

2

Artigo

Educação a Distância e Paulo Freire

*Celso Vallin*¹

RESUMO

É possível fazer Educação a Distância pela internet, orientando-se pelos princípios teórico-metodológicos de educação de Paulo Freire? Neste estudo é feita uma revisão da Pedagogia da Autonomia e se questiona e se analisa como aquelas recomendações e considerações à docência podem ser aplicadas nessa nova modalidade, em que a docência é compartilhada por pessoas que trabalham em diferentes papéis, incluindo a definição do projeto pedagógico, a construção dos materiais didáticos, as propostas de atividades, a formação de professores, até se chegar à mediação pedagógica. Conforme analisado, os princípios da Pedagogia da Autonomia podem se realizar em trabalhos a distância, constituindo uma educação libertadora e se opondo à visão de educação bancária. A revisão bibliográfica foi orientada pela experiência e vivência do autor em projetos de formação continuada para educadores.

Palavras chave: docência a distância, educação libertadora, mediação pedagógica, projeto pedagógico.

ABSTRACT

Is it possible to do Distance Education through the internet, guided by the theoretical and methodological principles of Paulo Freire education? This study is a revision of the Pedagogy of Autonomy and it questions and examines how those recommendations and considerations can be applied to teaching through this new modality, in which teaching is shared by people playing various roles including defining the pedagogical project, the development of the learning materials, the proposed activities, teacher preparation, until it comes to the pedagogical mediation. The literature review was guided by the author's expertise and experience in continuing education programs for educators.

Keywords: teaching at a distance, pedagogy of freedom, pedagogical mediation, pedagogical project.

¹ Universidade Federal de Lavras. E-mail: celsovallin@ded.ufla.br

RESUMEN

Es posible hacer Educación a Distancia por internet, orientándose por los principios teórico-metodológicos de educación de Paulo Freire? En este estudio se realiza una revisión de la Pedagogía de la Autonomía y se cuestiona y se analiza como aquellas recomendaciones y consideraciones a la docencia pueden ser aplicadas en esta modalidad, en la que la docencia es compartida por personas que trabajan en diferentes papeles, incluyendo la definición del proyecto pedagógico, la construcción de los materiales didácticos, las propuestas de actividades, la formación de profesores, hasta llegarse a la mediación pedagógica. Conforme el análisis, los principios de la Pedagogía de la Autonomía pueden realizarse en trabajos a distancia, constituyendo una educación libertadora y oponiéndose a la visión de educación bancaria. La revisión bibliográfica fue orientada por la experiencia y vivencia del autor en proyectos de formación continua para educadores.

Palabras clave: docencia a distancia, educación libertadora, mediación pedagógica, proyecto pedagógico.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire viveu até 1997 e, embora a Educação a Distância (EAD) já existisse, não tinha a importância que ganhou de lá para cá. A internet era para poucos, muito primária, e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ainda não existiam. Hoje, os AVA são muito usados e com eles, professores e estudantes podem se comunicar, por mensagens e aparatos digitais que vão e vêm pela internet, e desenvolver trabalhos em colaboração,

a partir de qualquer lugar em que estejam, no mundo inteiro, desde que tenham acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os cursos e aulas podem ocorrer sem um local físico em que professor e estudantes estejam lá, o que abre portas para muitas situações novas. Nesse contexto, surge a questão: é possível atuar na EAD, usando um AVA, considerando-se os princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire?

Este estudo se propõe a fazer uma revisão da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) e questionar como tal pedagogia pode ser aplicada em uma disciplina, num curso em EAD. A análise é orientada pela experiência e vivência do autor desde 1999, na formação continuada para educadores públicos. O foco destas análises será a docência que ocupa várias funções e papéis na EAD. É comum que se compare a docência na EAD com a presencial. Mill mostra que existem, ao mesmo tempo, elementos benéficos e perversos.

[...] na constituição da polidocência há aspectos contraditórios que dependem da perspectiva e dos interesses de análise. Com a docência virtual compartilhada e colaborativa evidenciam-se elementos positivos e, também, mostram-se outros dificultadores aos trabalhadores, decorrentes da fragmentação do processo de trabalho docente (MILL, 2010, p. 38).

Na **presencial**, apesar do condicionamento imposto por livros didáticos e por propostas curriculares externas, predomina a ação de um único professor que tem certa liberdade e pode reelaborar o planejamento durante sua ação. Na **EAD**, as responsabilidades são distribuídas entre diferentes

profissionais. Como já analisamos em outro artigo (VALLIN; ALVARENGA, 2013), “a docência é composta por vários papéis que devem ser conhecidos e realizados de forma integrada” e apesar de a ação coletiva na docência ser um grande desafio, é, ao mesmo tempo, “um fator enriquecedor, abrindo possibilidade para quebrar situações de isolamento e individualismos”.

Bruno e Lemgruber (2010) também falam da docência coletiva, e de possibilidades que vão da fragmentação neotecnista à parceria cooperativa, e que tudo depende da concepção de educação que se tem. Lembram que

o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático (BRUNO & LEMGRUBER, 2010, p. 75).

Eles concordam que os vários papéis docentes e os não docentes deveriam trabalhar de forma integrada, mas o que acontece, geralmente, deixa a desejar, diante da precarização das contratações, temporárias e por meio de bolsas, da “correria” de nossos tempos, do produtivismo, da competição, da mercadorização da educação, e da ausência de tempos institucionais para troca entre pares, recaindo na segmentação e no isolamento nos papéis.

Entendemos que o problema que estudaremos aqui não diz respeito somente à docência, ou polidocência, mas relaciona-se ao tipo de formação que será dado ao/à estudante. Concordamos com Demo (2009, p. 53) que entende que, em tempos de internet, o aprender bem não mudou, “O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos”. Não queremos uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Larrosa afirma que a educação vem sendo tratada como uma ciência aplicada que dá origem ao que chamam de *tecnologia educacional*, e, dentro dessa lógica, as pessoas são formadas para serem *sujeitos técnicos* fabricados e manipulados. A lógica dominante favorece que os “bons” cursos desenvolvam o consumo “voraz e insaciável de notícias, de novidades” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 23) e, junto com elas, um bem montado arsenal de opiniões padronizadas e abonadas. “*As perguntas dos professores, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião*” (idem, p. 23). Em contraposição a isso, lembra a importância de se saborear cada experiência vivida, permitindo-nos a surpresa, a paixão, correndo o risco de sofrer transformações.

Para nossa análise, **questionamos: que elementos** podem compor ou determinar essa pedagogia freireana na EAD? O resultado foi a eleição de sete categorias envolvidas com o fazer pedagógico: (1) conhecimento prévio; (2) conhecimento científico dado; (3) reflexão crítica e problematização; (4) interações e agrupamentos; (5) intencionalidade e autonomia; (6) avaliação formativa; e (7) relações entre teoria e prática.

Mostraremos como essas categorias podem facilitar a análise e a construção das docências numa EAD libertadora. Entendemos que elas são interdependentes, mas é feita uma separação de cunho explicativo.

1. CONHECIMENTO PRÉVIO

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Para que o/a docente de turma possa considerar o conhecimento prévio dos estudantes, é preciso que o projeto pedagógico da disciplina (PPD) tenha proposto atividades nas quais estudantes sejam provocados/as a falarem ou escreverem sobre o que sabem sobre os conteúdos e temas, e possam expor isso ao professor/a e aos/às colegas, e mesmo provocar que aconteçam trocas de ideias preliminares, ao iniciar os estudos. O PPD é feito antes. Depois vem a implementação das propostas no AVA e só depois a mediação pedagógica. Para que nessa última se possa conhecer o que estudantes já sabiam, é preciso atividades previstas desde o PPD. Essas atividades farão com que estudantes recordem vivências, experiências e conhecimentos relacionados com o conteúdo e temas a serem estudados, organizando suas ideias e lembranças. Ao ler o que colegas escreveram e ver posições diferentes das suas, serão recuperadas memórias de suas próprias vivências e reflexões anteriores, e ao trocar ideias, também estarão avançando no entendimento e compreensão dentro do tema. Dessa forma, no restante dos estudos, o/a docente poderá,

e deverá, considerar e respeitar esse conhecimento prévio. Ao fazer a mediação pedagógica, com intervenções e orientações, a docência não dará “tiros no escuro” (explicar sem saber quais as dificuldades e curiosidades), nem “choverá no molhado” (ensinar o que já sabem). Então, a ideia é começar pelo estabelecimento do diálogo com estudantes, e entre estudantes, e com o que eles/elas pensam e sabem sobre os temas a serem estudados, e por isso, começaremos sempre questionando e tomando conhecimento desses saberes que trazem. Isso dependerá primeiramente do PPD e depois da ação pedagógica.

1.1. Relações entre temas e vida do/a estudante

Logo de início, as atividades estimularão a procura de ligações entre o conteúdo e o plano pessoal, tendo em vista as histórias de vida de estudantes, o contexto em que se encontram seus desejos, o que podem precisar, e seus potenciais e possibilidades. Esse levantamento despertará e aquecerá o interesse no tema.

Normalmente, a distância entre as ideias do curso e o estudante é maior do que distância da EAD. Frequentemente (como também em cursos presenciais), os temas e conteúdos são tratados com indiferença às realidades de estudantes. Isso passa a ser um fator dificultador do diálogo, do entendimento e do estabelecimento de significados e ligações lógicas entre o que os estudantes já conhecem e o que é trabalhado. Para que sejam encontradas ligações entre o plano pessoal e os temas estudados, numa experiência de aprendizagem coletiva, é preciso que colegas e professor/a se conheçam, gerando oportunidades para que falem das relações possíveis das vidas com os conteúdos a serem ensinados e

aprendidos. Freire fala de espaço e condições para assumir-se:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

Caberá à docência de turma, na conversa pedagógica, equilibrar e cuidar para que esse diálogo sobre conhecimento inicial no tema não recaia numa conversa sobre amenidades e senso comum, simplesmente, nem na falta de oportunidade para cada um/a falar um pouco sobre si mesmo/a. É preciso certa liberdade e informalidade nas conversas e, ao mesmo tempo, a busca das relações entre os conteúdos e as experiências de vida de cada estudante. Os estudantes podem sempre ser estimulados a pensar sobre por que querem aprender certos conteúdos, ou como aqueles conteúdos poderiam ser usados em suas vidas.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente

quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 43, 44).

O relembrar e trocar de conhecimentos prévios e a procura de relações entre os conteúdos e as paixões de cada um/a colaboram para haver um contrato didático, uma aceitação da autoridade da educação e do/a educador/a, e para que os/as estudantes trabalhem com compromisso.

2. CONHECIMENTO CIENTÍFICO DADO

Depois de colocar na roda o conhecimento prévio, é preciso se aprofundar nos estudos e, para isso, informar-se, e apropriar-se de compreensões já disponíveis. Se já existem textos que sistematizam o conhecimento a ser estudado, devemos descobri-los, nos apropriar deles, e disponibilizá-los aos estudantes. É natural que o professor se funde em certos saberes específicos.

Preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? (FREIRE, 1996, p. 80).

O processo de estudo necessitará ser alimentado por informações, mas não basta apresentar o conhecimento e dar explicações. Manuais científicos e livros didáticos apresentam explicações e informações organizadas conforme o conhecimento já estabelecido e aceito pelas universidades. Tais informações podem ser colocadas disponíveis aos estudantes em forma de texto para ser lido, ou em forma de vídeo, reproduzindo uma aula expositiva-explicativa, ou mesmo por meio de vídeo-filmes como documentários, com imagens externas e bom roteiro e dinâmica de produção. Mas a construção do conhecimento exige mais que ser expectador. É necessária a interação do/a estudante com os conteúdos, articulação de questionamentos, experiências de aplicação, análise e crítica, confronto com pontos de vista de outros sujeitos em relação ao mesmo conteúdo...

Conhecer vai além de repetir o que já sabem. Por mais consagrado que seja o conhecimento científico existente, não há livro ou explanação que seja a resposta a qualquer problema, nem algum que seja indiscutivelmente definitivo. E, estudantes têm estilos de pensamento e de leitura diferentes e, por isso, cada um receberá e fará uso de forma diferente desses livros, informações, explicações. Lembremos ainda que além dos conhecimentos que são abonados (aceitos pela classe de estudiosos), há os que estão em discussão e

em elaboração, ou re-elaboração. De qualquer forma, o processo educativo não pode entregar um conhecimento de forma desproblematizada, esperando que todos os estudantes bebam numa só fonte. Isso seria o mesmo que determinar que estudantes memorizem e repitam.

Aula não é só emissão de comunicados. A pedagogia progressista e crítica propõe a problematização, discussão, reflexão, desafios por meio de ação prática. Não podemos deixar que o curso se torne uma “educação bancária”, colocando-nos a apresentar explicações, faladas, escritas ou em gravações de vídeo e cobrando a reprodução do que foi dado. Isso não é bom. Primeiro, porque mesmo esse conhecimento abonado é relativo. Pode ser ampliado, modificado e até derrubado. Segundo, porque, dependendo do contexto, as verdades podem ter significados e usos diferentes. Terceiro, porque quando reconstruímos o conhecimento, selecionando e discutindo informações e articulando-as com nossas paixões e problemas, entendemos melhor em que contextos cada conhecimento se enquadra e pode ser aplicado e isto nos permitirá duas coisas. A primeira é o trânsito entre teoria e prática. A segunda é que, ao reconstruirmos, depois de terminado o período do curso, ou da disciplina, continuaremos a construção do conhecimento por nós mesmos, o processo de estudo não será estanque. Então, devemos trabalhar o conhecimento acadêmico, mas de forma problematizada, refletindo sobre situações particulares e reais, e articulando-os às compreensões, aos contextos e curiosidades dos estudantes.

Enfim, é preciso ter disponível uma base de informações e explicações sobre os temas

e conteúdos, como referência. E, dado isso, algumas atividades devem prever situações para que os estudantes se apropriem minimamente daquelas informações.

Trabalhar a leitura de um texto talvez seja a coisa mais comumente encontrada nos cursos e disciplinas (não só EAD, mas também presenciais). Mesmo num curso aberto ao diálogo e ao estudo colaborativo, crítico e criativo não podem faltar os textos do conhecimento academicamente aceitos e consagrados. “Reinventar a roda” seria uma grande perda de energias.

Mas as explicações e estudos não precisam vir “antes de tudo”. Não adianta responder o que não foi perguntado, explicar antes de aguçar a curiosidade. Se o curso é a distância, ao planejá-lo, podemos colocar os textos explicativos disponíveis e chamá-los para as discussões nos momentos oportunos. Freire (1996, p. 68, 69) lembra como é importante aguçar a curiosidade, que nos faz indagadores a partir do que não somente percebemos as coisas, mas nos aprofundamos no conhecimento delas, procurando modos e maneiras para transformar a realidade, recriando-a. A dialogicidade é o papel do/a docente de turma numa educação crítica. Falamos em ser curioso/a, mostrar isso e cultivar a curiosidade dos/das estudantes.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a

memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção de conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 86).

Também aqui podem ser observados cuidados anteriores (na fase de elaboração do PPD) e cuidados durante a mediação pedagógica. É grande a variedade de formatos digitais e mídias (ou meios) dos objetos de comunicação que podem ser usados: fotos, imagens, pinturas, vídeos, filmes, músicas, esquemas, mapas etc. Por isso, podemos fugir da monotonia, o que contribui para o ânimo e disposição dos estudantes. Nesse quesito,

incluem-se também o uso de programas de TV, rádio, jornais e revistas conhecidos pelos estudantes, e também os desconhecidos. Tratar de atualidades (notícias) também pode ser um fator dinamizador dos estudos. Dessa forma, dada uma disciplina é possível avaliar se existe boa variedade e dinâmica no formato das comunicações. Mas esses objetos de comunicação precisam ser articulados ao diálogo da busca de conhecimento. O PPD, que é elaborado antes, pode laçar mão do uso de objetos digitais em três modos que são bastante diferentes. No primeiro, o objeto digital é fornecido, dado pela disciplina. No segundo modo, é pedido aos/às estudantes que capturem um texto, um vídeo, um áudio ou outra peça digital pela internet, relacionado ao tema, apresentem à turma, e que expliquem porque o escolheram. Há ainda um terceiro modo que é a produção pelas/os próprias/os estudantes (do vídeo, entrevista, foto, ou outro objeto digital). Alguns objetos podem ainda surgir no ato da relação pedagógica, mesmo não tendo sido previstos no PPD. Isso tudo enriquece e dinamiza os estudos. É o que Almeida e Silva (2011) chamam de *web-curriculo*, e semelhante ao que Freire falava da TV.

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.

Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la (FREIRE, 1996, p. 139).

E hoje, os programas de TV, rádio, revistas e jornais, muitos deles ficam gravados e disponíveis pela internet, além de conteúdos próprios da internet. Devemos usá-los e sobretudo discuti-los.

3. REFLEXÃO CRÍTICA E PROBLEMATIZAÇÃO

A busca da reflexão crítica e da problematização dos temas em estudo gera motivação. Aprender é natural das pessoas, porque ajuda a compreender e melhorar a vida.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 1996, p. 72).

Mas é comum que encontremos a desesperança entre estudantes. Pode ser pelos estudos ou em relação à transformação da vida. Estudantes de cursos de especialização que já trabalhavam como professores, queixavam-se das situações de extrema dificuldade em sua escola, cheia de carências. Falavam da falta de modos de seus alunos e da falta de cooperação das famílias. A vida social encontrada era muito diferente da que idealizavam. Alguns diziam, “isso não tem jeito!” A desesperança pelos estudos se notava quando a preocupação maior era a nota. Também entre os que atuam como docentes de turma havia desesperança. Diziam que seus estudantes, apresentavam grossas fragilidades em sua capacidade de escrever, e queixavam-se ainda da falta de hábito da leitura, dizendo “isso não

tem jeito”. A desesperança precisa ser compreendida e resolvida.

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma de nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista e, portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança.

A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se (FREIRE, 1996, p. 73).

O tratamento da desesperança nos permitirá momentos e situações de paixão pelos estudos. Precisa começar na formação de docentes (de turma e outros). Na EAD, é bastante comum a dicotomia entre quem elabora o PPD (chamado de professor), e quem acompanhará o trabalho dos/as estudantes (chamado de tutor). É o que Ribeiro, Oliveira e Mill chamam de “dicotomia taylorista entre os que pensam e os que executam” (2010, p. 89). Isso colabora para a desesperança, e para a operacionalidade dentro da racionalidade técnica. É usual, antes de começar uma disciplina, que exista uma ocasião em que o/a docente que fez o PPD dê instruções aos que atuarão junto aos/às estudantes nas várias turmas. Mas, dar instruções ou tirar dúvidas é pouco. É preciso que sejam estabelecidos momentos e situações de trabalho e estudo coletivos, envolvendo os vários papéis da docência em colaboração, e que o PPD possa ser conhecido, e reconstruído coletivamente. Nessas oportunidades, serão discutidas as estratégias e compreensões sobre como explorar as atividades junto aos estudantes, para que todos se sintam em parceria. Essa formação continuada da docência deve prosseguir periodicamente depois de iniciadas as aulas, apoiando-se nos resultados que estudantes forem apresentando.

Somente docentes bem preparados e apoiados poderão superar as desesperanças e fazer um educação progressista. Freire também questiona:

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? (FREIRE, 1996, p. 74).

Essas desilusões humanas, estão entre os professores e entre os/as estudantes, e certamente estarão na Educação a Distância. Freire aproveita-se delas para encontrar motivações de estudo.

Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. [...] O amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. [...] É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas um caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado a nós e nós dele. [...] Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 74)

A mudança do mundo implica a dialética entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p. 77)

Há muitas maneiras para se acompanhar e bem apoiar os que atuarão como docentes. O pessoal da UNB criou um curso de especialização precisamente para isso. Deram esse curso para 55 pessoas que estiveram contratadas, para atuarem nas turmas, junto a 1.501 estudantes que eram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para eles, um curso não existiria sem o outro (COUTINHO; TELES, 2010, p. 3). Os que lecionavam na especialização eram também professores-autores (ou docente de disciplina) no outro curso. As condições de trabalho docente resultam na pedagogia que será praticada. Entre essas condições citamos: os horários reservados para encontro entre docentes, quando acontecerá o acompanhamento e a formação (inicial e continuada), os salários, o modo de contratação, a permanência e continuidade dos docentes. É preciso permitir que os conteúdos dialoguem com as realidades de vidas. Esse diálogo sempre será uma construção inédita que nasce da problematização dos temas.

4. INTERAÇÕES E AGRUPAMENTOS

Já vi muita gente acreditar que na EAD não é viável propor trabalhos em grupo, mas nas experiências das quais já participei, como por exemplo o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias (ALMEIDA, 2007, p. 42), isso sempre foi usado e mostrou ser uma boa estratégia didática. Em alguns cursos em EAD, a principal comunicação é feita por meio do material impresso (enviado ou entregue em mãos), e materiais colocados no AVA (ambiente virtual de aprendizagem). Geralmente são textos com alguma ilustração. Preti explica que um texto didático é diferente de outros

e que, com certos cuidados de linguagem, pode-se motivar os/as estudantes, e assim seria estabelecida uma mediação pedagógica (PRETI, 2010, p. 25). Penso que todos já tenham conhecido algum livro didático bom, da educação presencial. Mas a mediação pedagógica pode ser muito mais que a comunicação por meio do material impresso ou postado no AVA.

Existem ainda programas de computadores que permitem uma interação pessoa-máquina (como nos vídeo-jogos). Para Demo, os jogos são ótimos para gerar aprendizagem, porque geram desafios e levam “regozijo intenso pelo vencimento de etapas, até ao lance final” (DEMO, 2009, p. 7). Mas aparatos desse tipo são difíceis de serem construídos e limitados a certas situações e funções. Em grande parte dos jogos já existentes, a habilidade solicitada é mais a rapidez e o reflexo do que a reflexão e o raciocínio. Mesmo quando estão disponíveis, sua ação será ampliada se houver relação social ligada a eles. Entendemos que esses materiais podem ser ótimos, gerar provocação e problematização, com constantes questionamentos, pontos de vista contraditórios, e assim gerar reflexões e até desenvolver certas habilidades de ação, mas o diálogo e a mediação pedagógica que acontecem **entre pessoas**, com o professor e colegas (pelo AVA) é muito diferente. O AVA cria oportunidade para uma relação de continuidade, ao longo dos dias e semanas, com professor/a e entre colegas. Em muitos cursos, EAD ou não, a comunicação entre colegas de turma é pouco solicitada. Pode-se aprender sozinho, mas aprende-se mais, e mais facilmente, quando estamos em comunhão. Quando se constrói material para um curso

pensando na aprendizagem solitária, tudo bem. É uma opção, algumas vezes desejada. Outra, são os cursos, em que estão previstas turmas com poucos estudantes (perto de 25), todos estudando o mesmo programa de temas e disciplinas, começando e terminando cada etapa juntos. Se podemos ter interação de ida e volta, se podemos falar e ser ouvidos, depois deixar que falem e ouvir uma fala construída no momento do diálogo, e não *a priori*, podemos propor trabalho em grupos. A interação de mão dupla, pode levar ao diálogo pleno. Nessas condições, podemos ter relações abertas entre os temas de estudo e os contextos da realidade de vida dos/das estudantes e verdadeira problematização.

O conhecimento não é o mesmo que informação, e por isso não pode ser transmitido, ou dado. O verbo “dar” aula não é adequado para a relação educativa. Melhor é imaginar que a aula se realiza com a participação ativa de muitas pessoas e todas são sujeitos de vontades, de histórias, de conhecimentos anteriores, de certezas, de inteligência. Assim, o resultado de uma ação pedagógica não pode ser visto como algo definido *antes*, mas será resultado dessa interação entre pessoas, focada na curiosidade, entendimentos e significados criados por aquelas pessoas.

Para Valente (2003, p. 30), as ações em EAD podem ser vistas como pertencentes a uma, de três grandes abordagens: *broadcast* (transmissão), virtualização da aula tradicional ou o “estar junto virtual”. Na abordagem do “estar junto virtual”, as propostas são mais abertas, “*ênfatisam a interação entre os participantes e o desenvolvimento do trabalho colaborativo*” (PRADO, 2006, p. 101). A internet e o AVA são vistos como um meio para

“desenvolver um trabalho educacional baseado numa rede humana de aprendizagem” (p. 102). São buscadas “múltiplas interações entre os participantes e o desenvolvimento de ações que favoreçam a reflexão, a depuração e a reconstrução do conhecimento” (PRADO, 2006, p. 102).

A implementação de um ambiente virtual, quando é guiada por uma concepção educacional que privilegia a autoria do aluno, a reflexão, a re-elaboração e a (re)construção do conhecimento, apresenta uma configuração suficientemente aberta e flexível, permitindo o re-planejamento e a re-estruturação do curso durante a sua realização. Neste sentido, a sua configuração favorece a interação, o compartilhamento de produções, experiências e reflexões entre os participantes (PRADO, 2006, p. 102).

A forma e possibilidades de mediação pelo professor e entre colegas devem ser pensadas desde o PPD que é o ponto de partida. Depois, a relação educativa dependerá da ação do/a docente de turma. Os espaços de interação podem ser bem ou mal aproveitados.

O fórum é uma das ferramentas do AVA. Ele pode ser usado de forma que cada estudante deixe uma mensagem, em atendimento à proposta dada, sem que uns entrem em relação com os outros. Cada um fala por si e o diálogo em torno dos conteúdos não acontece. Em alguns casos a docência diz “estou aqui para tirar dúvidas”. Tirar dúvidas é como se pudessem falar somente sobre o que foi dado para ser lido, ou em vídeo-aula. Olhando para um curso EAD que já foi realizado, podemos observar como foi a comunicabilidade.

Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando de “burocratizada”, implica necessariamente comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos (FREIRE, 1996, p. 37).

Pode-se provocar os/as estudantes a articularem ideias e vivências suas com os conteúdos dados no texto de base; pode-se cuidar para que uns considerem as ideias dos outros, para que haja confrontos e construções cooperativas entre os/as estudantes, e na relação deles/delas com o/a docente de turma. Para que cada estudante possa aprender a partir de seu relacionamento com colegas, é preciso uma ação docente coerente.

A escrita muitas vezes é difícil. Ao escrever, em atendimento a uma proposta do curso, a pessoa precisará organizar seu pensamento. A fala é diferente da escrita. Ela aceita imperfeições em maior dose, é volátil, passa. A escrita permanece e, por isso leva a uma preocupação maior com sua elaboração. A fala pode ser construída com a colaboração de quem escuta e faz caretas, expressões, perguntas e afirmações. **A escrita requer maior reflexão** individual, e isso, é importante como base aos momentos de comunhão e de trocas coletivas.

Todo trabalho de grupo, roda de conversa, fórum etc. irá requerer momentos introspectivos, nos quais cada um/a se prepara, individualmente, para o que irá compartilhar. Dessa forma, o diálogo leva ao aprofundamento e enriquece os estudos. Uma relação educativa, que prevê e opera a troca de ideias entre pessoas e construções em grupo, leva estudantes à maior introspecção e pensamento individual do que quando se pratica uma educação “cada um por si”.

Podemos pensar em quatro diferentes tipos de agrupamentos: (a) trabalho **individual** – que favorece a introspecção, a leitura, a reflexão solitária... (b) em grupos **pequenos** (2 a 5 integrantes) – que favorecem a interação mais intensa; cada integrante sente-se mais comprometido/a; (c) grupos **maiores** (5 a 10 integrantes) – a cooperação é mais difícil, porém que permitem maior diversidade de pontos de vista e habilidades; (d) **no coletivo geral da turma** – o que gerará oportunidades para interações mais abrangentes e facilitará a mediação docente. Por isso é que o PPD deve explorar as diferentes possibilidades de agrupamento, no decorrer das atividades de estudo.

5. INTENCIONALIDADE E AUTONOMIA

Nos cursos a distância, as propostas de trabalho e materiais para todas as “aulas”, já estão colocados no AVA antes de se começar a disciplina e são os mesmos para muitas turmas. Daí surge a questão: será que, apesar dessa condição, é possível fazer uma educação problematizadora?

A resposta é sim. Se nossa ideologia for libertadora faremos propostas abertas, dando margem às problematizações.

Os materiais serão uma base para os estudos no tema, mas não a única e soberana fonte de informação. Quando o curso e o professor entregam tudo “mastigado” para estudantes, talvez facilite a apreensão de alguns saberes e entendimentos, mas, por outro lado, não é exercitada a aventura da busca e do pensamento reflexivo, da construção de conceitos e práticas, nem são cultivados valores de forma crítica.

Além do que, em qualquer tema de estudo, as possibilidades são muitas e, quem pretender dirigir restritamente seus estudantes terá de fazer recortes muito bem definidos, amesquinhando o desafio. Quando se pratica a pedagogia libertadora, os estudantes podem aventurar-se dentro dos temas principais, buscando nuances, cada um, ou cada grupo, dentro de seus interesses e gostos.

Acima de tudo, por natureza, as pessoas não gostam de ser tratadas como objetos (sujeitos padrão e manipulados). Quando são chamadas a pensar de verdade, vêem sua humanidade valorizada, sentem-se felizes e aprendem mais.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] o incabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a

de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p. 59, 60).

Analisando estas palavras, novamente podemos perceber que, tanto nos momentos anteriores ao ato educativo, quando é feito o PPD que depois será implantado no AVA, quanto durante o ato educativo, no interior de cada turma de estudantes com sua/seu docente, deve-se ter o cuidado e a capacidade de prover liberdade e autoridade, autonomia e intencionalidade. O equilíbrio dessas forças é sempre tenso, mas super desejado. As possibilidades de se ouvir e ser ouvido, de haver trabalho coletivo, não por subordinação mas por colaboração, devem fazer parte de um movimento permanente de reorientação curricular. Esse diálogo democrático (respeitoso) deve abranger profissionais (docentes e outros) e também estudantes.

Quando se aprende com certa liberdade, depois de terminado o período do curso existe mais propensão ou facilidade para a continuidade nos estudos de forma espontânea e nas oportunidades que a vida vai permitindo a cada um/a. Num curso mais fechado, é comum que, terminado o período do curso, as pessoas deixem de estudar, e até esqueçam rapidamente o que viram.

Cuidemos de dar liberdade. Mas é preciso, apesar da distância, ter professor/a ao lado de estudantes o tempo todo e cuidando da intencionalidade do processo educativo. É preciso acompanhar as buscas e descobertas, e não somente o resultado ou os produtos finais.

É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 61).

E nesse processo de acompanhamento e mediação educativa é preciso cuidado com o manejo das atenções, procurando não tirar as pessoas do foco nem ficar muito limitado. No processo a distância, não vemos a surpresa ou indignação nos rostos, nem escutamos conversas paralelas que poderiam denunciar a falta de interesse. Precisamos caminhar com cuidado e estar atentos aos sinais próprios do AVA.

Se colocarmos informações demais, questões demais, podemos levar os estudantes a perderem o foco de seus estudos em determinados períodos. Se não trouxermos novas informações e novas questões em determinados períodos, os estudos podem resultar

em algo pobre, desproblematizado. E aí reside o desafio e a qualificação do/a docente de turma.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.[...] minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos [...] atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 1996, p. 70).

Como docentes libertadores podemos e devemos respeitar o saber de experiência feito, a compreensão de mundo que cada um/a trouxe consigo, bem como desafiar a nós mesmos e a eles/elas a se aprofundarem nas leituras sociais, de forma crítica. No caso do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tivemos estudantes que eram professores públicos fazendo cursos de especialização a distância. Nas licenciaturas, havia jovens com todas as características boas e ruins de quem acaba de sair do Ensino Médio, público ou privado. Seria um erro maldizer os vícios e a má formação de muitos que eram recebidos em nossos cursos. Devíamos aceitar e procurar compreendê-los, mas, ao mesmo tempo, objetivar sair daquelas posições.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me 'converter' ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como verdadeiro. O diálogo em que vai se desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua 'incompetência' para explicar os fatos (FREIRE, 1996, p. 81).

Nossa intencionalidade não pode se tornar imposição. Deve ser conquista e partilha. Para tocar esta sinfonia de rupturas e superações, é preciso a harmonia entre a preparação anterior de materiais e objetos (o PPD) e a efetivação do trabalho docente diante dos estudantes e das relações entre colegas, o que dependerá fortemente da estrutura de formação continuada dos docentes de turma.

6. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Mesmo em alguns cursos de EAD com propostas mais progressistas e libertadoras, é comum que, na hora da avaliação da aprendizagem, se recaia em práticas conservadoras. A avaliação deve fazer parte do processo pedagógico, é um importante instrumento, e não deve ser vista de forma isolada.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade, e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a certa padronização de fórmulas, de maneiras de

ser, em relação às quais somos avaliados. [...] Trata-se do poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente” (FREIRE, 1996, p. 114).

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (FREIRE, 1996, p. 116).

Avaliar bem(!) significa avaliar durante todo o processo de aprendizagem, semana a semana, atividade a atividade, e realimentar as orientações e decisões sobre o andamento e desenvolvimento dos estudos de forma dinâmica, considerando-se as avaliações parciais, ou processuais. Em alguns momentos, pode-se lançar mão de instrumentos de avaliação fechada (como testes, ou perguntas com respostas previsíveis) acompanhados de reflexões coletivas sobre tais questões e posições, mas no geral, a avaliação libertadora deve ser mais aberta para que não seja preciso limitar, ou aprisionar as ideias e teorias. Na avaliação aberta, pode-se lançar mão de memoriais reflexivos, autoavaliação, avaliação entre pares e muitos meios sérios, eficientes e diferentes dos tradicionais exames ou provas.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação (FREIRE, 1996, p. 64).

6.1. Avaliação quantitativa

A avaliação processual e formativa não impede nem inviabiliza que, ao final do processo, exista uma avaliação somativa da aprendizagem, com notas de zero a dez, como um balanço geral sobre tudo o que aconteceu no processo. A avaliação somativa e final é um bom meio de estudantes e educador darem um retorno simples à instituição que abriga o curso sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Serve também para estatística e decisões políticas.

Em relação à aprendizagem, podemos nos perguntar – Observando os trabalhos feitos e as participações, é possível avaliar a aprendizagem, etapa a etapa? E para os casos em que a docência percebe que não houve boa aprendizagem, há meios e oportunidades para que isso seja indicado à/ao estudante, e que se possa trabalhar uma nova tentativa? Há espaço, ferramentas e tempo para orientações questionadoras, que acontecem em função da resposta de estudantes? Pela sequência de atividades a docência pode ir percebendo e

reorientando de acordo com os objetivos de aprendizagem? Sempre que for possível, deveremos aplicar os conhecimentos estudados em situações reais, fazendo experimentações e depois avaliando, refletindo sobre os resultados e até tecendo novas ligações das reflexões com as teorias e ideias gerais, para já arquivar novas experiências.

7. RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Estudar e entender sem aplicar as ideias em algo prático, concreto, real, facilmente se torna blá-blá-blá. Em cursos presenciais ou a distância, procurar relações entre teoria e prática é um grande desafio formador. É interessante observar que podemos ter movimentos que vão da teoria para a prática e movimentos inversos, da prática para a teoria.

No movimento da teoria para a prática, buscamos aplicar aquelas ideias na solução ou construção de algo prático, o que não é fácil. Uma mesma ideia pode ser usada em um sem número de aplicações, algumas muito diferentes de outras. No plano das teorias, tudo se explica com grande coerência, mas no momento de usar aquelas ideias na realização de algo concreto e real, surgem outras variáveis e detalhes que exigirão providências, interpretações, análises... a teoria é o pensar e a prática o fazer. Ambos, pensar e fazer, não podem ser doações, mas busca e conquista pelo trabalho individual e coletivo.

Mas, realizar a prática em si, não é garantia de boa formação. O fazer pelo fazer é ativismo e não leva a grandes reflexões, nem a aprendizagem mais geral.

Quando estudantes realizam e/ou observam fenômenos nos quais estão envolvidos

os conteúdos desejados, devem em seguida se questionar sobre fatores e relações presentes, procurando aprofundar o entendimento sobre o fenômeno. Esse é o movimento contrário, da prática para a teoria. Será preciso observar muitos fenômenos, para tirar deles algo em comum. Isso é teorizar. Transformar as particularidades em leis gerais. Obter ideias de uso mais amplo.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 22).

Precisamos ir da teoria para a prática e da prática para a teoria e, finalmente, procurar ter consciência dos dois movimentos. Para tanto, é bom que sejam criadas oportunidades de apresentação, e de comunicação: oral ou escrita, verbal ou multimidiática. Além disso,

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Não estaremos pensando em uma teoria dada, inerte, sacramentada. Estaremos reconstruindo teorias, baseando-nos na problematização das realidades. Nos cursos a distância, normalmente não existe um momento para a aula, e para uma atenção maior, mas qualquer momento durante o dia e a semana é um possível momento para a participação no ambiente do curso. Isso colabora para que diminua a separação entre realidades vividas e conteúdos da aula. Faz aumentar o

relacionamento entre as observações, ideias e pensamentos que temos em qualquer hora do dia, em variadas situações de vida, e as discussões que acontecem no curso. Se nos pedem para lembrar de aspectos de nosso cotidiano relacionados com os temas e conteúdos de aula, lembramos alguns e muitos serão esquecidos. Num curso a distância com interações pela internet, durante as semanas em que estudamos uma disciplina, lembraremos de muitas dessas ligações e teremos oportunidade de trazê-las para a reflexão coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises e considerações mostram como a Pedagogia da Autonomia pode ter aplicação nos cursos a distância pela internet. Mesmo Freire não tendo escrito para a EAD, sem ter conhecido os AVAs, seu pensamento pode perfeitamente ser usado como base para a EAD. Percebemos que, tanto na preparação do curso e disciplinas (trabalhos feitos antes) quanto no ato educativo (turma por turma), temos vários aspectos pedagógicos a serem construídos, e que é preciso um bom entrosamento entre os dois momentos (o antes e o durante a relação educativa), e entre as pessoas que participam deles para que os propósitos pensados e possíveis da educação se efetivem.

Pode-se concluir pela necessidade de permanência de algumas pessoas, desde o planejamento e construção do projeto que dará origem ao curso e às disciplinas, passando pela seleção e preparação inicial dos docentes de turma, para assegurar uma coerência e continuidade dos trabalhos, entre os produtos e ações, verificando a troca de informações, avaliando e reorientando cada trabalhador

da EAD, docentes e outros. Muitas vezes a coordenação do curso é feita de providências administrativas, mas em nosso entendimento, isso deve acontecer com base na observação da relação de ensino e aprendizagem nas turmas, e nos relatos dos professores que atuam nas várias posições, acompanhando e entrando em diálogo, dando orientações, de forma a assegurar condições para que existam trocas entre os docentes. Alguém precisa ligar e reorganizar os principais papéis da docência (responsável por uma disciplina, coordenação docente, revisão pedagógica, docente de turma...), para que não existam múltiplas docências, nem a insuficiência docente, mas uma docência coletiva, conjunta, parceira e libertadora.

O/a docente de turma será a pessoa mais próxima dos estudantes e assim tem grande peso na aprendizagem. Por isso é importante que receba incentivo e condições para trabalhar em parceria com docentes de outras turmas, e que juntos tenham orientação e apoio no processo de ensino e aprendizagem, em relação aos desafios dos conteúdos em estudo, ao uso e boa exploração dos materiais e propostas, criados anteriormente. Por isso, o/a docente de turma precisa ser fortalecido/a. Precisa que outros trabalhem de forma integrada ao seu trabalho. Disso emergem algumas questões:

- O que pode ser feito para que os que atuam como docentes nas várias turmas, possam se fortalecer?
- Como criar condições para que essas pessoas desenvolvam bom conhecimento dos conteúdos e temas da disciplina e de estratégias de ensino crítico e progressista?

- Que condições de trabalho são necessárias ao docente de turma para que tenha uma boa atuação pedagógica, diante das participações de cada estudante e da relação entre estudantes?

Certamente as respostas passarão pela contratação não precária, e também pela organização de tempos e situações de formação inicial e continuada das docências. Uma formação progressista precisa buscar uma estrutura e uma política de educação coerentes.

A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício da resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo (FREIRE, 1996, p. 76).

[...] as resistências – a orgânica e/ou cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos (FREIRE, 1996, p. 78).

[...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 77).

Educação a distância não precisa ser educação bancária. É preciso que nos coloquemos como sujeitos da história, buscando a educação que questiona, que dialoga e liberta para a autoria individual e coletiva, em colaboração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. O sentido do uso de tecnologias na "voz" dos gestores das escolas. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. da G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista Científica e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>>. Acesso em: 4 set. 2014.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar? In: BRUNO, A. R. *et al.* **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

COUTINHO, L. M.; TELES, L. O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em Pedagogia a distância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6843--Int.pdf>> Acesso em: 4 set. 2014.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. Disponível em: <http://200.252.29.37/FACEC/revista_eletronica/index.php/docenciaepesquisaeducacao-fisica/issue/view/10>. Acesso em: 4 set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em: 4 set. 2014.
- MILL, D. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: _____ (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 23-40.
- PRADO, M. E. B. B. A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17., 2006, **Anais...** Brasília: UNB/UCB, 2006. p. 101-110. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470/456>>. Acesso em: 4 set. 2014.
- PRETI, O. **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UFMT, 2010.
- RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. A interação tutor-aluno na educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 85-94.
- VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- VALLIN, C.; ALVARENGA, C. F. O projeto pedagógico na educação a distância. **Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, v. 1, n. 3, p. 10-17, abr. 2013. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia03.files.wordpress.com/2013/05/cet_2013_completa1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.