivadas na licenciatura; 278.173 no bacharelado e 235.764 matrículas efetivadas nos cursos tecnológicos.

De acordo com o Censo Ead 2012, em 2010, de um total de 198 instituições envolvidas, 33 oferecem cursos somente na modalidade a distância; 161 instituições



oferecem cursos tanto na modalidade presencial, quanto a distância, possibilitando migração.

A partir dos dados apresentados, justifica-se a importância de análises mais aprofundadas no tocante aos modelos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas instituições de ensino, considerando que, a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de práticas pedagógicas desenvolvidas, de perfil do estudante que se deseja formar convertam-se, prioritariamente, para a formação de um sujeito autônomo, capaz de desenvolver uma nova cultura de estudo, pesquisa e formação.

MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE OU CONTEMPORANEIDADE?

No desenvolvimento desta pesquisa nos deparamos com visões diferenciadas, cunhadas com aspectos conceituais muito próprios dos autores consultados.

Habermas (2000) afirma que o projeto moderno ainda não terminou no sentido de não ter esgotado todo o significado próprio da racionalidade. Ampliando a discussão sobre racionalidade, Habermas (2002) introduz o conceito do agir comunicativo, pois supõe sujeitos que buscam um acordo acerca de uma situação de ação, a fim de coordenar, de forma consensual, suas ações. O ponto principal dessa teoria fundamenta-se na descoberta contemporânea de que a linguagem mediatiza toda a relação significativa entre sujeito e objeto. Neste diapasão, o conceito central para a problemática da racionalidade é a interpretação. No entanto, considerando as especificidades postas pela educação a distância, entendemos que o agir comunicativo bem como a interpretação representam elementos essenciais para o desenvolvimento desta nova cultura fundada na autonomia.

Segundo Giddens (1991), não se deve, em função de todos os problemas advindos da modernidade, acreditar que estaríamos vivendo outro período que não o moderno, apesar de afirmar que estaríamos no limiar de uma “nova era”, para “além” da modernidade.

Bell (1973) considera este “além”, como sendo a sociedade pós-industrial. Lyotard (2009), Bauman (1998) e Harvey (1992), referem-se a este contexto, como



sendo pós-moderno. Já Lipovetsky e Charles (2004) consideram o período atual como hipermoderno.

Todavia, este trabalho de pesquisa alinha-se com o conceito de contemporaneidade, pois segundo Rose (2001, p. 36), “[...] a condição contemporânea implica certas possibilidades de ser e estar no mundo uma vez que os [...] dispositivos de ‘produção de sentidos’ [...] produzem a experiência”.

Neste sentido, não é factível circunscrever contemporaneidade em um conceito; assim, julgamos pertinente, no presente estudo, descrevê-la como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos sociais, culturais, educacionais, econômicos e, sobretudo, tecnológicos.

Assim, esta tese opera com o conceito de contemporaneidade, considerando as especificidades discutidas, pesquisadas e analisadas ao longo desta pesquisa, com relação ao desenvolvimento de uma nova cultura de estudo autônomo na proposta da educação a distância.

Todavia, com a contemporaneidade, inicia-se a era da complexidade, marcada por incertezas, indeterminações, ambiguidades, paradoxos e contradições. A contemporaneidade promove uma transformação do espaço para a utilização das tecnologias e do conhecimento cultural. Assim, compreender o sentido no que se nomina contemporâneo, instiga-nos ao exercício de uma reflexão ampla do seu contexto, pois envolve o social, o econômico, o político e o cultural.

Segundo Eco (1985, p. 37),

(...) chega um momento em que a vanguarda (o moderno) não pode ir mais além porque já produziu uma metalinguagem que fala de seus textos impossíveis (a arte conceptual). A resposta pós-moderna ao moderno consiste em reconhecer que o passado, já que não pode ser destruído porque sua destruição leva ao silêncio, deve ser revisitado: com ironia, de maneira não inocente. (ECO, 1985, p.37).

Neste novo contexto, as certezas, antes postas pela modernidade, se desmancham no ar (Bauman, 1998) e o desencanto que se instala na cultura é acompanhado pela crise de conceitos fundamentais ao pensamento moderno, tais como, verdade, razão, legitimidade, universalidade, sujeito, progresso.



Assim, o projeto contemporâneo passa pela descontinuidade, pelo caos, pela complexidade. Esta transformação sobrevém da consideração da "(...) verdade, não como objeto de que nos apropriamos e que transmitimos, mas como horizonte e pano de fundo no qual, discretamente, nos movemos". (VATTIMO, 1996, p.87).

Educar, a partir deste novo contexto de transformações e incertezas, significa disponibilizar elementos da cultura para que os sujeitos construam sua identidade intelectual e pessoal. (FORQUIN, 1993). Faz-se emergente, então, considerar os modos e processos para que essa construção se opere, tornando-se elemento fundante do processo educacional.

Nesta nova lógica de formação, pautada pela contemporaneidade, somos sujeitos globalizados, interconectados e híbridos, pois vivemos no limiar entre uma educação ortodoxa, marcada pelo tradicionalismo cultural e cibernética, marcada pela revolução digital.

Segundo Bruno (2012),

(...) as combinações dos modos de comunicação, tecnologias e mídias compõem o cenário da Cibercultura¹ que, como acontecimento social e cultural, traz implicações para a Educação *online* e nos provoca-convoca a cocriar os espaços de formação do adulto. (BRUNO, 2012, p.417).

No que tange a formação do adulto, Hnowles; Holton III; Swanson (2009) apontam que, diferentemente da Pedagogia, a andragogia² pressupõe que a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, que, no âmbito desta pesquisa, adquire contornos essenciais.

Desta forma, este trabalho de pesquisa busca compreender a nova arquitetura³ que se configura no limiar destes dois processos de formação: os cursos configurados no modelo curricular disciplinar e presencial e os cursos oferecidos na modalidade à distância, flexibilizando tempo e espaço de aprendizagem. Não raro, estes cursos

¹ Compreendida como a cultura contemporânea em que são potencializadas as múltiplas formas de interação e comunicação emergentes no cenário tecnológico da sociedade atual. (Bruno, 2011).

² A Andragogia, definida por Malcolm Knowles, no século XX, é uma ciência antiga que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento.

³ Termo utilizado para identificar formas de organização curricular.



seguem a mesma configuração de organização curricular e disciplinar, todavia, não mais presencial. A grande questão que se apresenta como cerne deste trabalho de pesquisa, diz respeito à **autonomia** exigida dos sujeitos que frequentam os cursos de formação a distância. Espera-se deles a adoção de uma nova cultura de formação, mais autônoma, mais crítica, com capacidade infinita de resolução dos problemas postos nas diversas áreas de conhecimento. Assim, a educação virtual parece surgir como a grande representante da contemporaneidade, “(...) resumidas na fusão das telecomunicações com a informática (telemática) [...] e reorganizaram praticamente todos os espaços e tempos de convivência (...)”.(MILL, 2012, p.9-10).

A educação a distância vista sob esta ótica, torna-se campo de análise desta pesquisa, tendo como elemento central o aluno, sujeito que atua nesta nova rede de organização formativa, em condições diferentes das propostas nos cursos configurados na perspectiva mais ortodoxa e tradicional.

As novas tecnologias propiciaram para a educação transformações plurais no que tange a natureza cultural, social e geográfica⁴ da formação. Na base destas transformações está o redimensionamento dos espaços e tempos, bem como a mudança da cultura de aprendizagem. **A cultura do estudo autônomo** torna-se a mola propulsora desta nova configuração.

Segundo Castells (2003, p. 193), as novas tecnologias da informação e comunicação promoveram o surgimento de “(...) um espaço híbrido, feito de lugares e fluxos: um espaço de lugares interconectados”. A partir desta nova geografia e com a derrubada de fronteiras, surge o aluno nômade, com salas de aula em movimento, acessadas de vários lugares, em qualquer horário e, não raro, sem a devida atenção ao que se lê, ouve ou escreve. Esta pseudo liberdade acarreta consequências inevitáveis quando não se reconfigura a cultura de formação.

O grande questionamento que fundamenta este trabalho de pesquisa refere-se a esta nova cultura: **a cultura do estudo autônomo**. Considerando cultura como sendo “(...) patrimônio de conhecimentos e competências (...)” (Forquin, 1993, p. 12), esta nova cultura, defendida nesta tese, ou seja, a cultura do estudo autônomo pressupõe a formação de um novo cabedal de conhecimentos e competências, coadunadas com as

⁴ O termo geografia educacional é utilizado para identificar diferentes locais de acesso aos componentes curriculares.



exigências postas pela contemporaneidade. Questiona-se então, se com base a esta ótica, os alunos matriculados nos cursos de formação a distância, EaD, estão cientes desta nova cultura? Entende-se assim, que reconfigurando-se tempos e espaços de aprendizagem, necessariamente reconfiguram-se processos de ensinagem⁵.

Entende-se também, que o desenvolvimento da autonomia do aluno perpassa, necessariamente, por uma prática pedagógica diferenciada. Nota-se uma ambiguidade entre a prática pedagógica desenvolvida nos espaços virtuais de aprendizagem e a autonomia que se espera dos alunos inseridos nesta modalidade. A cultura de formação a distância segue as normas postas pela educação presencial, ou seja, o processo de formação consubstanciado no professor.

Zuin (2006, p. 935-954) corrobora com esta assertiva quando aponta que:

(...) o termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: pode um processo educacional formativo ser desenvolvido a distância? (ZUIN, 2006, p.935).

Em complementação a este questionamento, acrescentamos outro, intimamente ligado às práticas desenvolvidas e a autonomia esperada dos alunos: Que tipo de relação pedagógica pode ser implementada entre os agentes da educação a distância, com vistas ao desenvolvimento da autonomia acadêmica?

A educação a distância configura-se demasiadamente complexa e dinâmica, causando, não raro, dificuldades de entendimento. Há muitas lacunas teóricas e de entendimento dos processos de formação à distância, tanto para os professores que atuam nesta modalidade, quanto para os alunos que optam por esse modelo de formação.

Considerando toda a complexidade que envolve a constituição de um curso a distância, este trabalho de pesquisa busca contribuir para uma melhor compreensão da condição discente na EaD. Esta condição se estabelece a partir da discussão contemporânea sobre a cultura do estudo autônomo, alterando a arquitetura curricular. Neste novo desenho, reconfigura-se a geografia educacional, ou seja, os papéis

⁵ No processo de ensinagem, a ação de ensinar está diretamente ligada a ação de aprender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo (Anastasiou; Alves, 2005).



desempenhados pelos atores envolvidos neste processo de formação. Assim, a convergência destes elementos, não raro, está diretamente relacionada à constituição de uma nova cultura e, conseqüentemente, à formação de um novo sujeito, capaz de processar, criticamente, os conhecimentos materializados e mediados pela educação a distância.

A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO

A formação de um sujeito autônomo é uma das ideias mais difundidas no contexto da contemporaneidade. Espera-se deste sujeito em formação competências⁶ e habilidades diferenciadas e, não raro, por este motivo, esta autonomia é influenciada pelo caráter ideológico dos debates que giram em torno da presença, influenciando, sobremaneira o próprio significado da palavra autonomia. Para Gadotti (1992), autonomia é a capacidade do educando de buscar respostas às suas próprias perguntas; Freire (1996) aponta que autonomia é o exercício que o educando faz para se pronunciar e de ser o protagonista de seu próprio destino; é poder pensar e fazer as coisas por si só.

Todavia, neste trabalho de pesquisa, optamos por considerar autonomia enquanto a capacidade discente de gerir e gestar o tempo e o espaço de aprendizagem, numa perspectiva crítica e reflexiva, considerando a interrelação dos conteúdos curriculares e as experiências empíricas, rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas.

Esta ambigüidade, presente nos cursos de formação a distância, descaracteriza a presença como base fundante para a formação desta consciência crítica e autônoma. Todavia, enquanto questionamento presente neste trabalho de pesquisa, a cultura que subjaz os processos de formação acadêmica está intimamente ligada ao ensino, aulas presenciais, conduzidas pelo professor, elemento fundante do processo da formação ortodoxa, tradicional.

⁶ Segundo Le Boterf (2003) competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.



Segundo Domingo (2003),

[...] o ensino, enquanto ofício, não pode ser apenas definido descritivamente, isto é, pelo que encontramos como prática real dos professores nas salas de aula, já que a docência, de novo, tal como tudo na educação – define-se também pela sua aspiração e não apenas pela sua materialidade.(DOMINGO, 2003, p.15).

Considerando esta perspectiva de análise, a materialidade presente no ato de ensinar liga-se ao encontro presencial. Todavia, se o foco da formação é a construção de conhecimentos à distância, numa perspectiva autônoma e crítica, há que se considerar os aspectos contraditórios e ambíguos dos espaços de aprendizagem.

Na visão de Cavaco (1999, p. 157), “(...) percorremos um tempo de mudança, de movimento, de dispersão”. Num universo saturado de informação, mediado pelas tecnologias da comunicação, tecem-se novas formas de ensinar e aprender; altera-se a cultura de formação, configura-se o conceito de autonomia, reconfigura-se a geografia educacional, no que tange a tempos e espaços de aprendizagem e a arquitetura curricular, consubstanciada numa nova organização, considerando esta nova geografia que se estabelece.

Esse novo contexto educacional provoca desconfiança e autolimitações, todavia, mantém-se oculta nas salas de aula virtuais, nas relações e interrelações e o caráter difuso da sua intencionalidade interfere na construção desta nova lógica de formação acadêmica.

Segundo Maia e Mattar (2007), o século XXI é marcado pela transição na educação, pelas tecnologias e as ciências, pela substituição dos livros por outros recursos, pela informática e por diversas estratégias que exigirão modificações profundas no ato de ensinar e aprender. Neste novo contexto de incertezas e ambiguidades, marcado pelas profundas mudanças nas fronteiras políticas, sociais, educacionais e culturais, notou-se crescer, em números absolutos, os cursos de formação a distância, ancorado no princípio da não fisicalidade, interatividade e instantaneidade.

A inquietude que permeia a construção desta pesquisa, considerando os três princípios que ancoram a educação a distância, volta-se para o conceito de **autonomia** e para uma significativa mudança no perfil do aluno. Palloff e Pratt (2004) destacam,



entre outros elementos, que os alunos que optam por cursos a distância, precisam ter, enquanto perfil, capacidade de gerenciar seu tempo, saber pensar criticamente, saber refletir. Tais características se interligam quando o aluno possui **a autonomia** necessária para conduzir, individualmente, seu processo de formação.

Quando este aluno é capaz de gerenciar seu tempo, elaborando roteiros de estudos a partir das diversas disciplinas que compõe o currículo dos cursos escolhidos, seus espaços de aprendizagem, bem como a elaboração e produção de seus textos e atividades, sem a chancela presencial do professor. Esta nova postura que implica no desenvolvimento de um peculiar perfil para o aluno que opta pela educação a distância, surge com o intuito de quebrar os paradigmas impostos pelos modelos convencionais e ortodoxos da formação presencial. Todavia, ao que parece, este aluno, ao longo de seu processo de formação acadêmica, não foi preparado para a adoção desta nova postura.

Este novo sujeito contemporâneo, marcado pelo rompimento com o projeto iluminista da modernidade, fixo e estável, calcado na lógica da imutabilidade, precisa ser capaz de perceber esta descentralização e transformação, dando lugar ao sujeito contraditório, inacabado e fragmentado. Nesta nova ordem, este sujeito se depara com a questão da subjetividade da formação, localizada no espaço e tempo simbólicos, sofrendo os efeitos da compressão espaço-temporal, que exige transformação nos modos de aprender e relacionar-se com os pares e com o conhecimento.

Assim, tem-se naturalizado a tecnologia e a educação a distância equiparando-a ao seu uso. Sob esta ótica, há um reducionismo do processo de formação. Portanto, pensar em educar, na perspectiva da contemporaneidade, com a derrubada das fronteiras educacionais e a reconfiguração desta geografia, pressupõe instrumentalizar este novo sujeito aprendente, inserido no limiar destas duas culturas de formação.

Formar e educar são tarefas complexas, pois envolvem escolhas que relacionam conhecimento, competências, ensino, aprendizagem, aspectos didáticos, metodológicos, curriculares, além do elemento ideológico que define todas essas escolhas. Na contemporaneidade, a educação e todos os envolvidos a ela necessitam repensar esses aspectos, admitindo cenários de mudanças na sua disposição, na forma e nos modelos de organização e socialização dos conhecimentos sistematizados.

Na sociedade do conhecimento, “[...] a educação consiste em introduzir os membros das novas gerações no interior de um mundo em que eles não conhecem [...]”,



segundo Forquin (1993, p. 14). Assim, a escolha do aluno pela educação a distância, deveria ser precedida de uma análise sobre as exigências, tempo, espaço, organização curricular, pedagógica, metodológica e didática dos cursos oferecidos nesta modalidade de ensino. *A priori*, esta análise não é empreendida pelos estudantes, muito menos é disponibilizada pelos institutos de educação a distância, com uma palestra introdutória, ou uma aula inaugural, por exemplo. A escolha por esta modalidade opera-se, não raro, pela possibilidade da realização de um curso sem a obrigatoriedade da presença, com associação errônea e equivocada de facilidade de sistematização dos conhecimentos disponibilizados nas plataformas de ensino.

Essa pseudo liberdade de acesso parece se configurar no principal entrave na apreensão dos conteúdos curriculares previstos para cada curso oferecido. As disciplinas acontecem concomitantemente, nos mesmos moldes da organização curricular presencial, pressupondo acesso diário para o estudo e realização das atividades. A informação, na educação a distância, brota infinita e incansavelmente, em ritmo diferente do proposto na cultura presencial.

Segundo Mattar (2011),

(...) a função da universidade é educar estudantes. Se 'educação' significa enviar informações de quem a tem para quem a recebe, a internet faz isso muito bem, como também o faz o videoteipe ou qualquer mídia de gravação. Mas a EaD não pode ser concebida simplesmente como consumo de informação. (MATTAR, 2011, p.130).

Sob esta perspectiva, parece-nos que o desafio proposto seria pensar em uma nova cultura de formação e, conseqüentemente, em um novo modelo de organização educacional. Uma cultura em que o aluno fosse instrumentalizado para a aquisição da autonomia, fundamental para que a educação à distância não se reduza a mera transmissão de informações curriculares. A aquisição desta competência requer envolvimento, significação e preocupação. Neste sentido, o professor precisa encarar e encorajar este envolvimento. A educação a distância não deve ocorrer de forma passiva. A passividade, tanto docente quanto discente, fortalece o risco do processo de ensino e aprendizagem transformar-se, tão somente, em informações disponibilizadas e decoradas para a realização de atividades.



A partir destas considerações, apontamos que o “(...) o conhecimento é, em certo sentido, essencialmente experiencial, baseado na fisicalidade que cada um de nós experiencia, diferentemente”. (TURKLE, 1997, p. 238). Cada aluno, considerando seu grau de autonomia desenvolvido, processa, diversamente, as informações disponibilizadas, transformando-as em conhecimento.

Neste contexto, há que se considerar a cumplicidade que permeia a relação professor e aluno em qualquer modalidade de ensino; quando professor e alunos estão presencialmente juntos, assumem, em conjunto, riscos que não existem quando estão tecnologicamente ligados. Vejamos: de um lado, alunos arriscam-se quando são chamados a demonstrar o conhecimento produzido sobre determinado conteúdo programático; em contrapartida, os professores também se arriscam quando são questionados sobre determinada lógica adotada na ação educativa.

Dessa forma, educação a distância, não raro, pode produzir oportunidades de aprendizagem mais debilitadas, bem como professores menos preparados para os desafios que emergem do ato educativo. Na relação face a face, presencial, o *feedback* é imediato, proporcionando ao professor possibilidade de reconfigurar suas ações pedagógicas. Esta possibilidade real e instantânea desaparece quando o ensino é posto na perspectiva a distância.

Segundo Lobo (2005, p. 73), “(...) o indivíduo (...) segue marcado por suas condições de metamorfose, multiplicidade e mobilidade e, ao mesmo tempo, crivado de cultura”. Uma cultura que, não raro, controla as interações entre os indivíduos e garante a continuidade das ações individuais e da prática pedagógica implementada nos espaços de produção e socialização de saberes, ainda cristalizada e sedimentada no positivismo acadêmico.

Geertz (1996a), corrobora, afirmando que:

(...) a cultura é melhor compreendida não como complexos esquemas concretos de conduta – costumes, usos tradições, conjuntos de hábitos – como tem ocorrido até agora, mas como uma série de mecanismos de controle – planos, receitas, formulas, regras, instruções (...) que governam a conduta.(GEERTZ, 1996a, p. 51).

Tomando por base o exposto acima, afirmamos que culturalmente, a educabilidade passa por uma série de transformações e, nessa fase de transição,



encontra-se a educação a distância. Se por um lado, rende-se à facilidade de uma educação mediada pelas tecnologias, abrindo novas possibilidades de acesso, por outro, ainda prende-se a um currículo engessado, que, não raro, desconsidera as especificidades postas na educação *online*. Desconsiderando essas especificidades, a educação a distância reproduz, tal e qual, a educação presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em defesa da constituição de uma nova cultura de formação, sobretudo a cultura do estudo autônomo, com vistas a uma aprendizagem significativa e colaborativa, há que se considerar a estrutura curricular, pois segundo Grundy (1987),

(...) o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p.5).

Não pretendemos, com esta pesquisa, responder ou esgotar um tema tão complexo envolvendo Currículo, Educação a Distância e Cultura do Estudo Autônomo.

Neste trabalho de pesquisa interessa-nos, tão somente, contribuir com o debate e, na medida do possível, aprofundar, rever e afirmar nosso entendimento sobre o campo da organização curricular, especificamente, na educação a distância, foco deste estudo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.



BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRUNO, Adriana Rocha. Ações formativas para a educação *online* no ensino superior: a didática *online* e a aprendizagem do adulto em perspectiva. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. **Anais...** UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em <http://www2.unimep.br/endiipe/0070s.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

ECO, Umberto. **Pós-escrito ao nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FELDMANN, Marina Graziela. (Org.). **Educação e mídias interativas**: formando professores. São Paulo: EDUC, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.



GEERTZ, Clifford. **La interpretación en las culturas**. Barcelona: Gedisa, 1996 a.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** Londres: The Falmer Press, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPe** p.191-208, jul./dez., 2007. Disponível em www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/11.pdf
Acesso em: 23 mar. 2013.

KNOWLES, Malcom S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sebastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.



LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, João. Comunicação e educação na sociedade da informação. In: GUEVARA, Arnaldo José de Hoyos et al.(Orgs). **Educação para a Era da Sustentabilidade**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2011.

MILL, Daniel. **Docência Virtual**: uma visão crítica. São Paulo: Papyrus, 2012.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001/jul. 2002. Disponível em:

[http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-](http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-5b51c5c4b8/teoria_da_aprendizagem_signifi_Ausubel.pdf)

[5b51c5c4b8/teoria_da_aprendizagem_signifi_Ausubel.pdf](http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-5b51c5c4b8/teoria_da_aprendizagem_signifi_Ausubel.pdf) Acesso em: 18 set.2013.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 34-57, jun./jul. 2001.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen**: identity in the age of the internet. New York: Simon & Schuster, 1997.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Nihilismo e a hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZUIN, Antonio Álvaro S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. [edição especial].



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013

