

JACIARA DE SÁ CARVALHO

EDUCAÇÃO CIDADÃ A DISTÂNCIA
Uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.8
C331e Carvalho, Jaciara de Sá
 Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de
 Paulo Freire / Jaciara de Sá Carvalho; orientação Moacir Gadotti; São
 Paulo: s.n., 2015.
 211 p.: il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Filosofia e educação) -- Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Educação para a cidadania 3. Cidadania
4. Educação a distância I. Gadotti, Moacir, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARVALHO, Jaciara de Sá. Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire. 2015. 211 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Aprovada em: 06 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moacir Gadotti (orientador)

Instituição: USP

Ass.:_____

Prof. Dr. Daniel Mill

Instituição: UFSCar

Ass.:_____

Prof. Dr. Fernando José de Almeida

Instituição: PUC-SP

Ass.:_____

Prof. Dra. Margarita Gomez

Instituição: Uninove

Ass.:_____

Prof. Dra. Vani Moreira Kenski

Instituição: USP

Ass.:_____

Tu que anda pelo mundo (Sabiá)

Tu que tanto já voou (Sabiá)

Luiz Gonzaga

Para Antonia Barros de Sá Carvalho e
Joaquim de Carvalho Barros,
meus pais, meu primeiro mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A Moacir Gadotti, homem de luta e esperança, por sua vida dedicada à Educação emancipadora e à construção de uma sociedade de caráter planetário.

A João de Sá Carvalho Batista, que frequentou a primeira disciplina do doutorado no útero e fez aniversário no mês de entrega deste trabalho (janeiro).

A Henrique de Paula Batista, pelo caminhar junto; sem seu amor, tudo seria mais difícil.

Aos professores Daniel Mill, Beatriz Tancredi, Hermano D. de Almeida, Kátia Alonso, Nelson Pretto, Oreste Preti, Ronei Martins e Tania Fischer pelas entrevistas para a pesquisa.

À Salete Soares e Angélica Ramacciotti pelo olhar apurado e amigo sobre a escrita.

À Antonia, Marisa, Claudia, Janaina, Carlos, Célia, Eliza, Marli, Gertrudes, Jackson, Sara, Bernadete, Neide, Bruna, Carla e Dilair pelo suporte nas horas de sufoco.

Aos professores Giovanni Semeraro, Margarita Gomez, Alexandre Saul e Viviane Querubim, por importantes contribuições para este trabalho.

À comunidade freiriana, em especial, aos amig@s querid@s do Instituto Paulo Freire Brasil, onde nasceu a curiosidade para a realização desta pesquisa.

Aos integrantes das bancas de qualificação e de defesa pela generosidade.

Aos professor@s e funcionári@s da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, exemplos de comprometimento com o serviço público.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) e aos contribuintes brasileiros pela bolsa de pesquisa.

RESUMO

CARVALHO, Jaciara de Sá. Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire. 2015. 211 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta tese foi motivada por desconfianças quanto à possibilidade de uma Educação emancipadora ser atendida pela modalidade a distância. O trabalho situa a problemática na perspectiva de Educação que orienta o ensino-aprendizagem e não na modalidade em si. E discute condições e desafios para uma Educação emancipadora a distância tendo como recorte a formação para a cidadania, uma das finalidades da Educação de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A “formação para a cidadania” foi adotada como expressão-chave para a discussão de uma Educação cidadã, comprometida com a formação humana e a construção de novas realidades, contra sua subordinação a fins instrumentais, de caráter utilitário. A investigação, desenvolvida sob uma perspectiva crítica, está fundamentada na filosofia e teoria de conhecimento do educador Paulo Freire, reconhecido em diversos países por suas contribuições para uma Educação democrática e libertadora. O percurso bibliográfico aborda 1) cidadania, pela questão dos direitos, deveres e participação ativa em sociedade, a partir de Freire e sob o paradigma da planetaridade; 2) Educação cidadã, que tem como premissa o compromisso com o processo de “conscientização” (FREIRE, 1979) pelos sujeitos e exige “condições” para sua realização, mapeadas em obras de Freire e na experiência do movimento Escola Cidadã; 3) teorias de Educação a Distância, observando questões referentes à autonomia e ao diálogo pelos sujeitos, assim como à estrutura/organização das formações, para identificar a abordagem construtivista crítica em rede como a mais adequada para uma Educação cidadã a distância. Também foram entrevistados oito professores-pesquisadores da modalidade e/ou da inter-relação Educação e tecnologias do Brasil, Portugal e Venezuela. Estes diálogos, relacionados à pesquisa bibliográfica, resultaram em seis condições para uma Educação cidadã a distância, comprometida com a conscientização pelos sujeitos e a construção de uma sociedade de caráter planetário.

Palavras-chave: cidadania, Educação para cidadania, Educação cidadã, Educação a Distância, Paulo Freire, emancipação.

ABSTRACT

CARVALHO, Jaciara de Sá. Distance citizen education: an emancipatory perspective from Paulo Freire. 2015. 211 f. Thesis (Ph.D) – School of Education, University of São Paulo. São Paulo, 2015.

This thesis was motivated by the suspicion as to whether the possibility of an emancipatory Education can be achieved by the distance modality. The research focuses the problem in the perspective of education that guides teaching-learning and not in the modality itself. It also discusses the conditions and challenges of an emancipatory distance education having as focus the formation for citizenship – one of the purposes of education according to the Federal Constitution (BRAZIL, 1988) and Law of Directives and Bases of National Education (BRAZIL, 1996). The "formation for citizenship" was adopted as the key-expression for a discussion about Citizen Education, committed to the human development and to the construction of new realities, against its subordination to instrumental purposes. The investigation, developed by a critical perspective, is based on Paulo Freire's philosophy and theory of knowledge, which is recognized in several countries by its contribution for a democratic and liberating education. This bibliographic course addresses 1) citizenship, the question of rights issues, duties and active participation in society as from Freire and under a paradigm of planetarity; 2) Citizen Education, which is based on the commitment to the consciousness process (FREIRE, 1979) by the subject and demands "conditions" in order to be realized, mapped out on Freire's works and on the experience of the Citizen School movement; 3) theories of Distance Education, examining issues related to the autonomy and dialog of the subjects, as well as the structure/organization of the formations, to identify the critical constructivist approach networking as the most appropriate for a distance citizen education. Also, eight researchers-teachers of the modality and/or of the interrelationship Education and technology from Brazil, Portugal and Venezuela have been interviewed. These dialogues, related to the bibliographic research, resulted in six conditions for a distance citizen education, committed to the consciousness by the subject and the construction of a society with planetary character.

Keywords: citizenship, Education for citizenship, Citizen Education, Distance Education, Paulo Freire, emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa-síntese do capítulo 2	51
Figura 2: Mapa-síntese do capítulo 3	77
Figura 3: Mapa-síntese do capítulo 4	97
Figura 4: Mapa-síntese do capítulo 5	136
Figura 5: Mapa-síntese do capítulo 6	190
Quadro 1: Resumo de condições e desafios para uma Educação cidadã a distância	140
Quadro 2: Resumo e tradução nossos a partir de Ravenscroft (2011, p. 144–145)	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Motivações e problema de pesquisa	16
1.2 Sobre a expressão Educação a Distância e os objetivos da pesquisa	21
1.3 Formação para cidadania em investigações sobre EaD	24
1.4 Percurso e procedimentos da pesquisa	27
1.5 Apresentação dos capítulos	30
 2 CIDADANIA.....	 34
2.1 Conceito e história	35
2.2 Cidadania a partir de Paulo Freire	39
2.3 Construindo uma visão planetária	43
 3 EDUCAÇÃO CIDADÃ.....	 54
3.1 Conscientização: o sentido da Educação cidadã.....	56
3.2 Condições de uma Educação <i>para e pela</i> cidadania	61
3.2.1 Quanto aos sujeitos.....	62
3.2.2 Sobre os conteúdos	63
3.2.3 A respeito dos objetivos	65
3.2.4 Em relação aos métodos, processos, técnicas, materiais	66
3.3 Freire e a prática na secretaria de Educação.....	67
3.4 Escola Cidadã: uma experiência tensa de democracia	72
 4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	 80
4.1 Há razões para desconfianças?	81
4.2 O desafio da formação humana	88
4.3 Presencialidade e convergência	91

5 UM OLHAR FREIRIANO SOBRE TEORIAS DE EAD.....	100
5.1 Teorias de EaD: história e atualidade	101
5.1.1 Teoria da industrialização	102
5.1.2 Teorias de autonomia e independência	106
5.1.3 Teoria da conversação de ensino-aprendizagem.....	113
5.1.4 Teoria conectivista	116
5.2 Autonomia, diálogo e estrutura na EaD	121
5.3 Por uma abordagem construtivista crítica em rede	128
 6 CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ A DISTÂNCIA	 138
6.1 Educar pela cidadania	141
6.2 Trabalho coletivo	146
6.3 Diálogo mediatizado pelo mundo	151
6.4 Organização participativa e flexível do ensino	162
6.5 Coerência quanto aos materiais de estudo	169
6.6 Articulação com movimentos sociais em rede.....	179
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 192
 REFERÊNCIAS	 198

1 INTRODUÇÃO

O avanço de tecnologias digitais desencadeia movimentos crescentes de compartilhamento de informações produzidas pela humanidade. Diversas iniciativas vêm conquistando espaço para defender o acesso livre e gratuito a conteúdos, ferramentas e até mesmo cursos inteiros, inclusive com a possibilidade de permitir alterações pelos usuários. Elas vão ao encontro da necessidade de conhecimento própria do ser humano e integrariam, de certa forma, lutas pela Educação como direito humano.

Como parte desse movimento, um formato de Educação aberta e a distância chamou a atenção de pesquisadores, no início deste novo milênio, por eventualmente se alinhar aos ideais de democratização da Educação. Os chamados MOOCs (*Massive Open Online Courses*), em português “Cursos Abertos Massivos *On-line*”, em geral seguem as características apontadas na nomenclatura. São abertos quanto ao número de participantes (podendo reunir milhares em um único curso), gratuitos, sem a exigência de pré-requisitos e com a possibilidade de oferecer algum tipo de certificado (com eventual possibilidade de cobrança)¹.

Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) começaram a adotar esse formato geralmente em consórcio e sem seguir a teoria conectivista². Um exemplo é a Universidade Aberta, instituição pública de ensino a distância de Portugal, que teria sido a primeira a criar seu próprio modelo de curso massivo, o iMOOC (IMOOC, 2013), desenhado para combinar a aprendizagem “autônoma e autodirigida com forte dimensão social e articulam a flexibilidade essencial para os estudantes a distância com a estruturação necessária para ajudar na concretização do trabalho a realizar”.

Os cursos massivos podem contribuir com a democratização do conhecimento por meio da abertura a conteúdos e atividades de instituições prestigiadas (até então restritas a uma elite universitária). Alguns pesquisadores, no entanto, ressaltam seu “aspecto

¹ Alguns cursos da plataforma Coursera (<https://www.coursera.org/signature/college-credit-guidebook>), por exemplo, são certificados pela American Council on Education's College Credit Recommendation Service, também usados como créditos em universidades. Ressalte-se que, a exemplo da gratuidade, a “abertura” está cada dia mais em xeque, uma vez que alguns cursos exigem inscrição, os alunos participam em plataforma fechada e os materiais nem sempre são Recursos Educacionais Abertos (REAs). Enfatizemos, ainda, que a pesquisa sobre MOOCs foi realizada em 2013 e, portanto, mudanças neste cenário podem ter ocorrido.

² Os primeiros MOOCs teriam se inspirado na “teoria de aprendizagem” conectivista, tratada no capítulo 5 deste trabalho. Pela “teoria”, os Moocs seriam cursos construídos pelo envolvimento dos estudantes que se auto-organizariam a partir de seus objetivos de aprendizagem, interesses e conhecimentos comuns, utilizando conteúdos disponíveis na web, remixando-os e compartilhando-os abertamente em vários formatos e ferramentas (MCAULEY et al., 2010) e, portanto, se distinguindo de cursos tradicionais, com conteúdos e atividades previamente definidos, assim como o número de participantes. O primeiro teria sido criado em 2008, no Canadá.

neocolonialista” ao fortalecer “a cultura acadêmica hoje dominante, talvez tornando mais difícil que vozes alternativas sejam ouvidas” (ALTBACH, 2014).

Quando empregado na Educação Superior, o formato pode sugerir um atendimento a necessidades das sociedades capitalistas, não apenas quanto à sua busca incessante pela redução de custos: mas, principalmente, pela substituição da *Educação*³, como processo de humanização e, muitas vezes, identificada com a mudança social, pela *capacitação* para formação de *capital* humano necessário ao aumento da competitividade dos países.

Ao envolver centenas ou milhares de estudantes em um só curso a distância, as IES que se utilizam desse formato lançam dúvidas sobre a qualidade da Educação que promovem. Segundo Poy e Gonzales-Aguiar (2014), as taxas de abandono de cursos massivos (em geral) variam entre 75% e 95%. Não são poucos os autores que entendem a formação humana como um complexo processo que contempla a assimilação de valores, o que implica a adoção e a mudança de comportamentos, a problematização da realidade em que vivem os educandos. Educação exige *presencialidade* e o desenvolvimento de laços entre os sujeitos. Uma Educação de qualidade não aceita qualquer interação entre educandos e, eventualmente, destes com educadores – uma das principais críticas aos MOOCs. Cursos massivos desenvolvidos sob uma perspectiva crítica podem contribuir com a formação de sujeitos, mas sob esta mesma perspectiva, não dão conta de um processo (intencional) como (espera-se) os desenvolvidos no âmbito das IES. Para educar-se, para se libertar, não basta o acesso à informação, ainda que o conhecimento acumulado pela história da humanidade seja necessário não apenas para reproduzir e inovar, como também para transformar as sociedades.

Entretanto, esta tese não tem como objeto cursos massivos⁴. Como fenômeno no período em que esta investigação foi desenvolvida, o formato é aqui mencionado como exemplo para ilustrar a tendência de subordinação da Educação a fins instrumentais, que assegurem aos sujeitos a aquisição de habilidades valorizadas economicamente, flexíveis e competitivas. Este trabalho pretende contribuir com uma Educação de caráter emancipatório, com sujeitos críticos e comprometidos com a melhoria de vida de todos e do planeta, por meio de uma discussão sobre formação cidadã pela modalidade a distância.

³ Na maioria das vezes, a palavra Educação aparece com a inicial em maiúscula por uma opção desta pesquisadora que assim escreve há mais de dez anos, por exemplo, em sua dissertação de mestrado e em livro.

⁴ Existem versões de MOOCs, tais como xMOOC, baseado em conteúdo. Nesta Introdução, não faremos distinção, pois o formato massivo, em geral, serve apenas como exemplo para uma discussão mais abrangente.

A iniciativa pan-europeia de MOOCs⁵ é apenas um exemplo a expor que, no âmbito da Educação, a modalidade a distância também é adotada como alternativa para a “escassez de recursos” diante da “necessidade de capacitação das populações”, no âmbito da Educação formal, dentro do contexto de globalização:

Num contexto de escassez generalizada de recursos e de necessidade acrescida de capacitação das populações, os cursos abertos massivos online (MOOC - Massive Open Online Courses), enquanto alargamento e aprofundamento dos ideais da educação aberta e do acesso generalizado ao conhecimento oferecem-nos, por isso, um enorme potencial para perseguir essa visão e essa missão (IMOOC, 2013).

No Brasil, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) vem defendendo a aprendizagem flexível e a distância para a “formação de capital humano globalmente qualificado” (LITTO, 2013), como contribuição estratégica para o futuro. “O gargalo que está segurando a chegada a essa meta é a bem documentada falta de mão de obra qualificada necessária, em aprimoramento e quantidade, para dar conta dessas aspirações”. Para contribuir com a meta do país se estabelecer entre as grandes nações, a ABED (LITTO, 2013) enfatiza ainda a urgência da “ampliação da oferta de ensino médio, superior e continuado através do ensino a distância” com vistas a formação de “capital humano”.

Mas o discurso que atrela o desenvolvimento econômico à Educação independente de modalidade. O governo federal brasileiro tem investido na Educação Superior com medidas que parecem mais estimuladas pela necessidade de formação de mão de obra e menos por atendimento ao direito à Educação.

Entre elas, mencione-se a expansão do acesso a este nível de ensino por meio de bolsas em instituições privadas em ritmo muito superior à ampliação da rede pública – no Brasil está a “maior empresa educacional do mundo”⁶ (PEREZ, 2013). Também a “consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da

⁵ O iMOOC português integra a primeira iniciativa pan-europeia de MOOCs, a OpenupEd (<http://www.openuped.eu>) liderada pela European Association of Distance Teaching Universities (<http://www.eadtu.eu>) sob o patrocínio da Comissão Europeia. Outro projeto de destaque é a plataforma EDX (<https://www.edx.org>) que, em maio de 2013, reunia cursos de 27 universidades localizadas em distintos continentes, tais como Harvard, MIT (Massachusetts Institute of Technology), The University of Hong Kong, The University of Queensland Australia, Technische Universität München e Karolinska Institutet. Sites consultados em 25 maio 2013.

⁶ Com 1,2 milhão de alunos e avaliada em 12 bilhões de reais, mais do que o dobro da segunda colocada chinesa, referimo-nos à fusão (em abril de 2013) de duas grandes instituições, Anhanguera e Kroton - esta já era líder em Ensino a Distância no país. As empresas contam com recursos públicos para manter e atrair estudantes. Em abril de 2013, 20% dos alunos presenciais da Anhanguera e 45% da Kroton participavam do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). A nova empresa de Educação é direcionada às classes C e D porque “esse estrato social no país segue na mira dos investidores” (PEREZ, 2013).

competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2014e). Não afirmamos que tais medidas não possam contribuir com a formação dos participantes ou que não seja necessário expandir as oportunidades de Educação - o que inclui o domínio de técnicas -, mas destacar que ações alicerçadas sob a busca de aumento da competitividade do país poderiam estimular projetos educativos mais voltados à instrumentalização dos educandos, limitando-se à qualificação para o “mercado”.

Como bem constata Lima (2012, p. 16), sob a hegemonia de objetivos econômicos, a Educação passou a ter “propriedades de salvação”. Não é difícil perceber que as sociedades vêm exigindo dela mais “eficiência” e condições que propiciem a adaptação das pessoas à complexidade do mundo, “dotando-as de competências e habilidades necessárias à sua sobrevivência e, ainda, das qualificações e dos conhecimentos que permitirão a inovação científica, tecnológica e empresarial”. Quando a Educação passa a ter esses poderes, é grande o risco de diminuir sua amplitude, subordinando-a a funções restritas contra o potencial transformador e humanizador, o aprofundamento da democracia e da cidadania.

Em uma época marcada pela necessidade de “utilidade”, apresentamos este trabalho por não compactuarmos com uma visão fatalista, nem determinista, de que não seria possível uma Educação emancipadora no contexto das sociedades capitalistas; particularmente, pela modalidade não presencial, pois parte do segmento educativo acredita que a Educação a Distância (EaD) contribui e facilita a expansão da razão instrumental.

Assim, de dentro da lógica dominante de preparação de “quadros” qualificados para o mercado, de adequação e aperfeiçoamento das estruturas vigentes, educadores e pesquisadores que sonham com outro(s) mundo(s) possível(is) pesquisam, refletem e apresentam sugestões para contribuir com novos olhares e mudanças. Esta tese integraria esse espaço sob o incentivo de Paulo Freire (1921-1997), principal referência para este trabalho, defensor de que assumamos desafios que a realidade apresenta e também a desafiemos.

Uma Educação emancipadora a distância pode contribuir com a “vocação ontológica” dos sujeitos de “ser mais” (FREIRE, 2009b), não em “treinar os educandos” e prepará-los para se adaptarem à “ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (1996, p. 14). A partir da teoria de conhecimento de Freire, acreditamos não ter produzido este trabalho com “otimismo falso ou esperança vã”, palavras do educador (p. 19) que tomamos emprestadas, mas subsidiados pela teoria, por dados e situações da realidade e, ainda, com amparo legal. Afinal, tanto a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) citam como finalidade da Educação (escolar) o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (art. 2). A formação para a cidadania também é uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), com vigência até 2024.

A “cidadania” mostrou-se o recorte mais afim da temática geral desta tese, Educação emancipadora a distância, tendo em vista nosso desejo de contribuir com ações educativas voltadas para que sujeitos sejam capazes de pensar e atuar criticamente, conscientes da politicidade de seus atos e comprometidos com a construção de outras realidades. Assim, também busca contemplar o “desenvolvimento pleno” e a “qualificação para o trabalho”.

1.1 Motivações e problema de pesquisa

Algumas razões motivaram o desenvolvimento desta pesquisa:

- Desconfianças quanto à possibilidade de uma Educação de caráter emancipatório pela modalidade a distância. Elas reverberam em discursos de educadores que atuam em uma perspectiva crítica e de parte da sociedade, como trataremos no capítulo 4.
- Resistência de educadores à modalidade e a evasão dos educandos⁷. Segundo o Censo EAD.BR 2013 (ABED, 2014, p. 111), os principais obstáculos informados pelas instituições foram a evasão dos educandos⁸ (15,4% das indicações), a resistência dos educadores (9,9%) e os desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EAD (13%).
- Avaliação insatisfatória dos educandos quanto à interação. Instituições participantes do Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 107) informaram que, em avaliação de cursos realizada pelos estudantes, eles consideram como *pontos fracos* “a participação em atividades em grupo, que envolvem a interação com colegas e docentes por meio de ferramentas tanto síncronas como o *chat* quanto assíncronas como o fórum”, portanto, situações de diálogo, essência da Educação.
- O predomínio de licenciaturas na graduação a distância. O Censo da Educação Superior 2013 aponta que a modalidade representa mais de 15% do total de matrículas

⁷ Apresentação dos Resultados do Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014d, p. 16) informa que, na rede federal, “houve redução de quase 50% no número de concluintes em cursos a distância no período 2012-2013”, enquanto nos cursos presenciais o crescimento foi de 3,8%.

⁸ “As principais causas da evasão, independentemente do tipo de curso, foram: falta de tempo para estudar e participar do curso, acúmulo de atividades no trabalho e falta de adaptação à metodologia (ABED, 2014, p. 110). Ainda segundo o Censo, “o menor índice de evasão foi para as disciplinas (10,49%) e o maior, para os cursos regulamentados totalmente a distância (19,06%)”.

na graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014)⁹, a maioria na licenciatura, ou seja, para a Educação de sujeitos que, possivelmente, atuarão com formação humana.

- A contribuição da modalidade para a expansão da Educação Superior no país. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) prevê, entre 2014-2024, duplicar o número matrículas na Educação Superior, assegurando 40% das novas matrículas na rede pública, “o que vai requerer políticas públicas articuladas para esse nível de ensino, incluindo a EaD como modalidade” (BRASIL, 2014f, p. 33).
- A prática desta pesquisadora. O projeto de pesquisa foi apresentado quando começava a trabalhar com formações a distância referenciadas na teoria de Paulo Freire. Buscava, também pelo doutorado, um aprofundamento teórico-filosófico para melhoria da prática, o que explica a opção pela linha de pesquisa Filosofia e Educação.

Como “seres-em-situação” (FREIRE, 1979, p. 18) não seria possível tratar das razões desta pesquisa apartados de nossa condição histórica. Há sempre um forte motivo para o desenvolvimento de um trabalho como uma pesquisa em nível de doutorado, que exige um grande envolvimento pessoal. Conectada às razões anteriores, minha motivação principal para a realização desta pesquisa foi a descrença de educadores quanto à possibilidade de desenvolvimento de uma Educação a Distância sob uma perspectiva freiriana.

Desenvolvendo formações a distância no Instituto Paulo Freire¹⁰, por diversas vezes, dialoguei com colegas educadores desconfiados, alguns muito resistentes, sobre a possibilidade de uma “EaD freiriana”, ainda que outros trabalhos, sob outros recortes, já tenham realizado (GOMEZ, 2004; LAPA, 2005; MATTOS, 2005) ou mapeado (CUNHA; VILARINHO, 2009; RAMACCIOTTI, 2010) essa aproximação. Tais desconfianças motivaram-me a aprofundar meus estudos sobre a teoria de Paulo Freire e pesquisar *condições* para contribuir (principalmente, mas não exclusivamente) com educadores referendados nesta perspectiva que venham ou já atuem a distância.

⁹ O INEP informa que “já são mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, havia 52. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

¹⁰ “O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF se constitui numa rede internacional que integra pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire”. Informação disponível em: <<http://www.paulofreire.org/institucional/>>. Acesso em: 20 ago 2014.

Para Moacir Gadotti¹¹, “estamos atrasados, no campo popular, porque não conseguimos marcar nossa presença na Educação a Distância dentro de uma visão mais emancipatória”. O fato é que, historicamente, o terreno de enfrentamento tem sido o da modalidade presencial, principalmente na Educação Básica, com movimentos em defesa do acesso e da democratização da escola pública, como o da Escola Cidadã (AZEVEDO, 2007; GADOTTI, 2010; SAUL, 2012). A produção teórica também se desenvolveu mais com referência à modalidade presencial porque, em comparação, à distância é recente. No entanto, a EaD também é associada à democratização, principalmente pela questão do acesso.

Tal cenário é constatado, em parte, por meio de um levantamento que realizamos (CARVALHO, 2012) no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), entre nossos primeiros movimentos de pesquisa, com objetivo de mapear a Educação para a cidadania em pesquisas sobre Educação Superior a distância em um período de dez anos. Grosso modo, o levantamento a ser tratado adiante sugere que o acesso à Educação Superior proporcionada pela modalidade, por si, já contribuiria com a formação para a cidadania dos educandos.

A escolha do tema “Educação para cidadania a distância” também tem forte motivação pessoal. Está diretamente relacionada à vida de meus familiares que como tantos oprimidos foram retirantes nordestinos em busca de plena cidadania na principal cidade do país. Do início da minha atuação profissional, como professora na Educação Infantil e Fundamental, passando por um período em que me dediquei ao jornalismo e, nos últimos dez anos, trabalhando em projetos de formação que inter-relacionem Educação e tecnologias¹², sempre busquei *conscientização*, ainda que desconhecendo o termo sob Freire (1979). Por isso, o tema desta pesquisa não poderia ser outro que não tivesse compromisso com a transformação da realidade “malvada” - como ele escrevia - que chama a todos de cidadãos, mas trata de maneira discriminada e excludente a maioria dos sujeitos.

Esta investigação foi iniciada a partir da seguinte questão: *seria possível educar para a cidadania pela modalidade a distância? A partir dela, procuramos caminhos para discutir sob quais condições esta formação atenderia a uma perspectiva emancipatória de Educação.*

¹¹ Em diálogo de orientação realizado no dia 10 de maio de 2013, na cidade de São Paulo.

¹² A relação Educação e tecnologias também foi sendo aprofundada no âmbito de meus estudos acadêmicos. Sob o título “Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção” (CARVALHO, 2009), a dissertação de mestrado apresentou uma diferenciação entre as redes e as comunidades virtuais de aprendizagem em relação aos demais agrupamentos do ciberespaço. A investigação também expôs diferenças entre rede e comunidade (de aprendizagem ou não) e, ainda, indicadores de formação de comunidade virtual em situação de aprendizagem. Anterior ao mestrado, a especialização em Educomunicação tratou de refletir sobre as TVs chamadas “educativas” e a participação de alunos da Educação Básica por meio da veiculação de suas produções audiovisuais (CARVALHO, 2004).

Nesta investigação, cidadania foi adotada como palavra-chave para a discussão de uma Educação não instrumental a distância. E, entre as perspectivas emancipatórias possíveis, esta tese buscou em Paulo Freire seu referencial teórico.

Partimos da hipótese de que “sim”: seria possível formar para a cidadania a distância baseados na premissa de que o mesmo valeria para a modalidade presencial; até porque ambas sofrem da mesma tendência utilitarista. Outra hipótese da qual partimos é a de que as condições e os desafios de uma formação para a cidadania a distância não seriam muito diferentes em relação à presencial. Poderia haver maior ou menor dificuldade dependendo da *presencialidade* dos sujeitos e da qualidade do diálogo, fundamentais para a formação humana, tanto em uma modalidade quanto em outra.

Durante o processo de investigação, a expressão “Educação para a cidadania a distância” foi sendo substituída por “Educação cidadã a distância”, pois ficou claro que uma Educação emancipadora não seria possível sem uma formação *pela* cidadania.

Tal formação se volta principalmente (não exclusivamente!) àqueles que se encontram em situação de opressão e de luta em busca de melhores condições de existência¹³, perfil da maioria dos sujeitos da EaD em nível superior. Por meio de informações socioeconômicas coletadas pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) junto aos educandos de graduações a distância e analisadas por Ristoff (2011), infere-se que a maioria se encontra nessas condições.

O perfil socioeconômico do estudante de EAD é marcadamente distinto do perfil do estudante presencial: ele é em média mais velho, mais pobre, menos branco, majoritariamente casado, tem filhos, vem mais da escola pública, tem pais com baixa escolaridade, trabalha e sustenta a família, tem menos acesso à internet, usa menos o computador, tem menos conhecimento de espanhol e inglês, estuda mais, recebe mais atendimento extraclasse dos professores, vê o currículo de seu curso como bem integrado, usa menos o computador, tem menos conhecimento de informática, faz mais uso de livros-texto, manuais e apostilas do que de livros, entre outros.

Fica evidente, salvo melhor juízo, que a EAD nestas condições torna-se também um forte instrumento de inclusão social, mais uma razão para que sua defesa seja efetivamente sustentada pela garantia de qualidade (RISTOFF, 2011).

A Educação Superior, com contribuição da modalidade a distância, vem se abrindo a “estratos sociais e públicos menos tradicionais”, provocando estudos sobre o processo de

¹³ Segundo o Censo EAD.BR 2013 (ABED, 2014, p. 111), o “aluno de EAD estuda e trabalha e é do sexo feminino (56% a 61%), com idade entre 21 e 30 anos, com exceção de alunos dos cursos de pós-graduação e corporativos, em que a faixa é de 31 a 40 anos.”

democratização. Ao analisar indicadores da expansão nos ensinos superiores de Portugal e do Brasil nas últimas décadas, os pesquisadores Almeida et al. (2012, p. 899) concluem que “permanecem acentuadas assimetrias sociais nas instituições e nos cursos a que se tem acesso, ao mesmo tempo em que a permanência e abandono também se diferenciam socialmente em termos das respectivas taxas de incidência”. Eles entendem que a expansão foi necessária (e nós escrevemos que ainda é), mas não suficiente para garantir a democratização desejada, unindo expansão à qualidade e equidade.

Tese defendida por Querubim (2013, p. 118) também problematiza o real processo de democratização da Educação Superior apontando, entre outras questões, a falta de estrutura da maioria das instituições e o despreparo do corpo docente para uma “transição adequada de um contexto de educação deteriorado da educação básica para uma formação de qualidade na graduação”. Visando a democratização de fato, a pesquisadora defende os referenciais freirianos para a construção de uma pedagogia própria voltada às classes oprimidas, a partir de convicções e necessidades desses sujeitos, diminuindo a distância entre universidade e camadas populares.

Em sintonia, nossa tese também destaca a necessidade permanente de *conscientização* (FREIRE, 1979, 1987) pelos sujeitos e, assim, a urgência de processos pedagógicos comprometidos com o *desvelamento* das condições de existência dos educandos e com a construção de novas realidades. No entanto, não consideramos como *oprimidos* apenas os sujeitos de camadas populares. Muito conhecido por sua principal obra, “Pedagogia do Oprimido” (1987), Freire reconhecia a luta de classes pela teoria marxista, marcadamente uma oposição entre opressores e oprimidos. Mas além de empregar as expressões “classe opressora” e “classe oprimida”, recorria aos adjetivos (opressor/oprimidos) como *indivíduo*, a exemplo do trecho:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “*classe média*”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 1987, p. 28, grifo nosso).

Como sugere o trecho anterior, os oprimidos estão distribuídos por outras classes que não apenas a empobrecida. A opressão manifesta-se de várias formas, ainda que a pobreza e negação de direitos sejam as mais preocupantes e, portanto, prioritárias. A opressão apresenta-se na precarização do trabalho docente; na domesticação dos estudantes por meio de um

processo instrumental; no número excessivo de horas de trabalho de um empregado que, mesmo não sendo pobre, se submete para manter sua remuneração, etc. Mas, de fato, como lembra Beisegel (2013, p. 173) “o mundo oprime e todos têm sua carga de opressão, mas a opressão econômica e social é aquela que se materializa de uma dimensão politicamente transformadora”.

Esta tese parte do princípio de que o processo de conscientização pelos sujeitos deve ser o compromisso da Educação *em geral*. Consideramos, portanto, a teoria freiriana como referência para um projeto educacional libertador não destinado apenas aos mais pobres. Para a construção de uma sociedade de caráter planetário e, portanto, também para acabar com a pobreza, precisamos de uma Educação conscientizadora, o que não significa falta de rigor quanto ao atendimento dos diversos públicos, como os da Educação de Jovens e Adultos que chegam à Educação Superior¹⁴.

1.2 Sobre a expressão Educação a Distância e os objetivos da pesquisa

“Educação cidadã”, neste trabalho, é sinônima de libertadora, emancipadora, crítica. É problematizada no âmbito da modalidade a distância, daí o título da tese “Educação cidadã a distância”. No entanto, é preciso esclarecer que optamos por usar a nomenclatura Educação a Distância (EaD) para melhor relação com a realidade. No cotidiano, podemos conferir o uso corrente da expressão, ainda que outras existam. Além de mais conhecida, foi utilizada na falta de uma que julgássemos tão abrangente quanto, para fins desta pesquisa.

Pretendemos deixar claro que ao utilizar a expressão EaD não estamos defendendo o termo em si, porque não pode haver Educação onde há distância. Educação exige *presencialidade*: o sujeito mobilizando sentidos, valores, conhecimentos prévios para dialogar com o objeto em estudo e/ou com outros sujeitos, independente do tempo e de estarem no mesmo local. Como bem explica Valle (2012), a palavra distância não se contrapõe à presença, mas à proximidade:

Distância e presença não são excludentes como também só definem muito superficialmente aquilo que nós aqui¹⁵ buscamos designar. Só

¹⁴ Por exemplo, uma proposta que atenda os sujeitos com dificuldades para compreender e interpretar textos. Querubim menciona em sua tese dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) publicado em 2011 pela Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. Do “grupo de pessoas com nível superior, apenas 62% se enquadram no nível pleno, 34% no nível básico e 4% no nível rudimentar” (QUERUBIM, 2013, p. 102).

¹⁵ A professora Lílían do Valle, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), se referia ao evento no qual se apresentava, o I Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2012, do qual também participamos.

superficialmente podemos dizer que “o que se opõe à presença é a distância”. As cartas, as memórias do passado, o nosso pensamento, ele próprio, estão aí para nos fazer ver que não foi um mérito da informática garantir a presença onde ela não parece evidente, garantir a presença desafiando a distância. *O que diverge da presença não é, então, a distância, é a ausência*. E o que se contrapõe à distância não é felizmente a presença, mas a proximidade (VALLE, 2012, grifo nosso).

Nesse sentido, concordamos também com Machado (2014, p. 11): a expressão “Educação a Distância” é um monstrengo semântico, se não for considerada apenas um oxímoro”. Nunca a Educação foi realizada apenas em situações de presença física:

Em nenhum momento da história, no entanto, a Educação realizou-se apenas em situações de concomitância da presença física entre professores e alunos. Nossos antepassados mais remotos já conheciam a famosa “lição de casa”, que sempre cumpriu um papel complementar importante, relativamente às atividades de ensino.

Para caracterizar a “Educação a Distância”, dois pontos são fundamentais. Em primeiro lugar, a convivência pessoal jamais será eliminada: qualquer curso sempre constituirá uma articulação equilibrada de espaços físicos e espaços virtuais. Em segundo lugar, a existência de momentos de reflexão solitária é absolutamente salutar, sempre existiu e sempre existirá em um processo educacional consistente (MACHADO, 2014, p. 11).

Grosso modo, Ensino a Distância e denominações tais como Educação virtual, *e-learning*, *m-learning*, *blended learning*, *work based learning*, entre outras, podem ser reunidas sob a expressão Educação a Distância (EaD). Quando utilizadas (isoladamente, digamos) acabam por focar abordagens e processos distintos de ensino e aprendizagem ou ensino-aprendizagem. Essas nomenclaturas enfatizam mais a metodologia e os recursos utilizados, a exemplo da 1) mediação tecnológica pela conexão em rede, ou seja, *Educação on-line*; 2) o fato de a formação ser semipresencial ou *blended learning* e 3) se utilizar principalmente de dispositivos móveis, *m-learning*.

Com o emprego da expressão Educação a Distância, refletimos a partir de um contexto particular (a modalidade), mas sem enfoque específico (na metodologia, na tecnologia etc.). Apreciamos a compreensão de Mill (2014) para a EaD:

[...] modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva, superior ou inferior) para formação do cidadão (brasileiro e do mundo), com ricas possibilidades pedagógicas e grandes potenciais para a democratização do conhecimento, decorrentes do seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e curricular (MILL, 2014, p. 105).

Ressalte-se que a convergência entre as modalidades a distância e presencial já está acontecendo. Esperamos que esta pesquisa evidencie uma preocupação com a essência da Educação, pois acreditamos, como Valle (2012), que longe de serem atribuídos a uma ou à outra modalidade de Educação, os termos *presença* e *distância* devem ser reservados para ajudar a pensar o compromisso com a formação humana, sua razão de ser mais elevada.

Nessa direção, o **objetivo geral** desta tese é propor como (por meio de condições) processos de ensino-aprendizagem a distância podem contribuir com a formação cidadã e, assim, com o processo de conscientização pelos sujeitos, em direção à construção de uma sociedade de caráter planetário, tendo como referência teoria e práticas de e a partir de Paulo Freire.

Como **objetivos específicos**, podemos mencionar:

- Realizar um levantamento de pesquisas sobre formação para cidadania pela modalidade a distância no âmbito da Educação Superior brasileira;
- Discutir o conceito de cidadania na atualidade;
- Mapear em obras de Paulo Freire e em trabalhos sobre o movimento Escola Cidadã condições para uma Educação cidadã;
- Realizar uma revisão de teorias de EaD, observando como abordam a autonomia de estudantes e de educadores, o diálogo entre os sujeitos e a estruturação do processo, considerando para a discussão o referencial freiriano;
- Sugerir uma abordagem para formações a distância a partir da revisão de teorias de EaD e do referencial adotado nesta pesquisa;
- Levantar condições para formar para a cidadania junto a especialistas em EaD, assim como desafios que a modalidade enfrenta com vistas a esse objetivo.

Buscamos, dessa maneira, propor *condições* para uma Educação cidadã realizada a distância. Como esta modalidade, na Educação formal, concentra-se na Educação Superior¹⁶, algumas vezes esse nível de ensino será mencionado nesta tese. Não se trata de delimitação do objeto, mas do fato de que grande parte das pesquisas em EaD volta-se para esse nível. Também ressaltamos que as discussões deste trabalho não se restringem aos sistemas de ensino, ainda que os entrevistados para esta pesquisa sejam professores de universidades públicas. Acontece que os estudiosos da EaD, geralmente, estão vinculados a universidades, a

¹⁶ “Quanto ao nível/modalidade educacional dos 1.856 cursos autorizados de 2012, observou-se que sua concentração é maior na pós-graduação (54%), seguida da concentração dos cursos na graduação (29,1%)” (ABED, 2013, p. 52).

partir das quais pesquisam, vivenciam e refletem práticas da modalidade que não se restringem ao nível superior, nem à Educação formal, como no caso desta tese. Assim, esperamos que as condições propostas por este trabalho possam, grosso modo, atender a diferentes níveis e outras modalidades de ensino-aprendizagem.

1.3 Formação para cidadania em investigações sobre EaD

Delimitamos a abrangência apenas no início desta pesquisa em um levantamento que realizamos no banco de teses da Capes¹⁷ (CARVALHO, 2012) para mapear a Educação para a cidadania em pesquisas sobre Educação Superior a distância em um período de dez anos (2000-2010). Esperávamos que este levantamento nos apontasse, por meio de outras investigações, *como* (de modo abrangente) educar para a cidadania a distância. Descobrimos que os trabalhos mapeados, grosso modo, relacionavam a formação para a cidadania ao *acesso* à Educação expandido pela modalidade.

O levantamento foi realizado entre os dias 18 e 21 de maio de 2012, quando selecionamos monografias, dissertações e teses utilizando o campo “assunto”. Inicialmente, buscamos produções a partir de quatro combinações de palavras-chave, realizadas por vez:

- Palavras-chave: cidadania, distância (“distância” porque os resultados incluem ensino e educação a distância).
Resultado: 85 teses e dissertações.
- Palavras-chave: cidadão (inclui cidadã), distância (ensino e educação a distância).
Resultado: 96 teses e dissertações.
- Palavras-chave: cidadania, on-line (inclui ensino e educação on-line).
Resultado: 7 teses e dissertações.
- Palavras-chave: cidadania, on line (sem hífen e separado, inclui ensino e educação).
Resultado: 19 teses e dissertações

Com os resultados obtidos, passamos à leitura dos títulos e do resumo dos trabalhos para seleção a partir dos seguintes critérios:

- Tratassem de Educação a Distância em nível superior (graduação e pós-graduação);
- Tivessem sido finalizados após o ano 2000 (incluindo este), período escolhido por ser o início de maior expansão da EaD e que ofereceria trabalhos mais atuais (o banco de teses da Capes disponibilizava os resumos das produções defendidas entre 1987 e 2010, na época em que realizamos o levantamento);
- Empregassem a(s) palavra(s) cidadania e/ou cidadão/ã(s) em um *contexto de formação*, ou

¹⁷ Serviço disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) para facilitar “o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 mai 2012.

seja, não se referindo ao cidadão como sujeito e/ou à importância da cidadania, mas expondo uma preocupação com a *formação do cidadão* para o exercício da cidadania.

Apenas cinco dissertações de mestrado atenderam aos critérios definidos. Da seleção, quatro produções foram analisadas (GUBERT, 2006; ROCHA, 2008; SILVA, 2010; SOUZA, 2009) porque o trabalho de Nunes (2003) não foi encontrado disponível, assim como um contato com a autora. Posteriores a 2006, as quatro dissertações analisam cursos a distância e são de distintas regiões do país: Rio de Janeiro, Curitiba, Brasília e Rio Grande do Norte.

Realizamos a análise por meio de leitura na íntegra dos trabalhos e mapeamento das recorrências textuais das palavras “cidadania” e variações de “cidadão”. Para este caso, selecionamos os parágrafos em que essas palavras apareciam, de modo que o contexto em que foram empregadas permanecesse. Desses parágrafos, “recortamos” as frases ou as resumimos, tentando manter seu sentido original para que pudéssemos agrupar as ideias mais recorrentes:

- Assim como a educação presencial, a EaD tem entre suas finalidades a formação de cidadãos;
- Maior acesso à educação pela modalidade a distância para formação do cidadão;
- A EaD contribui para a formação cidadã por meio dos saberes construídos com os colegas, além dos conteúdos do curso;
- Os professores (são estudantes dos cursos analisados) têm a responsabilidade de formar para a cidadania seus futuros (ou atuais) educandos;
- O tutor do curso tem o desafio de se constituir cidadão ao mesmo tempo em que contribui com a formação de seus educandos;
- A Educação superior como mercado em si mesmo, não como parte do exercício da cidadania;
- A Universidade tem o desafio de articular saberes que promovam a cidadania democrática;
- A Universidade precisa de integração entre ciência e cidadania;
- A Universidade deve promover condições básicas para exercício da cidadania.

Das frases listadas anteriormente e da leitura das dissertações, destacamos que todas as produções partem do princípio de que a Educação a Distância tem entre seus fins a formação para a cidadania, seguindo as diretrizes legais. Os trabalhos concordam que a modalidade “ganhou visibilidade no âmbito educacional por oportunizar formação a muitos cidadãos de modo democrático, devido à acessibilidade proporcionada por ela” (SOUZA, 2009, p. 13). Nossa análise indica que a EaD se tornaria “promotora de cidadãos” principalmente por meio da ampliação da oferta e, portanto, da inclusão de sujeitos que antes estavam excluídos da Educação Superior, a exemplo do que escreveu Silva:

Os objetivos e a missão do ensino a distância estão voltados para atender à preparação para a cidadania e democracia por meio da ampliação da oferta de educação e de ensino para os mais diferentes públicos, e para o processo

formativo das pessoas e dos profissionais de diferentes áreas (SILVA, 2010, p. 30).

Há nas produções uma relação muito grande entre acesso à Educação e cidadania. O acesso permitiria o exercício da cidadania, visto que sujeitos antes excluídos passariam a ter o direito de participar da educação formal. E, ao exercerem esse direito, encontrariam subsídios para sua formação cidadã. De modo menos direto, as dissertações destacam ainda o estímulo à “autonomia” provocado pela modalidade. Assim, inferimos pelos estudos que *ao participar da Educação Superior a distância, a formação que esses sujeitos vivenciam seria suficiente para educá-los para a cidadania*, apontando a necessidade de aprofundamento da temática. É o que tentamos ao apresentar esta tese, pois não basta “incluir” para formar para a cidadania, sendo necessário observar sob quais condições esta “inclusão” é feita, coerentes com uma Educação de caráter cidadã.

Reconhecemos que poderíamos ter utilizado outras expressões da modalidade além das empregadas (distância e on-line) no banco da Capes para ampliar os resultados de busca. No entanto, consideramos que para um primeiro movimento de pesquisa o levantamento atendeu nosso anseio em obter um panorama. Não se mostrou um caminho profícuo destinar mais esforços em buscas com outras expressões, além desta e outras realizadas¹⁸, porque essas ações nos apontaram que o tema “formação para a cidadania” pode ser tratado a partir de diferentes abordagens e perspectivas, distintas do recorte deste trabalho. Nesta tese, a “formação para a cidadania” resulta de uma “formação cidadã”, ligada ao processo de *conscientização* pelos sujeitos, na acepção de Freire (1979).

Por fim, vale ressaltar que o levantamento no banco de teses da Capes, comprovaria a predominância de investigações descritivas empíricas quantitativas no âmbito da modalidade, sendo exceções as de caráter filosófico, fenomenológico, dialético ou racional (PRETI, 2009). Em menor quantidade são os trabalhos de cunho mais filosófico e/ou que relacionem a prática

¹⁸ Além do levantamento no banco de teses da Capes, realizamos buscas em outras bases de dados, mas sem muito sucesso com as palavras-chave utilizadas. No portal Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/>) buscamos artigos que continham a expressão “educación a distancia” nos títulos. Mas, de todos os 342 resultados, nenhum trazia a palavra “ciudadania” ou suas variações, em 16 de fevereiro de 2013. Optamos, na época, por utilizar o espanhol por conta da maioria dos artigos constar nessa língua. Mas, em 22 de agosto de 2014, por curiosidade, realizamos nova busca cruzando Educação + distância + cidadania, agora em Português, e obtivemos apenas três resultados, nenhum deles do âmbito da modalidade a distância.

No portal Scielo <<http://www.scielo.br/>>, realizamos quatro filtros cruzando três palavras-chave e escolhendo como opção “todos os índices” para a pesquisa. O primeiro filtro utilizou as palavras: educação + distância + cidad (para que o resultado trouxesse variações). Em um segundo filtro, recorremos às palavras-chave: educação + online + cidad*. O terceiro repetiu este anterior, com a palavra “on line” escrita separadamente. O quarto empregou as palavras: educação + virtual + cidad. Nenhum desses cruzamentos resultou em um único artigo, tanto em 16 de fevereiro de 2013 quanto em 22 de agosto de 2014, quando repetimos a pesquisa.

da EaD à formação ética e política do homem, segundo análise de Litto, Filatro e André (ROMISZOWSKI, 2009).

1.4 Percurso e procedimentos da pesquisa

Em se tratando de formação humana, o processo de investigação científica foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, mas contemplando a técnica da entrevista à metodologia adotada.

Iniciamos esta investigação com um levantamento no banco de teses da Capes e conversas informais com professores da área de EaD no país e educadores, que atuam a partir de perspectivas críticas,¹⁹ para obter um panorama das discussões a respeito do tema e referências que contribuíssem com o estudo da problemática. Depois, passamos a uma pesquisa teórica sobre o conceito de cidadania para, a partir de um recorte de compreensão, investigar o tema “formação para a cidadania” e “formação cidadã”.

Como exposto nas motivações para esta pesquisa, a escolha do referencial teórico partiu da prática e das provocações feitas a esta pesquisadora sobre a possibilidade de uma “EaD freiriana”. Some-se a esta razão o fato de que Paulo Freire é um dos autores que, no mundo todo, influenciaram o desenvolvimento de pesquisas e ações de caráter democrático e libertador. Como será tratado no terceiro capítulo desta tese, suas obras exerceram grande influência no movimento que reuniu escolas públicas brasileiras, chamado Escola Cidadã (GADOTTI, 2010), além da sua própria experiência como secretário de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991).

Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012), Paulo Reglus Neves Freire é considerado um autor muito atual, capaz de apontar caminhos para problemas enfrentados não apenas na área da educação, mas também em saúde, na assistência social, na justiça, entre outras que podem ser verificadas, por exemplo, em pesquisas e artigos científicos. Segundo Saul (2012, p. 1), além do aumento das reedições de suas obras, em dezenas de idiomas, e do número de centro de pesquisas e congressos que investigam o seu legado, “na área acadêmica,

¹⁹ No início desta pesquisa, dialogamos com outros educadores pesquisadores internacionais que atuam sob uma perspectiva crítica e eles não se recordaram de experiências ou pesquisas sobre formações para a cidadania a distância. Entre eles: Albert Sansano (Fórum Social Mundial, Fórum Mundial de Educação e Movimento de Renovação Pedagógica - Escola d'Estiu Gonzalo Anaya, de Valência/Espanha), Carlos Alberto Torres (Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia UCLA) e Ilich Ortiz (Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação/CLADE).

verifica-se um crescente interesse de pesquisa sobre/ e a partir de sua obra”²⁰. De acordo com o Mapeamento da Comunidade Freiriana (UNIFREIRE, [S.d.]), existem 16 Institutos Paulo Freire, 21 Centros e Núcleos de Estudos e Pesquisas e 25 Cátedras Paulo Freire no mundo²¹.

Além de pesquisa bibliográfica sobre “cidadania”, “formação para cidadania”, princípios e práticas *de e partir de* Freire e a respeito de Educação a Distância (e a formação do cidadão), participamos de eventos para dialogar sobre a problemática da tese. Essas ocasiões foram aproveitadas para entrevistar seis professores pesquisadores brasileiros e um de Portugal. A oitava entrevista foi realizada por e-mail com uma especialista da Venezuela²².

Em 2012, durante o IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, em Recife (PE), entrevistamos os professores brasileiros Daniel Mill (Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, onde também é gestor de Educação a Distância), Kátia Alonso (Universidade Federal do Mato Grosso/ UFMT), Oreste Preti (Coordenador residente do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique/ UAB Moçambique 2011-2013) e Ronei Ximenes Martins (Universidade Federal de Lavras, também coordenador-geral do Centro de Educação a Distância). Naquele mesmo ano, aproveitamos nossa participação no “I Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED)”, na UFSCar, para entrevistar o professor catedrático Hermano Duarte de Almeida e Carmo da Universidade Técnica de Lisboa e da Universidade Aberta de Portugal.

Em 2013, os professores Nelson Pretto (líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias) e Tania Fischer (coordenadora do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social/ CIAGS), ambos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foram entrevistados durante o encontro de apresentação do projeto “Articulação em rede e plataformas de acesso ao conhecimento”, em São Paulo (SP).

Assim, a maioria das entrevistas foi realizada pessoalmente e gravada em áudio. Por e-mail, apenas a professora venezuelana Beatriz Tancredi, titular da Universidade Nacional Aberta da Venezuela, também em 2013.

Considerada instrumento “por excelência da investigação social” por vários autores, como Marconi e Lakatos (2009, p. 198), as entrevistas partiram da seguinte pergunta “É possível formar para a cidadania a distância?”, desdobrada em outras formuladas no

²⁰ Levantamento realizado pela Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, coordenado por Ana Maria Saul, no Portal da Capes, registrou 1441 trabalhos (1153 Dissertações e 288 Teses) que utilizaram o referencial freireano, no período 1987 a 2010.

²¹ No mapa, podem ser consultados dados como endereço, e-mail, telefones, sites de cada uma dessas categorias.

²² Mantivemos contato ainda com o Prof. Manuel Area Moreira, catedrático da Faculdade de Educação da Universidade de La Laguna (Espanha), mas o diálogo iniciado em março de 2013 foi interrompido pelo professor por motivo que desconhecemos. No período, também enviamos um e-mail ao professor Roberto Aparici, da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED-Espanha), mas não obtivemos retorno.

momento, de acordo com as informações e opiniões fornecidas pelos entrevistados, mas tendo como foco a discussão sobre *condições* de uma Educação para a cidadania a distância. Ressalte-se que, no início dos diálogos, informamos, grosso modo, que compreendíamos cidadania como conquista permanente por meio do desenvolvimento da consciência crítica e que tínhamos a teoria de Freire como principal referência.

Cada diálogo foi desenvolvido de modo particular, a partir da questão inicial, explorando a problemática em uma conversação informal. Marconi e Lakatos (2009) consideram esse tipo de entrevista como despadronizada ou não estruturada. Reconhecemos as seguintes vantagens listadas pelas autoras quanto ao procedimento: flexibilidade para esclarecer, formular de maneira diferente, especificar significados e tentar garantir que estávamos sendo compreendidos, além de obter informações que não encontramos em outras fontes e que sejam relevantes e significativas. Entre as limitações, o risco de “o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.” (2009, p. 200), ainda que tenhamos tido cautela.

Assim, a curiosidade, essência do humano, provocada pelo desejo de reflexão sobre a prática, nos levou à definição da problemática desta tese. Em princípio, uma “curiosidade ingênua”, ligada ao “saber de experiência feito”, depois transformada em “curiosidade epistemológica”, demandando metodologia na aproximação do objeto para maior exatidão, ou seja, “a curiosidade metódica, exigente, que tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e falar prudentemente” (FREIRE, 2001b, p. 55).

Para conhecer e falar prudentemente do objeto, para produção de Ciência, os métodos e técnicas se apoiam em fundamentos epistemológicos. Nesta pesquisa, nos orientamos pelo dialético, no qual o conhecimento só pode ser compreendido em relação à prática política dos sujeitos. O paradigma dialético prioriza a “práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana” (SEVERINO, 2007, p. 116).

Esta tese expõe uma reflexão acerca da formação cidadã considerando movimentos da Educação em geral e da modalidade a distância, especificamente. Desejamos registrar a consciência do risco de tentarmos nos orientar pela razão dialética materialista, tendo em vista que a maior parte da nossa escolarização foi desenvolvida sob a lógica formal e, talvez, a dialética hegeliana²³. Ainda que possa ser complementar à dialética, a formal se fundamenta

²³ O que distingue Marx e Hegel quanto ao processo de pensamento humano é a “explicação do movimento. Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. Mas,

na não contradição, no estático. Ou seja, “uma coisa permanece sempre igual a si mesma (lei da identidade), uma coisa não pode ser igual a outra (lei não contradição) e ou é uma coisa ou é outra (lei do terceiro excluído)”, como explica Gadotti (2012a, p. 28) ao ressaltar que a lógica formal é certamente válida se os fenômenos forem estudados isoladamente. É preciso ressaltar que a lógica formal contribui para classificar e distinguir os objetos. “Por isso, a dialética não recusa a lógica formal, ela a inclui como parte fundamental da lógica” (p. 29).

1.5 Apresentação dos capítulos

O CAPÍTULO 2 busca exprimir sobre *qual cidadania* trata este trabalho, após refletirmos sobre o conceito observando sua ligação a contextos e visões de mundo. Uma breve revisão histórica aponta sua associação a direitos, deveres e à participação ativa na sociedade. Ampliamos a leitura para obras de Freire, que nos levou à compreensão de que para usufruir direitos e ter deveres – assim como criar novos – o sujeito necessitaria “tomar posse da realidade”, ou seja, “conscientização” (FREIRE, 1979). Também abordamos a chamada cidadania global e assumimos a expressão cidadania planetária por ser contrária a anterior e mais coerente com uma Educação emancipadora.

O CAPÍTULO 3 busca expor *sob quais condições seria possível uma Educação cidadã*, destacando seu compromisso com a conscientização (ADORNO, 1995; FREIRE, 1979, 2001b). Em obras de Freire, mapeamos condições para educar *para* cidadania, compreendendo que essa formação não é possível se não for *pela* cidadania. Depois, voltamos para o movimento Escola Cidadã, recuperando alguns trabalhos a respeito, principalmente sobre a experiência na rede municipal de São Paulo na administração de Freire. Este caminho nos levou a considerar a dialogicidade, autonomia, liberdade e participação como valores essenciais para a formação cidadã, entre outras possíveis. Eles aparecem articulados com as seguintes práticas (entre outras) mapeadas na Escola Cidadã: trabalho coletivo, democratização das relações de poder, currículo construído de forma comunitária e participativa e educadores como autores de sua prática. Tanto os valores quanto as práticas destacadas orientaram as reflexões dos capítulos mais voltados à modalidade a distância.

O CAPÍTULO 4 procura exhibir *um cenário* para a problemática de pesquisa ao tratar de algumas desconfiças que recaem sobre a modalidade e arriscar algumas possíveis razões, chamando atenção para o contexto macro – neoliberal - em que a Educação se desenvolve.

enquanto Hegel localiza o movimento contraditório na Lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, de todas as coisas, e em interação com elas” (GADOTTI, 2012a, p. 19).

Ponderamos que a EaD não pode ser tomada como uma massa homogênea de práticas, vinculando-a apenas à razão instrumental. Ressaltamos os desafios da formação humana e a necessária *presencialidade* em qualquer modalidade. Por fim, tratamos da convergência entre presencial e a distância que se realiza cada vez mais aceleradamente.

Qual a abordagem mais apropriada para uma Educação cidadã a distância? No CAPÍTULO 5, realizamos uma revisão de teorias de Educação a Distância observando o que escreveram os autores sobre a autonomia de educandos e educadores, o diálogo entre eles e/ou a estrutura (organização do processo educativo). Depois, expomos uma reflexão deste recorte considerando uma perspectiva freiriana. Então, sugerimos uma abordagem para formações a distância de caráter emancipatórias desenvolvidas pela Internet.

Após esse trajeto e com auxílio das entrevistas realizadas com especialistas em EaD, foi possível construir o CAPÍTULO 6. Ele propõe sob *quais condições seria possível uma Educação cidadã a distância*. Portanto, volta-se diretamente para a problemática apresentada no início desta INTRODUÇÃO e retomada nas CONSIDERAÇÕES FINAIS. No encerramento de cada capítulo, apresentamos um *mapa-síntese* das ideias principais. Quando somados, esperamos que o leitor perceba o caminho de investigação e a totalidade da tese.

2 CIDADANIA

Os anos 2013 e 2014²⁴ foram particularmente importantes para o Brasil neste novo século. Desde o *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) há mais de vinte anos, não se viu tantas pessoas nas ruas protestando, reivindicando, exigindo direitos, querendo ser ouvidas. “As vozes das ruas” resultaram em algumas (poucas) ações concretas²⁵, pautaram o discurso de mudança das eleições presidenciais de 2014 e tiveram como elemento dinamizador as mídias sociais.

A participação ativa em torno de interesses coletivos é compreendida como a expressão mais forte de *cidadania*. A palavra é camaleônica, pode se adequar a diferentes visões de mundo e de homem, a interesses distintos e discursos opostos. Por isso, iniciamos esta tese refletindo sobre esta expressão para situá-la em uma perspectiva emancipatória.

Este capítulo admite que cidadania não seria uma condição *a priori* dos sujeitos nas sociedades democráticas, mas uma qualidade que deriva do permanente processo de *conscientização* que, na acepção de Freire (1979), exige ação contra o que destrói e oprime. Cidadania também não estaria mais restrita aos Estados-nação porque o processo de globalização escancarou a interligação das ações humanas sobre os povos, os outros seres e a natureza. A crise civilizatória enfrentada atualmente deriva do paradigma da globalização predatória, que coloca os interesses particulares e os ganhos financeiros acima da vida. Por isso, não faria mais sentido restringir a noção de cidadania a um país. O mundo carece da construção de novas realidades, respeitosas da diversidade, comprometidas com a equidade, a sustentabilidade e a amorosidade com os seres. Uma cidadania de caráter planetário.

²⁴ Em 2013, diversos protestos foram realizados pelo país, inicialmente reivindicando a redução de tarifas de ônibus, e logo depois, mudanças na saúde, educação, na participação política, entre outras. Em 2014, com menor intensidade, houve protestos contra a realização da Copa do Mundo no país, retomando ainda algumas pautas do ano anterior.

²⁵ Cerca de 70% dos residentes em cidades com mais de 200 mil habitantes tiveram redução do aumento da passagem em 2013 (ORTELLADO, 2014). Posteriormente, o governo federal lançou cinco pactos (saúde, reforma política, responsabilidade fiscal, educação e mobilidade urbana). Até 21 de junho de 2014, as ações se restringiram ao Programa Mais Médicos e à destinação de 75% dos *royalties* do petróleo e mais 50% do Fundo Social do Pré-Sal, segundo notícia da Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-06/mobilizacao-social-de-junho-de-2013-levou-o-governo-propor-cinco-pactos>>.

2.1 Conceito e história

Cidadania seria uma palavra da qual a maioria dos sujeitos - ao menos os que vivem em democracias - tem uma vaga ideia do que se trata. Em geral, remete a práticas que interessam e contribuem com uma coletividade. Principalmente, estaria associada à defesa de direitos e ao exercício de deveres, mas seu conceito é complexo e pode estar ligado a compromissos distintos.

Haveria alguns consensos em torno do conceito de cidadania, ainda que na prática muitos se configurem como utopia. A igualdade perante a lei, o domínio dos sujeitos sobre seu corpo e sua vida, a garantia de uma série de direitos (educação, saúde, expressão, etc.) e o exercício de deveres (cumprimento de normas, participação direta ou indireta em governos e movimentos coletivos, etc.) resultam de movimentos históricos e continuam em permanente construção. O conceito de cidadania está relacionado ao surgimento da vida na cidade e, historicamente, apresenta dois momentos que o marcam até os dias atuais.

O primeiro deles apresenta aspectos claramente discriminatórios que vale recordar. No Império Romano, os cidadãos constituíam uma categoria acima dos “homens livres” (não escravos), sendo os únicos com direito à participação na vida do Estado. Restritos ao sexo masculino, os cidadãos eram os nascidos na cidade-estado grega e a eles competiam as tarefas humanas, ou seja, pensar e governar. Ao definir o homem como um ser “naturalmente político”, Aristóteles “estava na verdade discriminando como não humanos os que não tinham a atribuída faculdade política e, portanto, não tinham acesso às prerrogativas da cidadania” (ROMÃO, 2000, p. 222). Ou seja, grosseiramente, os sujeitos que não pertenciam à categoria “cidadãos” não seriam considerados “humanos”.

Um segundo momento histórico importante seria o surgimento do capitalismo (século XV, aproximadamente), no qual a burguesia ascendia contra o feudalismo, desencadeando a Revolução Burguesa e com ela o chamado Estado de Direito. Estabelecida por meio de Cartas Constitucionais, a centralização jurídica passa a estabelecer direitos iguais a todos os homens perante a lei pela primeira vez na história da humanidade. Desde então, decorre com ratificações, reorganizações e ampliação, as constituições francesas e norte-americanas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) e uma série de outros documentos que propõem configurar o conceito de cidadania.

Machado (1997) considera que uma noção de cidadania associada apenas a ter direitos não seria suficiente para exprimi-la. O que não significa menosprezá-la, principalmente porque continuam as violações aos direitos estabelecidos na DUDH, proclamada em 10 de dezembro de 1948, em muitos países. No entanto, “restringir a ideia de cidadania à de ter

direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das deliberações da DUDH, ou de outros documentos similares”, defende Machado (1997, p. 95). Concordamos com o autor e trataremos disso mais adiante.

Antes, porém, consideremos contradições inerentes ao segundo contexto histórico, cuja noção se relaciona diretamente ao nascimento do capitalismo, o que acaba gerando uma ideia de cidadania ligada à visão de mundo e à forma de vida da burguesia. Se, por um lado, carrega em si um caráter emancipador, resultante, sobretudo, do rompimento com o direito feudal obtido pelo nascimento, por outro, se relaciona ao processo de exploração pelo capital. Podemos observar essas contradições por meio dos filósofos John Locke (1631-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), a partir de Manzini-Covre (1996), que apresenta um resumo de ideias desses intelectuais na construção de cidadania, de onde destacaremos algumas.

A grosso modo, em o “Segundo tratado sobre o governo”, Locke (MANZINI-COVRE, 1996, p. 25) apresenta a ideia de “que cada sujeito tem a propriedade de seu corpo que só a ele diz respeito”. Entretanto, o vínculo entre a propriedade do corpo e cidadania ganha outras conotações quando Locke afirma que a propriedade não é o corpo em si, mas o que produz. “O que é meu não é só o que eu retiro da natureza por mim mesmo, mas tudo aquilo retirado da natureza por meu cavalo, meu criado. Aqui, ele começa a delinear os cidadãos e os não-cidadãos, os que tem a propriedade do corpo e os que tem o corpo mandado”. Esvaziando o sentido inicial, o filósofo abre espaço para justificar a exploração dos homens por outros, contribuindo para a construção de cidadania burguesa que reproduz a desigualdade. Já Rousseau, em “O contrato social”, aponta para a não exploração, para relações mais justas entre os homens, defendendo também a democracia direta e a não dissociação de igualdade e liberdade. E Kant, principalmente a partir da obra “Da paz perpétua”, defende que o desenvolvimento da sociedade jurídica é o que garantiria aos sujeitos uma vida civilizada.

Até este ponto, importa frisar 1) que o sentido de cidadania se relaciona ao momento sociopoliticoeconômico e às visões de mundo de cada época; 2) com variações, o caráter “menos humano” de sujeitos que não possuem a condição de cidadãos.

Na última década do século XX, o termo “cidadania” ganhou destaque e fez surgir diversas teorias a seu respeito. Entre as razões para que esse antigo conceito tenha ganhado mais visibilidade, Cortina (2009) destaca a necessidade das sociedades pós-industriais de gerarem um *tipo de identidade* entre seus membros na qual se reconheçam e que crie um sentimento de pertencimento a elas. A preocupação estaria na falta de interesse pelos desafios que se apresentam a todos e sem essa adesão seria impossível responder conjuntamente a eles.

Haveria uma apatia cada vez maior quanto às questões coletivas, prevalecendo o interesse pela satisfação dos desejos pessoais, com pouco afeto pela comunidade da qual participam e nenhuma disposição para sacrificar-se pela coisa pública.

A participação na comunidade política seria a noção predominante na sociedade contemporânea e, por isso, nos deteremos um pouco mais sobre ela. O conceito formulado por Thomas Marshall²⁶ define cidadania como a participação integral do indivíduo na comunidade política, com diferentes tipos de prerrogativas, os chamados *direitos* – reconhecidos pelo Estado a todos os sujeitos; e os *deveres* - obrigações destes para com o Estado.

Os *direitos civis* são os relacionados à liberdade, como a de movimentação, a de pensamento, a aquisição de bens, assim como o acesso a meios que defendam os direitos anteriores, a exemplo da justiça; os *direitos sociais* dizem respeito ao mínimo de bem-estar e segurança necessário para se viver em sociedade; e os *direitos políticos* equivalem tanto à participação no poder quanto à elegibilidade de quem os irá deter. Para a concretização desses direitos, no entanto, seriam necessários quadros institucionais específicos, que garantiriam maior ou menor realização. Ou seja, os direitos políticos dependeriam de condições criadas pela justiça e pela polícia; os civis precisariam de defensores como os advogados, a assistência judiciária, os juízes; e, por fim, os direitos sociais, só seriam realizados em caso de um aparato administrativo que garanta sua efetivação.

Alguns cientistas sociais, no entanto, criticam a caracterização teórica da concretização desses direitos porque Marshall teria desconsiderado o papel das lutas populares nesse processo. Entre os críticos, destacamos a leitura de Décio Saes (2000), que examina as teses de Marshall a partir de uma perspectiva crítica e discorda da visão evolucionista do processo de instauração da cidadania. Pela evolução institucional, os direitos resultam da necessidade de funcionamento do capitalismo e foram sendo conquistados a partir dos direitos civis, no século XVIII, seguidos pelos direitos políticos no século XIX e, finalmente, os direitos sociais no século XX, como em “escada”.

Para Saes (2000), Marshall não considerou os papéis das classes dominantes, dos trabalhadores e da burocracia do Estado para a criação de qualquer novo direito, mesmo ao se referir às revoluções que deram fim à ordem feudal, dando a entender que o processo de conquista de direitos é uma evolução natural da cidadania e indispensável ao capitalismo, visto que sem tais direitos os sujeitos não poderiam participar livremente do mercado.

²⁶ MARSHALL, Thomas. H. *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza, 1998.

Ainda sobre a questão da cidadania política, Saes (2000) comenta as teses de Pateman²⁷, para quem um salto qualitativo na participação política depende de deflagração de um *surto democrático* na periferia do sistema político global, ou seja, em empresas e unidades de produção - na esfera econômica – e em distritos e municipalidades, na esfera política. Para Pateman, a experiência na micropolítica levaria a uma maior participação na macropolítica, o que Saes discorda visto que a “carência de recursos políticos faz com que a intervenção das massas na gestão dessa esfera microssocial seja periférica, marginal e secundária” (SAES, 2000, p. 27). Os trabalhadores podem até serem chamados para discutir a “conveniência da substituição de um contramestre brutal”, mas não para a definição de ações estratégicas, da mesma forma que em uma municipalidade a população poderia ser chamada para opinar sobre os gastos sociais, mas dentro de um limite previamente estipulado pela administração. Assim, Saes defende a tese de que a cidadania plena não é possível em sociedades capitalistas porque nelas há não democracia econômica.

Ainda que o modelo capitalista imponha limites à cidadania plena, acreditamos que não seria possível superá-lo sem a pressão e a participação política da maioria para mudar o atual modelo. As experiências democráticas seriam necessárias para a criação de uma nova sociedade a partir da que existe hoje, marcada pelas desigualdades e pela destruição da vida e do planeta. Além disso, como considerou o próprio Saes (2000), a criação de novos direitos e a manutenção dos já instaurados também carecem da participação popular – desconsiderada por Marshall.

Compartilhamos com Azevedo (2007, p. 106) o entendimento de que cidadania não pode “ser analisada fora de um conceito histórico; o seu conteúdo é dinâmico, se autorreproduz na dialética dos confrontos sociais, constitui a sua própria oposição ao reconstruir-se a cada conjuntura, a cada processo de humanização do ser humano”. Também com Manzini-Covre (1996, p. 10): “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão.” Além dos direitos, faz parte da cidadania uma série de deveres, como o de provocar a efetivação desses direitos a todos, a participação e o cumprimento de normas e projetos coletivos, a participação em governos (direta ou indiretamente, por meio do voto), em ações civis como assembleias (sindicato, bairro, escola), e em movimentos sociais etc.

Neste recorte, a Educação pode se configurar como oportunidade para a vivência de experiências democráticas e o estímulo para a participação em questões coletivas, de modo a

²⁷ PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

contribuírem com a instauração de outro modelo de sociedade no qual se realize a cidadania plena para todos do planeta. "Cidadania plena" (CORTINA, 2009) como conjunto que envolve a cidadania política (direito de participação em comunidade política), a econômica (participação nos lucros e gestão da empresa), a civil (afirmação de valores como diálogo, solidariedade), a intercultural (como projeto ético e político frente ao etnocentrismo). E, mais além, uma cidadania que tenha como base uma nova “referência ética e social: a civilização planetária”²⁸ (GADOTTI, 2008, p. 70).

Estamos conscientes da existência de diferentes compreensões do conceito de cidadania, mas por acreditar que a cidadania plena não será conquistada sem a participação ativa da maioria dos sujeitos, compreendemos até aqui que ela é essencialmente a consciência de direitos e deveres e a participação ativa em sociedade²⁹.

2.2 Cidadania a partir de Paulo Freire

Entre os autores no mundo todo que se preocupam com a qualidade social da Educação, situa-se, com reconhecimento, o autor referência para este trabalho, cuja teoria e práticas inspiram aqueles que atuam na perspectiva democrática e libertadora. Destaque-se, entre as ações de Paulo Freire, sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que inspirou outras no país e fez parte do movimento Escola Cidadã (GADOTTI, 2010), como será tratado no capítulo 3. Neste, cabe-nos expor a compreensão de cidadania que orienta esta tese, após a revisão anterior e o estudo de algumas obras do educador.

Ao “pé da letra”, encontramos em Freire a definição de cidadania como “condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2001b, p. 25). Quer dizer: usufruindo tudo aquilo a que tem direito o cidadão, encontrando-se em situação de servir-se do que lhe é seu, ou deveria ser, por direito. Estando o sujeito, ainda, em situação de ter deveres, pois ter deveres também é um direito. Eis o cidadão: “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (p.25).

Mas, como chama atenção Oscar Jara (informação verbal)³⁰, é preciso ler Freire considerando os contextos³¹ em que seus textos foram escritos e relê-los em diálogo com os

²⁸ A ideia de cidadania planetária será tratada ao final deste capítulo.

²⁹ Inspirados, também, pelas ideias de Freire, que também fundamenta o projeto da Escola Cidadã (ROMÃO, 2000) que será tratado no capítulo 3 e possui compreensão semelhante.

³⁰ Anotações pessoais da palestra do pesquisador peruano Oscar Jara apresentada em 19 de setembro de 2014 (data em que Freire completaria 93 anos se estivesse vivo) durante o IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Turim (Itália).

dias de hoje. Nesse sentido, consideramos que seria redutor diante da obra e legado freiriano considerar cidadania como uma condição relacionada apenas a direitos e deveres, como uma qualidade *a priori*. Freire dedicou sua vida à defesa da humanização dos homens e a construção de outras realidades; e, para isso, por uma Educação *desveladora*, libertadora. Sempre defendeu que *estar no e com o mundo*, intervindo criticamente nele, deveria objetivar mais vida para todos, não uma adaptação acrítica. A centralidade da relação entre os sujeitos é premissa em sua teoria, concebendo-os como autores de sua própria história e comprometidos com outro mundo, não mero repetidores do que aí está, não objeto da vontade de outros, portanto, engloba a luta pela concretização de direitos e deveres, mas vai além.

Não seria possível compreender a ideia de cidadania em Freire como uma condição entregue por alguém ou por um poder aos sujeitos, ainda que direitos e deveres por meio dos quais, em parte, se realiza a cidadania em democracias sejam determinados em leis nacionais e declarações internacionais. Compreendemos que cidadania seria uma *condição a ser conquistada* não apenas por aqueles que não a usufruem ou o fazem em parte, mas por quem também deseja criar e/ou modificar novos direitos e deveres e, principalmente, pelos que almejam um mundo mais humano para todos. Cidadania seria um estado constante de *posse da realidade*, e por isso, implicaria ao sujeito desenvolver criticidade na sua relação com o mundo e os outros.

Encontramos em Freire algumas passagens que confirmariam a ideia de cidadania como uma condição que não é pronta, que precisa ser construída, “inventada” pelos sujeitos em comunhão com os demais. Para isso, a Educação pode ser grande aliada. “Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (2009b, p. 41). A Educação que contribui para “inventar” a cidadania é “problematizadora”, fundada na criatividade, na ação e na reflexão sobre a realidade, que implica *politicidade*.

Cidadania também aparece em Freire como resultante de luta política.

Assistimos a uma sessão de um “Círculo de Cultura” em que militantes armados se alfabetizavam, aprendiam a ler palavras fazendo a releitura do mundo. O aprendizado da escrita e da leitura da palavra, que faziam na compreensão do discurso, emergia ou fazia parte de um processo maior e

³¹ Um dos contextos é o de que Paulo Freire foi exilado político, perseguido por ser um dos responsáveis pelo “Programa Nacional de Alfabetização” que pretendia estender o “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido” a 1.834.200 analfabetos, na faixa de 15 a 45 anos, em 1964, durante o governo João Goulart, segundo site comemorativo dos 50 anos de Angicos (cidade do Rio Grande do Norte onde a primeira experiência de alfabetização foi realizada) e do Programa Nacional de Alfabetização (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013). Retornou ao país em junho 1980, aos 57 anos.

mais significativo – *o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos. É isso que sempre defendi*, é por isso que sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do *processo político da luta pela cidadania*. (FREIRE, 2009b, p. 102)

A cidadania demandaria aos sujeitos tomar a “história em suas mãos” o que implicaria, necessariamente, consciência sobre a natureza política de sua intervenção no mundo. A clareza de posição política que todos precisamos desenvolver permeia a obra freiriana e, em resumo, diria respeito a reconhecer que é sempre *a favor de quem ou de alguém, contra alguma coisa ou alguém e que sempre há um por que* em nossos atos (2001b, 2009b) e no mundo.

Também em Política e Educação (2001b, p. 13), Freire afirma: a “cidadania está relacionada ao poder que exercemos na cidade”, referindo-se ao fato de que a somatória das posições políticas dos sujeitos é que levam as ações públicas em uma direção ou em outra. São “os nossos sonhos que ‘embebedam’ a política, a defesa de quem e de que as decisões públicas são concretizadas”. Por implicar decisão/ escolha para intervir no mundo, o exercício da cidadania não é neutro. Pode ser feito de maneira crítica ou alienada, buscando a construção de um mundo mais justo ou contribuindo com a mercantilização das relações políticas, sociais, culturais, a desumanização.

Nesse sentido, compreendemos que cidadania – no usufruto de direitos e deveres - pode estar comprometida com o favorecimento apenas de quem a exerce ou de todos, em oprimir ou libertar, com a manutenção do atual contexto ou com sua transformação; dependeria do “serviço” a que se presta. O exercício da cidadania resulta em ações públicas em um sentido ou em outro.

Imaginemos que o “cidadão” possa ser adjetivado, pois a adjetivação é um recurso recorrente na obra freiriana para qualificar e distinguir tipos, como “curiosidade ingênua”, “curiosidade epistemológica” e “consciência crítica”. Não encontramos em Freire o uso desse recurso para “cidadania” ou “cidadão”, mas ousamos - como ele assim incentivava - a qualificar “cidadãos”, apenas como exercício de reflexão quanto ao comprometimento político dos sujeitos.

Haveria o cidadão que, ao usufruir/praticar um direito e/ou dever, não reflete sobre essa ação e mal tem conhecimento a respeito dessas prerrogativas. Vive sua “cidadania”, mas não tem consciência da politicidade de seus atos, da sua importância, sendo incapaz de se comprometer com a construção de novas realidades. Nesses casos, entendemos que o sujeito comporta-se como um “cidadão” ingênuo, não crítico.

O cidadão crítico, por sua vez, como a qualificação sugere, seria o sujeito com clareza de sua politicidade e comprometido com as lutas de humanização. Suas ações e reflexões caminhariam no sentido da efetivação de direitos e deveres para todos, ampliação de novos visando a justiça local e planetária. Enfim, compromissada com a vida coletiva.

Na contramão, o “cidadão” consciente da politicidade de seus atos, mas que opta pela omissão, pela manutenção e/ou aperfeiçoamento de estruturas desiguais e opressoras. Seria um “cidadão” egoísta preocupado apenas com interesses que lhe são próprios, sem compromisso com os demais. Afinal, a condição de usufruir de direitos e deveres também recai sobre homens sem qualquer preocupação com o outro, com a melhoria da vida de todos.

Não temos a pretensão de propor ou teorizar a respeito desses tipos de “cidadãos” e continuaremos associando cidadania à luta permanente dos sujeitos para conquistar uma condição digna para si e os demais. Apontamos tal distinção apenas para chamar atenção para a politicidade inerente à qualquer ação humana e também para enfatizar a necessidade de uma Educação comprometida com a humanização e para a formação de cidadãos “críticos”.

Temos nos referido muitas vezes à humanização porque Freire (1987, 1996, 2009b) defende que faz parte da natureza humana a busca constante dos sujeitos em “ser mais”, como sentido de sua existência. É recorrente em sua teoria a proposta de “vocação ontológica para a humanização”. Por ser vocação, não é inata ou determinada pelas estruturas, mas algo que se constitui na história como possibilidade.

É a própria natureza humana em seu modo de existir na história – por implicar um constante autofazer-se no mundo humano – que, no entender de Freire (1995; 1997), o habilita a definir a *vocação ontológica* do ser humano como a luta pela humanização. Ante as realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo (que constitui a própria negação dessa vocação ontológica), a luta por humanização funda-se antropológicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e/ou superar o atual estágio de afirmação de seu *ser mais*. Esse é o sentido antropológico que devemos conferir à existência humana. (ZITKOSKI, 2010, p. 370, grifos do autor)

A busca constante por “ser mais” dialogaria com a ideia de cidadania. Afinal, ambas configuram-se como luta constante por condições que permitam aos sujeitos (individual e coletivamente) usufruir de meios promotores dessa vocação de humanização. Frequentar escolas compromissadas com uma Educação promotora de autonomia, ter acesso a meios que promovam saúde e ter o direito de se manifestar, entre muitos outros, assim como cumprir deveres, são meios que contribuem com a construção de níveis elevados de humanização.

No entanto, usufruir de direitos e deveres requereria ao sujeito, em um primeiro momento, formar um saber comum a respeito de sua condição de cidadão, uma tomada de consciência a respeito da realidade vivida. Mas, por ser espontânea essa primeira aproximação, não seria suficiente para levá-lo a compreender as questões relacionadas à condição em que se encontra, muito menos a lutar pela cidadania. Demandaria permanente esforço individual e coletivo no mundo, e transformando-se com ele, participando de contínuo processo de conscientização. Quer dizer, o exercício da cidadania exigiria consciência crítica para autêntica posse da realidade. Como escreveu Freire (1979, p. 16): "a conscientização é isto: tomar posse da realidade".

Trataremos do processo de conscientização, que nunca se esgota, por isso é permanente, no capítulo dedicado à Educação cidadã. Mas já antecipamos que, nesta tese, educar para a cidadania implicaria contribuir com o desenvolvimento crítico dos sujeitos, para que sejam capazes de optar, de decidir, de romper, enfim, de agir conscientemente e de perceber criticamente sua presença no mundo, não simplesmente se adaptar a ele. A aprendizagem de caráter utilitarista não seria capaz de contribuir com essa formação.

Importa, neste ponto, enfatizar a nossa compreensão de cidadania a partir da revisão realizada até aqui: condição a ser permanentemente conquistada por meio do desenvolvimento da consciência crítica.

2.3 Construindo uma visão planetária

Cidadania como consciência crítica - que implica ação e transformação da realidade - integra uma das visões contemporâneas que a associa à *participação ativa* em todo o planeta, enfatizando a responsabilidade compartilhada. Embora obras de Freire fossem marcadas pelo contexto de ditaduras militares, tanto no Brasil como em outros países, e alguns de seus livros nos remetessem à defesa da cidadania junto ao Estado-nação, a totalidade de sua produção deixa claro que democracia e cidadania, como valores, condições e práticas, não se restringem aos países, individualmente.

Freire se dizia um cidadão do mundo (1995), a partir do nordeste brasileiro, e sua teoria “cidadã” abarca a humanidade e a nossa morada comum - tanto que suas obras ressoam em práticas no mundo todo, não apenas no ocidente.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me

espraçar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 1995, p. 25).

Historicamente, a noção de cidadania tem sido limitada, ainda que conceitualmente, pelo Estado-nação, mesmo que uma visão de sociedade civil global se desenvolva desde o século XVIII (LOZANO, 1996). Essa ideia de cidadania restrita tem sido questionada principalmente a partir do avanço de inovações tecnológicas e do processo de globalização³² que tornou mais perceptível a relação entre as ações humanas; predominantemente, pela marca da destruição e da desigualdade.

Constata-se que vivemos uma crise de paradigmas e de incertezas provocadas pelo modelo econômico neoliberal, pelo avanço das tecnologias digitais, de teorias (e práticas) políticas e econômicas sobre o planeta. Os problemas de um país, tal como a crise econômica que abalou os Estados Unidos e a União Europeia na primeira década deste novo de século, aprofundaram as desigualdades, geraram desemprego e promoveram conflitos, levando desespero e depressão a um número incalculável de pessoas, para além de suas fronteiras. Atingiu até mesmo aquelas consideradas “cidadãs” por poderem usufruir de direitos negados a populações de países economicamente mais pobres; até mesmo nações consideradas avançadas em termos de democracia política. As mudanças climáticas, a realização do Fórum Global 92³³ e da Cúpula dos Povos em 2012³⁴ também contribuem para deixar mais evidente essas conexões.

Segundo Cortina (2002), desde o último terço do século XX, “la racionalidad mesológica, la que entiende de medios más que de fines”, tem fincado suas bases em uma sociedade global, servindo-se do progresso técnico e do capitalismo financeiro. Pela primeira vez na história, acredita a autora, existem meios suficientes para realizar o sonho de uma

³² Neste trabalho, compreendemos globalização pelo olhar de Boaventura de Souza Santos (1997), que trabalha com uma definição “mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais”, não restrita à economia mundial. Para Santos, “aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais” que, portanto, “dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações”. De modo geral, no entanto, ele propõe a seguinte definição: “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. “[...] aquilo que chamamos de globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo”.

³³ Conjunto de reuniões e atividades realizadas por movimentos sociais e organizações não governamentais paralelas à Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento/ ECO 92.

³⁴ Evento paralelo organizado pela sociedade civil que se contrapôs às discussões oficiais da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável / Rio+20.

cidadania cosmopolita³⁵, mas também de arrasar o planeta e destruir grande parte da humanidade e países em fração de segundos.

Se por um lado o modelo de globalização capitalista, “globalista” (IANNI, 1996), aprofundou as diferenças entre os sujeitos/povos/nações e contribuiu para a perda de autonomia dos Estados, por outro acabou por escancarar o óbvio, que as ações humanas estão conectadas mundialmente, para o fato de que os problemas (e as soluções) podem ser comuns porque o planeta também o é. “Por lo que hay que preguntarse ¿si los derechos ciudadanos se especifican y definen sólo respecto de la entidad política del estado - nación? [...] en el contexto contemporáneo, ya no es ello posible”, constata Lozano (1996). No entanto, adverte o autor, a “cidadania global”, mais que uma realidade palpável, é um processo de construção e uma aspiração política por ter que confrontar, e negociar, frente aos poderes. Gadotti (2008) chama atenção para o fato de que a globalização não é um problema em si mesmo, o problema é a “globalização competitiva”, em que os interesses de mercado se sobrepõe.

Ele e outros autores como Boaventura de Souza Santos (2002b) e Edgar Morin (2010) têm relacionado as palavras “cidadania” e “planeta” em suas reflexões, empregando, algumas vezes, a expressão *cidadania planetária* em posição contrária à visão de mundo hegemônica neoliberal³⁶, em oposição à globalização competitiva e destrutiva, enfim, à “cidadania global”.

Esses e outros autores entendem que estaríamos passando por um processo de “planetarização”, no qual as ações humanas seriam subordinadas não às leis do mercado, mas a “valores éticos e à espiritualidade humana”. Segundo Gadotti (2008), a noção de *cidadania planetária* se sustenta em uma visão unificadora do planeta, na perspectiva de uma sociedade mundial. Ela tem raízes históricas em movimentos, fóruns e declarações em defesa do meio ambiente e de uma cultura de justiça e paz – justipaz; mas, principalmente, no desenvolvimento de uma cultura de sustentabilidade, que vem se beneficiando dessas ações e reflexões e se “fundamenta em um paradigma filosófico (Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Souza Santos, Edgar Morin, Milton Santos) emergente na Educação que propõe um *conjunto de saberes e valores interdependentes*” (GADOTTI, 2008, p. 74, grifo nosso) para uma vida sustentável.

³⁵ A Cidadania Cosmopolita é aquela em que todos os seres humanos se reconheçam e se sintam cidadãos do mundo (CORTINA, 2002).

³⁶ Essa visão que mercantiliza relações humanas e atua em muitas de suas dimensões advém da economia. Segundo o Dicionário de Economia do Século XXI (SANDRONI, 2005, p. 591), “[...] Atualmente, o termo [neoliberalismo] vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa no mercado mundial”.

Ela [a noção de cidadania planetária] se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Cidadania planetária é *uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade*. Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia (GADOTTI, 2008, p. 30, grifo nosso).

Esse novo paradigma ressalta a interdependência, a interconexão, o sentimento de somos “seres humanos y ciudadanos del planeta; ciudadanos del planeta Tierra que viven y comparten una *comunidad de destino*”³⁷, afirma Morin (2010, p. 437). Segundo Lozano (1996), a “ecologia” tem contribuído com a ideia, nesse contexto, de cidadão global com raízes socioculturais (ciudadano de la tierra / earth citizen), vinculado a um lugar, “y con una solidaridad con la libertad y los derechos de todos los seres que habitan la tierra”.

Embora mais associada às questões ambientais, a cidadania planetária não pode ser apenas ambiental porque a fome, o analfabetismo, o preconceito, a discriminação, o tráfico, a corrupção “tiram a vida do planeta” (GADOTTI, 2008, p. 32). Trata-se de lutar pelo fim das desigualdades, por educação, saúde, trabalho, habitação, alimentação para todos. Ou seja, exige participação ativa dos sujeitos para a concretização – não restrita a um país- de direitos sociais, políticos, culturais, mas também direitos econômicos em escala planetária.

Neste projeto, entra ainda a apropriação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como direito humano. “Todos os resultados tecnológicos são frutos de trabalho coletivo de milhões de homens de todas as classes sociais ou grupos de poder no decurso da história. Por isso, a apropriação por todos de todos seus benefícios é um Direito Humano” (ALMEIDA, 2011, p.11). A apropriação crítica das TICs cada vez mais se torna indispensável para uma sociedade mais justa, humana, sustentável.

Vemos, portanto, que a cidadania planetária é uma utopia, “mas todas as grandes ideias antes de se realizarem, foram considerados utópicas”, lembra-nos Santos (2002b). Para o autor, o conceito de sociedade civil nacional atende ao modelo liberal e, portanto, constitui um falso universalismo: nem todos têm direitos, muitos não são cidadãos, ficaram fora do contrato social e encontram-se em estado natural. E pergunta-se: “por que vamos recorrer neste momento ao conceito de sociedade civil planetária para resolver o problema? Por que

³⁷ Nesta tese, optamos por não traduzir trechos em Língua Castelhana por sua proximidade com o Português. Traduzimos apenas os trechos reproduzidos no inglês, quando a fonte consultada atendia a esse idioma.

não somos capazes de pensar o novo senão a partir do velho, e de conceitos que estão à nossa disposição a serem retrabalhados.”

Para Santos (2002b), o embrião da sociedade civil planetária que se deseja construir é formado por uma parte da atual sociedade civil: os oprimidos, ou seja, os que não são considerados cidadãos (que lutam para adquirir cidadania e fazer parte do contrato social), além do Terceiro Setor (organizações solidárias, ONGs, movimentos sociais). A construção da sociedade planetária implica lutas que devem se articular em três escalas: local, nacional e global. A mobilização, interconectada, demanda a unidade na diversidade (FREIRE, 2009b; SANTOS, 2002b).

Num primeiro momento a luta pela unidade na diversidade que é obviamente uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser (FREIRE, 2009b, p. 157).

A sociedade civil planetária também será construída sob relações horizontais, sendo necessário buscar formas de organização plural e tolerante. Somente juntos podemos chegar à diversidade, avançar na criação de espaços transnacionais públicos “onde seja possível uma outra noção de direitos”, que desmascarem as desigualdades (SANTOS, 2002b).

Os protestos realizados em junho de 2013 em diversas cidades brasileiras exemplificam uma nova forma de organização plural com forte influência tecnológica. Naquele momento, não apresentaram líderes e, ainda que partissem de movimentos, esses seriam auto-organizados. Essa característica de formação em rede desestabilizou comportamentos e ações cristalizados na sociedade, tais como o das polícias militares, que não sabiam como agir sem ter com quem negociar o percurso dos protestos; e o dos governos, ao tentarem, sem sucesso, reconhecer as lideranças para coagi-las ou com elas negociar.

Em geral, a organização dos protestos de junho de 2013 foi estabelecida e atualizada *em rede e na rede*, ou seja, por meio de relações horizontais entre os cidadãos e utilizando a Internet como espaço de mobilização para novas ações, de atualização sobre o que estava acontecendo e de produção de contradiscursos instalados na grande imprensa, que mudou de tendência diante da pressão popular.

Rolnik (2013) observou que os movimentos estão se organizando de forma muito mais ampla “que a militância de partidos de esquerda e sindicatos, e não são estruturados pela lógica, métodos e práticas da política tradicional brasileira”. Os cidadãos utilizam-se de instrumentos próprios para se auto-organizarem e exercerem sua cidadania, como explica Castells em reportagem:

O que muda atualmente é que os cidadãos têm um instrumento próprio de informação, auto-organização e automobilização que não existia. Antes, se estavam descontentes, a única coisa que podiam fazer era ir diretamente para uma manifestação de massa organizada por partidos e sindicatos, que logo negociavam em nome das pessoas. Mas, agora, a capacidade de auto-organização é espontânea. Isso é novo e isso são as redes sociais. E o virtual sempre acaba no espaço público. Essa é a novidade. Sem depender das organizações, a sociedade tem a capacidade de se organizar, debater e intervir no espaço público (EQUIPE FRONTEIRAS, 2013)

Este foi um trecho da resposta de Castells à perplexidade do público diante dos protestos³⁸, especificamente de um deles que chegava à avenida onde o sociólogo proferia conferência naquele momento. Dias antes, a “cidadania ativa” partia da Praça Taskim, em Istambul³⁹. Grosso modo, pode-se dizer que ambos reivindicavam o direito à cidade, de participação nas decisões relacionadas ao público. A pauta, que começava como local, logo revelou sua característica de planetaridade e ganhou escala pelas possibilidades de conexão. Assim, o público encontrou em mais um espaço para sua reunião, o ciberespaço:

Então, quando há qualquer pretexto que possa unir uma reação coletiva, concentram-se todos os demais. É daí que surge a indicação de todos os motivos - o que cada pessoa sente a respeito da forma com que a sociedade em geral, sobretudo representada pelas instituições políticas, trata os cidadãos. Junto a isso, há algo a mais. *Quando falo do espaço público, é o espaço em que se reúne o público, claro. Mas, atualmente, esse espaço é o físico, o urbano, e também o da internet, o ciberespaço. É a conjunção de ambos que cria o espaço autônomo.* Porém, o espaço físico é extremamente importante, porque a capacidade do contato pessoal na grande metrópole está sendo negada constantemente. Há uma destituição sistemática do espaço público da cidade, que está sendo convertido em espaço comercial (EQUIPE FRONTEIRAS, 2013).

³⁸ Protesto na cidade de São Paulo contra o aumento da tarifa de ônibus, em 11 de junho de 2013.

³⁹ Como pode ser conferido em reportagem da BBC Brasil disponível em:

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/06/130601_turquia_atualiza_fn>. Acesso em: 11 nov. 2014.

O ciberespaço (LÉVY, 1999) pode se apresentar como espaço ímpar para a construção da cidadania na acepção compreendida neste trabalho, de condição conquistada permanente por meio do desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, de reflexão-ação sobre a realidade (FREIRE, 1979), em direção a uma sociedade de caráter planetário.

Participando dos protestos brasileiros no ciberespaço, pudemos constatá-lo como espaço de reflexão a partir da expressão de opiniões e fatos levados pelos cidadãos do espaço físico, daquele mesmo espaço e da mídia tradicional. Vimos muitos sujeitos que, antes contrários aos protestos, mudaram de opinião diante de argumentações que eram compartilhadas em rede, repensando a respeito e aumentando o grau de consciência acerca do que ocorria. Muitas dessas reflexões, que já se constituem ações (palavra-ação em Freire), resultaram na ida ao espaço urbano, como se referiu Castells (EQUIPE FRONTEIRAS, 2013), para reivindicar seus direitos. Na época, uma frase que ficou muito conhecida foi “saímos do facebook”⁴⁰. Em certa medida, seria uma expressão de cidadania ativa.

A participação ativa, efetiva e democrática é fundamental para a construção da sociedade mais justa e inclusiva (GIL-JAURENA et al., 2011). Mas isso implica que não se restrinjam apenas às suas aspirações individuais e ao voto como forma de participação (LLORENTE CORTÉS, 2006), assumindo também para si a responsabilidade por projetos coletivos. O discurso dos direitos vem sendo complementado com o das responsabilidades no último quarto de século passado. Após examinar suas razões, Cortina (2002) entende que a chave da noção de responsabilidade “no reside, por tanto, en las prédicas y las moralinas, sino en la existencia de vínculos entre los seres humanos o con la naturaleza, o en la capacidad de crearlos, pero sabiendo que es de ley cumplir los pactos [...]”.

O desenvolvimento de vínculos entre os seres, a comunhão entre os homens e o diálogo na sua relação com o mundo tornam-se condições para que tomem “posse da realidade” (FREIRE, 1979), ou seja, para consciência crítica, para cidadania. Vínculos amorosos e comprometidos, não apenas entre os sujeitos, mas destes com os seres da Terra – uma oprimida, segundo Gadotti (2008), que lembra o amor de Freire por ela e sua luta por princípios éticos fundamentais.

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância

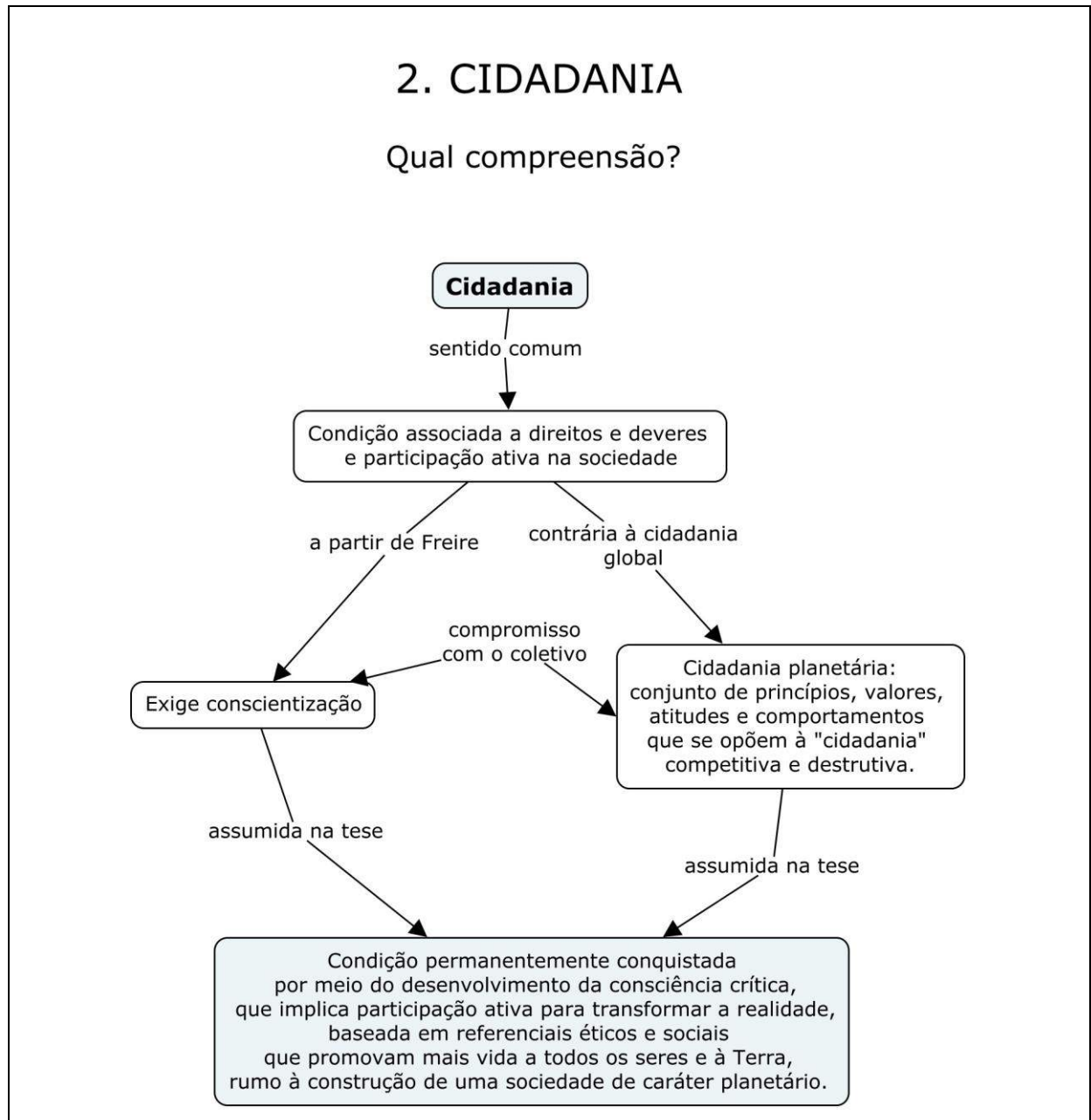
⁴⁰ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1300497-veja-cerca-de-200-gritos-de-protesto-dos-manifestantes-em-sp.shtml>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...]. Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário, e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas, destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves (Freire apud GADOTTI, 2008, p.66).

Apesar de se considerar um cidadão do mundo e de sua obra ser referência no planeta, não nos deparamos em seus livros estudados adjetivos à palavra cidadania, tais como global e planetária, expressões semelhantes na escala, mas distintas quanto aos aspectos ideológicos. Nita Freire (2009), em reflexão sobre “cidadania global” a partir da obra de seu marido⁴¹, alerta para o fato de que a expressão pode gerar ambiguidade de interpretação e remeter à defesa de uma sociedade aos moldes neoliberais em nível mundial. O cuidado com as palavras já era uma ênfase de Freire (1987), que via a palavra como *práxis*.

Assim, tendo em vista o referencial deste capítulo, adotaremos a noção de cidadania planetária neste trabalho, ainda que a palavra cidadania nem sempre apareça adjetivada ao longo do texto. *Cidadania (planetária) seria uma condição permanentemente conquistada por meio do desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1979, 2001b), que implica práticas baseadas em referenciais éticos e sociais que promovam mais vida a todos os seres e a Terra, rumo à construção de uma sociedade de caráter planetário.* Esta noção consta na Figura 1 da próxima página, uma tentativa de representação dos principais conteúdos abordados neste capítulo.

⁴¹ Nita Freire foi a segunda esposa de Paulo Freire, amiga de infância e aluna-orientanda no curso de mestrado da PUC. A primeira foi Elza Maia Costa Freire, com quem ficou casado durante 40 anos (ela faleceu em 24 de outubro de 1986, onze anos antes da morte de Freire).

Figura 1: Mapa-síntese do capítulo 2⁴².

Fonte: Elaborada pela autora.

⁴² O mapa é uma tentativa didática de representar o conteúdo tratado no capítulo. Como ilustração, possui limites quanto ao exposto.

CAPÍTULO 3

3 EDUCAÇÃO CIDADÃ

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 1996, p. 11).

A Educação implica sempre uma compreensão de ser humano e de um projeto de sociedade. Em direção à construção de uma de caráter planetário, a Educação cidadã alimenta a clareza política da razão de ser das coisas e se fundamenta em uma antropologia dos seres como inacabados, inconclusos.

Antes de tudo, é preciso ficar claro o que *não* integra um projeto de Educação cidadã: individualismo, autoritarismo, competição, controle, inflexibilidade, repetição do ensino, padronizações que sufocam o pensamento autônomo, fins em si mesmo, centralização em vez de compartilhamento, não valorização dos sujeitos, distanciamento da realidade e da história, desumanização, alienação, opressão. Valores e práticas que os projetos educativos emancipatórios buscam combater.

Assim, uma Educação cidadã é essencialmente conscientizadora, e disto trata este capítulo. Conscientizadora em que sentido e sob quais condições? Começamos por compreender conscientização em Freire (1979) e em Adorno (1995), para depois buscarmos em algumas obras de Freire e em experiências algumas condições para este processo.

Como são muitas as experiências cidadãs em todo o mundo, assim como compreensões de “Educação cidadã” e “Educação para cidadania”, optamos por recorrer ao movimento Escola Cidadã, na tentativa de manter uma coerência com nosso principal referencial teórico. As experiências foram desenvolvidas em um contexto de luta pela democratização da Educação Básica, em que os sujeitos buscavam (e buscam) mais do que acesso: uma escola com sua “alma”, com a “cara” da maioria, o público em sentido profundo.

Com a expansão da Educação Superior (onde a modalidade a distância é mais presente), as discussões sobre democratização para além do acesso também se voltam para esse nível de ensino, sendo essa uma discussão atual, e algumas vezes em direção a um outro projeto de Educação universitária. Nem referenciado nas universidades europeias nem no modelo neoliberal norte-americano, floresce como um projeto de universidade popular.

Romão (2013, p. 101) menciona algumas⁴³ que se situam no “campo da inovação institucional e curricular, no universo da diversidade e da valorização do pensamento e dos interesses das maiorias, da construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade”. Estariam construindo formatos institucionais coerentes com o sentido de planetarização tratado por nós no capítulo 2, opondo-se a processos e modelos globalizadores de Educação Superior.

Tanto esse projeto de universidade quanto o movimento encontrado na Educação Básica compartilham a perspectiva de uma Educação popular⁴⁴. Não se trata de uma Educação para as classes empobrecidas, mas de Educação cidadã, conscientizadora. Como a teoria de conhecimento freiriana é mais difundida na Educação Básica, recorreremos à literatura sobre o movimento chamado Escola Cidadã (um de seus nomes) para nossa investigação. Ainda que a modalidade a distância seja predominante na Educação Superior, não vemos neste recorte prejuízo para o tratamento da problemática (formação cidadã a distância) porque buscamos princípios e estes atenderiam diferentes sujeitos, práticas, níveis e modalidades.

A teoria de Freire seria mais difundida na Educação Básica em parte pelo seu percurso histórico no campo da alfabetização de adultos. Na Educação Superior, é reconhecida principalmente na formação de professores, inclusive a distância. Cunha e Vilarinho (2009, p. 140) apontam “significativa influência do pensamento de Paulo Freire, presente em 41% dos artigos/trabalhos” sobre formação docente a distância em pesquisa⁴⁵.

Os princípios para uma Educação cidadã tratados neste capítulo atendem diversos contextos e sujeitos. Em obras de Freire, destacamos o diálogo problematizador (sujeitos); a não dicotomização entre o ensino(-aprendizagem) de conteúdos e o compromisso com a justiça social (objetivos); o reconhecimento do saber popular e sua articulação com o sistematizado pelas ciências (conteúdos); e a coerência das ações (métodos etc.) com o processo de conscientização.

⁴³ Entre elas, Romão menciona (2013, p. 112) a Universidade Federal de Fronteira do Sul (UFFS), Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

⁴⁴ A Educação popular pode ser compreendida de várias maneiras, por exemplo, como “aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante”, compreensão adotada pelo Projeto Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-Brasil (LUI; PINI; GÓES, 2011). Segundo Romão (2010, grifo nosso), o Prof. Celso de Rui Beisiegel oferece grande contribuição ao definir “Educação Popular como toda e qualquer educação – privada ou pública, *ministrada ou não pelo sistema escolar* – dirigida às camadas populares, no intuito de socializar o processo civilizatório. Esse autor considerou a possibilidade de uma escola pública popular, mesmo no contexto do capitalismo e da sociedade burguesa”.

⁴⁵ “A pesquisa investigou como a literatura pedagógica vem abordando a formação continuada a distância de professores a partir de periódicos nacionais classificados pelo processo Qualis/CAPES na categoria indicativa de qualidade A, incluindo também os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os publicados pela Revista Brasileira de Tecnologia Educacional ao longo de cinco anos (2000-2004)” (CUNHA; VILARINHO, 2009, p. 133).

3.1 Conscientização: o sentido da Educação cidadã

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne [...] É preciso, portanto, *fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação*: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 22, grifo nosso).

Conscientização é um conceito estruturante na obra de Paulo Freire, entendido como processo permanente de reflexão crítica acompanhada de ação transformadora, por meio da relação consciência-mundo, que implica a utopia. Na prática educativa, trata-se de um processo pedagógico provocado pela curiosidade – necessidade ontológica – e pela intencionalidade de desvelamento da “razão de ser” das coisas (1979).

Freire não foi o inventor desta expressão⁴⁶, mas por conta do conteúdo políticopedagógico que a ele conferiu, e que correu o mundo, muitos a ele atribuem a autoria. Recorrendo principalmente à obra “Conscientização: teoria e prática da libertação” (1979), compreendemos “conscientização” como um processo crítico da relação do sujeito com o mundo, e com os outros, visando transformações da situação existencial dos sujeitos, de suas condições de vida, da dos outros seres e do planeta. A politicidade explícita torna este um conceito-chave para refletirmos sobre formação cidadã.

Antes de explorá-lo, devemos ressaltar que por um bom tempo Freire deixou de usar a expressão em suas obras por considerar que, ao percorrer vários países, a palavra “conscientização” acabou esvaziada de sentido, sendo empregada como se fosse “pílula mágica” (FREIRE, 2001b). Mas em sua última obra - “Pedagogia da autonomia” – ela é retomada com ênfase e atualidade. “Contra toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (1996, p. 60).

Em conversa com Carlos Alberto Torres⁴⁷, Freire sintetiza *conscientização*:

A expressão francesa *prise de conscience*, tomar consciência de, é um modo normal de ser um ser humano. Conscientização é algo que está para além da

⁴⁶ “Paulo Freire não é o inventor dessa palavra, como muitos pensam. Era uma palavra já utilizada pelos teóricos do ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros], entre eles, Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. Foi no ISEB que Paulo Freire ouvi pela primeira vez essa palavra e ficou impressionado com a profundidade do seu significado e percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática da liberdade é, antes de mais nada, conscientização. A partir daquele momento essa palavra começou a fazer parte do seu universo vocabular com a qual ele exprimia suas posições político-pedagógicas. Por isso passou a ser considerado como inventor dessa palavra. Paulo Freire deu a essa palavra um conteúdo político-pedagógico tão particular que pode ser considerado o ‘pai’ dessa palavra, como muitos pensam” (GADOTTI, 1996, p. 717).

⁴⁷ Publicada em “Learning to Read the World”, Videotape, ACCESS Network, Edmonton, Canadá, 1990.

prise de conscience. É algo que começa com a capacidade de conseguir, de ter a *prise de conscience*. Algo que implica analisar. É uma forma de ver o mundo rigorosamente ou quase rigorosamente. É uma forma de ver como a sociedade funciona. É o modo de compreender melhor o problema dos interesses, a questão do poder. Como obter poder, o que significa não ter poder. Finalmente, implica uma leitura mais profunda da realidade (e) o senso comum estando para além do senso comum (FREIRE apud TORRES, 1998, p. 58).

Segundo Freire (1979), ao aproximar-se pela primeira vez de um objeto/ mundo, impulsionado pela curiosidade que é própria do humano, o sujeito “toma” consciência dele. É uma tomada superficial que, por ser provocada por uma “curiosidade ingênua”, resulta em um saber comum ou “saber de experiência feito” – expressão que utiliza muitas vezes. O processo de conscientização seria justamente o aprofundamento da criticidade do sujeito em sua relação com esse mesmo objeto/ mundo, em ação dialética entre a consciência do sujeito e aquilo que vem sendo estudado e transformado, transformando-o ao mesmo tempo. É para esclarecer dimensões obscuras da realidade que o homem assumiria o desafio de tomar essa relação como objeto de sua reflexão.

O processo de conscientização implica a superação da curiosidade ingênua pela crítica, também chamada por Freire de “curiosidade epistemológica” (1996). A “crítica”, nesse caso, é uma qualidade atribuída ao substantivo “curiosidade”, motor do processo de conhecimento, próprio da experiência vital, que se aperfeiçoa na existência do mundo e vai sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Não há uma ruptura entre a curiosidade ingênua e a crítica, nem uma passagem automática, mas uma superação. A diferença estaria na rigorosidade metódica durante o estudo do objeto, do qual se toma distância para dele se aproximar e “falar prudentemente”.

No cotidiano, explica Freire (2001b) a partir de Kosik⁴⁸, a mente não opera epistemologicamente diante dos objetos, dos fatos; os percebe, mas sem apreender a razão de ser dos mesmos. Mas isso não significa que o cotidiano não possa ser objeto de reflexão, sobre o qual tentamos superar o “puro dar-me conta dos fatos”, para uma compreensão crítica.

O processo de conscientização nunca se esgota porque ao esclarecer uma relação, essa logo se apresenta como nova realidade, que precisa ser novamente objeto de criticidade para que o sujeito não caia na armadilha ingênua e reacionária de acreditar que não há nada mais para ser revelado, ainda mais considerando que o objeto cognoscível, assim como o sujeito, está em constante movimento. Por isso, escreveu Freire: “a conscientização é [...] um teste de realidade” (1979, p. 15), que quanto mais desvelada, mais se penetra em sua essência

⁴⁸ KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

fenomênica e, por isso, não se faz fora da *práxis*, com uma posição falsamente intelectual do sujeito. Para o autor, a unidade dialética ação-reflexão “constitui, de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo que caracteriza os homens” (p.15).

Nesse sentido, o processo de conscientização é reflexão e ação acerca de sua condição no mundo, com o mundo e com os outros, estimulando o exercício da cidadania a partir do comprometimento histórico da busca pela melhoria da vida de todos e do planeta. A conscientização é também histórica porque exige que os sujeitos criem e recriem sua existência a partir do que está na vida, da concretude do cotidiano.

Qual seria o compromisso da cidadania senão com a denúncia, o anúncio e luta por transformações? A defesa da efetivação de direitos, a criação de novos, o questionamento e a responsabilidade com o planeta e com os seres que o compõem passariam pela compreensão das estruturas que promovem e que também dilaceram o humano. Entender a cidadania como uma conquista permanente implicaria não compactuar com o discurso fatalista neoliberal acerca do futuro; pelo contrário, romperia com a inexorabilidade do porvir.

Muitos autores entendem ser a conscientização o pilar de uma Educação de caráter emancipatório. Entre eles, destacaremos as contribuições da obra “Educação e Emancipação” (1995) de Theodor Adorno para discussão, verificando em que pontos aproxima-se de Freire.

Tal como Freire⁴⁹, Adorno se refere - sem teorizar a respeito naquele livro - a diferentes graus de consciência dos sujeitos, acrescentando o papel do inconsciente nas ações humanas. Acredita que seria iminente a possibilidade de que atrocidades como Auschwitz voltem a ocorrer no que “depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (p. 119). Por isso, defende a necessidade de se conhecer os mecanismos que levaram os sujeitos a cometer tais atos, além de “revelar tais mecanismos a eles próprios” para tentar impedir que novamente cometam esse tipo de ação, “na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (p. 121).

O sentido da Educação estaria na “autorreflexão crítica”. No capítulo “Educação para quê”, Adorno defende a “produção de uma consciência verdadeira”. Como Freire, seria uma exigência política, promotora da democracia efetiva:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja

⁴⁹ No livro “Educação como prática da liberdade”(2009a), Freire discorre sobre diferentes graus de consciência (ex: semi-intransitiva, transitiva ingênua, transitivo-crítica etc). Para fins desta pesquisa, no entanto, não necessitamos tal distinção.

característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141, grifo do autor).

Mesmo sem empregar a palavra “cidadania”, a reflexão de Adorno parece-nos caminhar em direção à ideia de que para ser efetiva ela dependeria de consciência crítica. Na citação destacada, ele afirma que a democracia só é efetiva enquanto uma sociedade de emancipados. Estamos todos tratando no âmbito da democracia e, portanto da cidadania, da necessidade de participação, de “decisão consciente” das pessoas, própria da “consciência emancipada” (p. 142).

A palavra “emancipar” vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium* e, significa, portanto, “retirar a mão que agarra”, “pôr fora de tutela”. Trata-se de conquistar independência, liberdade, autonomia. O conceito de emancipação foi particularmente elaborado pela Escola de Frankfurt, da qual Adorno fez parte, ao lado do conceito de razão comunicativa, de Habermas⁵⁰. “É a aposta de que a emancipação humana encontra na razão seu fundamento – superação de conflitos pela negociação e não pela guerra – e que a educação pode exercer um papel essencial na transformação da sociedade” (GADOTTI, 2012b, p. 2).

Em Adorno, o sujeito autodeterminado é o “homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant” (ADORNO, 1995, p. 141). Embora reconheça como conceito complexo, e dialético, “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (p. 143). O que, no entanto, também implica certa “adaptação”, visto que a “realidade é simultaneamente uma comprovação da realidade” (p. 143) e, nesse sentido, a Educação seria impotente se não preparasse os educandos para se orientarem no mundo.

Adorno sugere tal ambiguidade ao tratar da Educação para a emancipação, mas defende que a Educação não pode ficar só no ajustamento das pessoas para sua sobrevivência. Ele criticava o momento histórico (1966) em que apresentava suas reflexões – que consideramos ainda atuais - no qual a ideologia dominante tornou-se, ela própria, a organização do mundo, exercendo uma pressão capaz de obscurecer a consciência. Daí que

⁵⁰ Habermas, J. The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984.

_____. The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987

seria tarefa da Educação, familiar e escolar, fortalecer a resistência diante do “conformismo onipresente” mais do que adaptar, até porque essa adaptação acontece à força em todo o contexto no qual os homens estão imersos.

Adorno ainda problematiza a aversão à consciência e ao desenvolvimento de experiências primárias, que odeiam o que não é moldado / diferenciado porque dificultaria a orientação no mundo. Por isso, muitas pessoas, principalmente adolescentes, acabam por escolher o que não é próprio de suas vontades, contra si mesmos. Nesse sentido, desenvolver o gosto pelas experiências (estímulo à curiosidade, em Freire) apresenta-se como um grande desafio para a Educação emancipadora, visto que a conscientização dependeria da aptidão às experiências que contribuem para aumentar o nível de reflexão.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

Vemos, portanto, uma aproximação grande entre os dois autores estudados que relacionam a consciência (no caso de Adorno) e consciência crítica (FREIRE, 1979) à reflexão da realidade e à autocrítica. Ambos destacam para isso a importância da abertura do sujeito às experiências (Adorno), à curiosidade epistemológica (Freire). Para a emancipação, defendem uma Educação que promova a consciência dos paradoxos da realidade e o enfrentamento. Seria um caminho para que erros do passado não voltem a acontecer, como temia Adorno, e para que os sujeitos construam outras realidades, como lutava Freire.

A expressão “Educação emancipadora”, portanto, nos remete mais a Adorno, ainda que a Educação defendida por Freire promova a emancipação pelos sujeitos, sua autonomia. Autonomia é um conceito posterior a Adorno e à Escola de Frankfurt, mas sua conquista (permanente) também visaria retirar “a mão que oprime”, ou seja, a emancipação.

Freire costumava empregar a expressão “Educação problematizadora” como oposição à “Educação bancária” porque se preocupava muito com a questão metodológica, com a prática educativa. A Educação problematizadora é aquela promovida por uma “Pedagogia da Autonomia” (1996), título de seu último livro. Apesar de especificidades teóricas dos dois

autores, o fim seria o mesmo: a emancipação/ libertação/ autonomia⁵¹ dos sujeitos. “Para Paulo Freire, o conhecimento tem uma função emancipatória: saber pensar por si mesmo, ser autor, sujeito, com autonomia, aprender para governar-se e governar, para ser soberano” (GADOTTI, 2013, p. 161).

Preferimos a expressão “emancipação” por seu caráter atual⁵² e quando a utilizarmos nesta tese estaremos nos referindo, portanto, ao compromisso com a *conscientização* pelos sujeitos, caminho para sua libertação/autonomia. Como Ramacciotti (2010, p. 30), acreditamos que “emancipar-se, na perspectiva freiriana, é assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de ajuizar, de romper, de lutar”, enfim, de transforma-se e à realidade.

3.2 Condições de uma Educação *para e pela* cidadania

Este trabalho compreende cidadania como condição a ser permanentemente conquistada por meio do desenvolvimento da consciência crítica, o que implica conscientização. Mas nem toda Educação promove este que deveria ser seu primeiro objetivo. Quais seriam, portanto, as características principais de uma Educação conscientizadora? Sob que condições se desenvolve um processo pedagógico que busca promover com os sujeitos a reflexão sobre a razão de ser das coisas acompanhada de ação transformadora?

Sabedores de nossos limites e da grandeza da teoria freiriana, mapeamos algumas condições que consideramos fundamentais em obras do autor para tentar caracterizar uma Educação cidadã, nesta tese, sinônima de Educação conscientizadora / emancipadora.

Destacaremos o que consideramos como condições, referentes à prática pedagógica, para a promoção da consciência crítica, e assim, para a cidadania. Rapidamente trataremos a partir de elementos que, segundo Freire (2001), compõem toda ação educativa: a “presença de sujeitos”; “objetos de conhecimento” – aqui vamos tratar de conteúdos; “objetivos mediatos e imediatos”; “métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos”.

⁵¹ Compreendemos que “emancipação”, “libertação” e “autonomia” são conceitos complexos e possuem diversas abordagens e correntes teóricas. No entanto, para fins desta tese, interessa-nos o sentido mais amplo e comum que os reuniriam para qualificar uma Educação e seu sentido.

⁵² A palavra emancipação consta, por exemplo, na proposta de resolução para as Diretrizes Curriculares de Educação Superior a Distância. No artigo 2, parágrafo segundo, a “[...] EaD é prática social-educativa-pedagógica [...] voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora” (BRASIL, 2014f, p. 39, grifo nosso).

3.2.1 Quanto aos sujeitos

“Presença de sujeitos” refere-se, em primeiro momento, ao “sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina” (FREIRE, 2001b, p. 35). Essa explicação do autor já revela em si a premissa democrática das relações entre educador e educando, a crença na capacidade de ambos ensinarem e aprenderem, a valorização de seus saberes e o desenvolvimento do pensamento crítico de ambos, que se educam mediatizados pelo mundo (1987). Essa relação democrática só é possível por meio do diálogo, condição *sine qua non* da Educação libertadora.

Não se trata de bate-papo, de troca de ideias, de verbalismo. Não se esgota no falar e ouvir. O encontro dos seres implica “escutar” – abertura à fala do outro – e “pronunciar” – modificar -, ou seja, pressupõe a transformação dos sujeitos e da realidade em diálogo. Segundo Freire, a palavra é mais do que um meio para que o diálogo se realize; é ele mesmo. Ao estudar a palavra, esta revela duas dimensões, ação e reflexão, em radical interação a ponto de “sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (1987, p. 44).

O diálogo freiriano é um processo dialético-problematizador. Preferencialmente, mas não exclusivamente, requer que os sujeitos, juntos, se voltem ao mundo para pronunciá-lo, reforçando o caráter coletivo do *estar* e construir o mundo, em comunhão. A Educação não é solitária, pelo contrário, exige co-laboração, tal qual a cidadania que se constitui e se fortalece no coletivo, no exercício democrático de pronunciar outras condições para que os sujeitos se realizem como seres humanos, reivindicar e contribuir com outra realidade que não se encerre no criado pelo poder de mercado.

Interessante observar que é marcante na ideia de cidadania o direito à igualdade, que não pode ser confundida com desrespeito à identidade, às culturas, tal qual o diálogo, exigente de uma relação em que todos sejam igualmente respeitados em sua diversidade. A igualdade pressupõe que ninguém é melhor do que o outro e só nesse tipo de relação os homens conseguem se encontrar.

Obviamente, esse diálogo se dá em permanente estado de tensão provocado pela exposição das diferenças de cada ser. Uma tensão que pode ser encontrada na convivência entre as diversas culturas, mas que deve ser saudável, própria de relações democráticas em que os sujeitos se reconhecem como inacabados, em processo permanente de construção. Nesse contexto é que Freire chama atenção para a “multiculturalidade”, condição das sociedades a ser construída partindo da luta em torno da “unidade na diversidade” (2009b).

A multiculturalidade não se constitui na justaposição das culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, do direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada um ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2009b, p. 156).

Por implicar a convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, a multiculturalidade como fenômeno é criação histórica que implica vontade política com vistas a fins comuns. Portanto, demanda uma prática educativa de acordo com esse objetivo.

O respeito às diferenças pode ser estendido à relação entre professores e educandos, que no diálogo não os torna iguais no sentido de nivelá-los, de reduzir um ao outro. “O professor conhece o objeto de estudo melhor do que os educandos, mas re-aprende o material através do processo de estudá-lo com os alunos, não é?”, indaga Ira Shor à Paulo Freire (2008, p. 124), que responde ser assim o diálogo na forma de conhecimento, o diálogo como posição epistemológica. O objeto conhecido torna-se análise dos dois, juntos, no lugar de mera transferência de conhecimento, desenvolvendo o pensamento crítico. Freire chama atenção para uma eventual má interpretação em que se entenda que o educador deve renunciar ao que sabe ou que deva mudar sempre o seu conhecimento a respeito do objeto. Não se trata disso, mas de estar aberto às mudanças e a aprender com o educando. Enfim:

A Educação conscientizadora, portanto, para a libertação, em vez de ser esse ato de transferência de conhecimento, no qual certamente não há conhecimento, é um ato de conhecer. Porque é um ato de conhecer, implica um processo em que educadores e educando assumem, simultaneamente, a posição de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto conhecido. Aqui não há uma pessoa que pensa, mas há indivíduos curiosos que procuram conhecer (FREIRE apud TORRES, 2014, p. 78).

3.2.2 Sobre os conteúdos

Para alcançar os objetivos estabelecidos em uma Educação dialógica, o “diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 127). Não se trata de *laissez-faire*, exige rigorosidade metódica, planejamento e diretividade para as transformações almejadas. O diálogo é realizado, no caso da Educação formal, a partir de um currículo que, nessa perspectiva, deve ser fruto de um processo democrático e flexível ao contexto e aos educandos. Sobre a construção de um

currículo emancipador, trataremos mais adiante, por meio da experiência de Freire frente à secretaria municipal de Educação de São Paulo.

A prática de uma Educação dialógica começa com a definição dos conteúdos programáticos, quando o professor se pergunta em torno do que vai dialogar com eles (1987). Afinal, não existe diálogo sem conteúdo. Para o educador "antidialógico" ou "bancário", no entanto, essa não seria uma questão que o preocupa, visto que ele elabora "seu" programa e, então, é só passar a dissertar a respeito com os alunos. Não elaborando o "seu", pode, também, restringir-se aos conteúdos definidos pelas apostilas de sistema de ensino, por exemplo, imposto pela escola e/ou pela secretaria de Educação. Já o educador "problematizador" educa / se educa com a organização dos elementos que os educandos lhe entregaram de forma desestruturada. Não apenas para articulação dos conhecimentos prévios dos sujeitos aos científicos sistematizados, mas para também provocar ações de transformação em seus contextos.

No entanto, a liberdade e a flexibilidade para a definição dos conteúdos é uma questão complexa, passa pela concepção e estruturação do currículo e, mesmo, da visão de Educação da instituição. Queremos chamar atenção para as situações em que o professor dialógico tem sua liberdade e autoridade cerceadas por "pacotes" de ensino elaborados por outros. Os chamados "sistemas de ensino" revelam explicitamente uma clara separação entre quem "pensa" a formação e quem a realiza junto com os alunos, sendo "uma demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar" (FREIRE, 1997, p. 16).

Uma das razões que explicaria a divisão entre quem planeja e quem "executa" seria a ideologia contemporânea que sob o mito da racionalidade encarnada no "taylorismo" e na burocracia exprime-se através das ideias de organização e de planejamento (CHAUÍ, 1980). Essa racionalidade "taylorista", cuja origem encontra-se no campo econômico, opera por meio da 1) fragmentação dos processos com objetivo de torná-lo cada vez mais produtivo e da 2) reunificação do que foi dividido por meio da organização e da planificação.

Ora, estas duas esferas concernem à decisão acerca do processo de trabalho e encontram-se separadas da esfera da simples execução. A "racionalidade" consiste pura e simplesmente em separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, *retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade* (CHAUÍ, 1980, p. 28, grifo nosso).

Comprometido com a promoção da autonomia dos sujeitos, Freire sempre destacou a importância da defesa de melhores condições de trabalho pelos professores, da força da coletividade, da luta pelos seus direitos e cumprimento de deveres pertinentes à profissão. No que concerne ao estudo com os educandos, o educador dialógico procuraria por brechas e tomaria os conteúdos não definidos por ele com os educandos como objeto de crítica, para ultrapassar a imposição e tentar construir situações de diálogo, tal qual abordamos.

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso mesmo sendo um professor de Biologia, sem sacrificar o conteúdo do programa – fantasma que assusta muitos professores –, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de Matemática ou de Física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de se fazer isso. Suponhamos que você leve um relatório do Banco Mundial a uma sala de aula de Biologia. Se o banco exige austeridade nos empréstimos ao Terceiro Mundo – preços mais altos, salários mais baixos e cortes no programa social –, os alunos de Biologia podem calcular os efeitos dessa medida sobre a dieta familiar. Quantas calorias a menos essas pessoas vão comer? Que alimentos mais baratos procurarão? Essa dieta aumentará a taxa de doenças e mortalidade infantil? Todas essas coisas têm a ver com a “iluminação” da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só comer conhecimento, e que comer também é uma questão de política (FREIRE; SHOR, 2008, p. 62).

Os conteúdos da Educação libertadora relacionam o específico e o geral, articulam a realidade existencial dos educandos e professores aos definidos pelo currículo que, sempre que possível, deve ser fruto de um processo democrático. Essencialmente, os conteúdos devem provocar o desvelamento da razão de ser das coisas. Como caracteriza Giroux (GIROUX, 2010, p. 114), uma pedagogia freiriana tem que “reconhecer a centralidade do particular e contingente na configuração de conteúdos históricos e projetos políticos [...] compreender o particular e global em relação a forças maiores, globais, transnacionais”.

3.2.3 A respeito dos objetivos

Os sujeitos devem ser desafiados a pensar criticamente, o que implica *não dicotomizar* o ensino de conteúdos do ensino do “*pensar certo*”, expressão que podemos encontrar em muitas obras de Freire (1987, 1996, 2009b). Trata-se de chamar atenção para uma visão de mundo que se identifica com a transformação, com a revolução, com a radicalidade (não sectária) para acabar com as estruturas opressoras, que promova a justiça social.

Freire associa o “pensar certo” ao pensamento dialético, defendendo que este deve ser uma característica fundamental do educador progressista, colocando em evidência as contradições da realidade para superá-las. Ensinar, em uma perspectiva freiriana, é ensinar o educando a “[...] aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (1996, p. 81). Também escreve:

Tenho dito várias vezes, mas não é mau repetir agora que não foi a educação burguesa a que criou a burguesia, mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disto. Mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevada* pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2001b, p. 28, grifos do autor).

Assim, Freire relaciona os objetivos da prática educativa à diretividade da Educação que coloca ao educador o imperativo de decidir. Sua prática pedagógica revela qual compromisso político? Qual visão de mundo? Não sendo possível prática neutra, é sua tarefa optar e romper com o que desumaniza.

A Educação cidadã depende dessa decisão, do compromisso do educador com o processo de conscientização. Ensinar a “pensar certo” implica a denúncia de um mundo cada vez mais desumanizado, da sociedade entregue à própria sorte, e anunciar/construir novos modos de ver e de viver. Ensinar a acreditar nas pessoas, na humanidade, e na possibilidade de alterar o presente e o futuro. Enfim, é conceber a história como possibilidade e não como determinismo. Uma “Pedagogia da esperança” (FREIRE, 2009b).

3.2.4 Em relação aos métodos, processos, técnicas, materiais

Após o que foi exposto, caberia a esse respeito, o mesmo que escreveu Freire (2001b): os processos, os materiais de estudo, os métodos e tudo mais que envolve a prática educativa

devem estar em coerência com a opção política dos educadores e da instituição. Se dialógica, portanto, não pode o professor tornar o livro o centro da relação educativa, nem o fim desta.

Os materiais didáticos devem promover a curiosidade, a criatividade, o questionamento. A exposição do professor não se apresenta como uma pura transferência de conhecimento de quem sabe, mas como estímulo, desafiador, gerador de desdobramentos, ou seja, do estudo conjunto, professor e educandos, em torno do objeto, de forma curiosa - uma curiosidade rigorosa, epistemológica. A dialética, como método, promove o desvelamento e as contradições do objeto/mundo em estudo e da situação existencial dos sujeitos.

3.3 Freire e a prática na secretaria de Educação

Coerente à defesa da *práxis*, Paulo Freire enfrentou o desafio de inaugurar uma política de formação pela cidadania durante sua gestão como secretário municipal de Educação em São Paulo. A política educacional⁵³ desenvolvida por ele e equipe propôs a construção da “escola pública popular e democrática” diante da necessidade de “mudar a cara da escola”, como Freire comentava. Para este feito, sua gestão buscava viabilizar o projeto político pedagógico por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores (SAUL, 2012). Em uma perspectiva democrática e participativa, essa política educacional influenciou redes de ensino em todo o País, integrando o movimento Escola Cidadã (GADOTTI, 2010), também chamado de “movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática” (SAUL, 2012).

A concepção de Educação emancipatória que orientaria os trabalhos naqueles anos consta no primeiro documento encaminhado aos educadores “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito,

⁵³ No primeiro semestre de 2014, podemos observar a movimentação de agentes do campo popular e do Governo Federal para a construção de um Política Nacional de Educação Popular, incluindo a construção coletiva, em rede social, do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. O Marco “tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação popular do conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal”. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante [...] (FREIRE apud SAUL, 2012, p. 5).

Fica claro nesta primeira carta aos educadores o caráter dialógico e popular da escola que se pretendia construir. Escola como centro de promoção da cidadania, da participação, do exercício de direitos, de compartilhamento de responsabilidades, de coletividade. O trabalho coletivo e a distribuição do poder tornam-se transparentes quando recuperadas as ações dessa construção, essencialmente democrática e popular.

Popular⁵⁴ não somente com relação à natureza de uma prática política, crítica e participativa. O caráter popular e democrático de sua gestão é conferido à ciência e à epistemologia ao incorporar no currículo a cultura e prática dos sujeitos. Não se trata de concessão “basista”, simpatia ou compaixão com os oprimidos. “Paulo Freire entendia que há uma vantagem gnosiológica e epistemológica dos(as) oprimidos(as), na medida em que eles e elas vivem no olho do furacão das contradições e, por isso, aspiram à transformação social” (ROMÃO, 2010).

Para resumir as duas linhas de ação da gestão freiriana, recorremos à Ana Maria Saul⁵⁵ (2012), que dirigiu a reorientação curricular da secretaria e coordenou o programa de formação permanente dos educadores naquela gestão. O movimento de reorientação curricular da secretaria foi um processo amplo de construção coletiva envolvendo a escola, a comunidade e especialistas de diferentes áreas do conhecimento de modo a garantir a autonomia da escola e estimular “a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade” (SAUL, 2012, p. 6). Essa proposta foi realizada por meio de duas grandes ações:

⁵⁴ Ainda que a Educação Popular seja mais identificada com práticas e experiências junto às camadas populares em sindicatos, comunidades de base, fábricas em seu percurso histórico no Brasil - da qual Freire inspirou e participou intensamente -, ela também é uma perspectiva para a Educação formal. “Como se pode perceber, na perspectiva freiriana, a Educação Popular apresenta uma série de implicações que, uma vez atendidas, caracterizam-na como tal, mesmo que ela seja desenvolvida no interior dos sistemas formais e regulares de educação” (ROMÃO, 2010).

⁵⁵ Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora da Cátedra Paulo Freire na mesma instituição, onde Freire trabalhou por 17 anos (1980-1997).

- *Problematização da escola*: início do movimento de reorientação curricular, era “entendida como descrição e a expressão das expectativas de educadores, educandos, e pais. A participação das famílias ocorreu por meio de plenárias pedagógicas; dessas participaram, além de familiares dos educandos, representantes de movimentos sociais” (2012, p. 7). Essa escuta dos sujeitos da ação educativa foi registrada em documentos, verdadeiros “retratos” que foram discutidos em todas as escolas durante reuniões de planejamento anual, subsidiando a elaboração e revisão do plano escolar. “Dentre as diferentes ações geradas no bojo desse amplo movimento de reorientação curricular, destacou-se a elaboração de projetos pedagógicos próprios das escolas, concretizando o princípio da autonomia”. Foram mais de 1500, apoiados técnica e financeiramente pela secretaria, que também fez o acompanhamento.
- *Construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador*: dizia respeito à proposta de Freire quanto à aquisição e construção de conhecimento. Contra propostas curriculares elaboradas “de cima para baixo” há 60 anos naquela rede de ensino, partiu-se do estudo da realidade local para levantamento de temas geradores por estudantes e professores para a organização do programa que seria desenvolvido pelas escolas. “Trabalhar dessa forma implicou discutir e tomar posição a respeito de uma questão polêmica, ainda presente no cenário dos educadores que trabalham com currículo, a qual seja: qual é o conhecimento que importa?” (SAUL, 2012, p. 7).

Em sua tese de doutoramento, e tendo também participado desse momento, Antunes (2002) relata a construção do currículo, da Leitura do Mundo à definição dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, destacando os vários momentos de problematização da realidade vivida e envolvimento de todos os segmentos escolares.

Consideramos importante reproduzir trecho de sua tese, ainda que longo, por detalhar o processo de Leitura do Mundo para a construção do currículo, tema a que retornaremos no capítulo 6 ao tratar da “organização participativa e flexível do ensino” distância:

Depois das discussões com a equipe do NAE, da participação de encontros com educadores das escolas-piloto, de reunião do Conselho de Escola, enfim, depois de todo o processo de consulta e opção da escola pela realização do projeto, a implantação, na unidade escolar, obedecia, com algumas variações entre uma região e outra, às seguintes etapas:

Primeira – ‘levantamento preliminar da realidade local’, em que a equipe de educadores coleta material sobre o local, usando tanto trabalho de campo, que inclui atividades como visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais organizados na região, como a busca de fontes secundárias, textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade (Demétrio Delizoicov, in: PONTUSCHKA, 1993, p. 72⁵⁶).

⁵⁶ PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo, Loyola, 1993.

Essa Leitura do Mundo inicial não era proposta como simples contemplação do mundo, mas como instrumento de transformação. Esse era o sentido do *estudo da realidade*: a sua transformação. Buscava-se, a partir dele, as “situações significativas”: os condicionamentos sociais, culturais, políticos da vida diária dos alunos que constituíam a sua “experiência de vida”. Aquilo que era percebido como experiência individual e fragmentada, realçando o individual sobre o coletivo, e explicado de maneira insuficiente e lacunar, precisava ser apreendido pela comunidade como fenômeno social em sua totalidade e, a partir dessa compreensão, as soluções ou superações daqueles condicionamentos não podiam ser vistas apenas no âmbito individual, local e imediato. [...]

Segunda – os mesmos educadores, utilizando agora sua formação diferenciada, analisam o material coletado, tentando encontrar relações entre as falas que expressam a visão da população, em especial dos alunos e seus familiares, e as outras informações obtidas. Tenta-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa.

Aqui todos os educadores entram com a diversidade de sua formação para entender os dados da área [...]. Só então alguns temas que poderão vir a ser geradores, começam a surgir.

Terceira – faz-se o que Paulo Freire chamou de ‘círculo de investigação temática’. Os pré-temas anteriormente selecionados são codificados, ou seja, escolhem-se situações vivenciais que os sintetizem, e são apresentados ao grupo mais amplo dos educandos e seus familiares, para, em conjunto, começarem a sua decodificação. Nesta época ‘testamos’ se os temas e situações escolhidos são de fato significativos para a população.

Quarta – os resultados, as falas, cuidadosamente registradas, do círculo de investigação temática são estudados pela equipe de educadores: os temas possíveis, considerando a sua expressão obtida nos círculos de investigação, são vistos sob as óticas de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre as diferentes visões. Aqui se inicia a redução temática.

Só então os resultados são seqüenciados, respeitando-se a faixa etária de cada turma, além dos princípios de estruturação de cada disciplina expressos nos documentos de Visão de Área.

Quinta – os temas são trabalhados pelos professores que *planejam suas atividades e as confrontam com os outros professores da mesma série. Em seguida, discutem com os alunos em sala de aula*, apresentando-lhes a lógica do programa elaborado, ainda aberto a mudanças que se façam necessárias (Demétrio Delizoicov, in: PONTUSCHKA, 1993:72).

Feito o percurso da Leitura do Mundo à definição do programa, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula também seguia uma metodologia dialógica, valorizando o saber do educando, o seu conhecimento sobre cada tema abordado (ANTUNES, 2002, p. 113–115).

Obviamente, esse movimento, que partia de uma nova lógica de Educação, exigiu a revisão de valores e práticas da comunidade escolar e enfrentou diversos desafios para sua implementação. O professor necessitava de formação para que pudesse atender à nova proposta, seguindo a premissa básica da teoria freiriana de inconclusão do ser humano e a busca por *ser mais*, o que torna a Educação um processo contínuo. Freire sempre defendeu que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sendo este, inclusive, um dos subcapítulos do livro “Pedagogia da Autonomia” (1996). À frente da secretaria não poderia deixar de buscar condições para que os professores refletissem sobre sua atuação.

A formação permanente dos educadores era desenvolvida, sobretudo, por meio de coletivos de professores para diálogo a respeito de suas práticas e confronto com as teorias, “num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática” (SAUL, 2012, p. 10). Os grupos se reuniam na própria escola e outras ações complementavam esse trabalho, tais como palestras, cursos e atividades culturais. Segundo Saul, os princípios do programa de formação de educadores foram apresentados, por Freire, em sua gestão:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz;
- d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE apud SAUL, 2012, p. 10).

O trabalho desenvolvido por meio das duas grandes linhas de ação, que inclui o desenvolvimento da gestão democrática, gerou como resultados: o aumento dos índices de aprovação, a diminuição sensível dos “percentuais de expulsão” – como se referia Paulo Freire à evasão escolar-, a “ressignificação do conceito de qualidade da educação”, ou seja, o “compromisso com a democratização, com a justiça social, com a participação, solidariedade, dialogicidade, construção coletiva e autonomia” (SAUL, 2012, p. 11).

3.4 Escola Cidadã: uma experiência tensa de democracia

O sonho de uma “escola pública, popular e democrática” buscava concretização em um contexto de renovação educacional brasileiro⁵⁷, sobretudo no âmbito da escola pública municipal, no início dos anos de 1990. A experiência de Freire na gestão paulistana teria sido uma das primeiras de um movimento maior, que ficou conhecido como Escola Cidadã⁵⁸. Seu objetivo principal é formar *para* cidadania *pela* cidadania.

A ideia de uma "escola de cidadania" havia surgido na década de 1930 nos Estados Unidos como resposta à demanda de alfabetização dos negros, que assim poderiam conquistar o direito ao voto e o poder político. As *citizenship schools* foram organizadas pelo educador Myles Horton que, como Paulo Freire, teve forte influência na Educação para (e pela) cidadania no mundo (GADOTTI, 2010).

A Escola Cidadã tem suas raízes na defesa da escola pública popular, com concepção e práticas de emancipação que se espalharam por regiões do país.

A alternativa estaria numa escola estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação. Em outros termos, o Poder Público deve garantir sua manutenção, entregando mais recursos diretamente à escola para que ela, através de sua direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar, elabore, execute e implemente, com autonomia, seu projeto político pedagógico (GADOTTI, 2010, p. 74).

Essa teria sido a concepção inicial da Escola Cidadã, em um período de intensa defesa do fortalecimento da escola como centro de decisões. Uma publicação de 1993⁵⁹ mapeou quinze experiências municipais que fomentavam a democratização da gestão escolar, revelando um movimento ainda no final de 1980 que desembocaria na Escola Cidadã. Desde então, diversas versões⁶⁰ vêm sendo realizadas em cidades e estados brasileiros, cada

⁵⁷ Por volta da década de 80, os movimentos populares por educação pública não reivindicavam apenas a expansão das escolas, mas a "qualidade de vida como objetivo da educação", levando para elas suas preocupações com saúde, moradia, trabalho e alimentação - também integrando a tendência de valorização das culturas locais, da afirmação do multiculturalismo, ainda que em meio à crescente expansão das comunicações e globalização da economia. Os movimentos populares expandiam suas queixas por uma outra educação, como decorrência da defesa da escola pública pelos setores progressistas contra a escola privada e a "liberdade" de ensino defendida pelos conservadores no período entre 1960 e 1980.

⁵⁸ A expressão “Escola Cidadã” teria surgido na literatura pedagógica a partir de artigo de Genuíno Bordignon publicado na Revista “Educação Municipal”, editada pela Cortez Editora e pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em maio de 1989. Aquele era um período de intensas discussões que contrapunham diferentes visões – potencializadas pela Constituição de 1988 – em torno do caráter público ou privado da escola fundamental.

⁵⁹ CENPEC. *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros*. São Paulo: CENPEC/UNICEF, 1993.

⁶⁰ O Estado do Paraná teria sido um dos primeiros a implementar a concepção democrática que adotou por meio de medidas como a eleição direta de diretores escolares, a delegação às escolas quanto à formulação de seus

uma delas se concretizando de maneira particular, podendo estar sob outro nome, com valores e práticas semelhantes, mas fundamentada na formação pela cidadania⁶¹.

Ao pesquisar experiências participativas em várias partes do mundo, Boaventura de Souza Santos (2002a) reconheceu o projeto da Escola Cidadã de Porto Alegre como a mais bem-sucedida, com reconhecimento nacional e internacional. Durante as gestões da Administração Popular (1989/2003), o projeto tornou-se o eixo orientador de toda a política educacional da capital gaúcha, fundamentada no planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica. Por meio dos Conselhos Escolares (com poder deliberativo), do Orçamento Participativo e da Constituinte Escolar, entre outras ações, a comunidade pode vivenciar uma Educação para e pela cidadania, pode participar de uma “das mais importantes propostas educativas contra-hegemônicas ao pensamento neoliberal na Educação no Brasil” (FRIGOTTO, 2007, p. 9).

A ideia de Escola Cidadã foi naturalmente evoluindo para Educação cidadã, até para superar a equivocada separação entre Educação formal e não formal. Sua característica principal é situar-se na contramão da “escola tradicional”, no que se refere à Educação bancária e à concepção de neutralidade da Educação. Posiciona-se contra práticas e valores atualizados segundo a fase contemporânea de acumulação do capital, ligados à crescente mercantilização das relações culturais, políticas e sociais. Por isso, Azevedo⁶² (2007) refere-se à “mercoescola” que, no seu “valor de uso” realiza a dimensão cultural e formativa ao potencializar valores competitivos - essência da sociedade de mercado -, atitudes, conceitos e comportamentos daquela ideologia. “E, como substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital” (p. 88). A mercoescola segue a tendência de produção de uma nova totalidade por meio da

projetos político-pedagógicos, a eleição de seus conselhos escolares e, por fim, a autonomia administrativa e financeira. Gadotti (2003, 2010) mapeia essa e outras experiências ligadas ao movimento nos seguintes municípios brasileiros: Gravataí (Escola Mínima), Alvorada e Caxias do Sul, cidades gaúchas que desenvolveram ações na perspectiva da Escola Cidadã, assim como Chapecó, Dionísio Cerqueira, Blumenau (Escola sem Fronteiras), em Santa Catarina; Mauá, Diadema, Santo André, Franca e Osasco, em São Paulo; Icapuí, no Ceará; Belém (Escola Cabana) e Marabá, no Pará. No Estado de Minas Gerais, o município de Belo Horizonte desenvolveu a experiência da Escola Plural, que serviu de subsídio a muitos outros no processo de elaboração da política educacional, e Uberaba, que sob orientação do próprio Paulo Freire ofereceu nova contribuição ao projeto ao associar conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade, além de Ipatinga, com a Escola Desafio. No Espírito Santo, Colatina realizou a Escola de Tempo Integral, e em Brasília (DF), a Escola Candanga.

⁶¹ Em outubro de 2001, o Instituto Paulo Freire coordenou o Primeiro Encontro Nacional das Escolas Cidadãs, durante o Fórum Mundial de Educação; e em fevereiro de 2002, o Primeiro Encontro Internacional de Escolas Cidadãs, na realização do Fórum Social Mundial.

⁶² Autor do livro “Reconversão cultural da Escola: mercoescola e Escola cidadã” (2007), fruto de sua tese de doutorado a respeito do tema, tendo sido também secretário adjunto de Educação de Porto Alegre (1993/1996) e secretário de Educação da mesma cidade (1999/2000).

mundialização da economia. "Portanto, a reconversão da escola tradicional em mercoescola é a conversão da Educação em mercadoria e a sua reconversão em capital" (p. 89).

Na Escola Cidadã, ao contrário, vivem-se valores de caráter emancipatório, que geram práticas de cidadania em seu cotidiano - por isso é uma escola pela cidadania. A *participação* é meio e fim para as conquistas coletivas, para a consciência do coletivo. A *liberdade* é outro valor, que está na essência do projeto Escola Cidadã: liberdade para se organizar, para a ação política, para a elaboração intelectual, para a crítica. Em espaço livre, os sujeitos deixam aflorar a criatividade, a humanização, a consciência, a interação com o outro. A *autonomia* é outro fundamento, como prática para a criação do espaço de liberdade, mas sempre com responsabilidade coletiva e contra o individualismo. Destaca-se, também, o compromisso com a *ética da defesa da vida* e o pressuposto do *sujeito de direitos*, que possui a responsabilidade pela efetivação e ampliação dos direitos.

Todos esses valores se articulam para a constituição do princípio estruturante da Escola Cidadã, a "experiência tensa da *democracia*":

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE apud GADOTTI, 2010, p. 69).

A pedagogia da Escola Cidadã baseia-se no sentido dos Círculos de Cultura criados por Freire, ou seja, na relação entre educador e educando como sujeitos capazes de ensinar e aprender. Em sua prática pedagógica, direta ou indiretamente, se inspiram. Assim, é possível mapear alguns princípios comuns entre a teoria freiriana e o movimento da Escola Cidadã (GADOTTI, 2003): 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) considerar a Educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5) respeitar a diversidade cultural; 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7) planejar de forma comunitária e participativa.

Voltando-nos para o conceito de cidadania mais diretamente, a Escola Cidadã busca promover uma Educação que vá além da ideia de cidadania mais restrita, contribuindo não apenas para que os educandos conheçam e lutem pelos direitos já estabelecidos, construam novos e assumam seus deveres de cidadãos. Mas também componham um "espaço público não estatal", influenciando políticas públicas, participando, de fato e democraticamente, da sociedade.

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma *nova cidadania*, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um espaço público não estatal, uma "esfera pública cidadã", como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação de políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático (GADOTTI, 2010, p. 75).

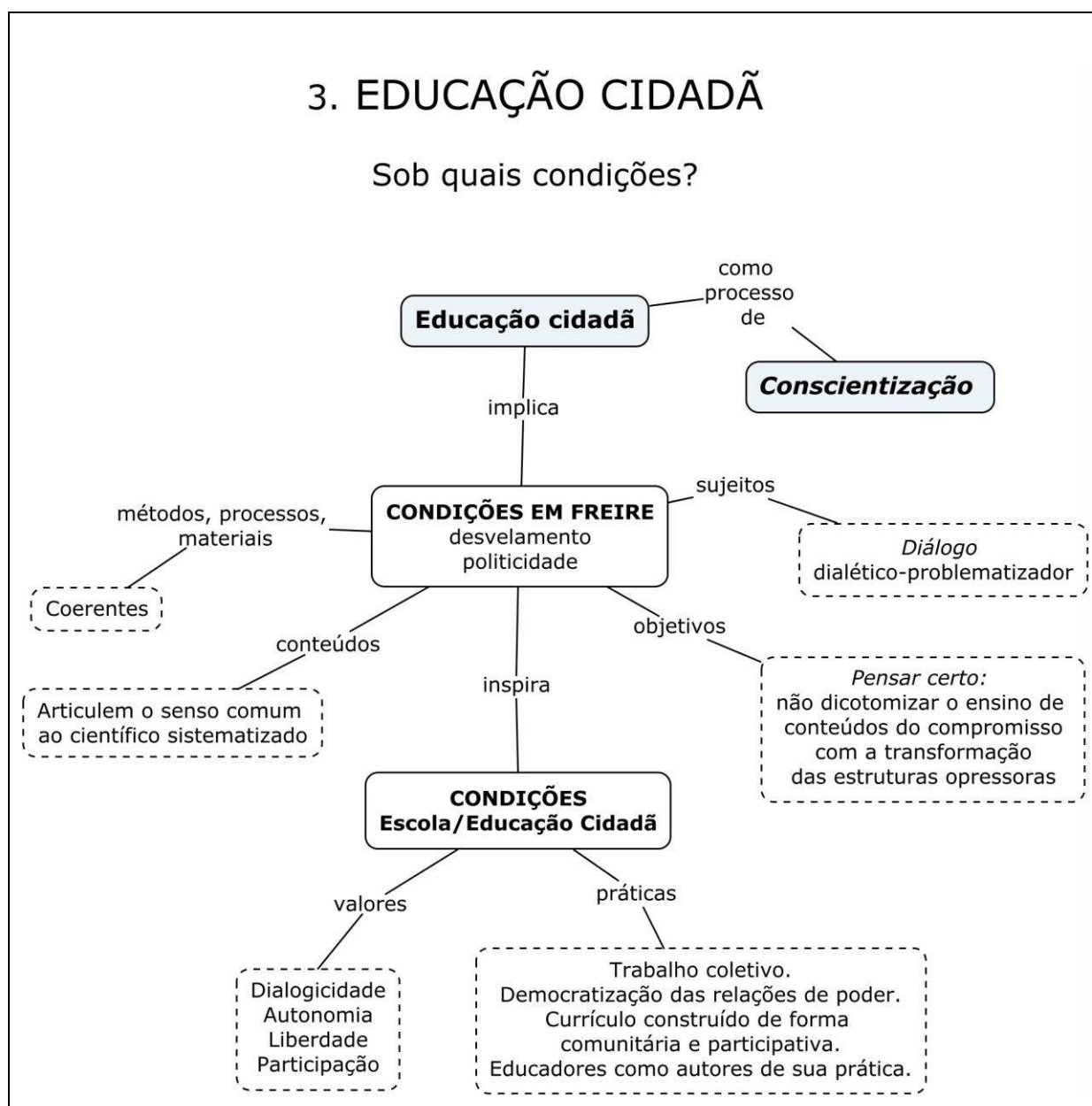
Contra a ideia de cidadania neoliberal, "apenas [como] um produto da solidariedade individual [...] e não implica uma conquista no interior do Estado", o sentido de cidadania defendido é o da "incorporação da maioria da população nos direitos que ultrapassam a formalidade da igualdade legal, típica do direito burguês" (ROMÃO, 2000, p. 114).

Nesse sentido, cidadania exigiria a defesa de uma escola *pública*, ou seja, uma escola que atenda aos interesses da maioria. O público se opõe ao "particular", em benefício do "individual" ou de uma minoria. Também não se confundindo com estatal, com o "aparelho do Estado", e, portanto, instrumento de dominação. E, por fim, não se assemelha aos objetivos de instituições de vertente capitalista, que prepara seus integrantes para as classes dominantes, comprometidas com o modelo centralizador. Na década de 60, o sociólogo Florestan Fernandes (apud ROMÃO; GADOTTI, 1994, p. 48) alertava que a democratização não "significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais".

Muitas experiências brasileiras, no âmbito da Educação formal, vêm se preocupando com o processo de conscientização pelos sujeitos e, assim, com sua formação cidadã. O movimento da Escola Cidadã, que também recebeu outros nomes, como "reorientação curricular e de implementação da gestão democrática" (SAUL, 2012), foi um deles. Poderia ter sido aqui retomado por meio de outros enfoques, como a questão da autonomia escolar e da gestão democrática, tão caras às escolas participantes. Centramos esforços em observar *valores e práticas* que nos ajudem a refletir sobre condições de uma formação cidadã a distância, pois independeriam de nível ou modalidade. Entre os valores, destacamos:

dialogicidade, autonomia, liberdade e participação. Quanto às práticas, contribuem para refletirmos sobre uma Educação cidadã a distância: currículo construído de forma comunitária e participativa, trabalho coletivo, democratização das relações de poder, educador como autor de suas práticas. A conexão com este capítulo será feita, principalmente, mas não exclusivamente, no capítulo seis.

Na próxima página, apresentamos uma representação gráfica (Figura 2) com os principais conteúdos tratados neste capítulo 3.

Figura 2: Mapa-síntese do capítulo 3⁶³.

Fonte: Elaborada pela autora.

⁶³ O mapa é uma tentativa didática de representar o conteúdo tratado no capítulo. Como ilustração, possui limites quanto ao exposto.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001a, p. 98).

A resistência de educadores e educandos ainda é um dos principais obstáculos enfrentados na Educação a Distância (ABED, 2013)⁶⁴. São muitas as desconfianças⁶⁵ que recaem sobre a modalidade; em geral, colocando em dúvida a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste capítulo, refletiremos a respeito de algumas razões que contribuiriam com desconfianças entre muitas possíveis que surgiram no percurso de investigação. Elas não serão aprofundadas, pois cada uma seria suficiente para várias teses. Nosso objetivo é compor um cenário para a problemática desta pesquisa; pois, uma das motivações para o início deste trabalho foi a descrença quanto à possibilidade de uma Educação de caráter emancipatório pela modalidade.

Percorridas algumas desconfianças, chamaremos atenção para a natureza da Educação. Em vez de adjetivos que, em última instância, se referem mais ao modo de realização de um processo (presencial ou a distância), valeria atentar para os princípios e valores que orientam e são concretizados. Não seria possível tomar a modalidade a distância como uma massa homogênea, da mesma forma que não podemos condenar toda Educação realizada presencialmente à razão instrumental.

É inegável que o campo passa por um momento de grandes mudanças por conta da apropriação cada vez maior de tecnologias digitais pela humanidade. Estaríamos gestando práticas educativas ampliadas, conectivas, para o bem e o mal dos seres e do planeta. Qualquer educador comprometido com uma Educação emancipadora precisaria assumir o

⁶⁴ Segundo o Censo EaD.BR 2013 (ABED, 2014, p. 111), os principais obstáculos informados pelas instituições foram a “evasão dos educandos (15,4% das indicações), a resistência dos educadores à EAD (9,9%) e os desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EAD (13%)”. Repetimos esta informação por considerá-la importante para este contexto.

⁶⁵ O eventual aumento da exigência do “Conceito Institucional igual ou superior [para] a 4 (quatro)” para autorização e reconhecimento de cursos na modalidade a distância, que consta em resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2014f), apresentado em audiência pública em 7 nov. 2014, poderia ser considerado um *indício* de desconfiança, tendo em vista que cursos presenciais na Educação Superior são ofertados por instituições com nota inferior. Outro exemplo, seria o fato de que “apenas 13 cursos de graduação a distância têm nota máxima do MEC”, de acordo com a reportagem publicada em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/09/apenas-13-cursos-de-graduacao-a-distancia-tem-nota-maxima-do-mec-veja-quais-sao.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

risco de participar deste momento histórico para ensinar-aprender. Como escreve Freire (1996, p. 35), ensinar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, como a que atinge a modalidade não-presencial. Ou alguém acredita que a maioria das pessoas, ao menos em nosso país, viverá apartada de tecnologias digitais de comunicação e de informação? Uma perspectiva emancipatória pode “dar-se ao luxo” de abrir mão da modalidade ou de apenas criticá-la, sem dela apropriar-se?

Lembremos que, em sua “razão de ser”, a identidade da EaD estaria ligada à ideias originárias da Educação inclusiva, equitativa e solidária, ainda vigentes (TANCREDI, 2011). Entretanto, o ensino a distância se desenvolveu no século XIX à parte das instituições criadas pelo Estado para a formação de seus “cidadãos”, tendo empresários como pioneiros (PETERS, 2003). Seriam interesses conflitantes, mas que também ressoam na modalidade presencial.

Educar em uma perspectiva emancipatória independe de modalidade, mesmo porque, em um futuro próximo, elas tendem a convergir. Mas já hoje precisamos ecoar que Educação a Distância é Educação. Por mais óbvio que possa parecer, não é uma outra coisa, a EaD. No entanto, há muitas Educações desenvolvidas a distância; isto, sim, precisaria ser observado.

4.1 Há razões para desconfiar?

Um dos levantamentos realizados (CARVALHO, 2011a) durante esta investigação sugere que uma das muitas possíveis razões para desconfiar de educadores sobre a modalidade seria a adesão tardia de Instituições de Ensino Superior (IES) prestigiadas, lançando dúvidas sobre sua legitimidade. Com a palavra “prestígio”, referimo-nos às consideradas principais IES do país no recorte temporal definido, sem qualquer julgamento quanto à qualidade da Educação oferecida. Consideradas, também, com grande poder dentro do campo⁶⁶ da Educação.

Bourdieu (2004) aponta a importância de conhecermos a posição que os agentes ocupam no campo para compreendermos o que fazem ou dizem. A análise de 35 artigos publicados na Revista Tecnologia Educacional⁶⁷ entre 2000 e 2005, período de início da

⁶⁶ Compreende-se campo como um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” (BOURDIEU, 2004, p. 20) a economia, a política e a educação, por exemplo. Apesar de possuírem leis próprias, o microcosmo educacional está submetido a leis sociais e à força de outros mais fortes do que ele, como o campo econômico, apresentando, portanto, uma autonomia parcial.

⁶⁷ A Revista Tecnologia Educacional foi a primeira na temática a ser criada no país, em 1971, e a única a ocupá-lo em trinta anos, segundo Francisco José da Silveira Lobo Neto, ex-vice-presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, entidade responsável pelo periódico até hoje. Além da leitura dos artigos, foram

expansão da EaD no país, aponta que foram IES de menor prestígio naquele período as que tomaram para si o desafio de desenvolver as primeiras formações. Elas foram mapeadas pelas instituições a que os autores dos artigos estavam ligadas e pelas mencionadas nos trabalhos.

No início, a maioria das IES de grande influência no campo não teria tido interesse em ocupar o espaço aberto pela modalidade, dentro do campo, para não fazerem concessões históricas e arriscarem suas práticas já consolidadas. Essas instituições possuem um capital científico⁶⁸ que respalda suas escolhas, como a de não atenderem prontamente a pressões externas, revelando terem não apenas mais força, mas também, mais autonomia para se movimentarem dentro do campo.

O levantamento realizado naquele período sugere que críticas e posições contrárias à EaD poderiam (também) resultar dessa movimentação histórica dentro do campo da Educação. A recente⁶⁹ adesão de IES de prestígio à modalidade talvez tenha contribuído para que, ainda hoje, ela enfrente preconceito entre alguns educadores e outros agentes do campo, apesar da rejeição ser cada vez menor.

Além disso, consideremos a situação de exclusão da modalidade dentro das próprias IES. Atualmente, parte das instituições do país oferece a distância cursos completos, semipresenciais ou algumas disciplinas. Como afirma Kenski (2013), apesar da maioria das universidades ter iniciado suas formações a distância com os mesmos docentes de seus quadros, contraditoriamente, esses cursos não recebem o mesmo *status* e seguem apartados da maioria das ações acadêmicas na mesma instituição. O membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), Luiz Roberto Liza Curi, também faz este alerta (FOREQUE, 2014): "Desde que o ensino a distância foi criado, ele é avaliado quase que da mesma forma. E isso acontece de forma separada. O projeto institucional não deve ter o ensino a distância como um anexo". Nesse sentido, Kenski (2013, p. 77) acredita

observados o perfil e o vínculo institucional dos autores que publicaram na Revista entre os anos de 2000 e 2005. Para detalhes sobre esse levantamento, sugerimos a leitura do artigo que produzimos (CARVALHO, 2011a).

⁶⁸ O capital científico consiste no "reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico" (BOURDIEU, 2004, p. 26). A posição que ocupam nesse espaço de lutas, diretamente dependente desse capital, permite a instituições e agentes o desenvolvimento de estratégias que conservam ou transformam a estrutura do campo: "[...] pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição" (2004, p. 29). O capital científico proporcionaria aos seus agentes autoridade para entrarem no jogo quando acharem mais propício ou não for mais possível resistir.

⁶⁹ A título de exemplo, a primeira graduação semipresencial da Universidade de São Paulo (USP), a melhor da América Latina em diversos rankings internacionais, só foi oferecida em 2011 e em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo/ Univesp, segundo reportagem disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,proximo-desafio-usar-melhor-a-tecnologia-com-cursos-a-distancia-e-semipresenciais,1122365>>. Acesso em: 11 jun. 2014>.

que “um dos principais desafios do ensino superior para a próxima década é a situação excludente em que se encontra a oferta de cursos superiores a distância”.

Outra possível razão para desconfiar sobre a modalidade seria sua utilização como uma das estratégias de expansão acelerada da Educação Superior, nível em que a modalidade a distância se concentra no âmbito da Educação formal. Acontece que a expansão no país ocorre principalmente por meio de instituições particulares⁷⁰, que concentravam 74% das matrículas da graduação em 2013 (BRASIL, 2014c). Para a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (2005), por exemplo, a modalidade se apresenta como “filão comercial extremamente pernicioso que aprofundará, em curto espaço de tempo, essa mercantilização da educação”. Além disso, estaria sendo usada contra a abertura de mais vagas em cursos presenciais na rede pública e a criação de novas instituições públicas, antigas reivindicações do campo (GIOLO, 2010; RODRIGUES, 2011).

As críticas deveriam recair sobre *a modalidade*, ou seja, sobre a forma como um processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido? Ou sobre o modelo neoliberal que orienta não apenas decisões econômicas, mas também no campo da Educação?

A modalidade a distância precisaria ser colocada em um contexto maior para observarmos que seriam equivocadas críticas de que ela, *em si*, influiria na qualidade da Educação. Concordamos com Alonso (2010, p. 1325) que a lógica “claramente privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento” que tem caracterizado a Educação Superior brasileira atinge a modalidade, parte integrante. Esta sofre ainda quanto à organização de seus sistemas, das determinações que se impõem sob sua organização, desconsiderando as naturezas dos estabelecimentos (se público, privado, universidade...):

Nessa perspectiva, o argumento de que a EaD imprimiria “menos qualidade” no ensino superior, por conta de sua expansão, parece frágil quando tomamos os dados gerais relacionados a este nível de ensino no Brasil. *A dinâmica da expansão, a forma pela qual se organiza a maior parte das instituições superiores, entre outros fatores, expressa contexto em que a EaD, como parte disso, talvez por sua maior visibilidade em razão dos inúmeros polos presenciais espalhados pelo país, é tomada, emblematicamente, como o elemento problemático na expansão do ensino superior.* Isso não significa desconhecer os problemas oriundos da instalação de cursos e polos pelo país afora. O único senão, nesse caso, é o de considerar o contexto, a dinâmica e a lógica implícita na aceleração da oferta dessa modalidade no ensino superior. Desatar a expansão da EaD da propagação no ensino superior brasileiro parece temeroso. Aprofundar a discussão sobre essa temática seria condição necessária, talvez não suficiente, para elaboração de políticas públicas para o ensino superior

⁷⁰ Segundo o Censo EaD.BR (ABED, 2013, p. 52) “apenas 24,1% dos cursos [a distância] autorizados [que participaram da pesquisa] foram ofertados pela rede pública de ensino em 2012”.

brasileiro, principalmente se tratarmos da formação de professores (ALONSO, 2010, p. 1325, grifo nosso).

A tendência mercantilista que recai sobre a Educação como um todo, em nosso entendimento, leva alguns educadores, como Arelaro⁷¹ (RODRIGUES, 2011, p. 29), a não reconhecerem a EaD como Educação: “Usamos no máximo ensino a distância”. Patto (2013) também acredita que a modalidade está à serviço da razão instrumental, o que não deixa de ser verdade tendo em vista a influência do pensamento dominante sobre a Educação. Entretanto, novamente, ressaltamos que tal influência não atende apenas a ela - e em ambas podem ser encontradas exceções -, e que a problemática não diz respeito à modalidade em si.

Estas pesquisadoras e outros críticos costumam argumentar utilizando-se de modelos praticados na EaD. A esse respeito, algumas considerações... É difícil tratar de modelos/formatos porque eles variam cada vez mais, acompanhando mudanças da sociedade, principalmente quanto aos avanços tecnológicos. Há uma variedade de concepções pedagógicas e organizacionais, que atendem às realidades institucionais e socioeconômicas, aos públicos, obedecem a lógicas distintas de produção, assim como de valores, de compromissos de formação etc. Particularmente, somos contrários a “modelos” porque eles restringem e podem “enquadrar” a experiência pedagógica, que deve corresponder aos sujeitos e contexto da formação. Mas eles existem e não podem ser ignorados.

De modo geral, a literatura de EaD se refere a modelos colaborativos, aos baseados em comunicação de massa, com foco no professor ou no conteúdo, com muita ou nenhuma interação, com encontros presenciais e/ou on-line, alguns têm material impresso, outros totalmente on-line e ainda com CD/DVD... No contexto brasileiro, mais especificamente no Ensino Superior, Moran (2009, p. 57-63) distingue três principais modelos, que resumimos:

- No *modelo teleaula*, o professor transmite aulas semanais, ao vivo, a estudantes reunidos em salas presenciais. Perguntas podem ser enviadas ao professor que seleciona algumas para responder naquele momento. Após a transmissão, os estudantes se reúnem para atividades de discussão e para tirar dúvidas com um educador que fica no local. Os educandos também recebem material impresso e atividades para realizar durante a semana e com acompanhamento de um educador via WEB.
- No *modelo videoaula*, a prática mais usual é o de telessalas, para onde se dirigem os estudantes uma ou várias vezes por semana para assistir a aulas gravadas em vídeo e participar de atividades sob orientação de um educador/tutor. Outro modo é a exibição das videoaulas pela WEB ou CD/DVDs enviados aos estudantes, com estudo de materiais impressos e

⁷¹ Diretora da Faculdade de Educação da USP no período de escrita desta tese e uma das principais educadoras que atuam na perspectiva crítica (freiriana) no país. Trabalhou com Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação quando ele foi secretário.

atividades que são entregues a um educador por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Os estudantes só vão a um polo presencial para realizar avaliação *on-line*.

- O *modelo WEB*, como o próprio nome indica, utiliza a Internet como principal suporte, embora esse recurso também possa ser utilizado por outros, mas não sendo o principal. Nesse modelo, o conteúdo fica disponível na WEB, embora algumas instituições também possam recorrer a CDs, DVD e materiais impressos. Geralmente são utilizados ambientes virtuais de aprendizagem por meio dos quais podem ocorrer interações entre professores e estudantes e com outras instâncias da instituição. Webconferências, inclusive presencialmente, começam a ser utilizadas como recurso. Há dois modelos basicamente diferentes na Educação Superior via Web: o mais virtual e o semipresencial. No primeiro, a orientação aos estudantes é feita pela Internet e/ou telefone; encontros presenciais seriam apenas para avaliação. O modelo semipresencial contempla a existência de polos, que são locais próximos a residência dos estudantes, onde podem participar de atividades solicitadas e usar laboratórios, com a presença de um educador presencial, além de contar com o acompanhamento do educador *on-line*. O modelo WEB semipresencial é o adotado pelas instituições públicas sob gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), órgão do Ministério da Educação criado em 2005 que gerencia as iniciativas de EaD em instituições públicas.

Esses “modelos de EaD” se assemelham aos encontrados em países da América Latina e Caribe, como pode ser conferido em Torres e Rama (2010). Certamente existem outros, mas esses nos ajudam a refletir que, apesar de encontrarmos características que podem estimular o ensino e a aprendizagem mais passiva de docentes e estudantes (geralmente concentrados na periferia do processo) - ou seja, o ensino expositivo e a aprendizagem por recepção (TANCREDI, 2011) - não seria possível afirmar que essas (ou outras) formas de realização da EaD não contribuem com a formação crítica dos sujeitos. Por quê? Porque desconhecemos os conteúdos com os quais trabalham, os valores e compromissos que perpassam o processo e reverberam em práticas, quais as dinâmicas de diálogo entre os sujeitos, a qualidade do trabalho docente, etc. Questões a serem aprofundadas adiante.

É preciso considerar que nem sempre educadores e instituições que desejam trabalhar em uma perspectiva emancipatória encontram os meios (tecnológicos, humanos, etc) que permitam um formato que gostariam. E, apesar das limitações, enfrentam o desafio, utilizando-se dos recursos e condições reais que encontram. Como exemplo, o uso de rádio, portanto, um só polo de emissão (perspectiva bancária?), em locais onde não há Internet. Como afirmar que essa formação não atende a uma perspectiva crítica? Que seus conteúdos e problematizações transmitidos possuem um caráter instrumental? Obviamente, para os casos com limitações tecnológicas e, sempre que possível, a modalidade presencial seria a mais adequada, mas inviável algumas vezes, por várias razões.

Por outro lado, é preciso considerar que as limitações também podem ser utilizadas para justificar e/ou maximizar processos bancários e a economia de recursos, principalmente em instituições comprometidas mais com o lucro do que com a formação humana. Esta é uma discussão complexa e que para uma análise crítica demandaria o exame de cada experiência para afirmar, ou não, seu caráter instrumental, não apenas considerando o modelo que segue.

O que não parece razoável é condenar uma formação a distância por seu modelo/formato. Para esse caso, também valeria a máxima freiriana de buscarmos *desvelamento*.

Alguns discursos acabam por tomar a EaD como uma massa homogênea, quando um processo de ensino-aprendizagem a distância pode ser realizado por meios de diversas práticas, com diferentes recursos, tempos e visando compromissos distintos. Muitas vezes, há desconhecimento quanto às possibilidades e complementaridades desse complexo processo. Sujeitos contrários à modalidade se esquecem (ou desconhecem) que a expressão Educação bancária foi cunhada por Freire (1987) a partir da sala de aula. Em sendo assim, não seria possível a realização de uma Educação emancipadora também a “distância”, tal como poderíamos encontrar presencialmente?

Independente da concepção de Educação, Giolo (2010) duvida da capacidade da modalidade cumprir “tudo o que se espera de um processo educacional”.

Não se trata somente de conferir se a educação a distância consegue *ser igual à presencial* naquilo que se propõe a fazer. Posto que, nesse terreno, há ainda muito para ser analisado e sopesado, existe outro ponto que precisa ser esclarecido: o que a educação a distância se propõe a fazer é tudo o que se deve esperar de um *processo educacional*? (GIOLO, 2010, p. 1287, grifo nosso)

Abordaremos, brevemente, a questão da EaD conseguir “ser igual à presencial” a partir de pesquisas que comparam resultados sobre o rendimento de estudantes das duas modalidades. Obviamente, essa comparação não dá conta de contemplar “tudo o que se espera de um processo educacional” – o que também não poderia ser atendido em uma única tese. Entretanto, essa comparação nos levará a uma reflexão sobre formação humana, mais adiante.

Com o sugestivo título “¿Se sigue dudando de la educación a distancia?”, García Aretio (2010) defende que a qualidade da Educação não é uma questão de modalidade. Neste trabalho, o pesquisador referência em EaD⁷² trata de pesquisas que vinha desenvolvendo desde a década de 80 e de um estudo realizado em parceria com Ruíz Corbella (2010) no qual

⁷² Professor titular da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) /Espanha e presidente do Conselho Internacional da Cátedra Unesco de Educação a Distância (CUED), disponível em <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/Organizacion.htm>>. Acesso em 26 mar 2013.

copilaram revisões, análises e metanálises - em torno de mil trabalhos⁷³ - concluindo que não há diferenças significativas entre os resultados obtidos em formatos presenciais e a distância.

A metanálise evidencia que a “eficácia” não depende de recursos tecnológicos, nem dos estudantes, nem dos professores, ainda que eles sejam “decisivos”, mas da qualidade dos desenhos pedagógicos, fazendo também menção a outros pesquisadores que teriam chegado à mesma conclusão⁷⁴. E, em comparação com o presencial, ao se chegar ao detalhe, verifica-se que a tendência é favorável à EaD.

En realidad, las conclusiones avalan lo que ya viene siendo común en este tipo de estudios, es decir, que el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos de cada acción formativa que de los recursos seleccionados para el aprendizaje. Con diseños rigurosos, sean en formatos presenciales o en modalidad a distancia, los resultados no difieren significativamente. En definitiva, estamos con Clark (1994) y Russell (2001), en que parece probado que el aprendizaje no es fruto de la tecnología, sino más bien de los diseños y del método pedagógico empleado (GARCÍA ARETIO, 2010, p. 243).

Geralmente as pesquisas observam o desempenho acadêmico dos estudantes, um dos principais indicadores também utilizados na Educação presencial. Entre os trabalhos que García Aretio e Ruíz Corbella (2010) analisaram, destacamos os seguintes (resumidos do artigo):

- Moore y Thompson⁷⁵, após a revisão de literatura produzida entre 1980 e 1990, chegaram à conclusão de que a Educação a Distância era “eficaz” quando esta se media pelo rendimento acadêmico dos estudantes, por suas atitudes e de seus professores e, de forma especial, por sua economia de escala.
- Hiltz, Zhang y Turoff⁷⁶, ao examinar dezenove investigações que comparavam estudos presenciais e a distância (síncronos) perceberam que quando os resultados eram fruto das consultas realizadas aos estudantes, em geral, não se deduziam diferenças significativas, mas

⁷³ “Éstos fueron los autores que nos sirvieron de base: Schramm, 1962 (revisó 393 trabajos); Bajtelsmit, 1990 (sobre 5 estudios); Moore y Thompson, 1997 (revisión de literatura entre 1980-1990); Saba, 2000 (referencia a estudios desde la década de los 50 del siglo pasado); Hiltz, 2001 (revisión de 19 investigaciones); Russell, 2001 (400 investigaciones); Shachar y Neumann, 2003 (86 estudios); Bernard et al, (2004) reviewed literature of empirical studies between 1985 and 2002 focusing on achievement, student attitudes, and retention rates (232 trabajos)” (GARCÍA ARETIO, 2010, p. 243).

⁷⁴ CLARK, R. *Media will never influence learning*. Educational Technology Research and Development, 42 (2), 21-29, 1994.

RUSSELL, T. L. *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education*. Montgomery, AL, IDECC, 2001.

⁷⁵ MOORE, M. y THOMPSON, M. M. *The effects of distance learning*. Pennsylvania, American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University, 1997.

⁷⁶ HILTZ, S. R.; ZHANG, Y. Z. y TUROFF, M. Studies of Effectiveness of Learning Networks, en MAYADAS, F.; BOURNE, J. y MOORE, J. C. (eds.) *Elements of quality online education*, vol. 3 in the Sloan-C Series. Needham, MA, Sloan-C, 2002.

quando os resultados eram fruto de sistemas de dados objetivos, tais como provas, os melhores resultados eram dos estudantes a distância.

- Ao também compararem resultados acadêmicos, Rivard⁷⁷, assim como Shachar e Neumann⁷⁸, verificaram que os estudantes a distância também sobressaíam em relação ao presencial

Também de modo geral, os melhores resultados apontam para o *blended learning*, que “combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (PINA, 2004). García Aretio e Ruíz Corbella (2010) ressaltam, ainda, uma publicação⁷⁹ de 2009 do Departamento de Educação dos Estados Unidos, resultado de mais de mil estudos empíricos de aprendizagem *on-line*, selecionados em contraposição ao ensino presencial, principalmente de caráter experimental. Cinquenta e uma dessas investigações, de maior confiabilidade, foram selecionadas para metanálise e, mais uma vez, os resultados foram melhores para os estudantes de programas *on-line* do que de estudantes de programas presenciais.

Além do desenho e de suportes pedagógicos, García Aretio e Ruíz Corbella (2010) relatam que esses estudos mais recentes apontam a importância das interações entre estudantes, destes com os professores e ainda com “conteúdos”, proporcionando ao participante tornar-se mais “protagonista” de seu próprio processo de aprendizagem. Ressaltam o destaque dado pelas investigações quanto à busca das instituições em formar pessoas mais autônomas e independentes, sublinhando que esse objetivo seria menos presente nas instituições presenciais. Criticam a associação entre autonomia e solidão, além do individualismo, que costuma recair sobre a EaD, e defendem a interação entre os sujeitos para melhores resultados. Os autores não abordam a função social da Educação, nem relacionam a importância da interação para a formação humana, restringindo-se a destacar a preocupação das instituições com o desenvolvimento do sujeito autônomo, sem sabermos ao certo qual o sentido de autonomia em discussão.

4.2 O desafio da formação humana

Ainda que a Educação formal seja em grande parte um processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos construídos ao longo da história, ela não se encerra em sua

⁷⁷ RIVARD, N. *Yes-online learning works*. University Business, 5 (6), 20-21. (Texto electrónico en Biblioteca UNED), 2002

⁷⁸ SHACHAR, M. y NEUMANN, Y. *Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach*. Consultado el 17 de junio de 2009. <http://www.scribd.com/doc/3569335/Differences-Between-Traditional-and-Distance-Education-Academic-Performances>, 2003

⁷⁹ MEANS, B. y otros. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, U.S. Department of Education, 2009.

dimensão instrucional e institucional. A Educação sempre foi pensada como um processo formativo com vistas a contribuir com a humanização. Nesse sentido, formação é uma palavra que se relaciona com o *dever*, com o *vir a ser*, “por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação [...] Uma situação plena de humanidade” (SEVERINO, 2006, p. 621).

A Educação inclui a assimilação de valores, comportamentos, gostos, desenvolvimento de posturas e habilidades, adoção de crenças, expectativas, construção de convicções... Uma série de elementos relacionados ao “que se espera de um processo educacional”, como sublinha Giolo (2010, p. 1287). Elementos nem sempre passíveis de serem verificados por testes individuais nem por provas que avaliam um grande número de estudantes.

Um bom exemplo mencionado por Paro (2000): uma coisa é responder positivamente a respeito de participação política, corrupção ou preconceito; outra é desenvolver posturas, convicções e comportamentos adequados a essas verdades.

O produto da educação - o ser humano educado - não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada aquela que *procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo* (PARO, 2000, p. 6, grifo nosso).

Não seria possível, pois, investigar os resultados de uma formação humana a distância, mas o mesmo seria válido para a modalidade presencial. Nem por isso, os educadores “presenciais” abrem mão de contribuir com o *dever* do ser humano. Apostam em um “bom processo” para gerar os resultados desejados, ainda que não aferíveis em sua totalidade. O mesmo não seria válido à EaD? Acreditamos que sim e pretendemos propor condições, no capítulo 6, no sentido de contemplar um recorte do que “se espera de um processo educacional”.

A Educação não faz sentido como processo apartado da realidade socioeconômica que marca a existência humana. Em qualquer modalidade, ela é construída na dialética das condições objetivas da vida. Resulta de ações de homens e mulheres que, no caso brasileiro, (sobre)vivem sob domínio neoliberal e enfrentam e/ou se adequam à sua lógica. Por isso, entendemos que críticas anteriormente sinalizadas, tal como o contexto de expansão da Educação Superior, a adesão inicial à modalidade por IES de menor prestígio, a situação excludente de cursos a distância dentro das IES, características de alguns modelos, entre

outros que não puderam ser aqui tratados, influenciam a modalidade, mas não podem caracterizar a modalidade em si.

Parecem-nos problemáticos os discursos que distinguem os processos organizados para atender certas necessidades de realização da Educação da própria ideia de formação humana. Condena-se prontamente a prática educativa a distância ao instrucionismo como se outras perspectivas não pudessem ser desenvolvidas pela modalidade, e como se a Educação realizada presencialmente não estivesse sujeita à mesma lógica predominante na sociedade.

Mas, se não se trata de uma questão de sujeição a condições sociais semelhantes, tratar-se-ia de uma questão de mediação tecnológica? A “condenação” da modalidade então recairia sobre o fato do processo educativo contar com tecnologias que alteram o diálogo realizado “olho no olho”? Ainda que o encontro de sujeitos presencialmente não seja garantia de diálogo? Ainda que o diálogo também possa ser feito pelo educando com o autor de um texto, por exemplo?

A escrita foi uma das primeiras tecnologias da Educação e recebeu muitas críticas, como a de Platão, que acusava sua incapacidade de recriar a reciprocidade da fala. A escrita teria o poder de acabar com a relação dialógica entre professor e aluno, era inimiga da relação humana, tal como tecnologias digitais vistas por muitos como desumanizadoras e alienadoras.

Como lo ve Platón, el medio en que comunicamos determina la calidad de nuestras interacciones. Pero esto es un punto de vista profundamente errónea, como lo han sostenido muchos estudiantes contemporáneos de la tecnología. *Al contrario, el impacto social de la tecnología depende de su diseño y de su utilización.* La escritura puede prestarse al diálogo continuo entre profesores y alumnos, y el discurso hablado fácilmente podría degenerar en un monólogo (FEENBERG, 2001, p. 118, grifo nosso).

Adotamos a expressão Educação a Distância com a finalidade de apontar a existência de um contexto em que um processo de ensino-aprendizagem, de formação humana, pode se desenvolver. A modalidade exige uma organização particular, mas a “presencial” também. Ambas não poderiam contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica? A Educação a Distância demanda estratégias distintas da sala de aula presencial, com mais ênfase na utilização de tecnologias e, por isso, enfrenta desafios pertinentes à formação que podem não ser os mesmos ou ter uma abordagem diferente dos encontrados presencialmente.

Um processo educativo, em ambas as modalidades, se constitui em relação dialética com a mesma sociedade, enfrentando desafios semelhantes para tentarem concretizar o que soa como utópico – a formação do humano – diante da realidade marcada pelo “poder de

degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão na esfera da vida social e de alienação no universo cultural” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Se a Educação é uma construção histórica e se neste momento histórico o homem convive/se apropria/é dominado/domina tecnologias, seria uma contradição afastar/ignorá-las dentro do processo educativo formal. Freire já dizia que o “homem é um ser de raízes espaçotemporais” (1979, p. 19); está no mundo, com o mundo. E a Educação, para ser válida, “deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – *e as condições em que ele vive*: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (p. 19, grifo nosso).

O compromisso com a construção de uma sociedade de caráter planetário convida educadores a se apropriarem das tecnologias para promover processos emancipadores. O combate à “mercoescola” (AZEVEDO, 2007) no âmbito da Educação Básica, tal como vimos no movimento da Escola Cidadã, precisa ser ampliado para processos realizados a distância. Mas o cotidiano vivido por nós revela que muitos educadores que desenvolvem trabalhos na perspectiva emancipatória condenam de imediato a EaD como se só houvesse uma perspectiva para essa modalidade. Seria comum a resistência dos que se dizem “progressistas”, pois muitos relacionam automaticamente o uso de tecnologias à Educação bancária. Eles parecem esquecer que a Educação presencial faz parte da mesma sociedade. Não se permitem enxergar transformações que podem ser criadas por eles mesmos ao se apropriarem de tecnologias digitais com fins libertadores.

As críticas realizam o papel de denúncia importante, mas precisam também conter anúncios, mostrar caminhos, orientar mudanças. O tempo de manter-se apartado de práticas educativas mediadas pelas tecnologias ficou para trás...

4.3 Presencialidade e convergência

O homem, com sua “vocação para a humanização”, para “ser mais” (FREIRE, 2009b), tem desenvolvido meios capazes de diminuir as distâncias físicas e aproximar os sujeitos usando sua criatividade para oferecer condições que ampliem as oportunidades de diálogo. Não é preciso citar números para comprovar crescentes alternativas que proporcionam a homens, mulheres, crianças, jovens e idosos(as) a possibilidade de dialogarem (no senso comum e freiriano) de forma síncrona ou assíncrona por texto, voz e/ou imagem. São experiências diferentes da realizada entre esses sujeitos reunidos no mesmo local, podendo ser tanto melhores quanto piores.

Em uma perspectiva freiriana, diálogo não é apenas conversa entre pessoas, mas um *processo dialético-problematizador*, que permite aos sujeitos *dizer o mundo* segundo o modo de ver de cada um, transformando-o e a si mesmo (FREIRE, 1987). O diálogo-dialético, condição para uma Educação emancipadora, não seria possível apenas a partir do encontro de sujeitos em um mesmo espaço físico; nem exclusivo à sincronicidade da fala imediata.

Problematizações, compartilhamento de contradições, busca de soluções e ações que contribuam para mudar a realidade opressora são realizados por meio de muitos recursos e em diferentes intervalos de tempo. Se o calor do debate presencial pode contribuir para que os sujeitos alcancem níveis maiores de consciência acerca do objeto/questão, o espaço entre mensagens assíncronas (por exemplo), resultando em maior tempo para reflexão e inclusão de considerações não deixaria por menos, podendo ser até mais - por que não? Os tempos podem ser muitos, mas não impossibilitam o diálogo, que também varia quanto à profundidade.

As tecnologias mudam, os princípios podem permanecer, serem alterados ou excluídos. Compartilhando da filosofia dialética, Freire defendia o movimento, o mundo processual, a possibilidade. Lutava contra a ideia de uma realidade acabada, tal como reconhecia o inacabamento dos seres como fenômeno vital. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (1996, p. 53). Apostava na conscientização dos sujeitos para a construção esperançosa do futuro. Sua visão de mundo e de epistemologia parece incompatível com a ideia de que sua concepção de diálogo só pudesse ser restrita ao encontro “presencial”.

Freire escrevia cartas, suas cartas se transformaram em livros, seus livros tem a marca dialógica na escrita - aberta ao outro. Podemos sentir sua proximidade durante a leitura e com ele dialogarmos a respeito de nossas dúvidas, buscando sugestões em suas linhas que aprofundem nosso entendimento. Não foi preciso encontrá-lo pessoalmente para com ele dialogarmos e aumentarmos o nível de criticidade acerca de algumas questões. O conteúdo por ele produzido, sua linguagem, sua perspectiva, contribuíram para muitas problematizações, para exercícios dialéticos sobre o mundo. Esta tese é um exemplo, finalizada quase vinte anos após sua morte.

[...] o ato de *estudar é assumir uma relação de diálogo* com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor (FREIRE, 1987, p. 72, grifo nosso).

Portanto, o sentido de diálogo em Freire não se restringiria ao encontro de pessoas em um mesmo espaço e ao mesmo tempo - considerando os sentidos do senso comum. Dependeria da “presença” daqueles que se educam, assim como a presença do sujeito (cognoscitivo) diante do objeto (cognoscível), mesmo inanimado. Com presença, queremos dizer *estar presente*: mobilizando sentidos e conhecimentos para novas construções; queremos apontar o oposto da distância, a proximidade.

Em Freire, “presença” tem a especificidade da relação dos sujeitos “*no e com o mundo*”, em uma relação dialógica e dialética:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a *construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente*, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte a mundo nos coloca. Renuncio a participar a cumprir a vocação ontológica de intervir o mundo. *O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele*. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 53, grifo nosso)

Presença, no sentido freiriano, é construção “que não se faz no isolamento”. Mas em diálogo com o outro, consigo mesmo, com o objeto, com a realidade, sendo o diálogo uma categoria *sine qua non* do conhecimento e do processo de conscientização dos sujeitos de sua “presença *no e com o mundo*”. Questionamentos, hipóteses, análise de contradições, dúvidas, generalizações implicam um movimento dialógico de construção, que exige dos sujeitos abertura, escuta e dizer sua própria palavra. “É nessa perspectiva mais ampla de diálogo como categoria de conhecimento que Freire aposta sua teoria”, acredita Mafra (2007, p. 160).

A força que move a curiosidade, própria do ser como humano, em um primeiro ato para que sua consciência ingênua movimente-se em direção a graus maiores de criticidade, promove a situação dialógica essencial para a Educação. Mesmo estando sozinho, educa-se

com outros porque se volta aos seus conhecimentos anteriores - fruto do diálogo com outras vozes - dialogando consigo e com o objeto⁸⁰.

Sem presença, sem proximidade, não há diálogo. E, na ausência deste, não há Educação. Então, qual o sentido da expressão Educação a *Distância*? Não estaríamos negando a própria condição do diálogo, a presença, a proximidade? Que diferença faz os sujeitos dialogarem a um metro ou mil quilômetros? Somente estando próximo, presente, para se instaurar a “situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p. 83).

Diversos autores já apontaram a incongruência do uso do adjetivo “distância” à palavra Educação, pois não pode haver Educação onde há distância. Mas, para além dessa razão, o uso da expressão estaria com os dias contados. Não pela substituição por termos mais relacionados aos recursos, metodologias e ideologias (ex: Educação *on-line*). Mas pela crescente convergência entre as modalidades presencial e a distância, expandindo tempos e espaços. E pela percepção cada vez maior de que se trata em essência de Educação, nem presencial nem a distância.

Em um futuro próximo, em vez da contraposição, como tem acontecido historicamente, valerá mais “compreender o que podemos agregar de uma modalidade à outra, caminhando rumo à Educação de qualidade, sem interessar quais presenças e distâncias são adotadas nas relações pedagógicas”, deseja Mill (2012, p. 25). Ele compartilhou a informação de que quase a totalidade dos professores com os quais trabalha em formações a distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) “alteraram sua prática no presencial depois que passaram um semestre na EaD”⁸¹. A vivência parecer ser mesmo o melhor caminho.

Para Nunes (2009, p. 2), a integração já estaria em curso há pelo menos vinte anos no mundo e “é provável que passe a se constituir norma e prática corriqueira de todos os sistemas. Essa nova maneira de Educação, na qual a presencialidade se dará por um amálgama de formas e usos de tecnologias, ainda não tem nome”. Particularmente, esperamos que seja apenas “Educação”.

O oferecimento de disciplinas a distância em cursos presenciais⁸² estimulada pela portaria n. 4.059/04 (BRASIL, 2004) incentiva a incorporação na modalidade presencial em até 20% do currículo de um curso de graduação. Podemos mencionar também o crescente

⁸⁰ Como lembra Mafra (2007, p. 163), “a rigor, como descreve Bakhtin (1978), todo discurso é resultado de muitas vozes que falam por meio do sujeito falante. Para ele, o ‘eu é sempre social e não individual”.

⁸¹ Conforme breve relato durante a banca de qualificação da tese, em 27/09/2013.

⁸² Em 2012, os participantes do Censo EAD.BR (ABED, 2013) indicaram 6.500 disciplinas na modalidade oferecidas em cursos presenciais autorizados/reconhecidos.

movimento de professores dessa modalidade que, por conta própria, disponibilizam materiais e dialogam com os estudantes em plataformas da Internet, fora de sua carga horária de trabalho presencial. Essa situação, inclusive, tem provocado investigações e reflexões sobre mudanças no trabalho docente com a apropriação de tecnologias digitais (KENSKI, 2013; MILL, 2012).

No contexto universitário brasileiro, Kenski (2013) acredita que a integração entre as modalidades depende mais de mudanças culturais do que estruturais. Sugere que a superação deva ser iniciada pela compreensão de que se professores e estudantes pertencem à mesma instituição, seus direitos e deveres devem ser os mesmos. A partir daí, o caminho seria o aproveitamento das particularidades de cada modalidade para a diversificação de práticas e procedimentos, o enriquecimento do aprendizado coletivo e as mudanças há muito reclamadas às aulas presenciais.

É possível começar a flexibilidade curricular e a integração entre docentes, discentes e a sociedade pela própria intercomunicação e colaboração entre os participantes das ações acadêmicas nas duas modalidades. Eventos virtuais, encontros, trocas e parcerias entre todos os professores e alunos indistintamente podem auxiliar a “romper o muro” das salas de aula em direção a movimentos de inovação (KENSKI, 2013, p. 80).

O tratamento desigual de educandos, docentes e equipes de cursos a distância em IES, apontado por Kenski (2013), seria incompatível com o que determina a LDB (BRASIL, 1996) como um dos objetivos da Educação, problematizada nesta tese. Como promover a cidadania se direitos e deveres não são respeitados, se a desigualdade marca os sujeitos? Onde fica o respeito e a valorização da diversidade, também de formas de organização de um processo educativo? E o exercício democrático de busca de soluções para que a Educação possa atender às necessidades de parte dos sujeitos que não podem se dirigir à universidade, para citarmos a justificativa básica para adoção da modalidade?

A formação cidadã exige que as IES se assumam como um “centro de direitos e deveres” e oportunizem a “experiência tensa da democracia” (FREIRE apud GADOTTI, 2010, p. 69), como exercitava a Escola Cidadã, tratada no capítulo 3. Não é fácil, mas não se constrói uma sociedade de caráter planetário com preconceito, o sufocamento do novo ou rejeição do velho sem o aproveitamento de suas características potencialmente humanizadoras.

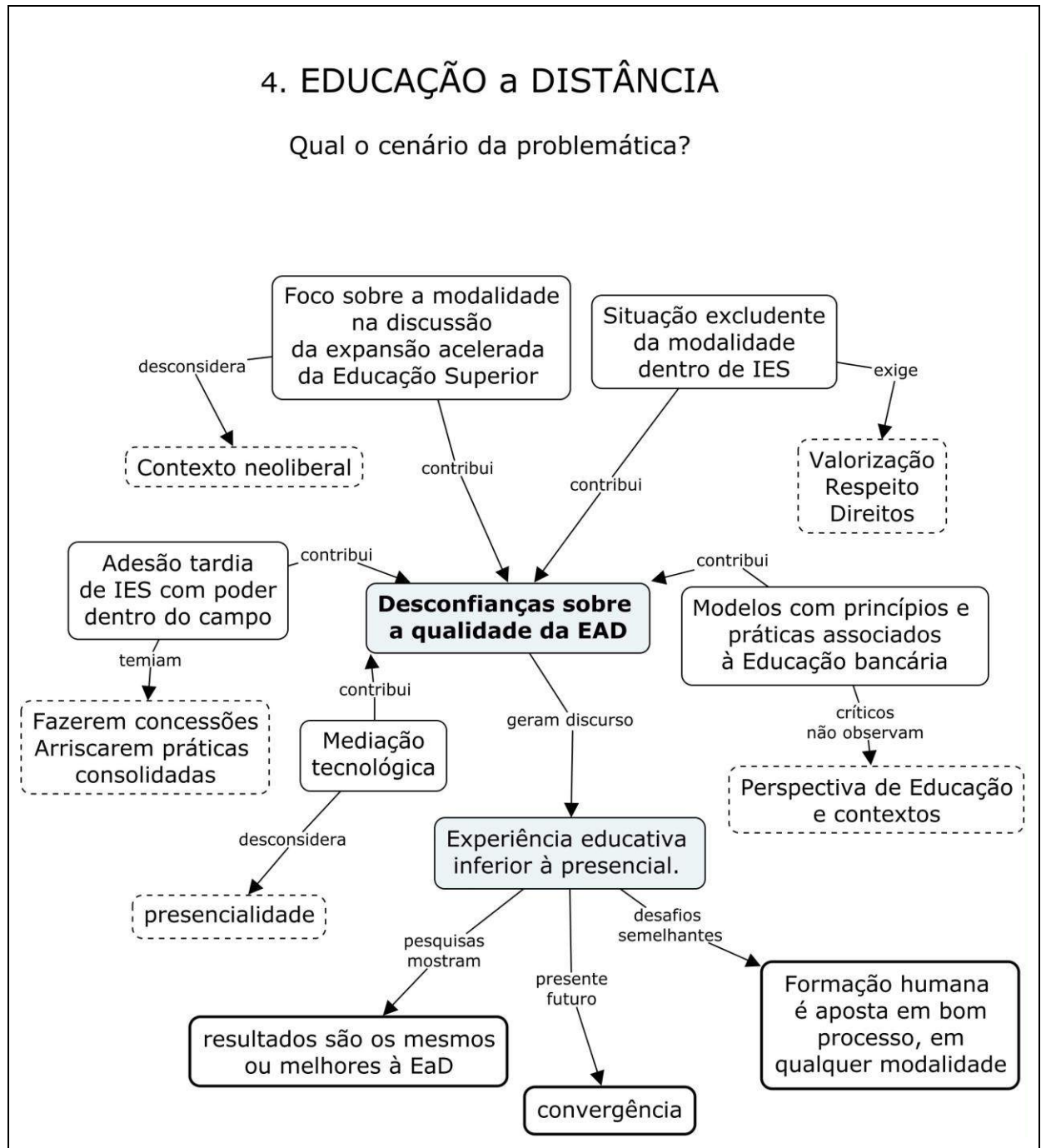
O novo nasce do velho, como bem constatou o pensamento dialético de Hegel⁸³. É a contradição e o movimento que constituem profundamente a realidade e a história. Como em outros períodos, a Educação vive uma série de conflitos, de oposições, de lutas internas e com outros campos da qual pode surgir o novo, mais tarde, novamente superado. As apreciações desfavoráveis e os problemas associados à modalidade fazem parte desse movimento que - torcemos e trabalhamos - contribuam com novas práticas rumo à liberdade dos sujeitos.

A realidade, de fato, é um processo incessante e inseparável de ser, *não-ser* e de *vir a ser*. E, se isso gera insegurança e dramaticidade na vida das pessoas, representa também a possibilidade de superar a estagnação e criar novas situações (SEMERARO, 2011, p. 89).

É inegável que tecnologias digitais farão cada vez mais parte da vida humana e que essa presença traz benefícios e prejuízos, como tudo em nossa existência. Como é compreensível que elas estejam provocando tensões no campo da Educação, questionando práticas, apontando soluções, gerando danos também. Novas Educações são criadas neste momento, embrionárias de outras, ainda que, sob a perspectiva dialética, possam não vir a ser necessariamente “novas”, ou seja, a superação do que existe; tais como variáveis em suas opções políticas.

Na próxima página, apresentamos a Figura 3, uma tentativa gráfica de apresentar os pontos principais deste capítulo.

⁸³ HEGEL, Georg W. F. Fenomenologia do Espírito. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. (Coleção: Pensamento humano).

Figura 3: Mapa-síntese do capítulo 4⁸⁴.

Fonte: Elaborada pela autora.

⁸⁴ O mapa é uma tentativa didática de representar o conteúdo tratado no capítulo. Como ilustração, possui limites quanto ao exposto.

CAPÍTULO 5

5 UM OLHAR FREIRIANO SOBRE TEORIAS DE EAD

Há algum tempo existe um esforço por parte de alguns pesquisadores em formular uma fundamentação específica para a Educação a Distância, a partir de experiências desenvolvidas. Em 1972, o teórico Michael Moore (2002) expressava preocupação com a necessidade de definir e descrever a EaD, discriminando seus componentes e identificando os elementos críticos das diversas formas de ensino e aprendizagem a distância. As experiências que vinham sendo desenvolvidas no âmbito de universidades a distância – tais como a Universidade Estatal a Distancia (UNED) na Costa Rica, a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) na Espanha, a Universidad Nacional Abierta (UNA) na Venezuela e a Open University no Reino Unido – apontavam características que seriam capazes de definir sua natureza, conferindo-lhe identidade e legitimidade própria.

Ainda assim, pesquisadores como Garrison (2000) questionam se as propostas teóricas têm conseguido acompanhar os recentes avanços tecnológicos; outros como Watson⁸⁵ (apud García Aretio, 2011) acreditam que o desenvolvimento da EaD se deve mais a essas evoluções do que à produção acadêmica, ainda que esta tenha crescido consideravelmente nas últimas décadas.

De qualquer modo, não podemos nos se furtar de refletir sobre parte da produção teórica existente na EaD, tendo em vista o caráter filosófico desta tese e seu objetivo em discutir premissas para a formação cidadã a distância. Historicamente, essas teorias alimentam práticas (e vice-versa) e auxiliam a tomada de decisões em diversos níveis (políticos, pedagógicos, econômicos).

A partir de um recorte que abrange o final dos anos 1960 e o início do século XXI, este capítulo começa com uma revisão de algumas teorias em que procuramos observar questões referentes à *autonomia* de estudantes e educadores, ao *diálogo* entre os sujeitos e/ou à *estrutura* do ensino. A revisão também sugere que essas teorias, mesmo que em parte e sendo algumas delas muito antigas, ainda orientariam ações na modalidade, enquanto propostas mais recentes ainda não foram totalmente apropriadas pela Educação. Depois, apresentamos uma reflexão, a partir de uma perspectiva freiriana, acerca do que foi observado quanto àquelas questões. Por fim, discutimos uma abordagem que seria mais adequada para

⁸⁵ WATSON, D. Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, v.6, n.4, p. 251-266, 2001.

formações de caráter emancipatório, considerando para isso que a maioria dos cursos a distância atualmente é desenvolvida pela Internet (ABED, 2013).

Grosso modo, este capítulo relaciona aportes freirianos às teorias da modalidade, ainda que essas tenham sido desenvolvidas sob perspectivas distintas ou nem sempre passíveis de reconhecimento, o que não invalidaria o esforço de realizar uma leitura crítica dessas produções. Trata-se da costura de um pano de fundo para condições de uma Educação cidadã a distância a serem discutidas no próximo capítulo.

5.1 Teorias de EaD: história e atualidade

Nos trabalhos de García Aretio (2011), Stojanovic (1994), Pérez de Maza (2011) e Barberà, Badia e Mominó (2001) mapeamos que a literatura de EaD destaca ao menos três grandes blocos de teorias baseadas: 1) no processo de industrialização do ensino; 2) na autonomia e independência do estudante; 3) na interação e comunicação.

Elas foram revisitadas por nós observando-se três elementos que consideramos fundamentais, após a pesquisa sobre Educação cidadã (capítulo 3): diálogo, autonomia e estrutura. *Diálogo* e *autonomia* são eixos de sustentação de qualquer perspectiva emancipatória. *Estrutura* é a expressão que agrega questões referentes à organização do processo de ensino(-aprendizagem). Esses três elementos foram observados nas teorias de EaD revistas.

Com relação ao terceiro bloco, resalte-se que julgamos pertinente para esta discussão tratar apenas da teoria conhecida como “conversação didática guiada”⁸⁶, renomeada no final dos anos 1990 para “conversação de ensino-aprendizagem”⁸⁷ (HOLMBERG, 2003, traduções nossa), por ser mais recente que as demais do bloco.

A esta revisão, incluímos ainda a teoria conectivista, mesmo não sendo específica para a modalidade. As razões para isto são a grande repercussão dela nos anos em que esta pesquisa foi produzida e sua contribuição para formatos de cursos massivos on-line, também discutidos no período.

⁸⁶ Tradução nossa. No original consta “guided didactic conversation” (HOLMBERG, 2003, p. 79). Alguns autores se referem à teoria apenas como “conversação guiada” ou “interação guiada”.

⁸⁷ Tradução nossa. No original consta “teaching-learning conversation” (HOLMBERG, 2003, p. 79).

5.1.1 Teoria da industrialização

Como um marco na tentativa de formulação de uma teoria sobre Educação a Distância, Otto Peters desenvolveu, em 1967⁸⁸, um estudo baseado no modo de organização da produção de bens naquela época predominante. A industrialização seria a característica definidora da Educação a Distância que se apresentava como algo novo e diferenciado em relação aos modelos presenciais de Educação (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001).

Na EaD, haveria uma organização sistêmica em que cada componente tem uma função no conjunto do processo de ensino e aprendizagem (PÉREZ DE MAZA, 2011). Os primeiros protagonistas de escolas a distância, segundo Peters (2003, p. 200), eram os empresários, que seguiam a divisão de trabalho das organizações industriais, distribuindo o “planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos, nas mãos de diferentes pessoas”.

A teoria de Peters enfatizava aspectos organizacionais, mais do que pedagógicos, atendendo interesses de economias de escala. Praticamente, não se ocupou de questões relativas ao ensino e aprendizagem, segundo Moore y Kearsley⁸⁹ (1996 apud GARCÍA ARETIO, 2011). Mas sua teoria ainda hoje produz grande impacto. Os estudos de Peters destacam as características a seguir, mapeadas por Stojanovic (1994), nos trabalhos do autor publicados em 1981⁹⁰ e 1983⁹¹, e resumidas por nós:

- *Racionalização*: o processo de produção é analisado cuidadosamente com o propósito de que cada parte do processo funcione devidamente. Na Educação a Distância, as consequências são as seguintes:
 - a. A divisão do trabalho libera a responsabilidade do docente (distribuída entre vários especialistas), reduzindo a subjetividade de uma relação de ensino-aprendizagem. A divisão e a objetivação permitem que cada parte seja planejada de modo que os objetivos de ensino, claramente formulados, possam ser alcançados.
 - b. O uso de equipamentos técnicos permite transmitir conhecimentos, habilidades e destrezas de ensino para grandes audiências.
 - c. O trabalho docente tem sido substituído em certas áreas por conta do uso de meios técnicos, para, por exemplo, proporcionar informação e avaliar rendimento.
 - d. Os estudantes trabalham em cursos avaliados previamente, o que diminui as chances de más interpretações e orientações equivocadas.

⁸⁸ Segundo informação do próprio Peters (2003, p. 198), em referência à obra “Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen, Weinheim: Beltz, 1967”.

⁸⁹ MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. *Distance Education: a Systems View*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Company, 1996.

⁹⁰ PETERS, O. Fernstudium and industrielle Produktion, Skizze einer vergleichender interpretation. In: CLEVER et al. (Eds). *Ökonomische theorie un wirtschaftliche Praxis*. Heeme/Berlin Neue Writschaftsbrief e, 1981.

⁹¹ PETERS, O. Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative interpretation in Outline. In: SEWART et al. (Eds). *Distance Education: International Perspectives*. Croom Helm: London, 1983.

- e. Um curso instrucional pode ser melhorado porque sua efetividade pode ser avaliada constantemente.
- *Divisão do trabalho*: um dos requisitos principais para que a EaD seja efetiva.
 - a. Os materiais são elaborados por especialistas do campo.
 - b. Uma vez que escreve o material, o autor é liberado para outras tarefas.
 - c. Outros docentes participam do processo de revisão de materiais para torná-los mais efetivos.
 - d. Outros docentes são envolvidos em correções de exercício e avaliação dos estudantes.
- *Mecanização*: há diferentes níveis de mecanização, desde máquinas dependentes da força física do homem até os controles automáticos encarregados de dar *feedbacks*.
- *Linha de montagem*: o trabalhador permanece em seu posto de trabalho à espera das “peças”. Na elaboração de um curso, o manuscrito passa de uma área a outra, as unidades são escritas, armazenadas e enviadas aos estudantes. Eles as devolvem, são novamente revisadas e repassadas à parte administrativa.
- *Produção de massa*: a produção só se justifica se houver uma grande quantidade de consumidores. O produtor necessita conhecer as exigências da população, muito mais do que o ensino convencional, para que seja aceitável para o consumo.
- *Planejamento e preparação*: nessa situação de produção, a economia, a divisão do trabalho, a qualidade e a velocidade dependem da correta preparação para isso.
- *Padronização*: a adaptação a um número maior de estudantes obriga o docente a considerar, mais do que na Educação convencional, a necessidade de certos padrões. Mudança de funções e objetivação: uma marca típica da industrialização é a diferenciação funcional. O docente, antes provedor de conhecimentos, assume o papel de facilitador ou consultor; o “conselheiro” é assumido por outra pessoa. E, na medida em que se empregam mais máquinas, se reduz a subjetividade do docente como tal.
- *Concentração e centralização*: características típicas da administração dos sistemas de educação a distância. A produção em massa requer uma concentração de **capital**, centralização administrativa e, se possível, monopólio de mercado.

As características de organização de um processo a distância têm muito a revelar sobre as bases epistemológicas, os métodos e objetivos pedagógicos. Entre as críticas às formações inspiradas no processo massivo industrial, estão a premissa de que os estudantes seriam passivos e semelhantes em suas características - prontos para consumir “conhecimento” - a desqualificação do trabalho docente e a baixa exigência⁹² quanto à qualificação deste profissional – qualquer um com mínima formação poderia contribuir com esse processo -, que mais se assemelharia à transmissão de informação. A padronização iria contra a lógica de desenvolvimento humano, em que se valoriza a diversidade e a identidade. A mecanização pode diluir as relações pessoais e interpessoais, afetar a subjetividade docente e dos estudantes. A hierarquização excessiva, inibir a participação e o sentimento de coletividade.

⁹² Valeria observar a resolução apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece, no artigo 10, a “exigência de titulação mínima de curso de especialização *lato sensu*” para “os profissionais do magistério – professores e tutores a distância e presencial” para atuação na Educação Superior. Comentário: esta nota foi produzida antes da redação final da resolução do CNE, portanto a partir do documento referência para audiência pública (BRASIL, 2014f), mas considerando que esta informação constará na redação final a partir de reportagem a respeito da audiência (FOREQUE, 2014).

Mais ligados à instrução e ao ensino do que à formação, poderíamos observar a influência da visão empírica em processos mais industrializados de ensino. Essa perspectiva considera a mente humana como um vazio a ser preenchido pela leitura da realidade via sentidos. “Na mente, as impressões sensíveis se vão depositando, transformando-se, depois, por via de determinados processos mentais, em conceitos e ideias gerais” (PRETI, 2009, p. 51). Nesse caso, relevantes seriam as ações “sobre os sujeitos”, repassando-lhes conhecimentos acumulados pela humanidade e considerados socialmente corretos e imprescindíveis. De base empírica, podem-se encontrar as atividades de repetição, de memorização, de acúmulo de informações, de não questionamento e de hierarquização da organização do trabalho pedagógico. Portanto, distante da reflexão crítica sobre o objeto e a realidade do sujeito, afastada da ação coletiva e do diálogo necessários à formação cidadã.

A principal diferença para Gutierrez e Prieto (1994, p. 14) entre as modalidades presencial e a distância se estabelece na forma de ensino, que deixa de ser planejado pelo professor em pequena escala para dar lugar a novos processos capazes de atingir um grande número de estudantes. Mudar a centralidade do professor para os materiais, que precisam ser planejados, produzidos, validados e distribuídos “traz uma série de características que é preciso conhecer e saber aplicar pedagogicamente com muito mais eficácia e precisão do que na modalidade presencial”. Caso contrário, a formação pode sofrer riscos, e o “ensino industrializado” é um deles:

- *Ensino industrializado*: a produção dos materiais de instrução obedece a métodos industriais e não a um processo participativo. Como consequência desse processo, pode haver uma “educação industrializada que leva consigo a mecanização, despersonalização, padronização e institucionalização. Se é assim, podemos afirmar sem temor que, nesse tipo de educação, as condições são oferecidas para que se produza necessariamente uma desnaturalização dos processos educativos” (p. 15).
- *Ensino consumista*: a produção industrial apresenta, como consequência, “processos de venda e consumo em escala industrial” (p. 15).
- *Ensino institucionalizado*: a personalidade e as relações interpessoais se diluem quando a instituição passa a ser quem ensina, prevalecendo o estilo gerencial à “comunicação participativa própria dos processos educativos” (p. 16)
- *Ensino autoritário*: o risco é de que as exigências empresariais de gestão institucionais prevaleçam em relação às demandas educativas. Pode-se observar o ensino autoritário (maior do que na presencial) pela “organização eficaz, uma ordem estrita, linhas de mando bem definidas, controle de todos os processos (incluindo o de qualidade) e todas as outras estratégias e requisitos institucionais para garantir o rigoroso cumprimento dos objetivos propostos” (p. 17).
- *Ensino massificado*: a aplicação massiva dos materiais é o que compensa os custos da produção, que exige muitos profissionais, e distribuição. “E mais ainda, a produção massiva inerente à nova modalidade está despertando um interesse crescente nos programas de cooperação internacional, que estão utilizando, com pouquíssimas adaptações, as produções

dos grandes centros de educação à distância já existentes, não importando o país ou a região do planeta em que tenham sido produzidas” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 17).

Gutierrez e Prieto (1994) não se referiam à teoria da industrialização, mas certamente estes são *riscos* a que correm processos educativos a distância orientados pela teoria, de caráter massivo industrial. Por outro lado, não podemos ignorar o mérito dela ter contribuído para viabilizar a organização de processos a distância envolvendo um grande número de participantes.

Apesar de ter surgido no final dos anos 60, características da teoria da industrialização ainda podem ser observadas em muitas instituições que oferecem cursos a distância. Alguns pesquisadores, como García Aretio (2011), destacam sua atualidade e importância para o planejamento cuidadoso de todo o processo de desenho, produção e distribuição de materiais. A lógica de estruturação do ensino exposta pela teoria teria sido atualizada para atender a formatos mais recentes.

No Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013) podemos encontrar a informação de que a maioria das instituições (63,56%) conta com uma equipe central de EaD para desenvolver o curso em parceria com um especialista no assunto. Mas as formações e/ou conteúdos também podem ser produzidos parcial ou totalmente por terceiros. Neste caso, “a maioria (32,29%) [empresas fornecedoras de produtos e serviços participantes do Censo] desenvolve os cursos com base no conteúdo fornecido pelo cliente” (ABED, 2013, p. 105). Assim, seja para cursos oferecidos em larga escala como para poucos participantes, uma *equipe central* se encarrega da organização e produção do ensino nas instituições e/ou empresas fornecedoras antes de sua “distribuição”, mesmo porque as instituições, em geral, “organiza[m]-se de “forma centralizada e possu[em] polos presenciais” (ABED, 2014, p. 63)

O modelo baseado na produção e consumo de massa estaria ultrapassado, segundo o próprio Peters (2003). Haveria a necessidade do ensino a distância se adequar às transformações atuais das sociedades industriais, sendo substituído por processos baseados no “neofordismo” e “na pós-industrialização”. O primeiro substitui a produção em grande quantidade de um mesmo item por uma variedade maior de produtos que possam atender aos interesses específicos dos consumidores.

Assim, não se elaborariam “grandes” cursos para um grande número de estudantes, mas “numerosos cursos pequenos em quantidades limitadas e atualizados constantemente” (PETERS, 2003, p. 207). Para essa concepção, no entanto, o trabalho continua sendo

hierárquico e controlado de forma centralizada. No modelo pós-industrial, ainda que valham os mesmos objetivos do “neofordismo” (alta inovação na produção e variabilidade dos processos), o atendimento é *on demand* e *just in time*⁹³, a partir da criação de grupos de trabalho pequenos, organizados não mais de forma hierárquica, mas por redes de relações horizontais, que assumem maiores responsabilidades. A adequação a esse modelo obrigaria as universidades a distância a modificarem seus processos de trabalho:

Mas o que é ainda mais importante: as formas clássicas de ensino e aprendizado no ensino a distância (cursos padronizados, assistência padronizada) *deveriam ser substituídas ou complementadas por formas mais flexíveis quanto a currículo, tempo e lugar (variabilidade dos processos)*. Conceitos como estudo autônomo no ambiente de aprendizagem digital, teleconferência, aconselhamento pessoal intensivo, estudo por contrato e combinação com e a integração de formas do ensino com presença indicam em que direção poderia ir o desenvolvimento. Isso equivaleria a uma revolução (PETERS, 2003, p. 208, grifo nosso).

Essa visão mais recente de Peters ainda sugere aspectos afeitos à lógica de mercado, tais como “estudo por contrato” e “aconselhamento pessoal intensivo”. Mas sua defesa à necessidade de flexibilidade “quanto ao currículo, tempo e lugar” seria mais coerente com processos emancipadores. Afinal, estamos tratando de formação humana e não fabricando parafusos, ironiza Pina (2008, p. 30): “si fabrico tornillos supongo que puedo llegar a determinar cuál es el ángulo preciso, el movimiento exacto, la duración de un gesto que permite obtener un mayor número de tornillos sin defectos.” Por isso, não seria possível seguir planejando formações a partir de estratégias provenientes da indústria.

5.1.2 Teorias de autonomia e independência

Também entre o final dos anos 60 e na década de 70, autores⁹⁴ como Rudolf Delling⁹⁵, Charles Wedemeyer⁹⁶, Michael Moore⁹⁷ e Randy Garrison⁹⁸ apresentaram produções que

⁹³ Grosso modo, essa expressão significaria “sob demanda e na hora certa”.

⁹⁴ A referência de algumas obras dos autores aparece em nota de rodapé porque não foram consultadas diretamente, pois algumas são antigas e todas são estrangeiras.

⁹⁵ DELLING, R. M. Versuch der Grundlegung zu einer systematischen Theorie des Fernunterrichts. In: L. SROKA; WALTER SCHULTZ (Eds). *Fernunterrichts 1966. Festschrift zum 50. Geburtsag von Walter Shultz-Rahe*. Verlag, Hamburg, 1966.

⁹⁶ WEDEMEYER, C. The use of correspondence education for post secondary education. In: AKALWASA; M. KAUNDA (Eds). *Correspondence Education in Africa*. Routledge: London, 1973.

WEDEMEYER, C.A. Independent study. In: DEIGHTON, L.C. (Ed). *The Encyclopedia of Education*, v. 4, New York: Macmillan, 1971.

compõem o bloco das teorias da autonomia e independência, a partir do contexto norte-americano. Em geral, os pesquisadores destacam o papel do estudante no processo educativo.

A referência à autonomia e à independência do educando é recorrente na história da Educação a Distância, considerados como alguns dos principais valores promovidos pela modalidade. Por outro lado, a aprendizagem independente não seria apenas uma finalidade a alcançar, mas uma característica própria da natureza da EaD que, na construção de seu corpo teórico, apresenta distintos enfoques.

Delling teria sido o autor a levar a independência do estudante ao extremo, reduzindo bruscamente o papel docente e da instituição, a ponto de autores como Keegan⁹⁹ e Garrison¹⁰⁰ colocarem em dúvida se sua teoria seria mesmo relativa à Educação. Segundo Stojanovic (1994), Delling considerava que, como adultos, os estudantes não aceitavam a relação convencional docente-aluno pela qual seria possível prover elementos que os levariam a ser mais autônomos. Para outorgar maior responsabilidade ao estudante, o teórico deixa o professor fora do sistema de Educação a Distância, de modo que o processo de ensino é substituído por mecanismos de orientação e apoio ao estudante (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001). Sua teoria “[...] mecaniza demasiado el proceso educativo, haciendo de la institución sólo una fuente de recursos”, explica Stojanovic (1994, p. 14). Assim, a posição de Delling acaba por “esterilizar” o processo educacional, polarizando a ação exclusivamente no estudante que não precisaria interagir com o outro para aprender.

Ao subtrair a relação professor-estudante, Barberà, Badia e Mominó acreditam que:

el concepto independencia denota aquellas actividades de aprendizaje en las que no hay interacción (Daniel y Marquis, 1983) y, en consecuencia, encuentra dificultades para ajustarse a las teorías convencionales de la enseñanza y del aprendizaje” (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 10).

Delling partiria do pressuposto de que os adultos já seriam autônomos o suficiente para “autodirigirem” o seu processo de aprendizagem, o que também inferimos por meio do

⁹⁷ Esta revisão foi produzida a partir do texto de Michael Moore publicado em 1993. No entanto, o ano de 2002 aparece nas referências deste artigo porque utilizamos a tradução para o português, publicada naquele ano, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

⁹⁸ GARRISON, R. *Understanding Distance Education*. Londres: Routledge, 1989.

GARRISON, R.; BAYNTON, M. Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal Distance Education*, v.1, n. 3, p. 3-15, 1987.

⁹⁹ KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. Londres: Routledge, 1996.

¹⁰⁰ GARRISON, R. *Understanding Distance Education*. Londres: Routledge, 1989.

conceito de “estudo independente”, usado por Wedemeyer para descrever a Educação a Distância em nível universitário:

El estudio independiente consiste en varias formas de enseñanza en las cuales estudiantes y docentes llevan a cabo sus tareas esenciales separados unos de otros, y comunicándose de múltiples maneras. Su propósito es liberar al estudiante regular de los patrones de los salones de clase, y darle a los estudiantes externos la oportunidad de continuar aprendiendo en sus propios ambientes, y desarrollar en todos la capacidad de autodirigir su aprendizaje (WEDEMEYER, 1977 apud STOJANOVIC, 1994, p. 16).

Wedemeyer preferia a expressão “estudo independente” entre outras terminologias como “estudo por correspondência” ou “Educação a Distância” porque, para o autor, essa seria a qualidade essencial da EaD. A independência, em Wedemeyer, dizia respeito mais ao estudante poder tomar decisões sobre a própria aprendizagem, como consequência da distância física, do que à independência do estudante diante do professor enquanto a desvinculação do tempo e do espaço (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001).

Sob essa concepção de independência, Wedemeyer postulou seis características da Educação a Distância capazes de operar em qualquer lugar, com a presença ou não de docentes no mesmo espaço e ao mesmo tempo:

- El estudiante y el docente están separados.
- El proceso normal de enseñanza y aprendizaje son efectuados a través de materiales escritos u otros medios.
- La enseñanza es individualizada.
- El aprendizaje se da a través de la actividad del estudiante.
- El aprendizaje se adecúa al estudiante en su propio ambiente.
- El estudiante asume su responsabilidad en su progreso, con la libertad suficiente para comenzar y detener su aprendizaje en cualquier momento, estableciendo su propio ritmo (WEDEMEYER, 1973 apud STOJANOVIC, 1994, p. 17).

Para Wedemeyer, a única forma de romper a barreira espaço-temporal era separando o ensino da aprendizagem, o que significava considerá-las como atividades distintas. Barberà, Badia e Mominó (2001) explicam que o teórico considerava que essa separação produzia uma reestruturação no modelo sob o qual se sustenta a interação didática presencial das aulas. Os elementos fundamentais se mantêm, mas são modificados para se adaptarem à distância física e proporcionar a maior liberdade possível à aprendizagem. Esta se produz fundamentalmente através das *atividades executadas pelo estudante*, que adquire maior responsabilidade pela sua aprendizagem e, nesse sentido, deve ser livre para tomar decisões. A aprendizagem

independente, para essa teoria, é aquela que modifica a conduta do estudante por meio das atividades que realiza sob orientação de professores, mas sem dependerem deles. O conceito de liberdade para os estudantes em todo programa independente ou a distância proposto por Wedemeyer compreende:

- El aprendizaje debe ser al propio ritmo, de acuerdo con sus necesidades y circunstancias.
- El aprendizaje debe ser individualizado, para que el estudiante tenga la suficiente libertad para seguir los cursos que desee.
- El que aprende debe tener suficiente libertad para escoger sus objetivos y actividades (WEDEMEYER, 1973 apud STOJANOVIC, 1994, p. 19).

Mas a ênfase na atividade do estudante não propunha uma forma de aprendizagem totalmente isolada, separada da influência do professor e, assim, o teórico não desconsiderava a importância do ensino no processo didático. Para García Aretio (2011), Wedemeyer identifica os elementos essenciais da aprendizagem individual no contexto da EaD, tais como a responsabilidade do estudante adulto, a disponibilidade das instruções necessárias, a combinação eficaz dos meios e dos métodos, a adaptação às diferenças individuais e uma grande variedade nos tempos de aprendizagem, suas paradas e inícios.

O foco na atividade do estudante, com apoio do educador, ainda seria regra atualmente, se observarmos o dado do Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 106) relativo à “participação do educando” em cursos a distância: “o educando tem acesso a informação de diversas formas (textos, animações etc) e apresenta o resultado da sua aprendizagem respondendo questões”, segundo a maioria das instituições formadoras, das empresas fornecedoras e de professores independentes participantes do Censo. Ao mesmo tempo, as instituições e os professores informam que as “atividades discentes nos cursos são tanto individuais quanto em grupo” (p. 106) enquanto nos cursos preparados por empresas fornecedoras predominam as atividades individuais.

Outro pesquisador a compor o bloco da autonomia e independência foi Garrison, para quem a independência era apenas um dos componentes do complexo processo educativo, que teria como núcleo da experiência educativa a “comunicação bidirecional”, em detrimento da separação professor-aluno (GARCÍA ARETIO, 2011). No entanto, autores concordam que sua principal contribuição teria sido a introdução do conceito de “controle”, capaz de integrar os fatores determinantes em uma formação a distância. Segundo Barberà, Badia e Mominó (2001), o teórico entendia que a separação física entre o professor e o estudante não garantia a independência desse último:

Ante este planteamiento, se sugiere (GARRISON; BAYTON, 1987; GARRISON, 1989) que el control de la experiencia educativa se produce en la interacción entre tres componentes: independencia, competencia y apoyo, en estrecha relación con los componentes tradicionales del triángulo didáctico: profesor, estudiante y contenido.

- El término independencia se refiere a la libertad para dirigir el propio proceso de aprendizaje, a la capacidad de escoger y conseguir objetivos de aprendizaje propios, sin dirección o apoyo externo alguno.
- La competencia constituye la dimensión psicológica del control y se refiere a las variables de tipo intelectual y de actitud, a los aspectos relacionados con la motivación que proporcionan la capacidad para aprender independientemente.
- El concepto apoyo se refiere a los recursos humanos o materiales que facilitan el proceso de aprendizaje.
- El control se produce en la medida que el proceso de comunicación entre el estudiante y el profesor permite un equilibrio dinámico entre estas tres dimensiones. Así pues, la independencia sin la competencia y apoyo necesarios proporciona sólo una ilusión de control que, en este sentido, muestra como el proceso de enseñanza potencia y no es contrario a la autonomía del estudiante. De hecho, es posible concebir situaciones de aprendizaje en la que el estudiante maximice tanto la interacción como la independencia (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 12).

Entre os teóricos vistos até aqui, Garrison se aproximaria de uma perspectiva mais cidadã por defender a necessidade de equilíbrio entre independência (oportunidade de tomar decisões), competência (capacidade, habilidade e motivação) e apoio (recursos humanos y no humanos), sustentada na interação entre o estudante e o professor:

El proceso de comunicación, la interacción y el diálogo constituyen la base sobre la cual se sustenta el control de la experiencia educativa. El papel del profesor como guía es decisivo, principalmente en la orientación de los procesos cognitivos, al cuestionar puntos de vista o sugerir alternativas a éstos o al ayudar al estudiante a ajustar los nuevos conocimientos a los previos. Parece claro que no se trata sólo de un recurso más o de un elemento de apoyo.

El modelo desarrollado por Garrison encuentra su equilibrio en la transacción que se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, su argumentación, tal y como él mismo reconoce, se sitúa más cerca de la interdependencia que de la independencia, sin que estos dos conceptos tengan que ser entendidos necesariamente como opuestos (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 12).

Barberà, Badia e Mominó destacam em Garrison o valor dado mais à *interdependência* entre os elementos que caracterizariam a natureza da EaD (independência, competência e apoio) do que a *independência* destacada pelos outros teóricos. Diferentemente dos demais, no qual o papel do professor, ou melhor, instrutor, se restringia a apoio, em Garrison a participação docente seria mais ativa, a “orientar”, “cuestionar” e “aydar al estudiante”. No entanto, trata-se de apenas de uma “comunicação bidirecional” entre educando e educador.

Reportando-nos ao começo desta revisão, verificamos que o início da Educação a Distância era dominado pela tradição behaviorista. Mas na década de 70, o máximo de controle dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos sob base instrucional, se confrontava com uma perspectiva humanista de Educação, que enfatizava a importância do diálogo aberto e não estruturado, servindo a diversas técnicas educacionais. Naquele cenário, Moore (2002) lançava a “Teoria da Distância Transacional” que, segundo o próprio teórico, representava uma fusão das duas tradições pedagógicas. Dedicaremos um espaço maior a esta teoria porque ela relaciona os três elementos que consideramos fundamentais para serem observados em uma formação cidadã a distância: autonomia, diálogo e estrutura.

Em 1972, este trabalho foi apresentado sob o título “A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente”, para destacar a importância de conferir autonomia aos estudantes quanto às responsabilidades sobre seus processos de aprendizagem. “A autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (MOORE, 2002, p. 9). Mas a teoria de Moore se destaca menos pela discussão quanto à autonomia - que chega a ser semelhante a de outros teóricos - e mais por se apresentar como uma teoria que permite analisar desenhos de *e-learning* e seus resultados, em acordo com os contextos de aprendizagem (GARCÍA ARETIO, 2011).

O grau de *autonomia* do aluno é um dos elementos do universo de relações entre professores e estudantes separados pela distância. Além dela, o *diálogo* e a *estrutura* do programa compõem as três variáveis com as quais se pode medir em termos absolutos a distância transacional. Moore considerava esse universo de relações, chamado Educação a Distância, como a “transação” que precisa cobrir a separação entre os sujeitos distantes não apenas geograficamente, mas também psicológica e de comunicação.

O conceito de transação tem origem em Dewey (DEWEY; BENTLEY 1949). Conforme exposto por Boyd e Apps (1980, p.5), ele “denota a

interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação". A *transação a que denominamos Educação a Distância* ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. *Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional* (MOORE, 2002, p. 2, grifo nosso).

Segundo o teórico, a distância transacional existe em todos os programas educacionais, inclusive os presenciais, e ela varia em termos absolutos, em maior ou menor grau, a depender da situação didática e em função das três variáveis de ensino e aprendizagem: autonomia do aluno, diálogo e a estrutura do programa.

O diálogo é entendido por Moore (2002, p. 3) como uma interação ou várias interações com qualidades positivas. Ou seja, é intencional, construtivo e valorizado por cada parte a partir da escuta respeitosa e ativa, em que cada um elabora e “adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo ‘diálogo’ é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas”.

A possibilidade de diálogo, assim como sua extensão e natureza, dependerá de uma série de fatores, tais como a “filosofia” dos sujeitos envolvidos e dos responsáveis pelo curso, pela “personalidade” do professor e dos estudantes, pelo tema e por questões ambientais como o meio de comunicação, que impacta na extensão e qualidade do diálogo. As atuais ferramentas de comunicação via Internet, síncronas e assíncronas, tendem a favorecer mais o diálogo do que a troca de correspondência, meio mais utilizado quando a teoria foi criada (mas válida para se analisar os cursos a distância de hoje). Portanto, a probabilidade de transpor a distância transacional atualmente seria maior.

Interessante observar que Moore considerava que havia diálogo entre professor e alunos mesmo sem qualquer interação, tal como quando o aluno estuda por meio de material impresso. Seria uma “interação silenciosa e interior” (MOORE, 2002, p. 4) com aquele que preparou o material, menos intensa do que se fosse por uma teleconferência, por exemplo. Mas não deixava de ser um diálogo.

Outros fatores importantes que influenciam o diálogo e, portanto, a distância transacional: o número de estudantes por professor e a frequência da comunicação entre eles, o “ambiente emocional de professores” (o grau de desconsideração em relação ao resultado de

seu trabalho) e o “ambiente emocional dos alunos” (o respeito pelos seus estudos). Acima de tudo, a disposição dos sujeitos para dialogarem:

Não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar sua interatividade, e uma vez que será usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores (MOORE, 2002, p. 4).

Alguns dos fatores determinantes para a concretização do diálogo também interferem na estruturação de um programa de ensino. “A *estrutura do programa* expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa”, explica Moore (2002, p. 5). É a estrutura que descreve em que medida a formação poderá atender às necessidades individuais dos estudantes.

Quanto mais diálogo, menos estrutura e menos autonomia. O teórico exemplifica os programas gravados para a TV como altamente estruturados, sem qualquer possibilidade de serem reorganizados a partir da contribuição dos sujeitos. Nesses casos, a distância transacional é grande, pois o diálogo é pouco ou inexistente e o programa é muito rígido em seu desenho. Um programa com pouco espaço para o diálogo exige materiais didáticos muito estruturados capazes de fornecerem todas orientações e “aconselhamentos”, sem possibilidade de modificação pelo aluno “em diálogo com o instrutor”. Logo, “em programas muito distantes”, os estudantes se responsabilizam mais pelo seu processo de aprendizagem, exigindo deles maior autonomia. Assim, parece-nos que, pela teoria, *diálogo e autonomia se oporiam*, até porque afirma Moore: “quanto maior a estrutura e menor o diálogo em um programa, maior autonomia o aluno terá de exercer” (2002, p. 6).

5.1.3 Teoria da conversação de ensino-aprendizagem

Bórje Holmberg é autor da teoria da “conversação didática guiada”, renomeada no final dos anos 90 para “conversação de ensino-aprendizagem” com o intuito, segundo o próprio (2003), de evitar aproximações com qualquer sentido autoritário, sendo que seu objetivo era enfatizar o caráter didático da “conversação” em Educação a Distância.

Holmberg começou com a defesa de uma abordagem de “conversação” para o desenvolvimento de cursos e logo passou a defender também a necessidade de haver empatia entre o estudante e a organização de ensino para favorecer a aprendizagem. A Educação a

Distância deveria se desenvolver como uma conversação guiada, em uma atmosfera cordial, com estímulo e apoio para impulsionar o êxito dos estudantes. Quanto ao ensino, a aprendizagem e a administração, Holmberg (2003) assim resume sua teoria de EaD:

1. A educação a distância atende principalmente alunos individuais que não podem ou não querem fazer uso de face a face de ensino (ou seja, os adultos que desejam aprender para fins de carreira ou para o desenvolvimento pessoal, trabalhando normalmente).
2. A aprendizagem a distância é orientada e apoiada por meios não contínuos, materiais didáticos produzidos previamente e comunicação mediada entre alunos e uma organização de apoio (escola, universidade etc) responsável pelo desenvolvimento do curso, pela interação educativa aluno-tutor, aconselhamento e administração do processo de ensino-aprendizagem, incluindo ações para a interação aluno-aluno. A educação a distância está aberta a behaviorista, cognitivista, construtivista, e outros modos de aprendizagem. Também pode inspirar abordagens metacognitivas.
3. Central para o ensino e a aprendizagem na educação a distância são as relações pessoais entre as partes interessadas, o prazer do estudo, e a empatia entre os alunos e os representantes da organização de apoio. Sentimentos de empatia e de pertencimento motivam os alunos a aprenderem e influenciam a aprendizagem favoravelmente. Tais sentimentos são estimulados por apresentações claras, focadas em problemas e em forma de conversação da matéria a ser aprendida que expõem e complementam a bibliografia do curso; pela amigável interação mediada entre estudantes, tutores, conselheiros e outros da equipe de suporte da organização; e por processos e estruturas administrativa-organizacional flexíveis.¹⁰¹ Fatores que promovem o processo de aprendizagem incluem tempos curtos de resposta aos exercícios e outras comunicações entre os alunos e a organização de apoio, a frequência adequada para o envio de trabalhos e a disponibilidade constante de tutores e conselheiros (HOLMBERG, 2003, p. 81, tradução nossa)

Com Holmberg, a ênfase se desloca da autonomia e dos materiais didáticos para a comunicação entre professor/instituição e os estudantes, priorizando a atenção sobre suas necessidades. Para diferenciar a interação a distância da realizada presencialmente, o autor apresenta o conceito de “comunicação não contínua” que inclui dois aspectos: a “comunicação real”, entre professores e estudantes, e a “comunicação simulada”, entre os estudantes e os materiais didáticos, capazes de produzir uma “conversação interna” entre o conteúdo e os conhecimentos prévios do estudante, semelhante à teoria de Moore (2002) que foi tratada anteriormente. Holmberg sugere um esforço por parte dos *designers* e professores para alcançarem a empatia do estudante encontrada nos ambientes presenciais, além de

¹⁰¹ Traduzimos como “flexível” a palavra “liberal” do texto original, por conta do contexto. Originalmente, a frase é: “and by liberal organizational-administrative structures and processes”.

perseguirem o diálogo seja em interações “reais” ou “simuladas”, válido tanto para formatos convencionais de EaD quanto para digitais (GARCÍA ARETIO, 2011).

Para motivar o estudante, o autor enfatiza a necessidade de personalização da conversa, preocupando-se com a questão emocional. Segundo Barberà, Badia e Mominó (2001), o papel decisivo atribuído ao vínculo entre o aspecto emotivo, a conversação e o processo de aprendizagem é evidente na maioria dos sete postulados em que Holmberg¹⁰² apoia seu ponto de vista:

1. Los sentimientos de relación personal entre los profesores y los estudiantes promueven el placer de estudiar y la motivación.
2. Estos sentimientos pueden ser impulsados por materiales autoinstructivos bien desarrollados y por la comunicación bidireccional a distancia.
3. El placer intelectual y la motivación para el estudio son favorables para alcanzar los objetivos de aprendizaje y el uso de los procesos y metodologías de estudio apropiados.
4. La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de una conversación cordial favorecen los sentimientos de relación personal, de acuerdo con el primer postulado.
5. Los mensajes dados y recibidos a través de la conversación son, comparativamente, fácilmente entendidos y recordados.
6. El concepto de conversación se puede traducir en buenos resultados con el uso de los distintos medios disponibles en educación a distancia.
7. La planificación y guía del trabajo, tanto si provienen de la institución de enseñanza como si dependen del estudiante, son necesarios para el estudio organizado, que se caracteriza por su concepción finalista explícita o implícita (HOLMBERG, 1995 apud BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 22).

Os postulados indicam preocupação maior com a “humanização” do processo a distância por meio da relação interpessoal entre professor e educando. No entanto, segundo Barberà, Badia e Mominó (2001, p. 22), a perspectiva de Holmberg parte do pressuposto de que a aprendizagem é uma atividade individual que se produz “através de un proceso de interiorización en que el estudiante adecúa los nuevos conocimientos a las estructuras cognitivas”. Assim, cabe ao professor e à instituição desenvolver contextos e oferecer condições para proporcionar a aprendizagem independente, autônoma.

Holmberg (2003, p. 83, tradução nossa) avalia que “[...] os desenvolvimentos modernos não mudaram o conteúdo da [sua] teoria. O que mudou foram os usos feitos da Educação a Distância e a tecnologia a servi-la”, se referindo principalmente às possibilidades abertas pela Internet. Mas ressalta que sua teoria é limitada às considerações metodológicas

¹⁰² HOLMBERG, B. Theory and Practice of Distance Education. Londres: Routledge, 1995.

de aprendizagem, ensino e organização da administração, não incluindo, portanto, outros fatores como econômicos, contextos culturais, políticos e sociais.

5.1.4 Teoria conectivista

No início deste novo século, os canadenses George Siemens (SIEMENS, 2004, 2005) e Stephen Downes (2005) apresentaram o conectivismo como uma teoria de aprendizagem para o século XXI, a partir da herança de outros teóricos, tais como Vygotsky, Wittgenstein, Papert, Bruner, McLuhan, de novas ciências (caos e redes) e conceitos atuais como “comunidade de prática”, “cognição distribuída”, “aprendizagem situada” etc, ainda que em vários artigos tentem se contrapor a muitas dessas contribuições para se diferenciar.

Não é anunciada como uma *teoria de EaD*, mas, em nossa opinião, poderia ser considerada uma concepção para modalidade por teorizar o processo de ensino e aprendizagem a distância no contexto de uso de tecnologias digitais. Esta teoria nos interessa, em especial, pela sintonia com o atual paradigma de formação de redes, pela abertura que dá aos participantes para participarem da construção do curso e pela lógica aparentemente democrática e dialógica que permearia a relação entre os participantes. Isso tudo ao menos em um primeiro momento...

Para Bell (2011), o conectivismo contribui principalmente com cursos on-line abertos como os *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Mas, assim como Kop e Hill (2008), acreditam que a proposta carece de maior elaboração e desenvolvimento para ser considerada uma teoria de aprendizagem. De qualquer modo, ambos autores concordam que sua epistemologia inspira professores a promoverem mudanças em suas práticas e desenvolverem novas pedagogias.

Os conectivistas argumentam que as três principais teorias de aprendizagem - behaviorismo, cognitivismo e construtivismo – foram desenvolvidas em períodos nos quais a aprendizagem não sofria o impacto de tecnologias digitais. Além disso, que atualmente as condições sob as quais os sujeitos aprendem se alteraram tanto que as modificações feitas àquelas teorias ao longo do tempo não seriam suficientes.

Segundo Siemens (2004), essas concepções se fundamentam no entendimento de que a aprendizagem ocorre dentro da pessoa, como o socioconstrutivismo, não abordando, por exemplo, a “aprendizagem que ocorre fora da pessoa (i.e. aprendizagem que é armazenada e manipulada através da tecnologia)”, afirmação que causa polêmica no meio educacional. O conectivismo defende uma abordagem que seria nova tendo em vista a abundância de

informações, valorizando a necessidade de rápida avaliação e a habilidade de sintetizar e reconhecer padrões e conexões, além da existência de novas ciências (caos e redes).

São princípios do conectivismo (SIEMENS, 2004, p. 6):

1. Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
2. Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
3. Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
4. A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
5. É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
6. A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
7. Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
8. A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.

Para os conectivistas, a aprendizagem é o processo de conectar redes de informações, pessoas e recursos, sendo definida como “conhecimento acionável”:

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados (SIEMENS, 2004, p. 5).

Assim, diferentemente de outras teorias, “a aprendizagem não é manifestada pela mudança de estado do indivíduo, nem a experiência é quem a promove” (SIEMENS, 2004, p. 5). Como observa Soares Carvalho (2013, p. 11), a “inteligência estaria fora do sujeito, pois ele não tem condições de manipular a crescente e infinita quantidade de informações e dados”. O conectivismo entende que o indivíduo é o ponto de partida e o conhecimento é resultado de conexões. “Uma propriedade de uma entidade deve levar ou tornar-se uma propriedade de outra entidade, a fim de que sejam consideradas conectadas, o conhecimento que resulta de tais conexões é o conhecimento conectivo” (DOWNES, 2005).

A *presença do ensino* no conectivismo - como se referem Anderson e Dron (2012) – se distingue de outras abordagens de EaD principalmente em relação à pouca estruturação da formação, marcadamente distribuída, o que pode comprometer os objetivos de aprendizagem. Os materiais de estudo são abertos e acessíveis, podendo tanto ser preparados (ou disponibilizados) pelos responsáveis pela formação como também pelos participantes (parte ou totalmente). Essa é outra característica importante no conectivismo, que entende serem todos os envolvidos responsáveis pelo conteúdo de aprendizagem, por sua recriação e disponibilização para outros. Os recursos são produzidos muito em nível pessoal ou de um conjunto de pessoas e menos guiados/ roteirizados pelo professor.

Segundo Downes (2011, tradução nossa), um curso conectivista:

- [...] não tem testes, notas, competição, falhas...
- [...] fornece muitos recursos, exercício variados, novas tecnologias e mídias.
- [...] providencia andaimes para incentivar o desenvolvimento de capacidades pessoais.
- [...] apoia o ambiente físico do aluno, inclusive [tecnologias] móveis.
- minimiza a pressão social e encoraja as pessoas a participarem a seu próprio modo, apoiando-os [por meio de] vários ambientes e não (digamos) [somente] um fórum central [...].
- [...] como um todo, "não são projetados" e não tentam envolver uma estrutura particular.
- [...] usa recursos abertos; todos os participantes podem criar e submeter recursos.
- [...] são executados em múltiplas linguagens e variadas modalidades: imagens, áudio, simulações...
- [...] apoia a cooperação ou colaboração, com variedade de pedagogias para garantir múltiplas intenções.
- enfatiza o pessoal ao mesmo tempo em que maximiza o alcance e o efeito. Cursos conectivistas apoiam a participação maciça e o crescente engajamento na comunidade.
- [tem seu impacto mensurado] pelo engajamento on-line e melhoria do conhecimento mais amplo da comunidade¹⁰³ (DOWNES, 2011, tradução nossa).

Pelas características acima, vemos como é grande o desafio para a adoção dessa abordagem na Educação formal, em que a hierarquia tende a se sobrepôr às conexões emergentes. Como bem observa Anderson e Dron (2012, p. 128), “a natureza distribuída e a imprecisão inerente aos objetivos, começos e fins [...] se encaixam fracamente em um contexto em que os alunos estão fazendo cursos mais formais e tradicionais [...]”.

¹⁰³ Comunidade aqui parece se referir ao grupo que se beneficiará pela aprendizagem do participante de um curso conectivista, mais do que a delimitação geográfica. Ex: comunidade constituída a partir do “local” de trabalho, por um interesse em comum (tal como astronomia) etc.

A pouca estruturação do processo de ensino-aprendizagem acaba por exigir grande “autonomia” dos sujeitos, característica tão marcante que se apresenta quase como um “pré-requisito”. Os participantes possuem a liberdade para constituir suas próprias conexões sejam elas informações ou pessoas, se deslocar por ambientes não estipulados pela instituição, construir artefatos individual ou coletivamente que julgam necessários etc.

Apesar da existência uma proposta inicial, os sujeitos é que determinariam os rumos do processo e de sua própria aprendizagem. Segundo Downes (2011, tradução e grifos nossos), a autonomia, como “capacidade de agir”, “é o que distingue a 'aprendizagem pessoal', feita *por nós* mesmos, e 'aprendizagem personalizada', feita *para nós*”¹⁰⁴. A autonomia (cada nó é autogerido) é um dos quatro critérios para que as redes possam ser qualificadas como *knowing networks*. As outras três são: diversidade (nós incentivados a terem estados diferentes), abertura (livre circulação) e interatividade (conhecimento e aprendizagem são emergentes). As redes efetivas apresentam oito propriedades:

- São descentralizadas.
- São distribuídas, residindo as suas entidades em locais físicos diferentes, o que reduz fortemente o risco de falha na rede, bem como a necessidade de grandes infraestruturas.
- São “desintermediadas” (disintermediated), ou seja, eliminam a mediação, a barreira entre fonte e receptor.
- Os conteúdos e os serviços são, nelas, desagregados. As unidades de conteúdo devem ser tão pequenas quanto possível e o conteúdo não deve ser “acoplado” (“bundled”).
- Os conteúdos e os serviços são des-integrados (dis-integrated), isto é, as entidades numa rede não são “componentes” umas das outras.
- São democráticas. As entidades são autônomas, têm liberdade para negociar conexões com outras entidades e, também, para receber e enviar informação. A diversidade numa rede é uma mais-valia, pois confere flexibilidade e adaptabilidade.
- São dinâmicas, entidades fluídas e em mudança, porque sem isso o crescimento e a adaptação não seriam possíveis. Esse aspecto é descrito, por vezes, como a “plasticidade” de uma rede. É através desse processo de mudança que se descobre novo conhecimento, em que a criação de conexões é uma função primordial.
- São inclusivas (não segregadas – *desegregated*). Numa rede, a aprendizagem, por exemplo, não é perspectivada como um domínio separado e, portanto, não há necessidade de processos e ferramentas que sejam específicos para a aprendizagem. Esta é vista como parte integrante da vida, do trabalho, da diversão, logo, as ferramentas que usamos nas nossas atividades quotidianas são as mesmas que usamos para aprender (DOWNES apud MOTA, [S.d.]).

¹⁰⁴ “Autonomy is what distinguishes 'personal learning', which we do for ourself, and 'personalized learning', which is done for us” (DOWNES, 2011)

Portanto, a autonomia se manifesta pela liberdade de movimentação dos sujeitos em diferentes espaços, conteúdos, comunidades na construção de sua própria aprendizagem. Certamente a proposta se conecta a novos paradigmas em diversas ciências. Mas, no estágio atual de desenvolvimento humano, a questão que se apresenta é se os sujeitos (ao menos da Educação formal), inclusive educadores, estão preparados para essa “autonomia”.

Como em outras teorias de EaD revisitadas por nós, o alto nível de autonomia do estudante, segundo Kop e Hill (2008), está diretamente relacionado à diminuição da importância do papel do professor e da instituição no processo de aprendizagem. Uma vez que o “papel do aluno não é memorizar ou *mesmo compreender tudo*, mas ter a capacidade de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário” (ANDERSON; DRON, 2012, p. 126, grifo dos autores) o professor apresenta-se como um companheiro de viagem. Certamente é um nó fortemente conectado pelos conhecimentos que possui e, por isso, também atua como modelo, ensinando pelo exemplo.

Como o processo de ensino-aprendizagem é pouco estruturado, mais flexível do que as demais abordagens, torna-se fundamental que o professor se esforce para manter a rede ativa e aumentar a confiança daqueles que sentem dificuldades em se adaptarem à essa fluidez, sentindo-se perdidos, principalmente no início.

O conectivismo, como o próprio nome sugere, baseia-se na conexão. Entre as possíveis, dos sujeitos uns com os outros. Algumas questões a esse respeito vêm sendo debatidas por pesquisadores que, ao final, concordam: são necessárias mais pesquisas. A possibilidade permanente de expansão das interações coloca em xeque, por exemplo, o diálogo entre os participantes que, principalmente sob compreensão da abordagem socioconstrutivista (com grupos fechados), pode levar a graus maiores de conhecimento.

O conectivismo baseia-se na teoria dos laços fracos desenvolvida por Granovetter¹⁰⁵ na década de 70, defendendo que esse tipo de relação possibilita aos sujeitos maiores oportunidades de aprendizagem. Assim, a abertura para estabelecer conexões para além da consulta com o professor e demais participantes, contemplando interações periféricas e emergentes, como ex-alunos, profissionais e outros professores, permitiria aos sujeitos promover inovações e expandirem seus conhecimentos, individual ou coletivamente. Os laços fortes (mais afeitos à abordagem construtivista), pelo contrário, enclausurariam os sujeitos em visões, ideias e perspectivas de seus participantes, ainda que sejam importantes para garantir a permanência dos membros em rede.

¹⁰⁵ GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), p. 1360-1380, 1973.

Carvalho Soares (2013, p. 10) observa que, da perspectiva sociológica, “os laços fracos engendram a democracia em oposição aos laços fortes”. Mas, após estudo do conectivismo com foco nos laços, a autora conclui que Siemens e Downes incorporaram “intuitivamente” a teoria desenvolvida por Granovetter ao conectivismo, já que “pouco esclarecem sobre o que significa isso nem demonstram através do MOOC conectivista como os laços fracos promovem mais conhecimento” (2013, p. 10).

Também preocupado com o caráter das conexões para a Educação, Norris (2001 apud KOP; HILL, 2008) destaca a tentação dos participantes de preferirem se conectar com pessoas afins, em detrimento de especialistas como o professor, cujo papel é apresentar diversos pontos de vista. Kop e Hill (2008) lembram que muitos educadores críticos defendem a importância do direcionamento dos professores para a qualidade da aprendizagem e citam Paulo Freire e Donald Macedo ao comentar que os professores dialogam com os estudantes para que a “conversa” não se restrinja ao que estes já conhecem, mas para que possa ser ampliado: “eu dialogo porque reconheço o social e não apenas o caráter individual do conhecimento” (FREIRE; MACEDO apud KOP; HILL, 2008, p. 10, tradução nossa). Segundo as autoras, a preocupação de Norris com a falta de criticidade *on-line* se deveria à redução do papel do professor a facilitador, amplamente aceito no *e-learning*. Radicalizando, os autores acreditam que “[...] em um ambiente *on-line* conectivista, com ênfase na aprendizagem informal e de escolha do indivíduo para interagir com especialistas de fora da sala de aula, essa influência crítica e localizada pode ser perdida completamente” (KOP; HILL, 2008, p. 10, tradução nossa).

Por fim, o conectivismo supõe que os alunos possuem redes poderosas, são alfabetizados e confiantes o suficiente para aprender por meio da exploração de suas redes (ANDERSON; DRON, 2012). Nem todos os sujeitos possuem autonomia suficiente para serem capazes de participar de uma proposta conectivista. Nesse sentido, e considerando a diminuição da função docente, perguntamo-nos se a teoria conectivista, anunciada como aberta e democrática, apresentaria elementos de exclusão.

5.2 Autonomia, diálogo e estrutura na EaD

Esta reflexão é iniciada reconhecendo-se tanto as limitações da revisão anterior quanto dos recursos tecnológicos disponíveis nos períodos em que as teorias foram desenvolvidas. Realizaremos aproximações e distanciamentos de uma perspectiva freiriana em relação à compreensão geral – ou seja, a *grosso modo* (enfatizamos) – sobre *autonomia*, *diálogo* e

estrutura na EaD proporcionada pela revisão. Esses três elementos fundamentais carecem de uma leitura particular para formações cidadãs a distância.

Em geral, *autonomia e independência* seriam expressões sinônimas nas teorias do bloco de mesmo nome, e carregariam em si a ideia de liberdade para os estudantes tomarem decisões sobre o seu processo de aprendizagem, apesar de diferenças entre os autores (Delling, Wedemeyer, Garrison). Mas considerando-se a predominância de estruturas centralizadoras de ensino nas épocas, e que poderiam ser influenciadas pela *teoria da industrialização*, a autonomia não deveria se referir à possibilidade de uma formação que atendesse às particularidades do sujeito em sua individualidade. Referimo-nos a seus conhecimentos prévios, à sua cultura, sua condição socioeconômica entre outros elementos que poderiam configurar a EaD como um processo para “aquele” estudante e não qualquer estudante, possivelmente, idealizado.

O diálogo¹⁰⁶, que poderia ser meio para o atendimento dessas particularidades, estava restrito à comunicação estudante-professor, profissional a desempenhar papel de orientador que, acreditamos, também não tinha poderes para modificar a proposta de ensino. Seja em relação ao tempo e ao espaço seja em outras decisões que pudessem ser tomadas pelos educandos, a independência estava circunscrita à aprendizagem do próprio participante, sem, portanto, interferir na autonomia dos demais.

Originária do grego, a “autonomia” significa “autodeterminar-se”, “autorealizar-se” e sempre esteve associada à ideia de liberdade, inclusive na história da Educação. Em Sócrates (470-399 aC), educar significava capacitar, potencializar o educando para que fosse capaz de buscar respostas às suas próprias perguntas. Significava formar para a autonomia *e o seu método era o diálogo*. Freire também teve o diálogo como base de sua teoria de conhecimento e nomeou sua última obra de “Pedagogia da Autonomia” (1996).

Ao longo da história da Educação, autores como os ligados ao movimento da Escola Nova, enfatizavam a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal. Mas, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, com as críticas à Educação como fator de reprodução social, a ideia de autonomia aproximou-se de uma concepção emancipatória de Educação e foi sendo destacada como importante para mudança social. “O tema da autonomia teve um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação” (GADOTTI, 2010, p. 16), como no movimento Escola Cidadã, tratado no capítulo 3.

¹⁰⁶ Quanto ao diálogo, referimo-nos, neste momento, apenas às intensas trocas entre os sujeitos.

Mas, em geral, a ideia de autonomia predominante nos dois primeiros blocos de teorias enfatizava o distanciamento entre os sujeitos como uma espécie de condição para a independência. Ao destacar o estudante como “centro” do processo educativo haveria uma valorização da aprendizagem de forma isolada em detrimento das trocas com o outro e com o docente. *Grosso modo*, predominaria um processo “individualizado” e “independente” dentro de um modelo massificado e, portanto, mais instrucional do que formativo. O papel docente - ainda que alguns teóricos destaquem sua importância - teria sido reduzido a de apoio aos estudantes no contexto de um ensino rigidamente estruturado.

Para fins deste trabalho, de reflexão sobre formação para/pela cidadania a distância, a autonomia precisaria ser entendida a partir de seu paradoxo com a dependência, tal como em Freire (1996). Como seres de cultura, os sujeitos são necessariamente dependentes uns dos outros e a “liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]” (1996, p. 105). Enquanto “amadurecimento do ser para si”, a autonomia seria processo se “constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (1996, p. 107) dentro de contextos que envolvem outros sujeitos. A autonomia implica a responsabilidade de decisões individuais que impactam na vida do outro, com quem vai se formando. Assim, teria a ver não apenas com decisões isoladas quanto a própria aprendizagem - dentro de um cardápio restrito de possibilidades -, mas também com a responsabilidade de participar do processo de ensino-aprendizagem que envolve outros sujeitos. Seria construir a autonomia pelo diálogo, e não se opondo a ele, visto que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1989, p. 17).

A experiência de “governar” o tempo e o lugar de estudo, de encontrar o caminho para a autoaprendizagem, de desenvolver a disciplina e a perseverança, entre outros valores, certamente contribuem com a construção da autonomia pelo sujeito. Mas como ninguém vive sozinho, a existência de um influencia a do outro, um processo formativo na perspectiva cidadã não se esgota em oportunidades de desenvolvimento individual, também com o perigo de promover o individualismo já marcante na sociedade. As experiências precisariam proporcionar a construção da autonomia por meio do respeito e da participação na construção da autonomia do outro, no confronto com outras liberdades e compartilhando responsabilidades sobre o processo educativo. E a condição primária para isso é o diálogo.

Em geral as teorias empregam as palavras “interação”, “comunicação”, “conversação” e “diálogo” entre sujeitos como sinônimas, significando “trocas” entre o estudante e o educador (principalmente) acerca do objeto em estudo e outros assuntos, como também concorda García Aretio (2011) em relação a “diálogo” e “interação”. A *teoria da conversação*

de ensino-aprendizagem, por exemplo, destaca a necessidade das instituições de ensino e dos professores desenvolverem relações interpessoais e produzirem materiais em linguagem que aproxime o estudante “distante”, como se com ele conversasse. Mas, como a “educação a distância está aberta a behaviorista, cognitivista, construtivista, e outros modos de aprendizagem” (HOLMBERG, 2003, p. 81, tradução nossa), o investimento na interpessoalidade e na criação de contextos de proximidade não garantem o diálogo emancipador. Para uma Educação emancipadora, a conversação entre os sujeitos é condição primária, mas não suficiente. Seria necessário observar sua “qualidade”, ou seja, sob quais características esse diálogo é realizado ou deveria ser buscado.

Na “Teoria da Distância Transacional”, o “diálogo” é definido como uma interação ou várias “positivas”, que implica a escuta respeitosa e ativa do outro, em que a troca entre os sujeitos enriquece as partes. O entendimento de Moore (2002) aproxima-se da perspectiva de diálogo que fundamenta este trabalho, ao destacar o crescimento pela escuta e pela elaboração de ambas as partes, acrescentando a essa relação sinérgica. No entanto, diálogo emancipador não se esgota na “relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

A formação para/pela cidadania demanda que o diálogo seja um processo dialético-problematizador, enraizado no mundo e comprometido com um pensar crítico transformador (FREIRE, 1987). Neste caso, as “trocas” partilham o desafio de desvelar contradições e comungam o desejo da transformação. Suas palavras são acompanhadas de mudanças e/ou do compromisso de serem revertidas em ação. Trata-se de um diálogo “verdadeiro”, desenvolvido pelas partes por meio de um pensar crítico, que perceba a realidade como processo e não como algo estático, que julgue a historicidade e a intencionalidade do que está sendo estudado.

Este seria o sentido de diálogo em Freire (1987, p. 45, grifo do autor), adotado neste trabalho, que pode ser resumido como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A pronúncia significa modificação, transformação do mundo que, por sua vez, volta-se problematizado para o sujeito exigindo novo “pronunciar”. O diálogo implica a escuta respeitosa, a contribuição com o outro, mas não como “simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

A “Teoria da Distância Transacional” também aponta que a possibilidade de diálogo depende de uma série de fatores, inclusive a disposição dos sujeitos para essa ação. Seja em um processo desenvolvido a distância seja presencialmente, o desafio é sempre grande. Para além dos fatores apontados por Moore, uma EaD fundamentada na teoria freiriana, precisaria considerar que o diálogo depende de cinco condições apontadas por Freire (1987):

1. Amor: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 45).
2. Humildade: “autossuficiência é incompatível com o diálogo” (p. 46).
3. Fé nos homens: “fê na sua vocação de ser mais” (p. 46); “sem esta fé nos homens o diálogo é um farsa” (p. 46).
4. Esperança: “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (p. 46).
5. Pensar crítico: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo; sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (p. 47).

Assim, o diálogo se identifica com o próprio sentido de formação humana. As cinco condições acabam por escancarar que a Educação cidadã a distância não pode se restringir ao desenvolvimento de relações interpessoais como metodologia para maior envolvimento e motivação dos estudantes, para “humanizar” o processo a distância. A verdadeira humanização parte da “verdadeira” palavra dos sujeitos, de suas realidades, de seus sentimentos, de sua necessidade de estar *com* o outro e *com* ele construir sua autonomia.

A maioria das teorias se refere ao diálogo como elemento restritivo à autonomia dos participantes, pelo risco de dependência em relação ao educador e aos tempos da interação, entre outros fatores. Mas em sua dimensão ontológica, o diálogo não impõe, não domestica, não se opõe à independência dos sujeitos porque seu compromisso é justamente com a autonomia (FREIRE, 1987).

Considerando que a Educação emancipadora é realizada pela cidadania e, assim, pela participação em decisões que diretamente influenciam outros sujeitos, a “Teoria da Distância Transacional” contribui ainda com a indicação *da necessidade de pouca estruturação* do programa para maior existência de diálogo. Quanto menos estrutura, mais diálogo e assim: mais a voz dos educandos, mais os seus contextos, mais proximidade, mais criatividade, maiores as chances de reflexão e ação sobre a realidade concreta. Quanto menos diálogo, mais estrutura: mais transmissão de conhecimento, mais a idealização da realidade, mais o distanciamento da crítica aos contextos específicos, mais o consumo de um saber tido como “necessário” - riscos quando a orientação advém da produção industrial.

A estruturação do programa pode ser um dos indicadores da perspectiva de Educação de um curso. Quanto maior a distância (transacional) menores seriam as chances de formação humana, até porque esta não prescinde de proximidade. Apresenta-se como “verdadeira”, portanto, a oposição autonomia x diálogo se considerarmos a rigidez na estruturação de um ensino. Que autonomia, se a falta de flexibilidade não permite a participação e a modificação pelos estudantes do que estão aprendendo? Estruturas rígidas estariam pouco abertas à escuta

dos participantes; entre eles, o educador. Este tem sua autonomia tolhida pelas amarras institucionais em estruturas mais fechadas, com pouco espaço para decidir a respeito do currículo e dos conteúdos. Obviamente, isso não se aplica a situações onde os recursos de comunicação são limitados.

Assim, grosso modo, a principal preocupação das teorias seria tentar garantir a aprendizagem de um saber tido como “verdadeiro”. Nisso, sempre há o risco de, em vez de oportunizar a construção da autonomia, “enquadrar” os estudantes em padrões de comportamento e pensamento, e, de certa forma, sob certo grau de autoritarismo: as instituições “falam” e os sujeitos “escutam”.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1989, p. 17).

Qual autonomia se constrói apenas sob a liberdade de decidir objetivos, local e momento de estudar? Educar pela/para cidadania pressupõe a participação em decisões que estão relacionadas à formação - como vimos nas experiências de Educação cidadã no capítulo 3. Não uma Educação formatada por um grupo seletivo, mas aberta a participação de todos, ainda que em diferentes graus. Não uma Educação cujos conteúdos ficam prontos para o consumo, exercícios para serem realizados isoladamente, diálogos apenas para estimular a participação e aparentar uma discussão, e testes mecânicos que ao final dizem o quanto o estudante acertou (famoso *feedback*).

Educar pela/para cidadania diz respeito à flexibilidade para que educandos e educadores possam intervir no planejamento, necessário para não haver espontaneísmo, mas aberto a modificações. Flexibilidade é respeito aos contextos nos quais os sujeitos estão imersos. Nem consumo, nem construção individual; participação *no* e *para* o coletivo.

Certamente as tecnologias digitais oferecem possibilidades para o diálogo, com mais chances deste não ser apenas uma comunicação bidirecional. O paradigma educativo reforçado pelas tecnologias digitais é o de “rede”, em que uns aprendem com os outros, de forma horizontal e democrática, mas contemplando momentos de assimetria para fins educativos.

Nesse sentido, a *teoria conectivista* tem muito a nos provocar. A ideia de autonomia por nós mapeada se aproximaria de uma perspectiva crítica ao colocar os sujeitos no centro de decisões que interferem na sua e na aprendizagem dos demais, com abertura para que possam fazer novas conexões, inclusive com a comunidade, contribuindo com elas e como os demais envolvidos em um curso conectivista.

Como constata Kop e Hill (2008, p. 9, tradução nossa), na atualidade, cada vez mais, “os alunos serão fundamentais para determinar o conteúdo da aprendizagem, além de decidir a natureza e os níveis de comunicação, e quem pode participar”, considerando o aumento das possibilidades dos sujeitos acessarem informação e aprenderem em redes informais.

Por um lado, a teoria conectivista apresentaria uma dimensão emancipatória ao conferir aos participantes, não apenas isoladamente, mas também coletivamente, a possibilidade de contribuir com a construção do ensino, pois todos os envolvidos são responsáveis pelo conteúdo de aprendizagem, por sua recriação e disponibilização para outros sujeitos. Por outro lado, é preciso considerar que nem todos os participantes possuem condições prévias para assumirem essa responsabilidade desde o início da formação - a ser promovida (ou não) por esse contexto, – além do domínio para aprender por meio de muitos ambientes, recursos e materiais eventualmente dispersos. O risco de os sujeitos sentirem-se perdidos e desanimados a continuarem participando seria grande e, portanto, a ênfase na “independência” pode ser um poderoso elemento de exclusão.

Por isso, alguns autores entendem que o conectivismo parte do pressuposto de que os participantes são *aprendizes autônomos*, o que reduz expressivamente o número de sujeitos que podem ser atendidos por essa perspectiva. Para Kop e Hill (2008, p. 11, tradução nossa) esta seria uma das razões do conectivismo não ter sido adotado pelas instituições de ensino, além delas ainda não terem se “agarrado às possibilidades que a tecnologia digital tem a oferecer” e valorizarem a Educação “que se baseia nas tradições do passado”.

Abertura e autonomia conferidas pelo conectivismo permitem ligações do processo de formação com outros objetos, comunidades, valores e culturas que, a depender de como são realizadas, *podem* contribuir com o aumento do nível de consciência a respeito do objeto em estudo e da realidade. Destacamos a palavra *pode* porque sempre há o perigo de incorporação da cultura dominante disseminada na própria rede digital. Portanto, não é possível saber se, de fato, haverá a valorização das experiências dos sujeitos, se a diversidade encontrada dentro e fora da rede será contemplada. Da mesma maneira, a ênfase para que os participantes estabeleçam conexões, seja entre pessoas seja entre informações/artefatos, não significa que a teoria conectivista promova o diálogo e a colaboração.

O estímulo para lidar com problemas reais e a abertura para que outros continuem o que já foi produzido em um curso conectivista aparentam coerência com uma formação cidadã: o conhecimento se produziria a partir da reflexão do concreto e seria considerado inacabado, em permanente processo de reconstrução. No entanto, a visão de aprendizagem conectivista, que enfatizaria o estabelecimento de conexões para a tomada de decisões, e não a mudança de estado do sujeito, sugere-nos um caráter utilitário, mais afeito à visão neoliberal. Precisaríamos realizar mais pesquisas para afirmar esse caráter; não temos condições de fazê-lo neste momento, até por não ser objeto desta tese.

Assim, acreditamos que a teoria conectivista contém características compatíveis com uma formação cidadã. No entanto, isso não significa que uma formação elaborada a partir de princípios conectivistas contribua com esse objetivo, cuja condição *sine qua non*, nesta tese, é o comprometimento com a “razão de ser” das coisas, ou seja, com a conscientização pelos sujeitos (FREIRE, 1979). Além do mais, como nas teorias revistas, o papel do educador, em geral, perderia importância. E em nossa leitura freiriana, é o educador quem confere a orientação/sentido ao processo, afinal esta é uma de suas atribuições.

Com vistas à formação humana, o direcionamento/sentido construído pelo educador (respaldado pelo projeto pedagógico) com os educandos é fundamental e não incompatível com a autonomia deles, visto que a autonomia não é dada *a priori*, mas desenvolvida e aperfeiçoada ao longo da vida. A autoformação, que no conectivismo atribui aos estudantes amplas liberdades, comprometeria a intencionalidade do processo formativo. Por isso, uma EaD cidadã possui o desafio de tentar equilibrar *liberdade e diretividade*. Liberdade para os sujeitos estabelecerem conexões não estipuladas previamente, para também serem responsáveis pelos conteúdos em estudo, para ligar cultura e valores locais etc. Intencionalidade/diretividade para dar conta da formação crítica sob responsabilidade do projeto de formação e dos educadores, e para contribuir com a construção da autonomia.

5.3 Por uma abordagem construtivista crítica em rede

As teorias revistas se constituíram a partir das tecnologias disponíveis, dos padrões de pensamento e de práticas pedagógicas de suas épocas, além de interesses sociopolíticoeconômicos. E se mostram atuais à medida que podemos encontrar muitos dos princípios, modos de organização, valores e práticas teorizados em processos educativos a distância realizados hoje.

Para autores como Anderson e Dron (2012, p. 121), as pedagogias da Educação a Distância desenvolvidas ao longo do tempo permanecem, “podem e devem ser efetivamente utilizadas para dar conta de todo o espectro de necessidades de aprendizagem e aspirações dos alunos do século XXI”. Eles se referem a três gerações de pedagogias de EaD - cognitivo-behaviorista, socioconstrutivista¹⁰⁷ e conectivista – mapeadas por eles mesmos e examinadas pelo modelo de comunidade de investigação (GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W., 2000), com foco nas presenças cognitiva¹⁰⁸, social e de ensino. Ainda que não cite nominalmente as teorias revistas por nós, podemos vislumbrá-las no mapeamento. Consideramos importante a análise de Anderson e Dron (2012) para complementar a nossa revisão e aprofundarmos uma perspectiva cidadã.

Na primeira geração de pedagogias, durante a segunda metade do século passado, predominaram princípios e práticas behaviorista e cognitiva nos processos educativos a distância. Os autores entendem a teoria behaviorista como aquela em que a aprendizagem é vista como novos (ou mudanças) comportamentos em resposta aos estímulos, daí o grande foco no indivíduo e na necessidade de medir os comportamentos efetivos. Dessa “tradição”, emergiu a pedagogia cognitiva para explicar a “motivação, as atitudes e as barreiras mentais que apenas parcialmente podem ser associadas ou demonstradas por comportamentos observáveis” (2012, p. 121), cujos modelos também se baseavam em uma crescente compreensão das funções do cérebro. Segundo Anderson e Dron, essas pedagogias de aprendizagem marcaram a primeira geração de EaD individualizada e, em resumo, apresentam os seguintes pontos fortes e fracos:

Eles maximizaram o acesso e a liberdade do aluno e foram capazes de escalar para números muito grandes com custos significativamente mais baixos do que a educação tradicional, tal como demonstrado pelas bem-sucedidas megauniversidades (DANIEL, 1996). No entanto, essas vantagens foram acompanhadas por reduções muito significativas na presença de ensino, social e modelos formais de presença cognitiva, reduções que se

¹⁰⁷ Os autores empregam a expressão “socioconstrutivismo” como sinônimo de “construtivismo social” e ressaltam que existem muitos modelos que, em geral, conferem importância:

- Ao novo conhecimento sendo construído sobre o fundamento do aprendizado anterior;
- Ao contexto moldando o desenvolvimento do conhecimento dos alunos;
- A aprendizagem como processo ativo, e não passivo;
- A linguagem e outras ferramentas sociais na construção do conhecimento;
- A metacognição e a avaliação como meios para desenvolver a capacidade dos alunos de avaliar sua própria aprendizagem;
- Ambiente de aprendizagem centrado no aluno e enfatizando a importância de múltiplas perspectivas;
- Conhecimento precisar ser submetido à discussão social, validação e aplicação em contextos do mundo real (ANDERSON; DRON, 2012, p. 124)

¹⁰⁸ “A presença cognitiva é o meio e o contexto pelos quais os alunos constroem e confirmam novos conhecimentos” (ANDERSON; DRON; 2010, p. 122).

tornaram seriamente questionadas desde as últimas décadas do século XX. Embora apropriados quando os objetivos de aprendizagem são muito claros, os modelos CB furtam-se a lidar com toda a riqueza e complexidade dos seres humanos “aprendendo a ser”, em oposição a “aprendendo a fazer” (VAILL, 1996). As pessoas não são folhas em branco; começam com modelos e conhecimento do mundo e aprendem e existem em um contexto social de grande complexidade e profundidade (ANDERSON; DRON, 2012, p. 123).

Seguindo uma ordem cronológica de surgimento, ainda que ambas coexistam, as pedagogias socioconstrutivistas se desenvolveram junto com as tecnologias de comunicação bidirecional, sendo desse período, por exemplo, a “Teoria da Distância Transacional” (MOORE, 2002), da qual destacamos o diálogo e a flexibilidade em oposição à rígida estruturação. Contra a mera transmissão de conhecimento para consumo, as pedagogias socioconstrutivistas reconhecem sua natureza social.

A filosofia construtivista engloba teorias distintas, tais como “situated cognition or learning”, “activity theory or active learning”, “experiential learning”, “anchored instruction and learning” e “authentic learning” (MATTAR, 2010). Algumas delas vêm sendo usadas em pesquisas e fundamentando ações na área de Educação e Tecnologias. A perspectiva construtivista conseguiu ser amplificada na EaD apenas com o desenvolvimento de tecnologias de muito-para-muitos (como os *bulletins boards* e a *World Wide Web*). Para Tam¹⁰⁹ (apud MATTAR, 2010), a aprendizagem a distância fornece um contexto único para introduzir esta abordagem, tendo em vista que os estudantes são estimulados a se autodirigirem, automotivarem, interagirem e colaborarem com a aprendizagem dos outros participantes.

A aprendizagem a distância baseada em ricas trocas entre os estudantes e o professor constituíram uma “nova era pós-industrial” de EaD (GARRISON, 1997¹¹⁰ apud ANDERSON; DRON, 2012). O engajamento e a interação com os colegas e professores seriam a forma mais efetiva para apoiar a “presença cognitiva”, além de um contexto o mais autêntico possível (em tese, mais possibilitado pela EaD). No entanto, do ponto de vista econômico, o foco em interações humanas (ainda que diminua os custos com simulações, por exemplo) impõe limites à acessibilidade e encarece a oferta. É crescente o consenso entre

¹⁰⁹ TAM, M. Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60, 2000. Disponível em: http://www.ifets.info/journals/3_2/tam.html

¹¹⁰ GARRISON, D. R. Computer conferencing: The post-industrial age of distance education. *Open Learning*, 12(2), p. 3-11, 1997.

estudiosos de que formações a distância de qualidade seriam aquelas com ricas interações entre os participantes e com o docente.

Ao contrário de teorias de EaD que valorizam o distanciamento do professor, ele tem importante papel na filosofia construtivista, apresentando-se como um “guia, ajudante e parceiro”, que organiza o processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento e das experiências dos sujeitos em vez de destacar o “conteúdo” em primeiro plano. Portanto, a “presença de ensino” é grande, restringindo a formação para um grupo de 30 a 40 estudantes e focando a orientação para a realização de “tarefas autênticas realizadas em contextos realistas” (2012, p. 125). Mesmo assim, Anderson e Dron (p. 126) ressaltam que os modelos construtivistas de Educação a Distância não estão imunes aos problemas já verificados na Educação presencial, também sujeitos à “dominação do professor, aulas passivas e restrições de acesso geográfico e temporal”.

As teorias de aprendizagem socioconstrutivistas inspiraram e ainda influenciam diferentes práticas de Educação a Distância. Mesmo porque, há autores, como Matthews (2000), que distinguem ao menos três principais tradições de construtivismo: construtivismo educacional, construtivismo filosófico e construtivismo sociológico. E, dentro do construtivismo educacional, mais de vinte variedades identificadas em revisões, como o dialético, o sóciohistórico e o piagetiano etc. Mas como Jófili (2002, p. 192), adotamos o construtivismo “como um amplo princípio” a pressupor “que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno via interação com os objetos – de acordo com algumas interpretações do trabalho de Piaget” e por meio da interação social (VIGOTSKI, 2007).

Na abordagem construtivista localizamos os processos educativos desenvolvidos por meio de redes e comunidades virtuais de aprendizagem (GOMEZ, 2004; KENSKI et al., 2009; PALLOFF; PRATT, 2002), tema ao qual nos dedicamos no mestrado (CARVALHO, 2009). Pelas razões que passaremos a explicitar, *consideramos que as formações em rede e/ou comunidade virtual¹¹¹ de ensino-aprendizagem ofereceriam melhores condições para uma Educação cidadã a distância.*

A metáfora “rede” tem sido frequentemente usada para designar sujeitos em relação: os *nós* são as pessoas e os *fios* que as conectam são as relações que estabelecem entre si. Embora seja anterior ao desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a metáfora da rede na Educação se popularizou com o surgimento do *ciberespaço* -

¹¹¹ Para essa proposta, estamos considerando que a maioria das formações a distância atualmente são realizadas via Internet, ainda que ao longo da tese não tenhamos feito distinção por considerarmos que as condições (objeto desta pesquisa) são um grande guarda-chuva teórico-filosófico. Segundo o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013), 81,36% das instituições formadoras participantes da pesquisa informou oferecer cursos pela Internet.

espaço de comunicação proporcionado pela intercomunicação mundial de computadores e suas memórias (LÉVY, 1999) A descentralidade, o caráter distributivo, a expansão ilimitada e a multidirecionalidade são elementos que podem ser levados aos processos educativos.

Uma rede de aprendizagem on-line distingue-se das demais redes do ciberespaço por apresentar uma proposta de aprendizagem inicialmente planejada – mas que permite novas proposições pelos participantes –, a presença do educador e um objetivo educativo explícito. Quando, além destas características, encontram-se nessas redes fortes laços e frequente colaboração entre os participantes, com (...) compromisso desenvolvido entre eles, tem-se a formação de uma ou várias comunidades virtuais de aprendizagem – o que não exclui a possibilidade de um agrupamento já surgir como comunidade (CARVALHO, 2011b, p. 72).

A compreensão anterior, fruto de nossa investigação de mestrado, resultou da análise de algumas redes sociais no ciberespaço. Aquelas com intencionalidade educativa revelaram terem início a partir de uma proposta de ensino, a apontar caminhos para que o coletivo atinja os objetivos compactuados. No entanto, os participantes tinham liberdade para sugerirem mudanças tanto na proposta inicial quanto nos rumos da formação, além de independência em decisões acerca de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, compreendemos que uma formação em rede apresenta uma *estrutura flexível* em relação ao ensino.

A autonomia nesta abordagem seria construída na relação com o outro e potencializaria a interação, já que há espaço para que cada um possa dizer a “sua palavra” (FREIRE, 1987). A liberdade individual “impregna-se” pelo desejo de contribuir com a aprendizagem do outro, reconhece no outro o fio que sustenta a rede. *Autonomia e diálogo*, assim, não se opõem; mesmo porque quem participa, em geral, participa porque quer. E/ou porque há estratégias de ensino que estimulam a participação e colaboração. Esse convívio intenso aumenta as chances do desenvolvimento crítico, com trocas de “perspectivas diferenciadas sobre um mesmo assunto e a necessidade de emitir e justificar suas opiniões” (KENSKI et al., 2009, p. 224). E, apesar desta configuração apresentar boas condições para o desenvolvimento de uma Educação dialógica, ela não garante a colaboração porque interação não é sinônimo de diálogo. Este sim, quando entendido como comunhão entre os homens, leva à colaboração (FREIRE, 1987).

Em essência, as redes não possuem núcleo – senão seriam teias – e dependem de todos os nós para não apresentarem buracos e se desfazerem. Mas, ainda que sua marca seja a horizontalidade, por ser um processo educativo intencional, redes de ensino-aprendizagem não dispensam a figura do educador que se apresenta como um “nó robusto” (CARVALHO,

2009, p. 74) por contemplar um número maior de conexões (os estudantes), por atuar em relação assimétrica para orientar e provocar os demais nós e por sua responsabilidade em processos educativos intencionais.

Como na abordagem construtivista realizada presencialmente, o professor em rede *on-line* parte do que os “nós” lhe trazem para contribuir com sua amplificação. Em uma perspectiva emancipatória, seu papel continua o mesmo: proporcionar “condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1987, p. 40). Sempre “com os participantes”, em uma relação na qual ambos se educam. Sem licenciocidade nem perda de autoridade, que se mantém de forma não autoritária, por exemplo, ao abrir o planejamento inicial para novas proposições e/ou para planejar junto com os participantes. O educador possui a autoridade para orientar mudanças no projeto de ensino e as decisões dos educandos, sendo a orientação uma de suas funções, como vimos pelas teorias, sem imposição ou conquista.

Em vez de privilegiar a aprendizagem independente, dissociada do conviver, uma Educação em rede/comunidade aumenta as chances dos participantes vivenciarem experiências colaborativas e democráticas, necessárias à sua formação cidadã. O exercício da escuta, da tolerância, do conflito, da responsabilidade compartilhada, só possível por meio de participação em um coletivo, seria potencializada. Na relação com o outro, aumentariam as chances de desenvolvimento da consciência crítica, em comparação com o “diálogo interno” e a acumulação de conteúdos não compartilhados, discutidos e desvelados com o outro.

Assim, a abordagem construtivista e a configuração do processo em “rede” parecem ser fundamentais para o desenvolvimento de uma Educação cidadã. Então, bastaria que uma Educação a Distância fosse realizada sob abordagem construtivista em rede/comunidade para alcançar esse objetivo? Não. Ela precisaria possuir uma perspectiva emancipatória e, assim, comprometida com o desvelamento das estruturas opressoras, com ações que visem aos participantes “serem mais” e se comprometerem com mais vida para todos. Ou seja, ser uma Educação construtivista conscientizadora em rede.

Não a construção de conhecimento e a interação entre os envolvidos em benefício apenas individual e/ou desenvolvida sob a lógica instrumental. Mas uma abordagem construtivista em rede que leve os sujeitos a intervirem no mundo contra tudo que destrói e oprime, pois só aos interesses dominantes serve uma prática educativa neutra (FREIRE, 2001b). Uma formação solidária, humana, que explicita relações de poder e a dimensão política das ações cotidianas.

Para Gomez (2012), uma Educação em rede se torna emancipadora quando se sustenta em princípios da Educação popular, no desenho participativo, na mediação pedagógica e quando questiona as tecnologias que buscam reproduzir certas relações de saber e poder.

La educación en red [...] requiere repensar en la concepción del sujeto de aprendizaje y del conocimiento. Epistemológicamente, se perfila una pedagogía diferente, que se corresponde con una vertiente problematizadora de educación en red cuando se asume el diseño participativo, la mediación dialógica y los principios de la educación popular: propuesta educativa no neutra; lectura de mundo; relación texto-contexto; metodología dialógica; sujeto producto de los vínculos y de la praxis, que se abre al otro y se relaciona con él por una opción ética. Relacionarse con unos y no con otros, le permite a éste elaborar los elementos de su cultura y el silencio que emerge en la llamada sociedad de la información y del conocimiento (GOMEZ, 2012, p. 137).

Gomez (2012, p. 139) destaca ainda o caráter revolucionário da “rede” ao não possuir hierarquias ou ordem estabelecidas. Processos em rede são únicos, não bancários, permitem a produção e abrem espaço para que o ensino-aprendizagem seja desenvolvido a partir da cultura dos sujeitos, de suas dúvidas e saberes. Além disso, que eles estabeleçam certas relações e não outras, o que permite “tomar distância de determinismos teóricos, metodológicos y tecnológicos”.

Ao analisar as contribuições de Piaget, Vygotsky¹¹² e Freire na construção do conhecimento na escola, Jófili (2002, p. 201) assume que uma construção crítica do conhecimento “implica um compromisso com o pensamento independente e o bem-estar comum”. Segundo Gadotti (1997), Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do “construtivismo crítico”. E desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro (anos de 1960), o educador buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, recorrendo, inclusive, ao uso de recursos audiovisuais, do vídeo, da televisão e da informática, sempre de forma crítica, entretanto.

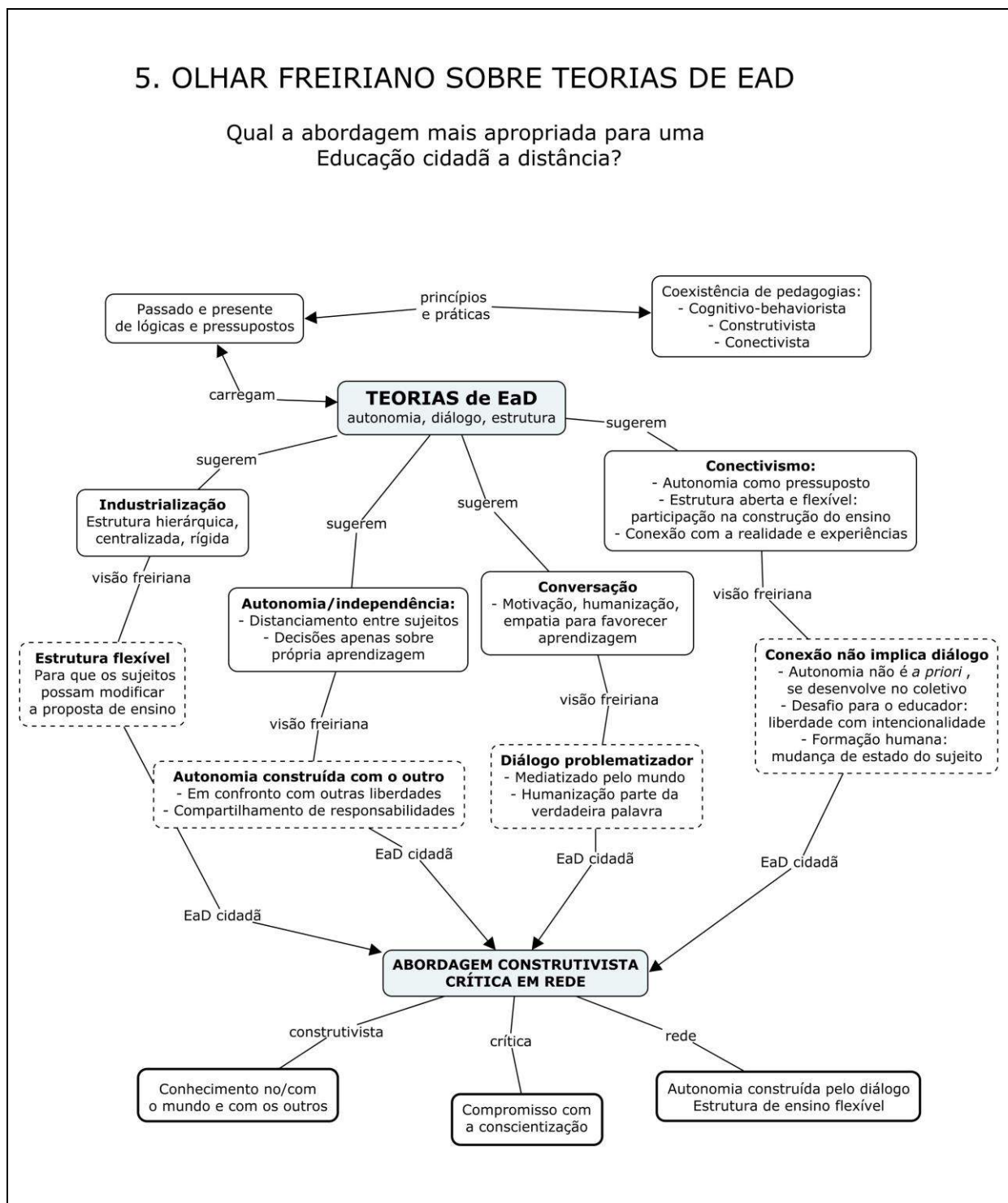
O construtivismo freiriano vai além da pesquisa e da tematização: a terceira etapa do seu método - a problematização - supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos. Paulo Freire tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e amor pelo estudo. Mas dizia, conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); b) para

¹¹² Esta tese mantém a grafia do nome do autor de acordo com a publicação. Por isso, o leitor encontrará duas grafias diferentes ao longo do texto.

averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias); c) para interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo (GADOTTI, 1997, grifo nosso).

Concordamos com Gadotti: “o conhecimento não é libertador por si mesmo”. Ainda que a formação a distância seja estruturada para propiciar a interação entre os sujeitos, seja flexível para acolher as contribuições dos participantes na organização do ensino e as atividades estimulem a colaboração, seria preciso um “compromisso político em favor da causa dos excluídos” para configurar-se como uma Educação cidadã a distância. A favor de quê e de quem está a formação? O conhecimento socialmente construído em rede ou comunidade virtual de ensino-aprendizagem deve contribuir para “entender o mundo”, para “averiguar” em busca da verdade e, principalmente, para “interpretar e transformar” o mundo.

Assim, sugerimos para uma formação cidadã a distância uma *abordagem construtivista*, pelo princípio de que o conhecimento é construído na interação com o mundo e com os outros, sem desconsiderar os saberes dos sujeitos; *crítica*, pelo compromisso com o processo de conscientização, e assim, com uma sociedade de caráter planetário; e *em rede*, pela construção da autonomia pelo diálogo em uma estrutura flexível de ensino. Enfim, por uma abordagem *construtivista crítica em rede* para a Educação cidadã a distância. Essa sugestão consta na Figura 4 da próxima página, uma tentativa de representar graficamente os conteúdos principais tratados neste capítulo 5.

Figura 4: Mapa-síntese do capítulo 5¹¹³.

Fonte: Elaborada pela autora.

¹¹³ O mapa é uma tentativa didática de representar o conteúdo tratado no capítulo. Como ilustração, possui limites quanto ao exposto.

CAPÍTULO 6

6 CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ A DISTÂNCIA

A deficiência de uma Educação a distância é a mesma deficiência de uma Educação não a distância para mim. O que eu quero saber, tanto numa sala de aula como numa experiência de Educação a distância, é se a verdade está sendo desvelada (PAULO..., [S.d])

A pergunta “*É possível educar para a cidadania a distância?*” feita a oito educadores com experiência na modalidade, no âmbito da Educação Superior pública brasileira, portuguesa e venezuelana, recebeu a óbvia resposta “sim”. Afinal, “este tipo de questão de cunho mais político, de valores, de formação, independe da modalidade”, como atesta Oreste Preti em entrevista. Mas a investigação científica exige muitas vezes partir de obviedades para ir além delas. Ainda que presumíssemos esta resposta, era preciso confirmá-la e aprofundá-la.

A questão inicial naturalmente levou ao diálogo sobre *como* formar para a cidadania a distância. Seu conteúdo não trata de procedimentos, mas de princípios. A palavra *como*, neste caso, adquire “valor circunstancial”, refere-se a “condições”, a “circunstância[s] que determina[m] o caráter ou a existência de um fenômeno” (HOUAISS, 2012)¹¹⁴. Por isso, optamos pelo emprego da expressão **condições**, em vez de *como*, para evitar expectativas quanto a procedimentos a serem cumpridos. *Quais condições seriam fundamentais para uma formação para a cidadania a distância?* Posteriormente, *condições para uma Educação cidadã a distância*.

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e analisadas para que pudéssemos mapear tanto as condições mais recorrentes quanto as que não se repetiram. Nos diálogos, os entrevistados apontaram, ao mesmo tempo, alguns desafios. Em geral, as próprias condições mostram-se desafios. Ao final, deparamo-nos com uma lista que poderia ser atribuída para ambas as modalidades.

Ainda que a listagem atenda tanto a Educação presencial quanto à distância, as entrevistas partiram da reflexão sobre a prática nesta segunda modalidade, daí o diferencial. Os entrevistados falaram com os pés mergulhados em experiências educativas não presenciais e em suas trajetórias como educadores e gestores utilizando tecnologias. Contribuem com esta tese considerando, também, pesquisas e reflexões que vêm amadurecendo junto com a expansão da modalidade nos três países. Os contextos distintos enriqueceriam esta discussão

¹¹⁴ Optamos por não incluir este e outros verbetes separadamente nas referências, registrando ao final do trabalho apenas o título do dicionário. Apenas verbetes com autoria específica aparecem registrados nas referências, com a entrada pelo sobrenome do autor. Nosso objetivo foi proporcionar ao leitor uma lista de referências “despoluída”, com o que há de relevante neste trabalho. Por isso, também, decidimos que citações que aparecem apenas em nota de rodapé teriam sua localização exibida no mesmo espaço de nota.

que é realizada em torno de princípios e, assim, podem servir a diferentes formatos e realidades de EaD. Além disso, consideramos particularidades e práticas da modalidade.

No início das entrevistas, informamos que a compreensão de cidadania deste trabalho refere-se à conquista permanente dos sujeitos por meio do desenvolvimento da consciência crítica. Também comunicamos que a tese é desenvolvida a partir da teoria de conhecimento de Paulo Freire. Delimitamos a perspectiva teórico-filosófica para que o diálogo tivesse um referencial mais claro, mas não selecionamos entrevistados por mesma afinidade. Assim, eles apontaram condições e desafios que julgam mais pertinentes a partir desta e de outras perspectivas, enriquecendo nossa reflexão.

A análise das entrevistas nos permitiu mapear, inicialmente, condições da formação *para* cidadania a distância, pois a pergunta feita aos especialistas se referia à “formação para cidadania” e não “formação cidadã” compreensão adquirida principalmente pela pesquisa bibliográfica. Depois, essas condições foram *condensadas* por nós considerando a pesquisa e as reflexões que realizamos acerca da teoria freiriana, de Educação cidadã e sobre diálogo, autonomia e estrutura a partir de teorias de EaD – portanto, os capítulos anteriores -, dando origem às condições para Educação cidadã a distância. Assim, resultam de todo o percurso de investigação: *educar pela cidadania, trabalho coletivo, diálogo mediatizado pelo mundo, organização participativa e flexível do ensino, coerência quanto aos materiais de estudo e articulação com movimentos sociais em rede*.

Essas condições são propostas como fundamentais, mas não únicas, para uma Educação emancipadora a distância. E aparecem na coluna do meio do quadro a seguir. Já a primeira coluna refere-se às condições mapeadas nas análises das entrevistas. E a terceira coluna indica a quais premissas e práticas ambas condições se opõem no contexto geral da modalidade a distância, também explicitando o recorte de discussão de cada condição. Na parte inferior do quadro, estão listados os desafios explicitamente citados nas entrevistas.

Quadro 1: Resumo de condições e desafios para uma Educação cidadã a distância.

Condições	Condições	Oposição / Desafios
Educação para cidadania a distância	Educação cidadã a distância	<i>Contextos /princípios /práticas encontrados na modalidade que foram destacados das entrevistas e pesq. bibliográfica</i>
<i>Entrevistas</i>	<i>Entrevistas+ pesq. bibliográfica</i>	
Projeto (institucional e pedagógico) tenha a formação para cidadania entre suas finalidades e concretize este objetivo.	Educar pela cidadania	Contextos não compatíveis com valores necessários à cidadania. Práticas que não refletem o discurso. Preocupação excessiva com conteúdos e em avaliá-los.
Trabalho integrado, coletivo.	Trabalho coletivo	Trabalho fragmentado.
Diálogo (“não registro de falas”) enraizado na realidade dos sujeitos. Interação e mediação; presencialidade dos sujeitos.	Diálogo mediatizado pelo mundo	Formações mais autoinstrucionais. Diálogos sem problematizar o conhecimento dos sujeitos e a realidade, além de buscar homogeneizar saberes.
Currículo constituído a partir de teorias críticas.	Organização participativa e flexível do ensino	Organização do ensino sem considerar os sujeitos e seu “mundo”. Desenhos rigorosos e fechados.
Materiais críticos e dialógicos. Conteúdos carreguem “dimensão cidadã”.	Coerência quanto aos materiais de estudo	Premissa de neutralidade dos conteúdos. Materiais não provocadores de “desvelamentos”.
A ação social e a intervenção na realidade como parte da atividade acadêmica. Tecnologia p/ transformação.	Articulação com movimentos sociais em rede	Formação sem diálogo e ação no entorno e em outras instâncias da sociedade.
OUTROS DESAFIOS <i>Citados nas entrevistas</i>		
• Trabalhar este objetivo que não é próprio da pessoa: sujeito afetado. • Falta de orientação de valores e princípios cidadãos para quem produz material e atua na formação a distância. • Centralização de materiais e processos propiciam a predominância de ensino expositivo e aprendizagem por recepção. • Humanização contra a instrumentalização da formação. • Educação política a distância. • Impossibilidade de avaliar a formação porque resultado não é imediato, além de ser desenvolvida dentro de um contexto universitário marcado pela lógica de mercado.		

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro anterior não deixa dúvidas de que uma Educação comprometida com a emancipação exige o desenvolvimento de formações mais humanizadoras e menos instrumentais. Importa que os profissionais ajam de acordo com valores e objetivos que buscam desenvolver com os educandos. Importam a qualidade da participação e do diálogo, o trabalho coletivo, a reflexão-ação enraizada na realidade. Parece-nos claro, ainda, que as condições também são desafios, mesmo que outros tenham sido apresentados em separado no quadro para melhor complementação. Além disso, se interrelacionam, não são estanques.

Não temos a pretensão de apontar as seis condições como únicas para a problemática discutida neste trabalho, até porque esta tese não dá conta da complexidade de todos os elementos que recaem sobre formações a distância, a exemplo da organização dos sistemas de ensino e de modelos que as instituições seguem. Certamente outras seriam necessárias, mas fogem ao caminho de investigação construído. Ressalte-se, ainda, que a questão da avaliação não apareceu nas entrevistas e, por esta razão, não foi incluída no rol de condições. Enfatizamos que as condições partiram das entrevistas e depois foram ressignificadas levando-se em conta a pesquisa bibliográfica. Além disso, *as seis relacionam-se, complementam-se, não são isoladas.*

Em resumo, a discussão deste capítulo conecta contribuições das entrevistas às discussões sobre Educação cidadã (capítulo 3), sobre a modalidade (capítulos 4 e 5), sobre cidadania e a construção de uma sociedade de caráter planetário (capítulo 2), além de autores fundamentais para este capítulo 6, como Castells (2013), Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) e Ravenscroft (2011), entre outros. Destaque-se, ainda, o diálogo com a realidade principalmente por meio de dados dos Censos EAD.BR 2012 e 2013 (ABED, 2013, 2014).

6.1 Educar pela cidadania

“De fato, pra mim, a forma pela qual você vai organizar o processo [presencial ou a distância] me parece mais secundária. Me parece que há uma coisa anterior que é justamente aquilo que você tem como projeto de formação. Por exemplo, discutir educação inclusiva e nesse projeto pedagógico não discutir as minorias. E aí você pode ter uma condição maravilhosa do ponto de vista tecnológico, mas “capenga” naquilo que nos faz humanos / sujeitos (Alonso, informação verbal).”

Essa condição poderia ser chamada de *coerência entre discurso e prática* e também será aprofundada por meio das outras condições. Começamos a discuti-la com o trecho anterior de Kátia Alonso (informação verbal) chamando atenção para a consistência do

projeto de formação, que independe da modalidade ou da forma como o processo é organizado - como ela se refere.

Importa que a elaboração do projeto dê conta de expressar uma visão de mundo, compromissos, valores e preveja ações compatíveis com o objetivo de formação. Elaborá-lo com vistas à Educação para a cidadania é um desafio, pois além de explicitar essas questões, precisa orientar a abrangência dos conteúdos a serem definidos, como podem ser trabalhados e sob quais formas de relacionamento entre os sujeitos, mantendo a vigilância para não cair em contradições. A concretização da proposta, porém, é um desafio ainda maior pois precisa ser *práxis*, permanentemente.

Vivenciar/concretizar esse discurso/projeto é difícilimo primeiro porque a instituição educativa ou parte dos profissionais, como integrantes da sociedade, tem de assumir uma luta diária contra práticas dominantes que não comungam com o processo de conscientização pelos sujeitos. Implica encontrar maneiras de enfrentar o engessamento provocado pela forma de organização do sistema de EaD, as práticas centralizadoras e baseadas no modo de produção industrial consolidadas, buscar a flexibilidade do currículo, trabalhar contra a visão instrumental que, por vezes, orienta a formação dos profissionais, entre outras *muitas* questões. Como ressaltou Nelson Pretto (informação verbal), referindo-se à Educação Superior, o atual “contexto universitário [é] marcado pela lógica de mercado”, e essa lógica acaba por orientar projetos e práticas educativas mesmo sob o discurso de formação para cidadania, seja em instituições públicas ou privadas.

Segundo porque a concretização do discurso, a prática, implica a atuação dos sujeitos na direção proposta pelo projeto. Mas esse rumo pode não ser do interesse, ser desconhecido ou ir contra o que desejam profissionais e/ou estudantes. Por isso, Kátia Alonso (informação verbal) aponta a existência de uma limitação “institucional”, pois a formação para a cidadania pode ser o (ou um dos) objetivo do projeto, mas nem sempre quem faz parte dele tem essa preocupação ou compromisso. Referindo-se principalmente aos estudantes, ela defende que os participantes sejam compreendidos como “sujeitos afetados”, que atuam a partir de uma vontade institucional, diferente, por exemplo, de quem está em redes sociais virtuais, que geralmente o faz por vontade e iniciativa próprias.

Por essa razão, e levando-se em conta que os participantes são seres condicionados, mas não determinados, um caminho seria o de considerar que o *contexto* no qual sejam mergulhados contribuiria para modificar valores e práticas em direção ao projeto. Afinal, sob uma abordagem do psiquismo humano, “valor” refere-se ao que gostamos, sob o que empregamos sentimentos positivos, diretamente relacionado à afetividade. A perspectiva

piagetiana entende que os valores são produzidos no cotidiano, a partir de ações humanas com o mundo objetivo e subjetivo, do nascimento à morte; ao participar, por exemplo, de um curso a distância. Nesse sentido, “[...] as características do nosso sistema de valores, relativos à dimensão afetiva, são bastante flexíveis e maleáveis ou, como tenho dito, fluidas”, explica Araújo (2007, p. 27). Segundo o pesquisador, esse sistema - que contempla o posicionamento mais central ou periféricos de valores - e a identidade dos sujeitos podem variar em função de contextos e experiências. Por isso, Araújo aproxima a construção psicológica de valores à teoria da complexidade, de Edgar Morin (2005).

Ainda que não seja algo fácil, os sujeitos podem alterar suas práticas e valores ao participarem de um contexto transformador, no qual possam ser orientados, envolvidos e provocados pelos demais. O acesso a informações e o diálogo, assim como a oportunidade de vivenciar experiências democráticas, são elementos mobilizadores dessas transformações e independem de modalidade. Aliás, considerando a existência de tecnologias cada vez mais elaboradas para promover o diálogo entre os sujeitos e o acesso a conteúdos, não haveria razões para acreditar que a modalidade a distância não possa promovê-la. Não é fácil nem há certezas de sucesso em se tratando de formação humana, mas é imprescindível não compactuar com o determinismo que se opõe à essência da Educação, que é justamente a transformação.

Concordamos com Kátia Alonso (informação verbal) ao afirmar que a formação para a cidadania “depende muito mais desse projeto institucional e de pensar esse sujeito - e junto com ele” do que a modalidade. “Junto com” foi o caminho trilhado pela Escola Cidadã que, na gestão de Freire, investiu na formação permanente dos professores como uma das estratégias para a construção de uma Educação cidadã, na tentativa de ressignificar práticas e valores dos profissionais incoerentes com a proposta que era desenvolvida.

Partindo de situações encontradas em formações a distância, Oreste Preti (informação verbal) também aposta na vivência de práticas coerentes com a formação:

“A preocupação central [dos cursos a distância] é com o conteúdo, avaliar o conteúdo, cobrar. Os outros elementos passam no discurso, não na prática. E a prática ensina mais do que às vezes se fala nos encontros com os alunos. Como o curso é estruturado que leve o aluno a perceber que está recebendo uma formação de cidadão? Eu posso falar em valores, mas a prática é autoritária, o sistema de avaliação é muito restritivo, é excludente, e o discurso de cidadania parece muito oco para ele (aluno), quando na prática ele não é tratado como cidadão. Ainda mais que a maioria dos alunos é adulta, trabalha. Acho que aí é que está a grande dificuldade dos projetos de materializar esse discurso da cidadania.”

[...] Ah! Põe lá uma disciplina... Uma disciplina não vai resolver. Vamos fazer um tema lá, discutir cidadania, ética... Vira uma disciplina, isso não resolve. E o aluno vê aquilo como uma disciplina, que não emerge de uma prática, de um programa, de uma equipe que acredita naqueles valores, que passa esses valores pela prática, não pelo discurso.

Como eles [instituição, professores, tutores e demais profissionais] tratam os alunos? Como cidadãos? Ou meramente como número, como objeto? Se o projeto materializa essa preocupação de cidadania, ele vai ter uma relação com o aluno totalmente diferente do que temos percebido nos cursos a distância.

[...] Como o tutor lida com o estudante? Temos visto o depoimento de estudantes dizendo que é maltratado pelo tutor. Essa prática é que forma para a cidadania. [...] Você pode observar a proposta pedagógica que fala de autonomia, construção, liberdade, em capacidade para tomar decisões. Depois o que mostra a prática, como o curso se desenvolve, o dia-a-dia. Tem tutor que nem fala com o docente, nunca viu o docente. Como pode estar fazendo a ponte com o estudante se nem o docente faz com ele? E o próprio aluno? Em que momento ele é ouvido, é acatado? (Preti, informação verbal)."

Oreste Preti sugere como condição a materialização “desse discurso de cidadania”. Ou seja, uma formação *pela* cidadania do micro às questões macro, da forma e conteúdo de uma mensagem em um fórum de discussão à remuneração justa do trabalho de “tutor” a distância¹¹⁵, passando pela acessibilidade dos materiais e atendimento aos sujeitos com deficiências.

A busca de coerência entre discurso e prática também é aposta de Beatriz Tancredi (informação pessoal):

“La respuesta a esta pregunta de investigación, en el marco del contexto proporcionado (perspectiva crítica que mira a la ciudadanía como una condición que se conquista por medio de la conciencia crítica que involucra reflexión y acción en la sociedad), pasa por identificar aspectos críticos en diferentes planos de la Educación a Distancia formal (EaD), que van desde la concepción misma de esta modalidad educativa, su misión y principios orientadores, pasando por las lógicas curriculares que se asumen, hasta llegar a la actuación misma del estudiante y de los egresados en sus espacios de acción regionales, locales. Pasa, asimismo, por la existencia de coherencia en el discurso educativo que se da en esos diferentes planos. En otras palabras, si en los documentos fundacionales de la institución que ofrece la modalidad de estudios a distancia (por

¹¹⁵ Discordamos da expressão “tutor” por seu significado remeter à tutela. Mas a usaremos algumas vezes porque é a expressão mais utilizada na sociedade para se referir ao educador que está mais próximo dos estudantes. A remuneração do tutor costuma ser inferior a de outros educadores, muitas vezes trata-se de uma “bolsa”. A título de exemplo, o edital nº 4/2014 da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro informa que um “tutor” a distância para atuação na graduação em 2015 receberá, de acordo com a titulação: “R\$ 513,00/mês para Graduado, R\$ 544,00/mês para Especialista, R\$ 575,00/mês para Mestre e R\$ 638,00/mês para Doutor, para 10 horas semanais de tutoria”. Ressalte-se o risco de receber menos durante a formação, tendo em vista que o edital prevê que: “A carga horária do tutor a distância poderá ser reduzida a qualquer tempo, considerando o número de alunos e as especificidades curso ou necessidades da Diretoria de Tutoria da Fundação CECIERJ”. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2014/10/Edital-Tutor-a-Dist%C3%A2ncia-2015-2.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

tratar-se de educación formal se piensa en universidades, academias, escuelas, institutos) se prefigura un compromiso con la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y participativos, por ejemplo, esta línea debe seguirse hasta su concreción en los planos de la enseñanza-aprendizaje y hasta más allá, en las actuaciones en la sociedad de los egresados de los diferentes programas (pregrado, postgrado, educación continua, acción social en las comunidades) (Tancredi, informação pessoal).”¹¹⁶

Não existe uma receita a ser seguida pela EaD e nisso também ela em nada se distingue da modalidade presencial. Valores e práticas cidadãos caminhariam de mãos dadas com a *conscientização* pelos sujeitos: tanto exige um projeto e profissionais que compactuem esse objetivo – expressando valores e práticas coerentes na proposta e na ação – quanto à conscientização, sendo processo permanente, contribui para ampliar ou modificar tais valores e práticas, seja dos profissionais seja dos educandos.

Em vídeo, Freire explicita sua confiança na possibilidade de uma Educação conscientizadora a distância:

Eu defendo uma Educação desocultadora de verdades. O que é que eu quero dizer com isso? O que eu quero dizer é que eu procuro, eu defendo uma prática educativa em que educando e educadores funcionam como sujeitos curiosos na produção de um determinado conhecimento do mundo. O que eu quero então é uma prática educativa que desmistifique em lugar de mistificar, que demitifique em lugar de mitificar. O que eu quero é uma prática educativa democrática, radicalmente democrática. Que nega, por exemplo, o desrespeito às pessoas, que afirma a possibilidade que todos nós temos de conhecer. Que trabalha no sentido do estímulo e do conhecimento, da curiosidade do educando e não da sua ingenuidade. Isso implica que a prática educativa, que eu defendo, seja profundamente dialógica. Em que o educador e o educando, ainda que diferentes na sua especificidade, eles são porém sujeitos da busca e sujeitos que devem tornar-se experiência mútua cada vez mais críticos.

Ora, se uma determinada prática de ensino a distância faz isso, por que não querê-la? A deficiência de uma Educação a Distância é a mesma deficiência de uma Educação não a distância pra mim. O que eu quero saber, tanto numa sala de aula como numa experiência de Educação a Distância, é [saber] se a verdade está sendo desvelada. É se os estudantes estão se assumindo como sujeitos da produção do seu conhecimento ou se eles estão sendo apenas elementos apassivados, nos quais o educador, através do rádio ou não, através da televisão ou não, transmite ou transfere pacote de conhecimento. Isso pra mim não presta (PAULO FREIRE cidadão do mundo, [S.d]).

¹¹⁶ Para apresentação de trechos das entrevistas, seguimos orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 14724 de 2011, em consulta do “Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos” da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que sugere uso de itálico e aspas. Embasados no Guia, utilizaremos a expressão “informação verbal” para as entrevistas gravadas em áudio e “informação pessoal”, para o caso da única entrevista realizada por e-mail, com a Profa. Beatriz Tancredi. O Guia está disponível em: <<http://www.unisinos.br/eventos/mostra/images/stories/downloads/guia-biblioteca-2012-v2.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

Uma Educação cidadã a distância exige uma proposta educativa comprometida, de fato, com o processo de conscientização pelos sujeitos - educandos e profissionais -, que nunca se esgota. Implica a organização e a promoção de um contexto radicalmente democrático, no qual os sujeitos sejam estimulados a exercitarem “a sua palavra” (FREIRE, 1987) e possam participar de decisões que lhe dizem respeito. Uma formação que não dicotomiza teoria e prática e coloca os participantes em primeiro plano.

Nesta luta cotidiana, no seio de uma sociedade promotora da ânsia por resultados a qualquer custo, educar *pela* cidadania é tarefa das mais difíceis, mas também instigantes. É um “que fazer” – expressão utilizada por Freire em algumas obras, na qual o “‘que’ designa uma direção e conteúdo para a ação e o ‘fazer’ diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo” (STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 335).

As próximas condições se relacionam e complementam a discussão de uma Educação *pela* cidadania.

6.2 Trabalho coletivo

Histórica e tradicionalmente, o ensino presencial recai sobre um professor. Na maioria dos modelos de EaD, entretanto, a responsabilidade por esse processo envolve um número maior de profissionais (HOLMBERG, 2003; PETERS, 2003; STOJANOVIC, 1994).

Muitos acreditam que o fato de um único professor na modalidade presencial não “dividir” a docência, praticar a “unidocência”, significaria que o ensino não é fragmentado. Mas com o olhar sob o conjunto, nem sempre vemos um “corpo docente”, e sim profissionais que pouco compartilham e trabalham juntos, mais empenhados nas disciplinas que ministram. Sem pretendermos generalizar, seriam raros os espaços e tempos de convivência para aproveitamento dos saberes profissionais em ambas as modalidades, a construção coletiva de projetos e a vivência das ações colaborativas. Como ilustração para caracterizar essa situação, sequer há um espaço do tipo “sala de professores” para estimular o encontro deles na Faculdade de Educação na qual apresentamos esta tese.

Como condição para a formação para a cidadania a distância, Ronei Martins (informação verbal) defende a necessidade de integração, a constituição de um “corpo” docente:

“Precisa de um grupo que se constitua num corpo para que a vida se estabeleça ali. Esse corpo, é um corpo docente. Precisa atuar em conjunto para transformar a prática do que acontece em cada disciplina, em cada conteúdo, recheada com aspectos da formação

para a cidadania. Os problemas que serão discutidos nos conteúdos, as práticas e as atividades que serão desenvolvidas, a forma de construir a avaliação, isso tudo permeia essa questão. Mas é mais fácil compreender um processo do que implantar porque toda essa comunidade que está envolvida na oferta do curso, e os estudantes que virão, têm uma compreensão e uma ação em cima desse processo (Martins, informação verbal).”

Mais comum na Educação a Distância, a “polidocência” provoca transformações (pedagógicas, trabalhistas, profissionais etc). Daniel Mill, que se dedicou ao estudo do trabalho docente na Educação virtual e se refere à “polidocência”, explica que a expressão pressupõe colaboração, fragmentação e extrapola o fazer pedagógico, buscando entender as relações profissionais de quem desempenha o trabalho docente (ABREU-E-LIMA; MILL, 2013; MILL, 2012). Portanto, essa docência coletiva¹¹⁷ não significa, necessariamente, trabalho coletivo; e, infelizmente, a fragmentação tem sido uma marca da EaD.

Aqui refletiremos sobre a necessidade do trabalho coletivo, como unidade, a partir da compreensão de que a fragmentação encontrada na EaD coloca em risco o sentido da ação, no caso, a formação cidadã.

Para começar, é preciso lembrar que o adjetivo “coletivo” refere-se a algo que “pertencente a um conjunto de pessoas ou coisas” (HOUAISS, 2012). Quando defendemos o trabalho coletivo como condição para formação cidadã, referimo-nos ao sentido de pertencimento, de “faz[er] parte de” um trabalho como um todo e cuja parte carrega esse todo. O trabalho coletivo se opõe à ideia de que cada profissional/trabalho é apenas a um fragmento, pelo qual é remunerado na EaD; não se trata de fazer uma parte sem conexão com algo maior, mas de fazer *parte de*.

Assim, em oposição ao sentido de coletivo como pertencimento, situamos o fragmento, ou seja, o “fracionar(-se); quebrar (-se)” (HOUAISS, 2012), estar apartado, não fazendo parte de um todo. Cada vez mais qualificando dimensões da vida humana, a fragmentação tem sido estudada por diferentes áreas do conhecimento e potencializada pelas tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que estas possibilitam a busca de unidade por meio da conexão em rede.

Tecnologias conectivas podem promover e viabilizar a colaboração e a interdisciplinaridade. No entanto, ainda assim, o trabalho docente na EaD costuma ser mais fragmentado do que na Educação presencial.

¹¹⁷ No Brasil, principalmente na Educação Superior a distância, a docência coletiva costuma envolver o professor-autor de uma disciplina, que também pode exercer a função de coordenador de disciplina e, assim, acompanhar os estudantes em parceria com os professores-tutores. Estes realizam o diálogo mais direto e frequente com os estudantes. A equipe polidocente conta, ainda, com outros profissionais, como programadores e designers, para a organização do conteúdo, a disponibilização do material em mais de uma linguagem de mídia, entre outras ações que tornam a docência a distância diferente da presencial.

Nos últimos anos, temos buscado compreender a natureza do trabalho pedagógico pela intensificação do uso de tecnologias digitais na educação (presencial ou a distância), e as pesquisas demonstram que, apesar das melhores condições para a colaboração, a participação e a interdisciplinaridade possibilitadas pelas TDIC, o trabalho docente encaminhou-se para um parcelamento, e que, na EaD, ele é ainda mais intensivamente fragmentado do que na educação presencial (MILL, 2012, p. 70).

O trabalho coletivo se opõe ao trabalho fragmentado e aqui representa a busca de totalidade. Esta, uma utopia, é própria de uma Educação sob uma perspectiva dialética. Também é da razão dialética acreditar que contradições geram o movimento dos fenômenos e podem levar à superação. Neste sentido, propõe-se aqui assumir a fragmentação do trabalho na EaD como algo em movimento; e, contrariando uma visão determinística, defender e trabalhar pela sua superação por meio do trabalho coletivo (neste caso).

Relacionamos o trabalho coletivo à categoria dialética *totalidade*. Nesta perspectiva, o todo nunca é a soma das partes, como também não é mais do que a soma delas, compreensão da metafísica, sob a qual a maioria de nós foi educada, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). Os autores explicam que a visão dialética de totalidade expõe a tensão permanente entre as partes e o todo; a primeira, querendo autonomia, e o segundo, almejando uma unidade impossível. Para além da tensão cujo paralelo poderíamos traçar com o desafio do trabalho coletivo (como totalidade), desejamos destacar que, por essa visão, as partes carregam o todo em si.

Na lógica dialética, o *todo* e as *partes* não são fixos, estão em movimento. Eles se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si. Estas relações são de tensão porque expressam a negação mútua entre eles, que são opostos e, por isto, ao mesmo tempo que se negam se completam (2ª. lei da dialética). Como eles não são fixos e se negam, o *todo*, para afirmar-se como todo, não admite autonomia da parte. A *parte*, por sua vez, tenta se afirmar autônoma em relação ao *todo*, ou seja, tenta ser um *todo*. Como o *todo* não admite a autonomia da *parte*, ele reclama a *parte* que dele foi extraída. A *parte*, por outro lado, para ser autônoma, precisa admitir o *todo* em relação ao qual ela reclama autonomia. Como a totalidade sonhada pelo *todo* é impossível, por causa da *parte*, e a autonomia da *parte* refere-se ao *todo*, ambos se complementam: um não existe sem o outro (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 91–92, grifos dos autores)

A Educação cidadã a distância exigiria a construção e busca de um trabalho coletivo inspirado na totalidade. Pois, se assim o for, as partes expressarão as características essenciais do todo, ou seja, em cada ação das partes encontraremos valores e práticas cidadãs. Os

sujeitos reclamarão sua autonomia, mas como “a autonomia da *parte* refere-se ao *todo*, ambos se complementam” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 91), o sentido da ação teria menos chance de se perder. A busca de totalidade não ignora o movimento de repulsão, de desejo de autonomia das partes, ao mesmo tempo em que a totalidade tenta obter o controle sobre elas. Se a educação para a cidadania é pela cidadania, a totalidade na visão dialética expressa essa ideia: *cidadania incorporada e vivenciada por cada parte*.

Nesta direção, a constituição de um “corpo” - como se refere Martins (informação verbal) -, mas não apenas um “corpo docente” – entende a Educação cidadã -, exigiria que todos os profissionais sejam reconhecidos e valorizados como pertencentes ao processo de formação a distância como um todo. E, sendo assim, como educadores. Aliás, grosso modo, é o que interpretamos do conceito de polidocência em Mill. Afinal, todos estão envolvidos de alguma maneira no desafio de educar, ainda que “profissionais e técnicos que não lidam diretamente com os estudantes” (MILL, 2012, p. 72) se distanciem da docência propriamente.

Quando a maioria dos profissionais sente-se responsável pela tarefa de educar, as chances de integração em um trabalho cujo fim é coletivo tendem a aumentar. Na perspectiva da totalidade, cada sujeito não seria reconhecido apenas por sua função, sem valorização com o fim último de seu trabalho, a formação humana. Comprometer-se com o todo implica o compromisso político com o processo em sua “inteireza”. Não seria possível trabalho integrado quando cada sujeito só se reconhece e se responsabiliza pelo que é remunerado. Nesse caso, a parte não carrega o todo porque está isolado deste. A constituição de um “corpo” exigiria a valorização das partes e, assim, abertura e estímulo para a participação de cada parte no todo.

Um trabalho coletivo, em sua essência, também implica a vivência de valores como liberdade e criatividade. Demanda espaço para a liberdade de manifestação e de ações dos sujeitos – individualmente ou em grupo - dentro de uma estrutura organizacional. Requer estímulo para a criatividade dos profissionais (e não para fazerem apenas o que lhe solicitam e da forma como o outro requer), para a elaboração intelectual e crítica que extrapolem suas funções. Mas estes valores só poderiam ser vivenciados se existirem canais de participação, se o diálogo for premissa da ação. Lembremos que a democratização das relações de poder integra a Educação cidadã. O trabalho coletivo contribui para modificar essas relações que, de uma forma ou de outra, chegam aos estudantes. Se os profissionais exercitam direitos e deveres sob relações democráticas e dialógicas, os educandos têm mais chances de também passarem por experiências que contribuam com sua atuação “cidadã” em sociedade.

A totalidade constitui-se de partes. Não se deve confundir a busca de totalidade com a desvalorização das partes, mas o contrário. No cotidiano, não se trata de “todos fazerem tudo” e nem “a todo momento”. A sobrecarga é um dos males vividos pelos profissionais, pressionados pela crescente incorporação de funções e de usos intensos de tecnologias, sem tempo para o próprio trabalho e outras atividades da vida, sem contar a não remuneração do excedente (KENSKI, 2013).

A condição aqui defendida refere-se a um caminhar juntos, a estarem conectados uns aos outros e não à opressão de uns sob outros. É a lógica do compartilhamento, ou seja, de tomar parte, conjuntamente. Se o projeto for construído sob essa premissa e dele todos se apropriaram, seria possível para cada um fazer a parte que lhe cabe dentro de uma visão do todo, comprometido com o todo.

Mas reconhecemos a dificuldade do desenvolvimento de um trabalho coletivo em contextos institucionais discriminatórios e marcados pela lógica de mercado, sem atenção para os sujeitos envolvidos nos processos de trabalho, que enfatizam o *modus operandi* fragmentado. Exemplo muito conhecido no país é a situação de vários “tutores” remunerados com “bolsa” e não valorizados como docentes profissionais (LAPA; PRETTO, 2010). Como se sentem em relação ao professor responsável pela disciplina dentro de um contexto de não valorização de sua função? E quando é visto apenas como alguém responsável por uma parte, ou melhor, um fragmento do processo educativo: o atendimento aos alunos? Como ser exemplo de participação ativa aos estudantes se não estiveram na construção do projeto de formação? Por mais que se esforcem em “expressar” cidadania não o fazem porque, em essência, também não vivem esta condição.

A busca de totalidade própria de uma Educação emancipadora, em relação aos profissionais da EaD, choca-se, portanto, com estratégias que colocam em primeiro plano a economia de recursos em vez das necessidades humanas, como exemplifica Mill:

Embora não seja uma estratégia pedagógica muito bem aceita pelos gestores (porque encarece bastante os custos da docência e do curso), destaca-se que o trabalho conjunto entre autor dos materiais e tutores é essencial no acompanhamento dos estudantes – especialmente em programas de formação de grande porte, em que são necessários vários tutores (com visões diferentes). A participação efetiva do professor-autor coordenando os tutores e discutindo sobre as suas dificuldades melhora sobremaneira a qualidade da formação dos alunos e dos materiais didáticos para futuras ofertas da disciplina, mas, ainda assim, muitas instituições mantenedoras não adotam a estratégia de ter o docente-autor também como professor-formador, responsável pela oferta da disciplina (MILL, 2012, p. 50).

Acreditamos na necessidade da integração dos sujeitos em todas as etapas do processo educativo. Ao rigor, em uma perspectiva emancipatória, não cabem planejamentos elaborados por uns para serem realizados por outros, a definição isolada de materiais de estudo e de propostas de atividade. Muitas vezes, a participação na organização do ensino pelo professor-tutor se restringe a acrescentar conteúdos para ampliar o estudo no decorrer da formação, combinando ou não previamente com o professor responsável. Seu envolvimento, autoria e responsabilidade, nessa prática, acabam sendo menores do que em sala de aula presencial, onde tradicionalmente o professor - praticamente o único responsável pela organização - tem mais liberdade para definir e alterar os conteúdos no processo.

Sem pretendemos generalizar, grosso modo, a exclusão de “professores-tutores” da organização/planejamento do ensino a distância pode ser comparada às críticas de Freire (1997) aos pacotes de ensino criados por aqueles que “pensam” (professor responsável ou especialista) para quem “executa” (tutor e estudantes). Além do autoritarismo explícito nessa dinâmica, o cerceamento de liberdade poderia se configurar em violência contra o profissional que pode se ver obrigado a trabalhar textos, imagens, vídeos etc. com os quais não concorda, realizar atividades com os educandos que dificilmente proporia se fosse o autor de sua prática - seja por não estar de acordo com a visão que defende como profissional e intelectual, seja por problemas conceituais e metodológicos que enxerga. O não envolvimento no planejamento pode também beneficiar educadores descompromissados com sua prática e com o seu próprio desenvolvimento crítico (este, um processo permanente), incentivando-os a apenas reproduzirem o que foi pensado por outros, promovendo, de certa forma, uma Educação bancária (FREIRE, 1987).

Concentramos essa reflexão sobre trabalho coletivo entre os profissionais pois essa condição partiu das entrevistas, mas experiências ligadas ao movimento Escola cidadã e a teoria freiriana ampliam o sentido de coletividade para além deles, envolvendo também os estudantes, a comunidade, os movimentos sociais, as categorias profissionais.

6.3 Diálogo mediatizado pelo mundo

Em uma perspectiva emancipatória, Educação, em essência, é sinônimo de diálogo. E, portanto, condição para uma formação cidadã. O diálogo foi apontado como premissa por todos os entrevistados, ainda que alguns deles tenham se referido à interação, mas sempre *entre humanos*, uma vez que a discussão é feita no âmbito da modalidade a distância, na qual alguns modelos enfatizam o estudo autoinstrucional.

De acordo com o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 104), a maioria dos cursos a distância do país prevê a interação entre os sujeitos. Isso indicaria uma “preocupação por parte das instituições formadoras e das fornecedoras quanto à importância da interatividade entre educador e aluno, bem como entre os alunos no processo de ensino”. Outro dado do Censo nos sugere uma razão: 81,36% das instituições formadoras participantes da pesquisa informou oferecer cursos pela Internet (p.105), por meio da qual é possível utilizar vários recursos que viabilizam a realização do diálogo.

Um curso de caráter mais autoinstrucional¹¹⁸, com conteúdos e atividades elaborados a partir de valores compatíveis com a emancipação, que promovam a reflexão, o desvelamento e até ações concretas na realidade poderia educar para a cidadania? Pela análise das entrevistas, a ênfase no diálogo entre humanos deve-se, em parte, à natureza deste objetivo, ligado à participação ativa em sociedade, exigente da relação com o “outro”. Cidadania carrega em si o peso das relações sociais, de conflitos, de ética e moral, exigindo a presença de outros sujeitos no processo educativo. Formar para a cidadania é, essencialmente, oportunizar a vivência de experiências com os demais, no desenvolvimento do “ser mais” de cada um, individual e coletivamente. Ainda que a interação com objetos possa contribuir com níveis maiores de consciência, no diálogo humano a experiência e o sentimento de coletividade se potencializa. A Educação para a cidadania situa-se na dimensão das relações humanas, na intersubjetividade, na vida social.

No entanto, segundo o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013), justamente a interação não é bem apreciada pelos alunos na avaliação dos cursos. As instituições formadoras participantes informam que os estudantes consideram como *pontos fracos* a participação em *chat* (44%), a interação com os colegas (42%) e em fóruns (31%):

Pode-se afirmar, pois, que os participantes consideram as situações oferecidas para o ensino individual como os pontos fortes do curso (conteúdo, recursos e tutoria), mas que consideram, como pontos fracos, as situações que envolvem a participação em atividades em grupo, que envolvem a interação com colegas e docentes por meio de ferramentas tanto síncronas como o *chat*, quanto assíncronas como o fórum (ABED, 2013, p. 107).

¹¹⁸ Usamos “autoinstrucional” como a “forma de estudo sem apoio de educadores e sem contato com colegas” (ABED, 2013, p. 102). Mas compreendemos que um curso a distância pode adotar essa forma e incluir alguma (pouca) interação (ex: apenas um fórum de dúvidas para todo o estudo). No Censo EaD.BR 2012, por exemplo, uma instituição comentou que “os cursos são autoinstrucionais, porém há a possibilidade de interação entre os participantes” (ABED, 2013, p. 185), observemos, portanto, sem a presença do educador. Assim, em alguns momentos utilizaremos a palavra “caráter” para nos referirmos a essa dinâmica. Ao usarmos a expressão “de caráter mais autoinstrucional” significará, portanto, uma formação que prevê pouca interação, seja apenas entre os participantes seja destes com o educador.

O Censo EAD.BR 2012 não expõe as razões para a avaliação negativa dos estudantes quanto às interações apontadas. Os entrevistados para esta tese e nossa pesquisa bibliográfica chamam atenção justamente para a qualidade do diálogo. Mais do que recursos tecnológicos altamente motivadores, Kátia Alonso (informação verbal) acredita que a formação para a cidadania exige que os sujeitos sejam envolvidos em um processo denso de interação e mediação humana. A qualidade dessa ação é, inclusive, pré-requisito para a aprendizagem, explica a pesquisadora ao responder se é possível formar para a cidadania a distância:

“Penso que há uma questão que é anterior: se é possível aprendizagem a distância. Essa é uma questão que a gente responde da seguinte maneira: necessários para a aprendizagem são os processos de interação e mediação, numa visão sociohistórica e tal. Se você organiza esse processo priorizando isso, então você terá aprendizagem.

Muitas vezes as pessoas começam a discutir: massifica, não massifica... Eu sempre brinco dizendo o seguinte: você pode ter 5 mil pessoas. O nosso problema é o seguinte: nós podemos trabalhar com cinco mil pessoas num processo de interação e mediação intenso, denso? Isso significa que vai ter que ter muita gente envolvida porque a gente não consegue fazer interação e mediação com máquina. Ela até nos ajuda, no sentido de nos colocar mais próximos, mas esses não são processos que ocorram numa relação ainda (a gente não tem isso ainda do ponto de vista de processo histórico) em uma relação homem-máquina. Você precisa de gente. A prioridade do ponto de vista da aprendizagem é de fato a questão da interação e mediação. De nada adianta eu ter recursos tecnológicos mais lindos do mundo, para tornar mais motivador, e desprezar o que nos torna sujeitos, sujeitos ativos.

Então, da mesma maneira eu responderia você que "sim". A gente pode pensar essa formação para cidadania desde que a gente inclua os sujeitos num processo de interação e mediação intenso (Alonso, informação verbal).”

Na mesma sintonia, Ravenscroft (2011) - com trabalhos sobre aprendizagem em rede - junto com colegas Wegerif e Hartley¹¹⁹ - consideram que o diálogo entre os sujeitos é o principal mecanismo para desenvolver o conhecimento por meio de conexões. Merecedor de grande atenção para o enriquecimento desse processo, o diálogo possuiria duas dimensões que concentram funções diferentes, não se opõem e são igualmente relevantes para a aprendizagem: a dialética e a dialógica.

Trabalho anterior de Ravenscroft e seus colegas na elaboração de jogos de diálogo para a mudança conceitual na ciência (por exemplo, Ravenscroft e Pilkington, 2000; Ravenscroft & Matheson, 2002) mostrou que era necessária uma abordagem argumentativa e dialética para um aluno e tutor chegarem a uma síntese em torno de um entendimento conceitual correto da

¹¹⁹ RAVENSCROFT, Andrew; WEGERIF, Rupert; HARTLEY, Roger. Reclaiming thinking: dialectic, dialogic and learning in the digital age. *BJEP Monograph*, Series II, Number 5-Learning through Digital Technologies, v. 1, n. 1, p. 39–57, 2007.

física do movimento. Em contraste, Wegerif (2007) argumentou e demonstrou que, em algumas circunstâncias, especialmente quando se lida com crianças pequenas e pessoas com problemas emocionais e comportamentais, uma abordagem dialógica, com sua ênfase em "tomar a perspectiva do outro", é mais importante do que a progressão em direção a uma espécie de síntese em torno de um entendimento comum. Assim, considerando o seu trabalho anterior, coletivamente, eles argumentaram que a dialética e dialógica são duas dimensões relativas que não estão em oposição, como eles se concentram em funções diferentes, mas igualmente importantes do processo de diálogo relevante para a aprendizagem” (RAVENSROFT, 2011, p. 146, tradução nossa).

Segundo o autor, a dialética enfatiza as dimensões epistemológicas e cognitivas; a dialógica, dimensões emocionais e interpessoais. A defesa para que essas duas dimensões do diálogo sejam observadas e incentivadas consta em um trabalho sobre a abordagem conectivista, cuja proposta pode reunir centenas ou milhares de pessoas on-line, levando a interrogações como a feita anteriormente por Kátia Alonso¹²⁰. Para esta discussão, interessamos principalmente os argumentos de Ravenscroft (2011) em favor do empenho para o desenvolvimento das duas dimensões enriquecedoras do diálogo. Ainda que o faça a partir dos princípios conectivistas¹²¹, consideramos que sua análise oferece razões para a defesa do diálogo humano na Educação cidadã a distância:

¹²⁰ “[...] nós podemos trabalhar com cinco mil pessoas num processo de interação e mediação intenso, denso?” (Alonso, informação verbal).

¹²¹ Os princípios conectivistas que constam em Siemens (2004, p. 6) foram citados no capítulo 4 quando tratamos do conectivismo.

Quadro 2: Resumo e tradução nossos a partir de Ravenscroft (2011, p. 144–145).

DIMENSÕES DO DIÁLOGO	
DIALÓGICA	DIALÉTICA
- Abraça a diversidade de opiniões, embora reconhecendo que estes não serão necessariamente, ou que precisam ser, resolvidos através de lógica. - Afirma a capacidade de manter um diálogo real, colaborativo e significativo "em jogo" e aprender genuinamente considerando a perspectiva de outros dentro de espaços inclusivos, o que é sem dúvida mais importante do que ser conduzido por uma lógica corrente. - Saber como operar em um espaço dialógico significa que vamos ser constantemente expostos a ideias novas ou conflitantes que são encorajados a explorar e compreender, ao invés de rejeitar ou atacar em favor preexistente de crenças pessoais ou idéias.	- Contribui para refinar o conhecimento e perceber a aprendizagem a partir de uma diversidade de opiniões e, da mesma forma, apoiar a capacidade de sempre saber mais. - Está implícita aos processos dialéticos a habilidade para destacar novas conexões através da consideração de nova ou alternativa posição e ponto de vista dos outros. - Implica em evolução constante de conhecimento, por exemplo, através do processo triádico hegeliano [tese, antítese, síntese]. - As decisões sobre o que aprender de uma realidade em mudança podem ser otimizadas por meio do diálogo crítico e de colaboração contínua e frequente.

Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, estar exposto a ideias novas e conflitantes trazidas por outros sujeitos é um poderoso argumento em favor do diálogo entre humanos. Para Wegerif (2007 apud RAVENSCROFT, 2011, p. 145), a partir de pesquisas, o principal mecanismo para a aprendizagem está em tomar a perspectiva do outro e, assim, o “diálogo é um fim a ser valorizado em si, talvez o mais importante objetivo da educação”.

Ravenscroft et al. (2009 apud RAVENSCROFT, 2011) ressaltam ainda que as tecnologias sociais e mais abertas criam novos espaços e contextos com potencial para a aprendizagem dialética e dialógica. Podem ser “espaços democráticos” gerados ou povoados pelos usuários, cujas relações, assim como os processos ali desenvolvidos e as ferramentas, promovem a aprendizagem. Moldados pela participação aberta (no caso conectivista, por exemplo), colaboração, linguagem multimodal e provisoriedade de representações, esses novos contextos podem contribuir, de modo geral, para uma "epistemologia mais democrática”. Então o autor cita Freire¹²², cuja passagem retiramos da versão em português:

¹²² A citação de Ravenscroft foi retirada do livro de Freire: *Pedagogy of freedom – ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001, p. 42-43.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. [...] O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 37–38).

Com a citação, Ravenscroft desejaria chamar atenção para a relação entre diálogo e cognição, que sob o par comunicação-cognição seriam consideradas inseparadas e muito atual para a aprendizagem em rede, segundo o autor. Mas ainda que a passagem mencionasse várias vezes a categoria freiriana “pensar certo”, não há comentário a respeito dessa categoria freiriana. Freire (1996) associa o “pensar certo” ao pensamento dialético, identificando-o também ao compromisso com a transformação das condições opressoras, não apenas com a superação do imediato pelo mediato no processo dialógico.

Com essa categoria, Freire enfatizava que não cabe à Educação dicotomizar o ensino de conteúdos do compromisso com a justiça social. No trabalho de Ravenscroft, ainda que ele citasse Freire, não nos pareceu que sua abordagem do diálogo demonstrasse preocupação com esse compromisso. Vale ressaltar que Freire não separa o diálogo em duas dimensões (dialógica e dialética) como propõem os autores. Para o brasileiro, o diálogo é um processo dialético-problematizador.

Na formação cidadã, o diálogo precisa estar enraizado na realidade dos sujeitos, resalta Nelson Pretto (informação verbal):

“Participação é essencial para formar o cidadão. Essencial é a concepção de diálogo. Diálogo não pode ser sinônimo de paciência de ouvir, tem que ser alguma coisa em que o interlocutor (pode ser presencial, mas também pode ser mediado por tecnologias), em que um fala, o outro ouve, é receptivo aquilo que é dito pelo outro, mas há uma construção do próprio sentido da conversa a partir do diálogo. Quando o diálogo é apenas para registrar a existência do diálogo - só pra dizer que apareceu - [por exemplo em um fórum] você termina criando mecanismos de burla da participação principalmente na [modalidade] a distância, por conta de que todo o sistema de avaliação, de controle, de acompanhamento, é sempre excessivamente quantitativo: entrou no chat, não entrou...”

A formação para a cidadania vai se dar no momento em que esse diálogo passa a existir e as questões concretas da sociedade passam a permear todos os outros conteúdos, as outras práticas, que estão ali sendo formadas. O importante vai ser ver qual é a realidade concreta daquele profissional que está sendo formado, daquele cidadão que está participando daquele curso, e de que forma isso está refletindo na percepção que ele tem do mundo e na possibilidade que ele tem de atuar nesse mundo - o que isso pra mim é cidadania (Pretto, informação verbal).”

Nelson Pretto destaca a necessidade de que os sujeitos tragam suas realidades para o diálogo, corroborando a importância de que esta ação seja entre humanos, desfavorecendo formações mais autoinstrucionais. Uma máquina/objeto jamais poderá compartilhar sua “realidade”, suas experiências de “vida”. A premissa parece-nos óbvia, mas não seria impossível a existência de cursos de caráter autoinstrucional visando a formação para cidadania. Pegando como exemplo o uso de simulações, estas podem somar e potencializar um processo de conscientização, mas não substituem o compartilhamento de vivências pois são uma “realidade” interpretada e produzida por alguém/grupo e não compartilhadas pelos sujeitos, que se transformam nessa comunicação.

Com essa compreensão, no entanto, não desconsideramos a utilização de simulações e outros recursos que também podem promover o desvelamento, estimular a criatividade e a curiosidade. Também se pode aprender e construir/modificar valores e práticas a partir da “realidade” de quem a relata em um vídeo, em um livro – como discutimos anteriormente quanto ao diálogo com os livros de Freire. No entanto, por mais problematizadores, trata-se de apenas de um pólo de emissão, o que limita muito a experiência educativa.

Para aprofundarmos a discussão sobre o diálogo problematizador, devemos explorar a categoria *mediação dialética*, pressuposto teórico-filosófico que ajuda a compreender as relações de tensão entre ensinar e aprender.

Epistemologicamente, a palavra mediação refere-se à “intercessão, interposição, intervenção” (HOUAISS, 2012). Como categoria filosófica, em sentido genérico, mediação “é a ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de permitir a passagem de uma coisa a outra” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Na dialética, em Hegel e, depois em Marx, a mediação representa “as relações concretas — e não meramente formais — que se estabelecem no real, e as articulações que constituem o próprio processo dialético”, segundo Japiassú e Marcondes (2001).

No campo da Educação, a palavra mediação tem sido muito empregada entre investigadores com frequência proporcional à imprecisão dos sentidos que assume. Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 101), mediação tem sido utilizada para se referir a “termo médio de uma relação” entre elementos ou à ligação ou a passagem de um a outro. Para esses casos, os pesquisadores mencionam as expressões “o professor como mediador do ensino e aprendizagem” e o “caráter mediador presente na relação entre o conhecimento sistematizado das ciências e o desenvolvido no cotidiano do aluno” (p. 101).

Um outro exemplo: para mapear a “mediação educacional” em cursos a distância, o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 103) considerou os seguintes aspectos: “responder

questões e apoiar o educando em todas as suas necessidades; atender educandos e preparar outros recursos necessários; atender educandos e estimulá-los a não desistirem dos cursos”, concluindo que:

A mediação educacional se baseia em responder às necessidades dos educandos em todas as dificuldades (acesso, problemas administrativos, questões de conteúdo, entre outras). O papel do docente e do tutor não se diferencia nas atividades de *chat* e fórum, sendo, basicamente, de comentar as atividades do educando nesses espaços (ABED, 2013, p. 106).

Assim, a “mediação educacional” é atribuída ao educador a distância¹²³, principalmente quando esse atua em ambientes virtuais. Faria ele a “ponte” entre os conteúdos dos materiais de estudo e os educandos? Lembramos que diferentemente da Educação presencial (bancária), o professor a distância não precisaria transmitir conteúdos, pois estes podem ser lidos, assistidos e/ou ouvidos pelos materiais. Talvez por isso, os cursos contemplados no Censo compreendem que a função do educador, entre outras, é a de estabelecer uma relação de intermédio entre os materiais e os estudantes, sendo o mediador, ou “moderador”¹²⁴, entre o ensino e a aprendizagem.

Para fins desta tese, produzida sob o paradigma dialético, a mediação precisaria ser compreendida sob tal razão. Dela compartilhava Freire que, em muitas obras substituiu a palavra por **mediatização**¹²⁵ para identificá-la com a mediação dialética e não confundi-la com o sentido de “intermediação”, de “ponte” (ROMÃO, 2007, 2010). Essa compreensão implica outros pressupostos e práticas. Entre eles, a de não considerar o professor como mediador, o que muda sua atuação no ensino em qualquer modalidade.

Ao defender que “ninguém educa ninguém [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 79), Freire sustentava que 1) o educador não é o mediador da aprendizagem; 2) pois, a mediação é feita pelos “objetos cognoscíveis” mediatizadores da reflexão de ambos, educador e educando, em diálogo. Neste caso, o objeto não é posse do primeiro a ser passado ao segundo (educando) de modo a caracterizar o educador como responsável pela intermediação do conhecimento sistematizado. O educador não faz a transposição de um lado para o outro (do conteúdo/materiais para o aluno), como no sentido de ponte. Ambos debruçam-se sobre o objeto e ao educador cabe provocar o

¹²³ No Censo EAD.BR 2012, podemos encontrar o uso da palavra mediador também como sinônimo de educador na variável: “16. Papel do docente e do tutor/mediador em *chats* e fóruns” (ABED, 2013, p. 103).

¹²⁴ Em 2008, inclusive, participei de um curso a distância para a formação de “moderadores para ambientes virtuais de aprendizagem”, promovido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), onde vivenciei a experiência de ser mediador entre os conteúdos e os estudantes.

¹²⁵ Mediatização, nesta tese, não diz respeito à inserção de mídias no ensino-aprendizagem, conforme esperamos que a leitura da condição “diálogo mediatizado pelo mundo” leve a compreender.

desvelamento das contradições, estimular o poder criador, reflexivo, descobridor do educando. Em lugar do educador, a mediatização é feita pelo mundo, que também a ele se apresenta e, junto com o educando, o desvenda. A compreensão desta categoria freiriana é fundamental porque contribui para compreender a docência no *ciclo gnosiológico*¹²⁶ a distância. Freire preferia a expressão “do-discência” (1996) à docência, que do latim *docere*, refere-se a “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (HOUAISS, 2012) em vez de uma postura em que o educador re-descobre, junto com o educando, o objeto.

Não nos restringindo à visão freiriana, a mediação como categoria filosófica poderia ser compreendida junto com as mais comuns relacionadas ao materialismo histórico e dialético: movimento, totalidade, contradição e superação. Sob influência dessas categorias, ainda que existam diferenças entre os autores, mapeamos as expressões “mediatização”, em Freire; “mediação pedagógica”, em Romão (2007, 2010) e em Guttierrez e Prieto (1994); além de “mediação dialética” em Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). Este trio de autores, inclusive, dedicou um livro ao tema, onde encontramos um trecho que nos ajuda a problematizar a mediação dialética na EaD:

A mediação dialética constitui o *pressuposto teórico-filosófico* que possibilita compreender as relações de *tensão que se estabelecem no processo de ensino e no de aprendizagem*. É entendida como uma relação dialética (força de tensão) que tem por referência a *diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato*. Esses termos divergentes da mediação geram a *contradição entre ambos*, provocando a superação do imediato no mediato e possibilitando a elaboração de sínteses (aprendizagem). Assim, a mediação permite que o imediato seja superado no mediato, sem, no entanto, que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário, o imediato está presente no mediato. *Nessa ótica, a mediação pedagógica é uma relação dialética – mediação pedagógico-dialética – que caracteriza o processo de ensino e o de aprendizagem, uma vez que ambos os sujeitos lidam com saberes, o mediato e o imediato*.

Como já foi discutido anteriormente, a palavra mediação é normalmente utilizada para indicar uma intervenção com a qual se busca produzir um *acordo, com o sentido de igualar ou homogeneizar termos*. Todavia, quando entendida em uma perspectiva dialética, a mediação significa uma relação de tensão entre termos diferentes: o imediato e o mediato. Para não provocar equívocos conceituais em relação ao vocábulo mediação, optamos pelo uso do termo mediação dialética (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 142, grifo nosso)

¹²⁶ A esse respeito, explica Freire (1996, p. 28): “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A ‘do-discência’ – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”.

A “mediação dialética”, portanto, é um pressuposto que não atende práticas de Educação a Distância promotoras de “diálogo” apenas para o saneamento de dúvidas acerca do conteúdo estudado pelos alunos ou para “registrar a [própria] existência do diálogo”, como Nelson Pretto (informação verbal) chamou atenção, anteriormente, mencionando situações em fóruns a distância.

Arriscaríamos a afirmar que a maioria das relações pedagógicas a distância não trabalha sob a premissa de valorização da “diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 142) e/ou considerando esses aspectos como importantes para a Educação. Tal afirmação decorre, primeiro, do fato de que a maioria de nós, como lembram os autores, foi educada a partir da lógica formal¹²⁷. Segundo, devido ao peso que os cursos a distância dão ao estudo de conteúdos expressos nos recursos/materiais pelos estudantes. A esse respeito, ressaltamos que a maioria das instituições de ensino informou ao Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 175) que o modo de participação do educando nas formações é, principalmente, tendo “acesso à informação de diversas formas (textos, animações etc.) e apresenta[ndo] o resultado da sua aprendizagem respondendo questões”. Ainda que essas questões considerem saberes imediatos dos estudantes, essa afirmação dá-nos a compreender que o estudo dos conteúdos predomina.

Ao Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 104), a maioria das instituições de ensino também informou que o papel do “tutor-mediador” em fóruns e *chats* – principais recursos utilizados para o diálogo - “se resume a participar do fórum comentando as atividades do educando”; foram 158 respostas. Não é possível, apenas com essa informação, sustentar que tais comentários visariam harmonizar tensões tanto provocadas durante o estudo do participante, e levadas àqueles espaços, quanto às que ali possam surgir, equilibrando o conhecimento imediato no mediato.

No entanto, os outros aspectos considerados nessa mesma variável “mediação: papel do mediador em *chats* e fóruns” nos sugere a busca de equilíbrio de tais tensões. Além de “comentar as atividades dos educados”, os outros aspectos são: “sintetizar as contribuições dadas pelos educandos [64 respostas]; resolver dúvidas apresentadas nos *chats* [94]; simular uma aula teórica e/ou prática [19]; acompanhar o desempenho do mediador pedagógico (tutor,

¹²⁷ O princípio que distingue fundamentalmente a lógica formal (lógica da metafísica) da lógica dialética é a *contradição*. Dela decorre que tudo está em movimento e os elementos contraditórios coexistem em uma totalidade estruturada. “A lógica formal revela-se, portanto, capaz de classificar, de distinguir os objetos, mas é insuficiente para entender esses mesmos objetos em seu movimento real e incessante. Por isso, a dialética não recusa a lógica formal, ela a inclui como parte fundamental da lógica” (GADOTTI, 2012a, p. 29).

monitor etc.) [65]” (ABED, 2013, p. 103). Estaria a maioria dessas formações sob uma espécie de paradigma do *acordo*? Afinal, “o pensamento liberal reduziu o diálogo a um mero esforço de conciliação [...] para se evitar o confronto” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

O diálogo sob uma perspectiva dialética visa desafiar os sujeitos a colocarem em debate as contradições entre o conhecimento sistematizado das Ciências e o saber dos estudantes. Trata-se de uma relação que desequilibra, sem que o saber imediato dos educandos seja anulado com a superação no mediato. Nesse sentido, para além do desafio do desenvolvimento do diálogo a distância – que não pode ser ignorado – a razão que orienta o processo de ensino-aprendizagem influencia sobremaneira seu conteúdo e sua dinâmica.

A partir de uma leitura freiriana, destacamos a importância e o compromisso com os saberes imediatos dos educandos, incorporados de modo a se explicitar a ciência contida nos processos de conhecimento popular e, muitas vezes, não percebida nem por seus próprios sujeitos (ROMÃO, 2010). O “objeto cognoscível” pode ser dialogado a partir de um material de estudo, mas esse diálogo exige espaço para leituras e construções anteriores (e em processo) acerca do objeto. Ou seja, não se restringe ao que contém os materiais e nem também a uma ampliação para além deles que desconsidere os conhecimentos e culturas dos sujeitos, a partilha de mundos diferentes. Até porque os materiais podem retratar uma realidade idealizada, “apenas mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1996, p. 27). Explica Romão:

[Para Freire] As pessoas apenas “se alfabetizam” (aprendem algo) quando conseguem ler coletiva e criticamente o mundo. [...] As pessoas somente aprendem ‘em comunhão, mediatizados pelo mundo’, ou seja, somente aprendem quando desenvolvem a dimensão política [histórico-sociológico], que precede e fundamenta a dimensão gnosiológica da mediação pedagógica. [...] Quando ocorre a relação educacional, a mediação pedagógica implica a presentificação de várias expressões culturais” (ROMÃO, 2007, p. 16).

Novamente, a mediação dialética coloca-se em oposição às propostas de EaD, de caráter mais autoinstrucionais, onde o espaço para o diálogo desconsidera esse saber, que é concreto e, portanto, representa uma totalidade. “Concreto”, neste sentido, não significa o que é dado pela experiência sensível, mas, sobretudo, “aquilo que é efetivamente real ou determinado em sua totalidade”, em oposição ao abstrato. Assim, enquanto o “concreto” – o “mundo” compartilhado pelo sujeito - expressa uma totalidade, o “abstrato” exprime a parte separada do todo, uma análise “do real, mas considerando separadamente aquilo que não é separado ou separável” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Como aponta Oliveira, Almeida

e Arnoni (2007, p. 78) esta é uma forma distinta de compreender a relação entre abstrato e concreto, mas “fundamental para a mediação pedagógica, visto que o principal desafio para o professor, nesta proposta, é fazer com que o aluno supere a concretude prático-utilitária em seu cotidiano”.

A visão dialética de Freire é distinta da moderna (Hegel e Marx) por retomar a tradição grega e recolocar a relação entre dialética e diálogo. Zitkoski (2010), no vocábulo “dialética” do Dicionário Paulo Freire, explica que enquanto na tríade clássica busca-se reforçar a Tese em detrimento da Antítese, “na dialética-dialógica de Freire não há a predominância de uma posição sobre a outra, pois o diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao *outro*, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (p. 116).

Em sendo assim, a mediação dialética em Freire “tensiona” os saberes, trabalham os conflitos, mas em vez de valorizar a síntese/conclusão (ainda que elas ocorram), nutre-se pela “inconclusão”, dimensão muito presente em sua teoria. O processo dialético-dialógico que declara permanente “novos modos e/ou níveis de elaboração e afirmação [...] jamais teria um ponto de chegada final” (Zitkoski, 2010, p. 116). O diálogo como processo dialético considera os objetos, o mundo e a existência como processo, realidade inacabada, permanente construção.

6.4 Organização participativa e flexível do ensino

Diante de uma perspectiva de Educação que tem os sujeitos como centro do processo educativo, que desenvolvendo sua criticidade se voltam à realidade e a relacionam ao conhecimento já produzido pela humanidade, em um movimento de construção de graus mais elevados de conscientização, não seria possível pensarmos em um currículo fechado à prática social. Se a finalidade desse processo de conhecimento é justamente a construção de uma cidadania de caráter planetário, que implica profundas transformações na atualidade, os aspectos conceituais caminham de mãos dadas com a cultura e a vida dos participantes.

Uma prática encontrada em várias experiências da Escola Cidadã, da qual esta tese não pode se esquivar, é a organização do ensino a partir de uma investigação socioantropológica. Trata-se de um processo de pesquisa que envolve diversos sujeitos para concretizar a dialética da construção do conhecimento que articula o científico sistematizado ao senso comum (AZEVEDO, 2007), ou ao saber de pura experiência feito, como se referia Freire (1979). Também chamada de Leitura do Mundo (LM), a partir de sua teoria, a investigação é uma construção coletiva de interpretação da realidade pelos sujeitos que dela

fazem parte (ANTUNES, 2002). “É o momento da objetivação do senso comum em conteúdo curricular significativo” (AZEVEDO, 2007, p. 206).

Na modalidade presencial, esta investigação/leitura pode começar com um levantamento realizado pelos professores na comunidade – com auxílio de outros funcionários, pais e estudantes – buscando “fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre a percepção da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o impossível” (BRANDÃO¹²⁸ apud AZEVEDO, 2007, p. 205). A sistematização das falas das pessoas é analisada pela comunidade e, a partir das expressões e fenômenos mais significativos mapeados naquele momento, os profissionais da Educação realizam a organização do ensino nas áreas do conhecimento. Dessa maneira, a construção de conhecimento pressupõe “uma concepção de realidade referenciada na filosofia da práxis” e o ensino não é organizado “no seu absoluto e tampouco é resultado acabado que mecanicamente se transforma em ação pedagógica” (AZEVEDO, 2007, p. 206). Tratamos brevemente desse processo de construção do currículo no capítulo 3, quando Freire foi secretário de Educação.

Para a modalidade discutida nesta tese, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 7) também valorizam a organização curricular interdisciplinar, contextualizada, que permita aos estudantes realizar um diálogo entre o conhecimento historicamente acumulado, a sua cultura e a dos outros, ainda que o documento não mencione quais sujeitos poderiam ser envolvidos nesta organização:

Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o *diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas)* e com o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da *interdisciplinaridade e contextualização*. Partindo da ideia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só *levantar quais os conteúdos* podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram (BRASIL, 2007, p. 9, grifo nosso).

A necessidade de articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos sujeitos aparece em algumas entrevistas realizadas para esta tese. Explicitamente, Beatriz Tancredi

¹²⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante socioantropológica*. Texto de apoio à assessoria da SMED/POA, 1998, p. 1-13. Não publicado.

(informação pessoal) defende como condição um currículo “inclinado por teorias críticas (Freire, Kemis, Grundy, Gimeno Sacristán) [...] que toman en cuenta la realidad histórica y el contexto socio-cultural para las prácticas educativas y en la acción humana transformadora”. A pesquisadora acredita que tais teorias, em lugar de favorecer um corte mais academicista ou tecno-instrumental, favorecem as relações teoria-prática, reflexão-ação. Beatriz Tancredi (informação pessoal) também aposta na organização do ensino a distância considerando a definição de “unidades curriculares integradoras de áreas del conocimiento más que las clásicas disciplinas aisladas”.

Como bem define Silva (apud PADILHA, 2003, p. 117), “o currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade”.

Na acepção freiriana, “currículo é [...] a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na Educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2010, p. 109). Sua teoria, essencialmente democrática, e a prática de investigação socioantropológica do movimento Escola Cidadã, mais do que revelar que regimentos, programas de ensino, materiais didáticos, planos de ensino e outros documentos não deveriam ser prescritos e/ou elaborados apenas por especialistas, ressaltam a necessária participação dos educandos na construção do currículo – por meio da Leitura do Mundo. Desde seus primeiros escritos, Freire aposta em processos fundamentados *nos e com* os educandos para a organização do ensino (-aprendizagem).

Escolhemos a palavra “participativa” para a condição *organização participativa e flexível do ensino* com vistas a enfatizar que não se trata apenas de construir o currículo a *partir* dos conhecimentos e das experiências dos educandos (e demais sujeitos), o que por si só já implica um elemento de distinção de propostas emancipatórias. Mas de envolvê-los *ativamente* neste processo por meio da LM.

É para esse ponto crucial que pretendemos aqui chamar atenção, tendo em vista que é mais comum em experiências a distância (quando encontrada) a coleta de informações acerca dos estudantes e produção de materiais antes do início do curso. Ainda que muitas formações a distância sejam desenvolvidas sob redes e comunidades (CARVALHO, 2011b) e portanto contemplando maior participação dos educandos nos rumos do ensino, haveria conflito entre a condição aqui defendida e a prática de grande parte das formações a distância, em que o currículo é definido a priori e em seu absoluto. Muitas vezes, sequer contemplando os contextos, anseios e conhecimentos dos participantes. Mas, principalmente, sem contar com o

envolvimento deles em algum momento dessa organização, como experiência conscientizadora.

Reconhecemos que uma grande diferença entre as modalidades presencial e a distância costuma ser justamente a preparação minuciosa da formação antes do cadastramento dos estudantes, prática fundamental para a maioria dos modelos de EaD. Com certa razão, os profissionais responsáveis preocupam-se com a qualidade dos conteúdos e propostas de atividades, com as dúvidas que podem surgir no estudo dos materiais (não sanadas imediatamente com o professor, como na sala de aula), entre outros motivos. Mas aqui defende-se nem a organização em seu absoluto (sem a leitura coletiva do mundo), nem a não-organização do ensino antes da chegada deles, e sim, a busca de equilíbrio por meio da flexibilidade.

Olhemos para essa condição como um princípio, em sintonia com a condição “trabalho coletivo”. É *orientador* para que possa, sem perda de sua essência, atender modelos diferentes de EaD e particularidades da modalidade, em especial a participação de sujeitos de vários lugares, o que exige a criação de novas práticas de investigação (coletiva) socioantropológica.

A responsabilidade pela organização do ensino continua sendo dos profissionais, cabendo-lhes “tomarem decisões por antecipação das situações [de ensino] e ressignificar o currículo prescrito, que ganha novos contornos na prática segundo a abordagem pedagógica” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 15). No entanto, com a participação dos educandos por meio, por exemplo, da Leitura do Mundo.

Por conta da prática conscientizadora implícita na Leitura (coletiva) do Mundo, como brevemente detalhada no capítulo 3, a condição *organização participativa e flexível do ensino* difere-se da etapa inicial encontrada em formações a distância para caracterização do “público-alvo”, incluindo aí eventualmente a busca por informações por infraestrutura tecnológica e de estudo que possuem os educandos. A busca por informações prévias dos estudantes da EaD e seus contextos pode até ser uma das ações de Leitura do Mundo (LM). Mas a LM, em absoluto, não se resume a isso, pois esta é uma ação coletiva e dialógica dos sujeitos. Não se trata da leitura de uns sobre os outros, mas de todos juntos, compartilhando suas leituras e informações e se voltando a elas sistematizadas para elencar o que é mais significativo e orientará toda ou parte da organização do ensino-aprendizagem a distância. Essa etapa da organização do ensino (LM) dá a conhecer e já inicia a problematização das diferentes realidades dos sujeitos envolvidos, para a busca de caminhos que possam transformá-las.

A Leitura do Mundo pode ser reinventada para atender as particularidades da modalidade a distância. Afinal, as tecnologias digitais¹²⁹ tornam possíveis, por exemplo, o compartilhamento da leitura dos educandos sobre sua comunidade local, sua própria existência, as contradições que enxergam no mundo, seus desejos e comportamentos. Dessas leituras compartilhadas pelos educandos, sistematizadas pelos educadores e depois problematizadas com os educandos podem ser retirados os temas, pelos educadores, para serem vistos “sob as óticas de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre as diferentes visões” (ANTUNES, 2002, p. 114). Podemos perceber, inclusive, uma conexão com outras condições como “trabalho coletivo”, “diálogo mediatizado pelo mundo” e “educar pela cidadania”.

Os participantes podem revelar muito de si, de suas culturas e do meio em que vivem ao longo de um curso a distância. Mas aqui trata-se de uma etapa anterior, para a qual seriam criadas estratégias para o conhecimento coletivo do “mundo” para preparação (ou parte) da formação - o que se distingue do levantamento de informações sobre eles e a instituição. Quando possível, uma formação a distância pode contemplar a Leitura do Mundo em momento(s) presencial(is), como tivemos a oportunidade de vivenciar no Projeto SEJA Salvador¹³⁰, envolvendo os profissionais do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da capital baiana (CARVALHO; GRACIANI; OLIVEIRA, 2010).

No caso dos estudantes, geralmente excluídos da organização do ensino, a participação propiciaria maior compromisso com o processo educativo que se inicia com eles, no qual veem sentido e se reconhecem. A motivação dos estudantes, sempre um desafio para a Educação, ainda mais a distância¹³¹, tende a ser maior porque se respalda no concreto vivido, está próximo, referendado nos participantes. Trata-se também de uma oportunidade para assumir a co-responsabilidade por decisões que dizem respeito a um coletivo, seja em relação ao ensino seja para transformação dos contextos e da situação existencial dos sujeitos. Afinal, um dos objetivos da Leitura do Mundo, o sentido do estudo da realidade, é favorecer o

¹²⁹ Para a discussão da condição “organização participativa e flexível”, ainda que ela possa ser adaptada a outros contextos da modalidade, consideramos a Internet como infraestrutura para as formações.

¹³⁰ Desenvolvida sob responsabilidade do Instituto Paulo Freire, “a partir de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação, o projeto previa o atendimento direto por meio de ações diversificadas e articuladas, presenciais e a distância, de cerca de 1200 profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas), além de envolver indiretamente cerca de 20.000 educandos matriculados atualmente na rede municipal de ensino. Também contemplou a formação permanente de 15 educadores formadores responsáveis pelas ações de assessoria. Além disso, buscou favorecer a implementação de mudanças qualitativas no currículo da escola noturna, propondo a elaboração coletiva da Proposta Político Pedagógica para a EJA” (CARVALHO; GRACIANI; OLIVEIRA, 2010, p. 1).

¹³¹ Considerando que os estudantes iniciaram seus estudos desde a infância na modalidade presencial, em geral.

processo de autoconhecimento e viabilizar as ações coletivas de intervenção na realidade (ANTUNES, 2002).

Não há como negar que a Leitura do Mundo promove uma organização curricular interdisciplinar e contextualizada, enraizada na realidade dos educandos (e dos professores), em suas culturas, de modo que os conteúdos de fato possam contribuir para a construção de “uma sociedade socialmente justa”, como propõem os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 9). Nem que esta investigação socioantropológica seria o passo inicial mais coerente com o compromisso de conscientização pelos sujeitos.

Não é objeto desta pesquisa o aprofundamento desta “condição”, até porque não estamos examinando um modelo de EaD, e/ou em nível específico, para termos a oportunidade de discutir uma prática e dela tirar caminhos. Refletimos, portanto, a grosso modo. Mas pretendemos, em futuro próximo, nos dedicar a vivenciar e pesquisar essa condição, especificamente, expandindo a contribuição que no momento não podemos fazer.

Não se trata, aqui, de sugerir práticas. Mas de afirmar que, sob a racionalidade emancipatória, um curso a distância não poderia ser compreendido com um produto pronto disponibilizado para “tutores” (também) e educandos. E sim como “[...] um processo em constante construção, que se faz e refaz. Fundamentalmente, como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição para sua construção” (SAUL, 1998, p. 155).

Sob esta racionalidade, incluímos à *organização participativa* o adjetivo *flexível* para a organização do currículo. Não se trata tão somente de incluir um termo que vem sendo muito utilizado na EaD ou porque a ideia de flexibilidade seria própria da natureza da modalidade a distância, mesmo que a Educação presencial também a persiga. Pela revisão de teorias no capítulo anterior, vemos o destaque dado à flexibilidade de os educandos estudarem a partir de locais e horários que atendam às suas necessidades, conferindo-lhes, assim, certa “autonomia”. Mas além de tempo e espaço, deve-se considerar o currículo nas discussões sobre flexibilidade na modalidade.

A flexibilidade curricular pode ser entendida como uma forma de organização do conhecimento, cuja matriz curricular não é rígida. A formação é, portanto, entendida como um percurso com possibilidades alternativas de trajetórias. A flexibilidade curricular busca a promoção de

maior liberdade ao estudante e educadores para definição e desenvolvimento das atividades da formação (MILL, 2014, p. 102)¹³².

Nessa sintonia, a condição *organização participativa e flexível do ensino* diz respeito a educadores e educandos – principalmente – terem a liberdade de realizar modificações quanto a temas, atividades e materiais de estudo durante a formação. Sob uma perspectiva emancipatória, os sujeitos devem poder alterar propostas de ensino a partir de suas necessidades, de suas culturas e do desenrolar do processo, mesmo construído a partir da LM.

Desta forma, importa-nos enfatizar que a flexibilidade curricular, no contexto desta tese, enfatiza a *liberdade do coletivo*. Não menospreza discursos e práticas para que cada educando e educador possa fazer alterações individuais em seu percurso ao longo do curso, de modo a atenderem suas necessidades e características pessoais, e personalizando o ensino, mas destaca decisões coletivas desses sujeitos, em comunhão diria Freire, quanto ao currículo que vivenciam. Olhando para a formação cidadã, a organização flexível diz respeito a responsabilidades assumidas pelo e para o coletivo sobre decisões de currículo, durante o seu desenvolvimento, a exemplo da etapa de LM no início de sua organização.

Assim, durante uma formação, por exemplo, o diálogo acerca de um tema pode levar a outro que não estava previsto na proposta inicial. Nesse caso, o grupo considera importante realizar a alteração do currículo, “que se acomoda facilmente às circunstâncias, que é facilmente influenciável; dócil, maleável” – um dos significados da palavra “flexível” (HOUAISS, 2012) que atende esta discussão. Esta também está sob abordagem construtivista de rede/comunidade, tratada anteriormente, que exige maleabilidade durante seu caminhar.

Defender a flexibilidade do “design educacional” é considerá-lo aberto à própria experiência humana coletiva. Não se trata de falta de rigorosidade, mas de conceber o currículo como construção permanente, em movimento. É justamente por se tratar de formação humana que não se aplica a lógica de rigorosidade quanto ao desenho pedagógico, tida como razão de “sucesso” nas pesquisas mapeadas por García Aretio e Ruiz Corbella (2010), como tratamos no capítulo 3. Até porque essas investigações buscavam observar apenas o desempenho/resultado acadêmico dos estudantes. Como processo do *dever*, do vir a ser, a formação humana seria incompatível com processos educativos rígidos, fechados, controlados e, portanto, desconectados da natureza da vida.

¹³² Recomendamos este artigo de Mill (2014, p. 97) que relata pesquisa sobre a flexibilidade quanto a espaços, tempos e currículo em publicações de Educação e denuncia a “escassez de pesquisas voltadas para a compreensão da flexibilidade na EaD”.

Para esse caso, contrariando os pesquisadores mencionados, depende dos estudantes, dos professores e demais sujeitos envolvidos (MOORE, 2002), em inter-ação. Depende da forma como eles se relacionam, seus valores e os interesses de estudo que surgem naquele coletivo ao longo da formação. Se a finalidade é contribuir para a conscientização, que demanda íntima relação com a realidade concreta, implicando movimentos de ação-reflexão-ação, seria contraditório desenhar rigorosamente o processo educativo.

Flexibilidade nos remete ao sentido dialético de movimento: um processo permanente de mudança. Para Heclácito, que considera a realidade sempre como um fluxo, “[...] nada permanece: só o movimento e a mudança são permanentes” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 89). Este filósofo afirmava que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Uma mesma formação pode ser desenhada de seu início ao fim e, ainda assim, “banhar” diferentes homens?

A “organização participativa e flexível do ensino” também é um “diálogo (coletivo) mediatizado pelo mundo”. Promove o “trabalho coletivo” dos profissionais da EaD. Contempla “materiais de estudo coerentes”, como veremos. Pode prever a “articulação com movimentos sociais em rede”, também a ser tratado adiante. E, certamente, transpira “educar pela cidadania”, condição básica.

6.5 Coerência quanto aos materiais de estudo

Os materiais de estudo seriam uma prioridade para Educação a Distância. Tanto que a principal forma de participação dos educandos¹³³ em cursos a distância é acessando informações em diversos formatos (textos, animações etc.) e respondendo questões como forma de apresentar o resultado de sua aprendizagem (ABED, 2013).

Segundo o Censo EAD.BR 2012, a maioria dos materiais de estudo é produzida pelas equipes de EaD das próprias instituições formativas em parceria com um especialista no conteúdo abordado. As instituições também proveem conteúdo para que empresas fornecedoras de produtos e serviços desenvolvam esses materiais ou um curso completo. Empresas participantes do Censo (ABED, 2013, p. 118) informaram que os produtos “mais fortes foram conteúdo (27%), *design* instrucional (21%), planejamento pedagógico (20%) e adequação de mídia (15,8%)”.

Há muito atuando na EaD, Oreste Preti (informação verbal) denuncia que muitas formações a distância sequer levam em conta valores condizentes com a cidadania na

¹³³ Repetimos essa informação porque ela fornece elementos para diferentes contextos de discussão.

preparação e seleção desses materiais, ainda que seus projetos objetivem contribuir com essa formação. “Muitas vezes, o autor que escreve nem se preocupa com isso, só com o conteúdo [encomendado]”, como se fosse neutro, não tivesse comprometimento com uma visão de Educação e de mundo – completamos. Autores precisam ser orientados sobre valores compatíveis a “passar por todo material, mesmo em um texto de matemática, de estatística [...]. Nem que for através de um dado, um fato, um exercício, que o leve a pensar essas questões de cidadania. Eu vejo que isso não acontece” (Preti, informação verbal).

Em teorias críticas, a preocupação com os conteúdos vem sendo discutida há muito tempo. Na década de 1970, o filósofo francês Georges Snyders (2001) provocava educadores ao chamar atenção para os saberes transmitidos pelos materiais estudados. Ao criticar a ênfase dada por algumas pedagogias (não diretivas) aos métodos pedagógicos em detrimento dos conteúdos (como se tudo se resumisse à metodologia), Snyders alerta para o que considera “elemento dominante: o saber ensinado”:

Que se diz e que se oculta aos alunos? Como se lhe apresentam o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios [no caso do diálogo]? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas nas quais tantas forças contribuem para os manter?

E guarda-nos a surpresa de descobrirmos que métodos, a afirmarem-se como revolucionários, proporcionam na realidade um ensino conservador e conformista, não por inabilidade na aplicação, mas por serem adaptados somente a este gênero de conteúdos (SNYDERS, 2001, p. 310).

Arriscaríamos afirmar que a literatura da Educação a Distância é predominantemente preocupada com metodologias, com tecnologias, ou seja, com o ensinar e aprender em contextos não presenciais. E isso não deve causar espanto, pois o saber ensinado a que Snyders chama atenção independeria do suporte e da modalidade. Como adverte o autor, métodos e tecnologias “revolucionários” podem servir a conteúdos conservadores. Caberia ao projeto de formação a distância esclarecer e ser orientado pela seguinte questão: “tipo de homem esperam formar?” (SNYDERS, 2001, p. 309).

Considerar a não neutralidade dos conteúdos definidos para um curso a distância faz parte do compromisso político assumido pela instituição e/ou pelos educadores. István Mészáros (2008) corrobora com a seguinte preocupação: “[...] a grande questão é o que aprendemos [...]?”. Os conteúdos nos levam ao “ideal de emancipação humana” ou à perpetuação “da ordem social alienante?”:

A grande questão é: *o que é* que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente controlável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZAROS, 2008, p. 47, grifo nosso).

Como processo de conscientização, a Educação cidadã exigiria a perspectiva dialética e não determinista dos conteúdos, que tanto peso tem em cursos a distância. Os materiais de estudo precisariam ser definidos e/ou produzidos a fim de iluminar contradições para que recriações sejam feitas pelos sujeitos, contribuir com a denúncia histórica, com o surgimento de novos anúncios, e disseminar valores e práticas promotoras da cidadania planetária.

Quando não forem produzidos em uma visão crítica, que a “leitura” assim possa ser, embora isso exija formação do educador para saber “ler” conteúdos não críticos e fazer a crítica junto com os educandos. Sem dúvida, contar com educadores formados nessa perspectiva é um desafio, seja na Educação presencial seja a distância. Uma estratégia da Escola Cidadã para enfrentar essa questão, na gestão de Freire, foi a formação permanente dos educadores, que incluiu a problematização das práticas pelos profissionais, em comunhão, para recriá-las.

Hermano Carmo (informação verbal), também entrevistado para esta pesquisa, destaca a elaboração de materiais de estudo problematizadores, dialógicos, mesmo em formações a distância para centenas ou milhares de educandos, o que exigiria um ensino padronizado. “Agora, não tem que ser ensino bancário, porque o ensino padronizado prevê que os mil alunos usem o mesmo tipo de material, só que esses materiais podem ser suficientemente problematizadores para provocar reflexão no estudante”. O professor da Universidade Aberta de Portugal explica que, em turmas grandes, a responsabilidade da “estratégia dialógica” passa, em grande parte, para os próprios materiais.

“Eu posso escrever um manual como uma espécie de receita culinária, faça assim e assado: [educação] bancária. Ou posso apresentar as várias perspectivas sob o mesmo problema, as perspectivas contraditórias, as vantagens de se ver um assunto de uma maneira ou de determinada maneira, propor ao estudante um conjunto de atividades que o obrigue a problematizar certas situações... Posso fazer isso por escrito ou vídeo etc (Carmo, informação verbal).”

Para Gutierrez e Prieto (1994, p. 62), que pensaram uma EaD *alternativa* quando a Internet ainda não era uma realidade para a maioria, seria possível preparar materiais de forma contextualizada, por meio do “tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma Educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”, ou como se referem, pela “mediação pedagógica”.

Partindo do pressuposto de que o ato de conhecer, além do conhecimento acumulado pela humanidade, leva em conta saberes, ideias, percepções, práticas, experiências, valores, modos de ser e de se comportar, entre outros, “como conseguir que os materiais a distância possam ser o núcleo gerador desse processo?”, perguntaram-se Gutierrez e Prieto (1994, p. 57), que respondem:

A elaboração dos materiais educativos será feita de modo que eles permitam relacionar o estudante com o contexto; não apenas o contexto físico, mas também, sobretudo, com seu contexto sociocultural, tanto se considerando a visão histórica como as perspectivas futuras. A contextualização dos conteúdos supõe também dar importância a distintos aspectos econômicos, políticos, ecológicos, antropológicos, que condicionam o processo de aprendizagem e, daí, o ato de conhecer (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 57).

Consideremos também a abertura para que o “professor-tutor”, por exemplo, leve para cada turma “recortes da realidade” (FREIRE; SHOR, 2008) e/ou conteúdos mais adequados para o grupo. As experiências e culturas dos participantes podem ser destacadas a partir da provocação e da criatividade potencializada pelos materiais previamente preparados, assim como os compartilhados pelos mesmos.

O importante é não confundir “formar con informar”, escreve Pina (2008, p. 28) defendendo a flexibilidade como alternativa para modelos de EaD que usam um único suporte, os mesmos recursos didáticos, com formações desenhadas de forma semelhante e que podem resultar nessa “confusão”. “El primer elemento para superar estas deficiencias es dar mayor peso al profesor-tutor, en definitiva al responsable que está en contacto más directo con los alumnos”, pois diferentes educadores recorrem a técnicas, estratégias e conteúdos diferentes.

De fato, diante de uma perspectiva de Educação promotora da liberdade e do respeito ao conhecimento dos sujeitos, seria incoerente obrigar um “professor-tutor” a adotar todos os materiais preparados para a formação, desconfiando de sua capacidade como profissional e intelectual de escolher e preparar conteúdos que julga serem necessários para o grupo de

educandos com que trabalha e melhor conhece. Novamente, a flexibilidade se exige para que o educador possa ser autor de sua prática, em acordo com a coordenação/responsáveis pelo curso, no sentido de uma real “Educação como prática de liberdade”, tomando emprestado o título de uma das principais obras de Freire (2009a).

Também os estudantes, sendo estimulados a pesquisarem (não apenas complementariamente) outros materiais a respeito dos temas tratados, compartilhando esses materiais e analisando-os à luz de sua realidade e experiências vividas exercitam a liberdade em seu processo de aprendizagem-ensino. Como sugere Pina (2008, p. 35) “no limitemos el desarrollo de su capacidad de buscar, valorar, seleccionar, estructurar la información.” E, por que não, produzir seus próprios materiais?

Atualmente, começa a ser disseminada no país a proposta de Educação Aberta¹³⁴ como “movimento emergente [na Educação que] combina a tradição da partilha de boas ideias com colegas educadores e da cultura da Internet, marcada pela colaboração e interatividade” (DECLARAÇÃO DE CIDADE DO CABO PARA EDUCAÇÃO ABERTA, 2007). Como exemplo, podemos mencionar eventos sobre o tema¹³⁵, a criação de repositório digitais¹³⁶ e da Cátedra UNESCO em Educação Aberta da Universidade Estadual de Campinas¹³⁷.

À frente desse esforço brasileiro e mundial “para tornar a Educação mais acessível e mais eficaz”, estaria a defesa de Recursos Educacionais Abertos (REA).

Estamos à beira de uma revolução global no ensino e na aprendizagem. Educadores em todo o mundo estão desenvolvendo um vasto conjunto de recursos educacionais na Internet, que são abertos e livres para todos usarem. Esses educadores estão criando um mundo onde cada uma e todas as pessoas podem acessar e contribuir para a soma de todo o conhecimento humano. Eles também estão plantando as sementes de uma nova pedagogia, onde educadores e estudantes criam, moldam e desenvolvem conhecimento de forma conjunta, aprofundando seus conhecimentos e habilidades e

¹³⁴ A expressão “Educação Aberta” é complexa, pode se referir, por exemplo, à aprendizagem aberta (SANTOS, 2009). Neste capítulo, a discussão recai sobre Recursos Educacionais Abertos (REA).

¹³⁵ Como exemplo, a “Semana de Integração das Tecnologias e Educação Aberta do Paraná” para articular “ações de interesse comum, que envolvem a educação mediada pelas tecnologias digitais. Integram o desenvolvimento profissional docente nos vários níveis da educação representados pela UFPR, UTFPR, IFPR e SEED-PR – Secretaria de Educação do Estado do Paraná”. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/semana-de-integracao-das-tecnologias-e-educacao-aberta-do-parana/>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

¹³⁶ Alguns repositórios digitais podem ser acessados pelo Mapa de Iniciativas de Recursos Abertos (<http://mira.org.br>), que identificou e mapeou iniciativas relacionadas a REA em uma área pouco reconhecida por conta das línguas principais (português e espanhol, ao invés do inglês), da região geográfica (América Latina) – foram 24 países – e do nível educacional escolhido (ensino básico).

¹³⁷ Segundo o site da Unicamp, a “Cátedra Unesco-Unicamp promoverá uma rede de colaboração ao redor da educação aberta (EA) e recursos educacionais abertos (REA) em proximidade com outras cátedras de temas similares apoiadas pelo órgão da ONU no Canadá, Eslovênia, Holanda, Nova Zelândia e México”. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/11/11/unicamp-inaugura-catedra-unesco-em-educacao-aberta>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

melhorando sua compreensão durante o processo (DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO PARA EDUCAÇÃO ABERTA, 2007).

A proposta de Recursos Educacionais Abertos¹³⁸ tem sido objeto de discussão, pesquisa, cooperação, mobilização e militância sob diferentes abordagens e interesses, geralmente em prol da democratização do acesso a conhecimentos, alguns dos quais julgamos importantes tratar. Para a discussão sobre o comprometimento dos materiais de estudo, consideramos necessário dedicar um espaço para esse tema que, em muitos aspectos, carrega uma perspectiva emancipatória; em outros, pode atender a interesses de mercado.

Sob a primeira perspectiva, queremos chamar atenção, principalmente, para a construção colaborativa de REAs, seu compartilhamento para que novos sujeitos dele se apropriem, eventualmente modifiquem e novamente disponibilizem, sem restrições. Ou seja, aspectos compatíveis com a Educação cidadã, em uma aposta na participação e no real envolvimento para produzir e recriar conhecimento.

Para Pretto (2012, p. 101), a Educação precisa resgatar sua dimensão como espaço de criação, colaboração e compartilhamento, assim como o sentido de “professor-autor”¹³⁹. “Por isso argumentamos que a Educação e os movimentos de *software* livre, arquivos e acesso abertos, padrões livres e os recursos educacionais abertos são, por natureza, pertencentes à mesma esfera conceitual e filosófica”. Pretto se refere à cultura e éticas hacker que também tratamos em nossa dissertação de mestrado (CARVALHO, 2009).

A produção de REAs acaba por destacar o papel das culturas:

¹³⁸ Ainda que existam variações, a definição mais adotada costuma ser a publicada pela Unesco e a Commonwealth of Learning (COL), com a colaboração de membros da comunidade brasileira, em 2011: “REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, *software*, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento” (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 10)

¹³⁹ Como exemplo, citamos o Projeto Folhas e Livro Didático Público, desenvolvido entre 2004 e 2010 como projeto de formação continuada de professores da rede pública do Paraná. O projeto incentivou a produção intelectual de forma colaborativa e enraizada na realidade local. As Folhas estão disponíveis em um banco para livre acesso e uso, e em cada uma delas consta a seguinte informação: “Na elaboração deste Folhas que você vai ler agora houve, junto ao trabalho do autor, a contribuição dos professores da Escola e dos técnicos do Núcleo Regional de Educação e do Departamento de Ensino Médio/ Fundamental”. A coletânea de Folhas produzidas pelos professores da rede integrou o projeto Livro Didático Público, levados a todos os alunos de ensino médio daquela rede estadual. Essas informações estão disponíveis em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php>. Acesso em: 14 maio 2014.

Compreender, pois, o papel da cultura nesse processo é fundamental, já que é a partir dela que podemos pensar sobre os *materiais que serão usados para a formação dos cidadãos*.

A produção desses materiais, com as facilidades das tecnologias digitais em rede, possibilita um olhar profundo para a cultura local e, ao mesmo tempo, um olhar multifacetado e ampliado, conectado com o mundo. A riqueza das inter-relações entre culturas leva-nos ao estabelecimento de importantes diálogos interculturais, fazendo com que elementos de uma cultura possam interagir com outros, ambas fortalecidas, inclusive, pelas interações entre elas (PRETTO, 2012, p. 99, grifo nosso).

Ainda que seja limitada a literatura sobre a aprendizagem com uso de REA, segundo Knox (2013), a produção colaborativa desses recursos em processos educacionais a distância poderia ser encontrada em algumas redes e comunidades virtuais de aprendizagem (CARVALHO, 2011b). Brown e Adler (2008) ressaltam sua importância para a construção dessas comunidades de “aprendizagem participativa”, dentro de uma abordagem construtivista de Educação, “aprendizagem 2.0”.

Visando contribuir com a formação cidadã, a *produção de REA* pode ser uma oportunidade para trabalhar, por exemplo, fenômenos significativos levantados pela Leitura do Mundo, compartilhando depois essa leitura com sujeitos de outras realidades, em um exercício de reflexão-ação. Carregando muito nos “bits”, ao estimular a criatividade, a produção de REA poderia significar uma oportunidade para que educandos e educadores possam fazer “experiências intelectuais”, ação comparada por Adorno (1995) com o ato de “pensar”. Para o autor, a “Educação para a experiência é idêntica à Educação para a emancipação” (1995, p. 151). A produção de REAs pode propiciar o exercício da criatividade, do diálogo, do trabalho coletivo e, dependendo do objetivo, se configurar como uma ação de intervenção na sociedade.

Quanto ao (re)uso de REA, a criticidade em sua adoção e as estratégias de utilização seriam as mesmas de qualquer outro recurso utilizado em uma formação cidadã. Conteúdos de um curso inteiro disponíveis gratuitamente na web, por exemplo, são considerados REA e podem ser reaproveitados dentro de uma perspectiva bancária ou emancipatória de Educação. Vídeos de aulas, com conteúdos escolares, tais como os disponibilizados pelo projeto Khan Academy (KHAN ACADEMY, [S.d.]), por exemplo, podem ser utilizados em processos de formação cidadã ainda que tenham sido produzidos sob outra perspectiva, mas se considerarmos que serão utilizados para o desenvolvimento da consciência crítica. Afinal, um livro, um vídeo, um jogo educativo (REAs) podem disseminar valores incompatíveis com a

cidadania e/ou serem apenas “consumidos”. Aqui também vale observar o compromisso dos conteúdos transmitidos pelos materiais. Enfim, a despeito de valores de cidadania na origem da filosofia REA, sua produção e utilização podem atender a várias visões de Educação.

A discussão em torno dos Recursos Educacionais Abertos não é realizada apenas no âmbito da Educação a Distância e em qualquer um há o desafio da produção. Santos (2011) chama atenção para a falta de preocupação dos cursos de formação de profissionais da Educação em prepará-los para conceberem seus próprios materiais, estimulando a passividade diante dos meios tecnológicos e deixando essa atividade para outros profissionais que, apesar da *expertise* em sua área, não conhecem o fenômeno educativo como os professores.

Entretanto, o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 110) aponta que “os potenciais alunos de cursos a distância vêm se tornando mais exigentes, pois a maioria já possui acesso a *sites*, *blogs* e redes sociais em que a interatividade é um fator importante”. Essa situação explicaria, em parte, a preocupação das instituições de EaD com a qualidade dos materiais, dedicando sua produção a profissionais especializados, não aos educadores e educandos.

Mas valeria considerar uma dimensão politicopedagógica importante para a formação cidadã quanto à produção de REA. Quando os sujeitos se assumem autores de materiais que podem ser (re)utilizados por outros, exercitam o compromisso com a ampliação e acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e com valores que atendem ao bem comum. Além disso, no caso brasileiro mais especificamente, acabam integrando uma luta contra o mercado editorial monopolista de recursos educacionais - caso dos livros comprados pelos governos e distribuídos às escolas públicas. A maioria não pode ser copiada, reutilizada criativamente e nem adequada aos contextos locais, à diversidade, sofrendo, ainda com a atualização. Na EaD, mas também no ensino presencial, os materiais didáticos geralmente ficam restritos a um vínculo institucional – como a matrícula - e, algumas vezes, só podem ser acessados (em ambiente virtual, por exemplo) durante a formação.

Na contramão às restrições técnicas, culturais, institucionais e econômicas, entre outras, os REAs resgatariam o caráter social e coletivo do conhecimento, já que sua filosofia “coloca os materiais educacionais na posição de bens comuns e públicos” (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 39). Alguns autores como Caswell et al.¹⁴⁰ (2008 apud KNOX, 2013, p. 2) associam REA à Declaração de Direitos Humanos, “alegando sua capacidade de melhorar a qualidade da vida humana, retirando as pessoas da pobreza e, ao fazê-lo,

¹⁴⁰ CASWELL, T.; HENSON, S.; JENSEN, M.; WILEY, D. Open Educational Resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 9, n.1, p.1-11. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/469/1001>. Acesso em: 2 jun. 2013.

assumindo o papel de ‘transformador social’”. Contribuem, ainda, para uma “Pedagogia do Compartilhamento” (ALENCAR, 2012), que promove o conhecimento livre e público.

Mesmo sob discurso de democratização do conhecimento, há de se ter criticidade quanto aos interesses e usos de REA. Nem sempre os REAs são produzidos e utilizados com vistas a contribuir com a expansão do conhecimento humano. A adoção crescente por universidades virtuais (ou alguns de seus cursos), principalmente reunidas em projetos ou consórcios, por exemplo, revela que esses recursos também podem se ligar a objetivos econômicos, de reaproveitamento de conteúdos produzidos por outros, seja pela falta de dinheiro seja para gerar economia. Entre outras consequências, o reuso institucional evita a produção de novos materiais e contribui para a massificação de conhecimentos contidos nos recursos reutilizados.

Após revisão de literatura acerca do movimento REA, Knox (2013) apresenta cinco críticas – segundo ele, visando contribuir com a teorização do movimento. Uma delas seria certo “alinhamento com as necessidades do capital”. Por citar vários autores, preferimos a reprodução do trecho, ainda que longo:

A Literatura REA frequentemente especifica um tipo particular de sujeito-aprendiz, tanto em termos de aqueles indivíduos predispostos a seus métodos de ensino, quanto em termos daquilo que esses indivíduos irão se tornar. Benefício particular é reivindicado para “aqueles alunos que não têm os meios ou o acesso para seguir caminhos tradicionais de aprendizagem” (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011, p.1). Como decorrência de tais ambições, a noção de empoderamento figura proeminentemente, prometendo a constituição de um sujeito-aprendiz que é capaz de liberar a si próprio dos obstáculos da “pobreza, oportunidade econômica limitada, educação e acesso ao conhecimento inadequados, saúde deficiente, e opressão” (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007, p.1). No entanto, e, muitas vezes, paradoxalmente, muito da literatura REA é distintivamente redigida em termos da marketização e da comodificação do ES e seus sujeitos (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011). Nesse panorama, REA tornam-se um elemento do arsenal à disposição das instituições engajadas em uma concorrência global, e o aluno participa de acordo com os ditames da demanda de consumo (BROWN e ADLER, 2008). Sítios de aprendizagem bem sucedidos são descritos como “fortes ecossistemas locais de recursos de apoio à inovação e produtividade” (BROWN e ADLER, 2008), utilizando terminologia que naturaliza as condições de prosperidade econômica e o intercâmbio de capital. A efetividade de REA é frequentemente articulada em termos da capacidade de “reduzir os custos associados à reprodução e manutenção de cursos *on-line*” (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011, p. 8); porém, essa ênfase na replicação parece sugerir a necessidade de uniformidade, onde uma população homogênea de aprendizes beneficia-se dos recursos idênticos. O movimento REA propõe produzir uma “força de

trabalho bem educada com as habilidades competitivas necessárias" (BROWN e ADLER, 2008), enquanto Downes (2011) cita a "ligação entre escolaridade e atividade econômica", parecendo alinhar perfeitamente o sujeito-aprendiz com uma economia capitalista em funcionamento.

As liberdades induzidas pelo uso de REA também foram reivindicadas para "aumentar o capital humano" (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007, p.2), mal disfarçando a adesão à ideia de que a autonomia "mantém as suas ligações com as políticas e as instituições do Estado" (MARSHALL, 1996, p.85). Como vimos, uma das justificativas centrais para REA é a alegação de que a procura excede a oferta institucional atual e futura (BROWN e ADLER, 2008; MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011; TAYLOR, 2011), mantendo a promessa de grandes números de consumidores educacionais automotivados, prontos para pôr em prática suas capacidades inatas para aprender (KNOX, 2013, p. 13).

Além desse “alinhamento às necessidades do capital”, Knox (2013), citando alguns autores, acredita que o movimento REA defenda a autoaprendizagem contra a estrutura e a organização das instituições de ensino, minimizando o papel do professor - não se trata de uma crítica específica entre as cinco apresentadas, mas esta perpassa algumas outras. Para Knox (2013, p. 7), o movimento REA tem sido um dos principais proponentes da recente visão da Educação transformada “em processo focado na aprendizagem (*learnification*)”, associando a Educação às características organizacionais e regulamentadoras das universidades, contra os processos de aprendizagem, que independente delas e do formalismo, seriam “incidentais e, muitas vezes, restritivos às atividades fundamentais envolvidas na aquisição de conhecimento”.

As críticas de Knox (2013) a partir de análise de literatura são pertinentes. Novamente, faz-se necessário estarmos atentos às finalidades, processos e usos envolvendo esses recursos na perspectiva de uma Educação emancipadora. Obviamente, não compactuamos com a visão da autoaprendizagem no sentido mapeada pelo pesquisador nem desconsideramos a importância da organização do ensino, muito menos minimizamos o papel do professor.

Na perspectiva de Educação aqui tratada, a produção e adoção de REA caminham ao lado de valores como colaboração, compartilhamento, criticidade, diálogo, fortalecimento dos sujeitos, democratização do conhecimento com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade de caráter planetário. Para colocar os REA justamente contra as necessidades do capital e a favor da formação cidadã, um caminho seria questionar a favor de quê e de quem? Contra o quê e contra quem, estão? Não se pode estender tais críticas a todo o movimento

REA porque este se constitui de sujeitos com objetivos, valores e compromissos distintos, assim como os interesses daqueles que usam e produzem esses recursos.

6.6 Articulação com movimentos sociais em rede

Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio em seu tempo histórico de marchas. Marcha dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser (FREIRE, 1997b).

Discutiremos agora uma “*condição*” que nos remete principalmente ao início desta pesquisa acerca da participação ativa em sociedade. Colocamos a palavra entre aspas porque ela não seria uma condição propriamente dita, no sentido de que sem ela a Educação cidadã a distância não seria possível. Ela foi reconfigurada por nós a partir de entrevistas e da pesquisa bibliográfica realizadas. Defendemos que uma formação cidadã também exige experiências externas ao contexto da instituição de ensino, potencialmente formadoras e transformadoras da realidade, pelas razões que serão explicitadas.

Sob a expressão *articulação com movimentos sociais em rede* aglutinamos contribuições dos entrevistados ainda não tratadas diretamente neste trabalho. Uma refere-se à “acción social como parte de las actividades académicas, el servicio comunitario”. Essa “condição” sugerida pela venezuelana Beatriz Tancredi (informação pessoal), inclusive, nos lembra a relação escola-entorno encontrada em experiências do movimento Escola Cidadã. Em artigo anterior a esta sugestão¹⁴¹, sob o título “Apuntes para resignificar la Educación a Distancia” (2011), Tancredi defendeu a necessidade de mudança de mentalidade em relação ao modelo de relacionamento das instituições de ensino a distância junto à sociedade, passando de centros de gestão de serviços educativos para a gestão de redes de relações com fins formativos:

A la luz de los nuevos escenarios antes planteados, las instituciones de Educación a Distancia tendrán que integrar a su condición actual de centros de gestión de servicios educativos la de condición centros de gestión de las redes de relaciones que se conforman con fines formativos. Algunos de los nuevos roles de los profesores de las instituciones de Educación a Distancia que son requeridos en la nueva posición son los de patrocinador, co-creador y gestor de la trama de redes sociales con propósitos educativos, cuyo despliegue supone la resolución de cuestiones tales como la provisión de la

¹⁴¹ Na entrevista, realizada por e-mail, Tancredi apontou como condição a ação social como parte das atividades acadêmicas e nos remeteu à leitura do Apunte 4 do artigo mencionado (2011).

plataforma tecnológica necesaria para apoyar el despliegue de los nuevos roles y el *fortalecimiento de las capacidades de profesores y estudiantes para participar activa y productivamente en las redes sociales, para conocer y comprender el entorno y para transformar de manera positiva objetos y situaciones* (TANCREDI, 2011, p. 65–66, grifo nosso).

Tancredi sugere a participação de professores e estudantes em redes sociais para compreender melhor o entorno – não apenas o escolar – e nele intervir, transformando-o de “maneira positiva”. A pesquisadora leva em consideração¹⁴² que atualmente se discute se a configuração verificada na maioria das universidades a distância (contexto do artigo) ainda é válida para uma realidade em transformação quanto às dimensões sociais, políticas e econômicas que têm gerado processos de descentralização política, flexibilização institucional e novos canais de participação e co-responsabilidade para a tomada de decisões.

A essa contribuição, somemos outra dada a esta pesquisa, a respeito do desafio da realização de uma “Educação política a distância”, segundo Daniel Mill (informação verbal). Ele reflete sobre essa situação considerando a ausência de elementos encontrados no contexto da modalidade presencial que contribuiriam com a “politização” dos sujeitos, tais como discussões nos corredores da instituição e centros acadêmicos estudantis.

“As possibilidades de discussão política na EaD são menores em relação à [modalidade] presencial. Não vejo a mesma qualidade de convivência entre alunos - mesmo havendo pólos – como conversas em DCE, brigas, [discussão nos] corredores. Na EaD, esses contatos são mais intensos, até mesmo entre professores e estudantes, com maiores possibilidades, com mais intensidade em vários aspectos, mas não acontece com o mesmo cunho político (Mill, informação verbal).”

Compreendemos que Daniel Mill se refere a oportunidades de os participantes discutirem e agirem de forma explícita e intencionalmente política. Ao longo desta tese, temos pontuado a politicidade de qualquer ação humana, contra o viés de neutralidade da Educação. No entanto, o desafio da formação para a cidadania indicado diria respeito a ações e discussões¹⁴³ claramente de cunho político. As causas dessa ausência e a confirmação dessa situação, entretanto, demandaria uma pesquisa a respeito que extrapola os limites desta.

¹⁴² A partir de MARTÍN, E. Dilemas y supuestos teórico – prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. In: MARTÍN, E.; AHIJADO, M. (Coord.). *La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones La Torre, 1999.

¹⁴³ Como exemplo, lembramo-nos de discussões e protestos dos estudantes sobre a presença e atuação da Polícia Militar em campus universitários, como na USP e UFSC entre os anos 2012 e 2014.

Por fim, da entrevista realizada com Tania Fischer (informação verbal), destacamos sua defesa, no âmbito da Educação formal, para que tecnologias também sejam usadas como instrumento de transformação:

“[Em formações presenciais e a distância] a gente tenta comprometê-los [os educandos] com a sociedade em que vivem, tenta abrir uma certa consciência crítica. Mas você não só critica a realidade, não dá mais para ir à guerrilha, como foi a minha geração. Você tem que ter um projeto de transformação efetivo. E aí a tecnologia entra como instrumento para a transformação, desde que você saiba para onde quer ir. Você precisa saber para onde quer ir, criticar o teu cenário e saber que transformações você faz e ter o mínimo de competência técnica para isso (Fischer, informação verbal).”

Uma vez que este trabalho associa cidadania ao aprofundamento da relação consciência-mundo, com vistas à construção de uma sociedade de caráter planetário, a “ação social” (Tancredi), a “Educação política” (Mill) e o uso de “tecnologias para a transformação” (Fischer) estão em sintonia com o objeto desta pesquisa. Apesar de poderem ser tratadas de forma distintas, essas “condições” sugeridas pelos entrevistados foram condensadas por nós na articulação de uma Educação a Distância junto a movimentos sociais em rede com vistas à participação e formação dos sujeitos, considerando o atual momento histórico e de desenvolvimento tecnológico, em que as mídias sociais ampliam sua presença.

Esta pesquisa é produzida em um período marcado por intensos protestos no país e no mundo. Diversas mobilizações derrubaram governos, exigiram mudanças econômicas, sociais e reclamaram por direitos, inclusive de maior participação popular nas decisões. Em 2013, no Brasil, a luta pela revisão de aumentos de tarifas de transporte público obteve vitória e inspirou “mobilizações de todos os tipos, inclusive de movimentos sindicais que há muito não se mobilizavam” (ORTELLADO, 2014). Esses protestos passaram a integrar a história como episódios nos quais as tecnologias digitais foram fundamentais. Teria havido, ao menos no imaginário coletivo brasileiro, uma associação entre mobilizações/protestos e prática cidadã. Anos antes, em várias partes do mundo, episódios comunicaram mundialmente o poder da mobilização dos sujeitos, das “Redes de indignação e de esperança”, título da obra de Manuel Castells (2013), que como outras registraram a capacidade de gerarem mudanças e o potencial resultante da interligação entre movimentos pela Internet.

Como sujeitos “submersos em condições espaçotemporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (FREIRE, 1979, p. 18), é neste turbilhão que estamos imersos enquanto produzimos um trabalho que discute, justamente, a formação de sujeitos capazes de agir criticamente para a construção de uma sociedade menos injusta, mais democrática, na

qual os seres sejam ouvidos e respeitados, assim como a terra, nossa única morada. Vale lembrar a discussão do capítulo 2 sobre participação ativa e efetiva dos sujeitos (GIL-JAURENA et al., 2011) para a construção de uma sociedade de caráter planetário, de modo que assumam a responsabilidade por projetos coletivos, não se restringindo ao voto como forma de participação, e que as tecnologias digitais de informação e comunicação “abren nuevas posibilidades para la formación democrática de los más jóvenes” (APARICIO; SILVA MENONI, 2008, p. 77).

A “condição” de articulação aqui proposta contempla movimentos *sociais* e não movimentos *de protesto*, pois os primeiros são essencialmente culturais ao conectarem anseios de hoje com os projetos do futuro. Segundo Castells (2013, cap. 6, p. 12), os movimentos sociais “expressam profunda consciência da interligação de questões e problemas da humanidade em geral e exibem claramente uma cultura cosmopolita, embora ancorados em sua identidade específica”; portanto, também podem contribuir com uma visão mais planetária.

Na busca “da construção democrática radical como alternativa pós-capitalista”, autores como Gadotti (2010, p. 86) vêm defendendo uma Educação [cidadã] em “rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional, mundial”. Muitas são as redes e movimentos comprometidos com esta construção, seguindo diferentes caminhos e considerados importantes para a cidadania.

No século XXI, estes movimentos se constituem em uma nova estrutura social cujo contexto é marcado pela “autocomunicação de massa, baseada em redes horizontais de comunicação multidirecional interativa, na internet” (CASTELLS, 2013, cap. 6, p. 5)¹⁴⁴. Eles fundamentam-se cada vez mais na Internet para a ação coletiva, utilizando-a para “mobilizar, organizar, deliberar, coordenar e decidir” (2013, cap. 6, p. 28), sendo coerentes, portanto, com a atual sociedade, na qual a conexão entre as redes virtuais e as redes da vida tornam o mundo real um “mundo híbrido”.

Considerando que, em uma perspectiva histórica, “[...] os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas da mudança social” (CASTELLS, 2013, cap. 6, p. 1); que a participação nesses movimentos pode ser uma experiência promotora de conscientização e, portanto, de transformação pela ação coletiva; que a Internet é o principal meio para o oferecimento de cursos a distância (ABED, 2013) e infra-estrutura cada vez mais apropriada

¹⁴⁴ Neste e em outros trechos em que mencionamos Castells inserimos o número do capítulo porque utilizamos a versão digital do livro e cada capítulo começa na página 1. Não encontramos norma específica a respeito de referência de livro digital.

por vários movimentos sociais (CASTELLS, 2013; MACHADO, 2007); que a onda de protestos ao redor do mundo e particularmente em 2013 no Brasil contribuiu para uma associação entre cidadania ativa e mobilizações sociais em rede; acreditamos que a participação de sujeitos da EaD em movimentos sociais em rede digital pode contribuir com a “ação social” (Tancredi) e a “Educação política” (Mill) deles, com o uso intencional de “tecnologias para transformação” (Fischer), em acordo com a atual “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999).

Esta articulação pode representar uma oportunidade atual de ação política atrelada a uma intencionalidade educativa. É proposta como exercício de participação coletiva em uma estrutura autogovernada (grosso modo), portanto possivelmente mais democrática, para o desenvolvimento da consciência crítica. Os participantes também teriam chances de conhecer outras culturas, valorizar outros saberes (não acadêmicos e dos sujeitos daquela formação), outras lógicas e visões que dificilmente encontrariam em uma instituição educativa. Diferentemente da participação espontânea no cotidiano, essa articulação possui o contexto da formação e a intervenção do educador que, junto dos educandos, participaria reflexivamente e realizando ligações com temas em estudo. Ressalte-se que, na modalidade presencial, existem professores que articulam docência e participação em movimentos sociais, por vias não institucionais, por meio de cursos de extensão e/ou pesquisa militante. Por que não a distância?

A articulação dar-se-ia com movimentos sociais cujos valores e práticas sejam compatíveis com uma perspectiva emancipatória, escolhida de forma livre e dialogada pelos próprios sujeitos da formação e representantes dos movimentos, em consonância com os interesses desses grupos. Apesar de privilegiar educadores e educandos, a participação nesses coletivos poderia envolver demais profissionais da EaD. Importa-nos mais refletir sobre as oportunidades conscientizadoras dessa articulação do que detalhá-la, já que isso exigiria conhecer sob quais modelos, sujeitos e contextos da EaD ela seria possível, entre outras questões. Não ignoramos, portanto, que essa possibilidade depende, principalmente, da liberdade de atuação dos educadores em relação à instituição, já que esta, dificilmente, tende a realizar esse tipo de articulação que implica explicitar posições políticas.

A expressão “em rede” empregada na condição pretende destacar a articulação com movimentos sociais que se utilizam de tecnologias digitais por meio das quais os sujeitos podem se comunicar a distância, possuindo vivências semelhantes ao contexto de formação; sem, contudo, excluir a possibilidade de articulação com outros movimentos que não se utilizem de tecnologias conectivas.

Entende-se que, quando a conexão passa a ser um paradigma, o conhecimento também está em rede, em movimento... Por que não em movimentos sociais em rede? Ao longo deste trabalho, temos ressaltado a importância da abertura do currículo para a cultura e a realidade dos sujeitos, para o “aqui e agora” e o diálogo com outras instâncias da sociedade. No âmbito da Educação Superior, tradicionalmente discursos versam sobre uma aproximação com o “mercado de trabalho” e a necessidade de projetos conjuntos com outras instituições.

Por que não também valorizar os saberes construídos pelos movimentos sociais nos espaços de formação institucionalizados? Além de configurar-se como alternativa a essas ações mais comuns, tratar-se-ia de uma forma de inverter a lógica predominante na qual os coletivos seriam apenas recebedores de conhecimentos sistematizados e objeto de pesquisa acadêmica. A articulação entre universidade, por exemplo, e movimentos sociais no país não é uma novidade e vem sendo praticada desde final dos anos 90 (BRINGEL, 2012). No entanto, é geralmente realizada em cursos¹⁴⁵ de extensão, especialização e graduação regulares em regime de alternância, sob demanda de coletivos organizados.

Como contribuição para essa discussão, valeria pontuar que presenciei, em evento¹⁴⁶ envolvendo pesquisadores universitários e militantes da América Latina e Espanha, uma polarização entre sujeitos que 1) consideram ingenuidade e mesmo perigo para os movimentos sociais sua articulação com a universidade, pois entendem que forças emancipatórias não serão ali formadas por conta da lógica de mercado predominante, devendo criar suas próprias universidades¹⁴⁷; e 2) aqueles que defendem a luta por uma Educação libertadora no seio da universidade. De qualquer forma, o fato é que os movimentos têm a prática social (e também conhecimento, mas geralmente não sistematizado) e querem o

¹⁴⁵ Como exemplos, no estado do Rio de Janeiro, “Curso de Extensão ‘Teorias Sociais e Construção do Conhecimento’, fruto de uma parceria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o curso de Extensão e Especialização ‘Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo’, criado por meio de parceria envolvendo o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), vinculado à UFRJ; o Curso de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo, que inclui diversos movimentos sociais como sindicatos de trabalhadores rurais do Estado do Rio de Janeiro, movimentos urbanos de luta por moradia, MST e membros de comunidades remanescentes de quilombos e indígenas, numa parceria institucional que envolve a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o PRONERA/INCRA/MDA; o Curso de Graduação em Serviço Social, realizado por parceria entre MST, UFRJ e PRONERA/INCRA/MDA; o Curso de Especialização Marxismo e Educação, construído por MST e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); Cursos e Conferências Locais desenvolvidos pela FIOCRUZ com sujeitos jovens e adultos do Fórum do Movimento Social de Manguinhos, entre outras em andamento no estado” (BRINGEL, 2012, p. 5).

¹⁴⁶ Encontro “Diálogo Universidades e Movimentos Sociais na América Latina”, realizado nos dias 9 e 10 de maio de 2014 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

¹⁴⁷ Como a “*Multi-versidades*” na Argentina, Uruguai e México; as ‘Universidades Interculturais’, com forte presença na região andina e na América Central, e as ‘Universidades Populares’, presentes em praticamente toda a América Latina (BRINGEL, 2012, p. 6).

conhecimento acumulado, e a universidade tem esse conhecimento (saber científico sistematizado), mas pouco da prática e de novos conhecimentos produzidos no seio dos movimentos.

É preciso esclarecer, ainda, que existe uma dificuldade conceitual em definir “movimentos sociais” - que também empregaremos como “coletivos sociais” -, sendo que não existiria uma teoria¹⁴⁸ suficientemente abrangente para o tema (PASQUINO, 1998). Segundo Machado (2007), até os anos 70, era frequente a associação dos movimentos sociais a um quadro de luta de classes dentro das sociedades capitalistas. Mas essa interpretação mudou ao longo do tempo:

Tal interpretação da natureza dos movimentos sociais foi particularmente característica nas abordagens marxistas-estruturalistas. Esta leitura se foi tornando antiquada à medida que os movimentos sociais passaram a proliferar, ganhando notável complexidade e alcance com o surgimento de organizações e coletivos que lutavam pelas causas mais diversas. Surgiu então o termo “novos movimentos sociais” para designar tais coletivos que não encontravam uma interpretação satisfatória na maioria das interpretações predominantes. Os “novos” movimentos sociais seriam principalmente os movimentos pacifistas, das mulheres, ambientalistas, contra a proliferação nuclear, pelos direitos civis e outros. Tais movimentos, a maioria de base urbana, estavam bastante afastados do caráter classista dos movimentos sindical e camponês, atuando, não raras vezes, em cooperação com o sistema econômico e no escopo político das instituições vigentes (MACHADO, 2007, p. 252).

A complexidade desses coletivos pode ser percebida, inclusive, pelo fato de que muitos movimentos sociais acabaram adquirindo um caráter mais institucional e considerados representantes legítimos de certas demandas da sociedade¹⁴⁹. Diante da dificuldade de definição, Castells (2001 apud MACHADO, 2007) acaba por compreender movimentos sociais como ações coletivas que “transformam valores e instituições” a depender de seu êxito ou fracasso. Assumiremos esta compreensão ampla visando flexibilidade para a EaD.

No sentido de vislumbrar possibilidades oferecidas por esta articulação na formação a distância, exemplificamos que, na Internet, os participantes de um movimento social em rede

¹⁴⁸ De acordo com Pasquino (1998, p. 178), as abordagens clássicas apontam duas correntes: uma que vê como manifestação de irracionalidade, perigo à ordem existente, os comportamentos coletivos (Le Bon, Tarde e Ortega y Gasset); e outra (Marx, Durkheim e Weber) que enxergam a possibilidade que “denotem transição para formas de solidariedade mais complexas, a transição do tradicionalismo para o tipo legal-burocrático, quer o início da explosão revolucionária”.

¹⁴⁹ Segundo Machado (2007, p. 255), “por tal razão, muitos autores se referem a sindicatos, organizações religiosas, ligas urbanas, movimentos de bairro, microagregações políticas, associações de camponeses, coletivos feministas e outros, igualmente como ‘movimentos sociais’. Possivelmente o caráter comum que eles têm é que suas bases estão na sociedade civil e, por outro lado, são portadores de uma legitimidade frequentemente não institucional”.

costumam juntar um grande número de informações sobre o qual debates podem ser realizados. Seja com vistas a um aprofundamento do assunto seja para a organização de ações tradicionais – manifestações, protestos, recolhimento de assinaturas etc – as discussões, muitas vezes de forma interdisciplinar e diferente do modo de organização da Educação formal, podem contribuir para aumentar o grau de criticidade dos participantes acerca de uma realidade que está sendo vivida enquanto eles agem para tentar transformá-la.

O movimento visando a aprovação do Marco Civil da Internet¹⁵⁰ – documento considerado modelo para outros países – na Câmara dos Deputados, em 2014, poderia ser um exemplo de articulação possível com formações a distância nas áreas de tecnologia, direito, sociologia, política, comunicação e mesmo áreas não diretamente relacionadas, como Educação. Houve uma intensa discussão em redes sociais virtuais permitindo o desvelamento de interesses e práticas envolvendo o Governo Federal, parlamentares e empresas de comunicação, além de contribuir com o aprofundamento do grau de consciência de participantes acerca de outras questões como o funcionamento da própria Internet. Grande parte da mobilização e discussões foi realizada na própria rede mundial de computadores¹⁵¹, impulsionando a criação da Lei 12.965 (BRASIL, 2014a) que “estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil”, atendendo a maioria das reivindicações dos movimentos envolvidos.

Machado (2007) observa que os movimentos sociais vêm se reunindo cada vez mais em torno de meios de comunicação (como a Internet) também porque a informação pode desencadear processos de mudança. No entanto, há quem considere que as redes da Internet podem vir a funcionar como meios tradicionais de comunicação e de controle. Chauí (2013) é um desses pesquisadores, ao analisar, por exemplo, os protestos brasileiros de junho de 2013:

[...] os manifestantes usaram as redes sociais, ou seja, um instrumento do qual são apenas usuários e de que não têm conhecimento técnico aprofundado nem qualquer controle econômico. As redes estão inseridas numa gigantesca estrutura técnico-científica, econômica e com vigilância e controle geopolíticos (o caso que acaba de ser revelado da espionagem norte-americana sobre todo o planeta não pode ser minimizado), de maneira que, sob a aparência de ser uma alternativa libertária, ela também insere os

¹⁵⁰ Também chamada de Constituição da Internet. Além de reportagens e artigos a respeito, o movimento pode ser conferido no site <<http://marcocivil.org.br/>> e na página do facebook: <<https://www.facebook.com/MarcoCivilJa>>. Acesso em 15/04/2014.

¹⁵¹ Ainda que a maior parte das ações tenha sido realizada on-line, alguns participantes se dirigiram várias vezes à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal para falar com parlamentares e realizar manifestações, dando retorno ao coletivo na rede. Foram realizados debates e aulas públicas em ruas e universidades. Ainda que o Governo Federal tenha apoiado e tentado se apropriar da conquista, consideramos que isso não desqualifica o exemplo. Até porque foi necessária a mediação do executivo para virar Lei.

usuários no mundo do controle e da vigilância. [...] Há ainda um outro aspecto das redes que me parece muito claro nas manifestações brasileiras, ou seja, como o usuário não conhece bem o modo de funcionamento das redes, e como para ele basta apertar um botão para que coisas aconteçam, passa-se a ter com a realidade uma relação do mesmo tipo: eu quero, então acontece, como num ato mágico (CHAUÍ, 2013, p. 182).

Apesar de Chauí (2013) referir-se aos movimentos de *protesto* de junho – e não sociais como aqui defendemos – seu alerta reforçaria a necessidade de os participantes de uma formação crítica vivenciarem a articulação proposta. O aprofundamento do grau de consciência da aparência nebulosa da própria Internet, do espetáculo que ela pode vir a promover e da dimensão mágica provocados pela ausência de controle sobre a rede mundial poderia ser conquistado por meio da reflexão-ação na própria Internet. Para isso, o educador e a intencionalidade educativa do projeto seriam um diferencial quando comparamos a participação do sujeito por ele mesmo, sem vínculo com um processo de formação. A articulação permitiria a atuação do educador como um provocador desse desvelamento, sem desconexão com o próprio curso. Ele seria, ao mesmo tempo, um participante junto com os estudantes do movimento em rede e professor que carrega consigo um projeto de formação. Precisaria ser capaz de não só dialogar com os educandos sobre os temas relacionados ao movimento, articulados com o curso, mas com eles buscar desfazer a “magia” da Internet e o controle oculto em tecnologias. “Eles existem, partem das tecnologias e estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Todavia, estes controles inicialmente tecnológicos se prestam também a se tornar controles políticos e culturais” (SILVEIRA, 2011, p. 155).

Vale observar, também a partir de Chauí (2013), que muitos sujeitos teriam sua vontade de ação cidadã rapidamente satisfeita graças às novas tecnologias. Vez ou outra surgem novidades e diferentes sites e aplicativos que contribuem para a mobilização das pessoas. Bastaria apertar um botão de assinatura de petição on-line, por exemplo, para o sentimento de missão “cidadã” cumprida, às vezes, sem leitura da própria petição. Não se trata de desmerecer recursos como esse, que cumprem papéis importantes dentro de um contexto maior.; e sim alertar para o risco de alienação, de manipulação de suas vontades e de um “elemento poderosíssimo da sociedade de consumo e muito usado pelos meios de comunicação: a satisfação imediata do desejo” (CHAUÍ, 2013, p. 9) também na esfera política.

Portanto, não se deve confundir a articulação da formação a distância junto a movimentos sociais com “net-ativismo”, “ativismo em rede” ou “ativismo digital” *sem crítica* – ou seja, não afirmamos que esse tipo de ação não é crítico. Estas são expressões cada vez

mais utilizadas em referência às ações em rede com finalidades explicitamente políticas, podendo ou não estarem ligadas a movimentos sociais. No entanto, Freire (2009a, p. 59) considerava como ativismo um agir sem reflexão, aproximando-o do sectarismo, “que tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica”. A articulação EaD/movimentos objetiva o contrário, a reflexão sobre o exercício de cidadania, sobre ser cidadão, tendo como premissa o diálogo e a análise de ações e informações compartilhadas. Buscar, pela formação cidadã a distância, ultrapassar os mitos e as meias verdades - como escrevia Freire - das causas e da participação em questão.

Não podemos esquecer, ainda, que a Internet também carrega em si o espírito de liberdade e de colaboração na raiz de sua existência (CARVALHO, 2009). Se há controle e vigilância, como se referem Chauí (2013) e Silveira (2011), há também resistência e inovações para burlá-los. De qualquer modo, a estrutura – em princípio horizontal e descentralizada – pode dar nova forma aos movimentos sociais, podendo ir além de uma perspectiva instrumental, oportunizando experiências de participação explicitamente política e de caráter democrático que podem contribuir com a formação cidadã a distância.

Após analisar movimentos sociais em rede pelo mundo, Castells (2013, cap. 6, p.27, grifo do autor) descreve algumas de suas características e afirma que eles “*são muito políticos num sentido fundamental*”, quando sugerem e praticam a “democracia deliberativa direta, baseada na democracia em rede”. Segundo o pesquisador, tratam-se de movimentos sem liderança por conta da desconfiança de seus participantes à delegação de poder. Essa característica essencial seria resultado da rejeição dos representantes políticos, pois os participantes sentem-se traídos e manipulados com a política instituída. Os mais ativos (e que poderiam ser líderes) são aceitos enquanto não tomam decisões importantes de maneira individual. O *autogoverno*, mais do que “procedimento organizacional”, visaria “estabelecer os alicerces de uma futura democracia de verdade praticando-a no movimento” (p. 19).¹⁵²

Parece-nos, portanto, que a articulação da formação a distância junto a movimentos sociais em rede teria um caráter muito atual e poderia oferecer oportunidades de “ação social” e “Educação política” aos sujeitos da EaD de valorização dos saberes produzidos pelos movimentos e de compartilhamento do conhecimento de ambos.

¹⁵² Não caberia aqui uma discussão sobre a negação de movimentos sociais às instituições representativas. Apenas pontuar que há quem veja perigo de novas ditaduras quando “se tira a mediação institucional” (CHAUÍ, 2013, p. 152). E também quem vislumbre uma “nova utopia no cerne da cultura da sociedade em rede: a utopia da autonomia do sujeito em relação às instituições da sociedade” (CASTELLS, 2013, cap. 6, p. 25) pois considera que as mudanças ocorrem fora do sistema quando as instituições não administram suas crises.

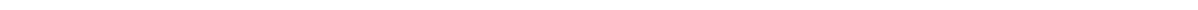
Da vivência de uma forma de participação política horizontalizada, com chances de intervenção na realidade, até o aprofundamento da consciência, tratar-se-ia de um poderoso estímulo à participação ativa dos sujeitos em formação a distância. Além do mais, a articulação poderia proporcionar o despertar de “forças dormentes” (MACHADO, 2007), ou seja, de sujeitos da EaD que podem vir a sentir-se encorajados a participar de ações ou desencadeá-las quando em coletivo social e que, individualmente, nada fariam além de se indignar. São muitos os caminhos para a construção de uma sociedade de caráter planetário e, este, parece-nos um deles, altamente formativo e atual. Some-se à *articulação com movimentos sociais em rede* outras cinco condições que essa tese defende, graficamente representadas na Figura 5 da página seguinte, em uma tentativa de expor em mapa a essência do que foi discutido neste capítulo.

Figura 5: Mapa-síntese do capítulo 6¹⁵³.

Fonte: Elaborada pela autora.

¹⁵³ O mapa é uma tentativa didática de representar o conteúdo tratado no capítulo. Como ilustração, possui limites quanto ao exposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante (FREIRE, 1979, p. 16).

Este não é um trabalho sobre Educação a Distância, pois Educação “a Distância” não existe. O que existe mesmo é Educação, em variadas perspectivas e desenvolvida sob algumas modalidades, entre elas, a chamada “a distância”. No entanto, a compreensão dessa essência ainda não estaria disseminada na sociedade, nem mesmo entre os educadores. Mas se parece uma questão ultrapassada entre os que educam com tecnologias digitais, uma conversa a respeito fora desse círculo revelaria sua atualidade.

A Educação parte de princípios que se amarram a fins. Um deles é a formação para a cidadania, ou seja, para a participação ativa em sociedade. Neste caso, também parece óbvio considerar que só é possível Educar *para* cidadania *pela* cidadania, mas igualmente não é, pois nem todo processo de formação está fundamentado em princípios dialógicos, em valores compatíveis com o bem de todos os seres; principalmente, comprometido com a *conscientização* (FREIRE, 1979).

Nem cidadania como tampouco Educação são expressões neutras, carregam concepções de mundo e de homem que reverberam em suas práticas. Parece ser cada vez mais difícil perceber e explicitar essas concepções, os interesses e os compromissos na contemporaneidade, pois os discursos inovadores seduzem, a ausência de uma perspectiva macro e histórica confunde e o utópico parece irrealizável. Nesse sentido, pressupostos teoricofilosóficos são como um farol em noite de tempestade, a iluminar a agitação da atualidade, que deixa atônito a muitos de nós; em qualquer modalidade.

A filosofia e teoria de conhecimento de Paulo Freire oferecem um sentido claro aos educadores e à formação para a *participação ativa crítica*, já que está em sua essência a luta por outras realidades, mais humanas e respeitosas ao planeta. Não é possível estudar Freire sem vê-lo questionar a favor de quê/quem e contra quê/quem está o objeto em discussão. Pelo comprometimento com o desvelamento da *razão de ser das coisas*, visando a *transformação*, sua teoria mostra-se muito atual para fundamentar um projeto de Educação para cidadania, ou

melhor, de Educação cidadã em tempos de mercantilização do conhecimento e globalização da cultura; em qualquer modalidade.

Em uma perspectiva freiriana, cidadania é condição permanentemente conquistada por meio do desenvolvimento da consciência crítica, que implica ação-reflexão sobre a realidade, baseada em referenciais éticos e sociais que promovam mais vida em suas muitas dimensões. É nesse sentido que cidadania se apresenta como *palavra-chave* para a discussão de uma Educação não subordinada às lógicas e práticas afeitas à manutenção da sociedade global. E sim a que se esforça para a construção de uma sociedade de caráter planetário, da qual todos são responsáveis, na qual participam ativa e criticamente.

Na modalidade presencial, essa Educação ressoou por meio de experiências como o movimento Escola Cidadã. Já a modalidade a distância, ainda que muitas vezes associada à democratização do acesso, aparece em diversos documentos como estratégia para a ampliação do “capital humano” necessário para o crescimento dos países e sob a exigência do cumprimento do direito à Educação. Não basta, entretanto, incluir, na tentativa de lhes garantir tal direito, pois a verdadeira garantia deriva da *qualidade* dessa Educação; neste trabalho, do acréscimo do adjetivo “*emancipadora*” àquela palavra.

Ao mesmo tempo, a modalidade apresenta boas oportunidades para forças emancipatórias, pois é mais aberta às mudanças, com práticas menos consolidadas e companheira de inovações. Somando-se a essas forças, e não ao discurso fatalista de que a modalidade não se destina à formação humana, este trabalho propõe *seis condições para uma Educação cidadã a distância*. Elas são apresentadas como princípios, no sentido de contribuir para orientar ações educativas em diferentes contextos não presenciais, mesmo que também possam atender à antiga modalidade e, ainda, estar em acordo com um futuro-presente no qual essas distinções pouco significarão. Como orientadoras, algumas condições situam-se no horizonte, para o qual se dirige o caminhar. Outras, estão no plano do imediato.

No horizonte, a busca permanente de coerência entre o discurso e a prática, que se resume em *educar pela cidadania*. Essa condição opõe-se a formações que centram seus esforços nos conteúdos a serem estudados em detrimento da construção de um contexto democrático, provocador do desenvolvimento da consciência crítica e da vivência de valores compatíveis, não apenas para os estudantes, mas a todos os sujeitos envolvidos.

Um contexto cidadão para o ensino-aprendizagem a distância não pode se erguer sob a lógica da fragmentação, tão marcante na EaD. O *fragmento* é contrário ao sentido de *parte de um todo*, não carrega em si o sentimento de pertencimento. Pouco provável seria conseguir desenvolver o compromisso dos estudantes com a coletividade se os profissionais da

formação atuam como fragmentos. Muito encontrado no trabalho da EaD, essa característica coloca em risco o sentido da ação porque pode não expressar o que almeja. Assim, o *trabalho coletivo* apresenta-se como condição, aproximada à necessária busca de totalidade, para que cada parte carregue em si o todo e, portanto, valores e práticas cidadãs. Refere-se a um caminhar juntos, corresponsável, em que cada sujeito (e cada ação) é *parte* e não *fragmento* do processo educativo.

O diálogo é o que sustenta essas e as outras condições, pois é premissa básica e cara a uma Educação emancipadora. A esse respeito, problematizamos a qualidade das interações a distância entre educadores e educandos e defendemos o *diálogo mediatizado pelo mundo* para o processo de *conscientização*. Sob a razão dialética, trata-se de um diálogo que desequilibra e busca as contradições do objeto para melhor compreendê-lo. Não está comprometido em apenas “esclarecer dúvidas”, no sentido de homogeneizar os conhecimentos, mas de colocar sob tensão aquele desenvolvido no cotidiano dos estudantes e o sistematizado pelas ciências. O educador a distância não é mediador, portanto, mas um provocador dessas tensões, redescobrimo junto com o estudante o objeto na sua relação com o mundo, com vistas a transformá-lo. Para isso, ambos devem poder contar com *materiais de estudo coerentes* com esse desvelamento, outra condição problematizada neste trabalho.

A *organização participativa e flexível do ensino* é princípio que viabiliza a valorização dos saberes e realidades dos educandos, compatível não apenas com a Educação cidadã, mas com a flexibilidade tão requerida na contemporaneidade (por um viés favorável ao humano). Opõe-se à prática de produção de *todo* o curso a distância antes do “cadastramento” dos estudantes, ainda que alguns modelos de EaD realizem um levantamento prévio acerca dos futuros participantes (mas não *com* eles). A organização (ao menos parte dele) do processo educativo cidadão contempla a realidade e os anseios dos sujeitos, sendo flexível para eventuais alterações pelos educadores e estudantes – juntos -, antes e durante o desenvolvimento da formação. Contrapõe-se a desenhos rigorosos e fechados, previsíveis do começo ao fim, contrários à própria condição humana, que é complexa, fluida e inacabada. Também está em sintonia com o momento atual marcado pelas tecnologias móveis, conectivas; em certa medida, sem fronteiras.

Portanto, é incompatível à Educação cidadã a distância fechar-se em si mesma, não se envolver com outras instâncias da sociedade. Até porque seu compromisso final é com a transformação da própria sociedade de caráter global. Uma ação possível no âmbito da formação nesse sentido é sua *articulação com movimentos sociais em rede*. Seria uma forma de ativamente envolver os sujeitos da EaD em projetos coletivos, oportunizando outras

experiências democráticas e de desenvolvimento da consciência crítica acerca de temas/objetos em estudo durante o curso. A articulação admite esses coletivos como produtores de saberes não reconhecidos pelas instituições de ensino, para além da extensão universitária e do desenvolvimento de projetos e pesquisas acadêmicas.

Em resumo, para uma Educação cidadã a distância, este trabalho propõe 1) educar pela cidadania, 2) trabalho coletivo, 3) diálogo mediatizado pelo mundo, 4) organização participativa e flexível do ensino(-aprendizagem), 5) materiais de estudo coerentes e 6) articulação com movimentos sociais em rede. E, assim, coloca em primeiro plano a Educação como processo de formação humana, e não questões referentes à separação “física” entre os sujeitos, tendo em vista a clareza, resultante da pesquisa, de que os princípios permitem a realização de práticas em diferentes contextos, com distintos sujeitos e recursos tecnológicos. “Carregando na tinta”, não é a modalidade que permitirá ou não a realização de uma Educação emancipadora, mas o sucesso na concretização de certas condições.

Este trabalho, portanto, foi realizado com a denúncia de práticas desumanizadoras e de caráter utilitário para anunciar condições que contribuam com a conscientização pelos participantes em situações não presenciais. Se não se atém à modalidade em si, tampouco foge dela, uma vez que considera teorias, práticas e cenários da EaD, ainda que não possam ser tomados em absoluto e mesmo que tais situações não sejam exclusivas a ela.

Assim, respectivamente, as condições propostas se opõem à 1) preocupação excessiva em oferecer conteúdos e avaliá-los, em detrimento de criar e desenvolver um contexto cidadão/conscientizador; 2) fragmentação do trabalho dos profissionais; 3) autoinstrução e diálogos não problematizadores (dialéticos); 4) desenhos rigorosos, centralizados e fechados à participação de diferentes sujeitos; 5) ideia de neutralidade dos conteúdos, sem (ou pouca) atenção para valores e visões de mundo contidos nos materiais e atividades; e 6) formação fechada em si mesma, não uma Educação no mundo, e com o mundo, para transformá-lo.

Não somos ingênuos a ponto de ignorar que as condições para uma Educação cidadã a distância se deparam com obstáculos dos mais diversos, além desses mencionados. Hoje encontra muitas barreiras, como a precarização e desvalorização do trabalho docente e a organização e o desrespeito às particularidades de sistemas de Educação. Acima de tudo, o atual modelo politicoeconômico globalizante e cultural de massa que insiste em ditar as regras sob as quais devemos viver. Estes e outros obstáculos não são exclusivos da EaD e, portanto, temos clareza de que a possibilidade de uma formação cidadã não é uma questão de modalidade. E sim de enfrentamento de práticas e princípios incompatíveis com o processo de conscientização pelos sujeitos, caminho para sua emancipação. O que se opõe a uma

Educação emancipadora, portanto, é a mercantilização. A Educação mercantilizada não se permite perguntar quais seus *fins* e/ou se rende ao atendimento das necessidades e dos anseios da sociedade globalizada. É uma “Educação” que desumaniza, que despolitiza, que não se compromete com a cidadania, pois não é sua referência.

Esta tese poderia ter sido produzida de muitas outras maneiras, oferecendo diferentes contribuições. Ao final do caminho percorrido, por exemplo, verificou-se a ausência de uma discussão sobre avaliação. O tema não emergiu das entrevistas com a mesma força das outras condições e, por isso, acabou não sendo abordado. Pretendemos tratá-lo futuramente, mas já é clara a necessidade de que a avaliação seja compatível com as outras condições propostas, coerente com uma visão emancipatória e não sinônima de teste.

Como parte de um processo de formação, no diálogo com outros sujeitos, este trabalho carrega parte dos nossos conhecimentos e experiências prévias, nosso atual momento de vida, angústias, avanços e limites. Termino este trabalho com o sentimento de estar apenas começando, com a certeza de que o *inacabamento* e a *inconclusão* são marcas do humano e que a minha vocação é mesmo a de *ser mais*. Paulo tinha razão...

Se o leitor considerar as condições aqui propostas como utópicas, não será este um agravo. E sim atestá-las como coerentes com uma perspectiva de Freire e de outros autores comprometidos com o enfrentamento do atual contexto; pois, a utopia, longe de ser algo irrealizável, é *possibilidade*, parte da premissa de que a história e os seres “não são”, “estão sendo”. A utopia orienta as práticas dos que têm esperança. Esperançosos somos por acreditarmos no poder dos sujeitos críticos que, coletivamente, podem transformar o mundo.

Esta tese, mais do que responder, pretende recolocar as questões: *é possível uma Educação emancipadora/cidadã a distância? É possível uma Educação a Distância freiriana?* Ao mesmo tempo, arrisca uma resposta quando defende a busca permanente de coerência com tais adjetivos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise; MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 1, p. 33–46, abr. 2013.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, Anderson F. *Compartilhamento do conhecimento: desafios para a educação*. 2012. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012014-102711/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ALMEIDA, Fernando J. de. Escola, currículo, tecnologias e desenvolvimento sustentável. *Revista Científica e-curriculum*. ISSN 1809-3876, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5633>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899–920, 2012.

ALMEIDA, Maria E. B. de; VALENTE, José A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ALONSO, Kátia M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319–1335, dez. 2010.

ALTBACH, Philip G. Cursos massivos abertos online têm um aspecto neocolonialista. *International Higher Education*, Boston College, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cursos-massivos-abertos-online-tem-um-aspecto-neocolonialista>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. *EaD em foco*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 119-134, nov. 2012. Tradução de João Mattar. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewFile/162/33>>. Acesso em: 19 fev. 2013. Tradução de *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, p. 80–97, 2010.

ANTUNES, Angela. *Leitura do Mundo no Contexto da Planetarização: por uma Pedagogia da Sustentabilidade*. 2002. 286 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APARICIO, Pablo C.; SILVA MENONI, María del C. Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la transformación educativa en América Latina. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. v. 9, n. 2, p. 78–94, maio 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10366/56625>> Acesso em: 7 mar. 2014.

ARAÚJO, Ulisses F. Educação e valores. In: ARANTES, Valéria A. (Org). *Educação e Valores: pontos e contrapontos. Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013

_____. *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013*. Curitiba: Ibpex, 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Educação a distância: a pá de cal na formação?* Andes, 50. CONAD, Texto 17, 2005.

AZEVEDO, José C. de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Universitária Metodista, 2007.

BARBERÀ, Elena; BADIA, Antoni; MOMINÓ, Josep M. La adolescencia teórica de la Educación a Distancia. In: _____. *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori, 2001. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1243702996874_1079301862_19726/barbera.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BEISEGEL, Rui. O pensamento de Paulo Freire e suas implicações na Educação Superior. Entrevista concedida a Eduardo Santos e Manuel Tavares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, p. 167–184, set. 2013.

BELL, Francis. Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology- Enabled Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 12, n. 3, p. 98–118, mar. 2011. Acesso em: 11 jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez., 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 dez. 2004. Regulamenta as disciplinas semipresenciais. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 13 dez. 2004. Sec. 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, ago 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. *Lei 12.612, de 13 de abril de 2012*. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 de abr., 2012.

_____. *Lei 12.965, de 23 de abril de 2014*. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 de abr., 2014a.

_____. *Lei 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun., 2014b.

_____. *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2014/principais_resultados_censo_2013.xls>. Acesso em: 18 nov. 2014c.

_____. *Resultados do Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014d.

_____. *Ciência Sem Fronteiras: O programa*. [S.d.] Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 18 jun. 2014e.

_____. Ministério da Educação. Proposta de resolução para as Diretrizes Curriculares de Educação Superior a Distância. *Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, out. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16558&Itemid=>>. Acesso em: 14 nov. 2014f.

BRINGEL, Breno. *EDITAL FAPERJ n. 14/2012*. Disponível em: <http://netsal.iesp.uerj.br/images/diversos/Projeto_FAPERJ_EXTPEsq_2012.pdf>. Acesso em: 16 maio 2014.

BROWN, John S.; ADLER, Richard. P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educase Review*, 2, v. 43, n. 1, p. 16–32, 2008.

CARVALHO, Jaciara de Sá. *A Visibilidade dos Invisíveis: TV Educativa e Produção Audiovisual Escolar*. 2004. 161 f. Monografia (Especialização em Gestão da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12072009-185318/pt-br.php>>. Acesso em: 20 julho 2009.

_____; GRACIANI, Ana L.; OLIVEIRA, Márcia C. de. Educação a Distância como ação de projeto: uma experiência freiriana em Salvador. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2010, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2010. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000200/Legado_Artigos_EaD_em_projeto_Carvalho_Oliveira_Graciani.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. Educadores em segundo plano: contribuições para a história da docência a distância no Brasil. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 9, n. 2, 2011a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25142>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

_____. *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011b. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/97#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 16 set. 2012.

_____. A formação para a cidadania na Educação Superior a distância: para além do direito ao acesso. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2012, Recife. *Anais...* Recife: UniRede, 2012.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

_____. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet* (versão eletrônica). Rio de Janeiro: J. Zahar, 2013.

CHAUÍ, Marilena de S. Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*, v. 5, São Paulo: Cortez/ CEDES, 1980.

_____. Pela responsabilidade intelectual e política. [30 junho 2013]. *Revista Cult*. Entrevista concedida a Juvenal Savian Filho. *Revista Cult*, São Paulo, n. 182, p. 06-45, agosto 2013.

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del Mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

_____. Ciudadanía cosmopolita: de los derechos a las responsabilidades. *Debats*, n. 77, 2002. Disponível em: <<http://www.alfonselmagnanim.com/debats/77/quadern02.htm>>. Acesso em: 30 out. 2012.

CUNHA, Marta L. da; VILARINHO, Lúcia R. G. Conceção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 133–148, 2009. Acesso em: 10 jun. 2014.

DECLARAÇÃO DE CIDADE DO CABO PARA EDUCAÇÃO ABERTA: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. Cape Town, 2007. Disponível em: <<http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

DOWNES, Stephen. An Introduction to Connective Knowledge. *Stephen's Web*, 22 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Connectivist Learning: How new technologies are promoting autonomy. *Slideshare*, 22, out. 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Downes/connectivist-learning-how-new-technologies-are-promoting-autonomy-and-responsibility-in-education>>. Acesso em: 8 set. 2013.

EQUIPE FRONTEIRAS. Manuel Castells analisa as manifestações em São Paulo. *Fronteiras do Pensamento*, 15 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C68>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

FEENBERG, Andrew. On line Education and the Choises of Modernity. In: COMMUNICATION, THE MEDIA, AND CULTURAL VALUES, 2001, Hawaii. *Anais...* Hawaii: University of Hawaii Press, 2001. Disponível em: <<http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/caceres.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

FOREQUE, Flávia. Conselho quer mudar ensino a distância. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/194566-conselho-quer-mudar-ensino-a-distancia.shtml>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

FREIRE, Nita. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica, educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global ou A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, v. 10, n. 3, p. 141–158, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Carlos: Olho D'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. *Paulo Freire e as marchas*. [17 abril 1997b]. Entrevista concedida à TV PUC, São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyZLyaTz_Yk>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. *Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (Coleção Educação e Comunicação, 18).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: AZEVEDO, José C. de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Universitária Metodista, 2007.

GADOTTI, Moacir (Org). Conscientização. In: _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Glossário. São Paulo: Cortez, 1996. p. 717. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3078/FPF_PTPF_12_069.pdf>.

_____. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 jul. 2013.

_____. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU-USP*, São Paulo, v. 14, p. 130 – 139, 2003.

_____. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Unifreire, 2).

_____. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória. In: II FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2012b, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: [s.n.], 2012.

_____. Trabalho coletivo como princípio pedagógico (depoimento). *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, p. 159–164, set. 2013.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 21, n. 2, p. 240–250, 2010.

_____. Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, v. 69, n. 249, p. 255–272, 2011.

_____; RUIZ CORBELLA, Marta. La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, n. 22, p. 141–162, 2010.

GARRISON, Randy. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em:

<<http://www.irrodl.org/index.php/%0Birrodl/article/viewArticle/2/333>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical thinking in text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 87–105, 2000.

GIL-JAURENA, Ines et al. Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. In: 5º COLOQUIO INTERNACIONAL DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, 26 out. 2011, Zaragoza. *Anais...* Zaragoza: [s.n.], 26 out. 2011.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271–1298, dez. 2010.

GIROUX, Henry. Democracia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 112–115.

GOMEZ, Margarita V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Visión de la educación en red más allá de la distancia. In: CASTAÑEDA, M. M. (Coord.). *Veinte visiones de la educación a distancia*. Mexico: UDGVirtual, 2012.

GUBERT, Raphaela R. L. *Proposta metodológica na E.a.D. e a sua relação entre recursos didáticos, atuação docente e aprendizagem*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: Educação a Distância alternativa*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

HOLMBERG, Börje. A theory of distance education based on empathy. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. (Orgs.). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 79–86.

HOUAISS, Instituto A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IMOOC. Disponível em: <<http://imooc.uab.pt/>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *50 anos de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização*. 2013. Disponível em: <<http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia/>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: teorias e práticas*, Recife, v. 2, p. 191–208, dez. 2002.

KENSKI, Vani M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223–249, 2009.

_____. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Papirus Educação).

KHAN ACADEMY. Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/>>. Acesso em: 27 out. 2014.

KNOX, Jeremy. Cinco críticas ao movimento Recursos Educacionais Abertos. *Diálogos sobre TIC & Educação*: Blog do grupo de pesquisa TICPE – Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais. UNESA, 02 jun 2013. Tradução de Giselle Ferreira e Mirian M. do Amaral. Disponível em: <http://ticpe.files.wordpress.com/2013/06/knox_cincocrc3adticas_versc3a3o_brasileira.pdf>. Acesso em: 07 jun 2013. Tradução de *Teaching in Higher Education*, p. 1-12, 2013.

KOP, Rita; HILL, Adrian. Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 9, n. 3, 2008.

Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/523>>. Acesso em: 4 set. 2013.

LAPA, Andrea B. *A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial*. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____; PRETTO, Nelson de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Revista em Aberto*, v. 23, n. 84, p. 79–97, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Lucínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez, 2012. v. 41. (Coleção questões da nossa época).

LITTO, Fredric M. Aprendizagem Flexível e a Distância na Formação de Capital Humano Globalmente Qualificado. In: 9º. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11 jun. 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ABED, 11 jun. 2013. Disponível em: <<http://abed.org.br/senaed2013/imagens/apresentacao.jpg>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

LLORENTE CORTÉS, Maria Á. Ciudadanía y participación: documento de debate. In: III CONGRESO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, diciembre 2006, Vitoria-Gasteiz. *Anais...* Vitoria-Gasteiz: [s.n.], diciembre 2006. Disponível em: <<http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/CiuParDeb.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

LOZANO, Jorge. Ciudadania ampliada. La emergencia de la ciudadania cultural e ecologica. *RAZÓN Y PALABRA*, n. 5, dez.1996. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n5/ciudad.htm>>. Acesso em: 29 out. 2012.

LUI, Emiliano P.; PINI, Franscisca R. de O.; GÓES, Washington. *Educação popular*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Cadernos de formação do Projeto MOVA-Brasil).

MACHADO, Jorge A. S. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. *Sociologias*, n. 18, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 ago. 2013.

MACHADO, Nílson J. *Ensaaios transversais: cidadania e educação*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Educação e tecnologias. *Direcional educador*, n. 112, p. 11, maio 2014.

MAFRA, Jason F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/pt-br.php>>. Acesso em: 29 out. 2013.

MANZINI-COVRE, Maria de L. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTAR, João. *Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning*. Boise State University, 2010. Disponível em: <<http://www.joaomattar.com/Constructivism%20and%20Connectivism%20in%20Education%20Technology.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MATTHEWS, Michael R. Variedades de construtivismo. *Ciência e Ensino*, v. 8, n. 8, p. 18–19, jun. 2000. Acesso em: 22 jul. 2014.

MATTOS, Fernando L. *Concepção e desenvolvimento de uma abordagem pedagógica para processos colaborativos a distância utilizando a internet*. 2005. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MCAULEY, Alexander et al. *Massive Open Online Courses: Digital ways of knowing and learning*. Canada: University of Prince Edward Island, 2010. Disponível em: <http://davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf>. Acesso em: 31 maio 2013.

MÉSZAROS, István. *A Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 17, n. 2, p. 97–126, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Brasília: Inep, 9 set. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 17 nov. 2014.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, p. 1-14, ago. 2002. Tradução Wilson Azevêdo. Disponível em: <<http://ensinotec.com/artigos/Teoria%20da%20Distancia%20Transacional%20>>. Acesso em: 21 jun. 2013. Tradução de *Theoretical Principles of Distance Education*, p.22-38, 1993.

MORAN, José M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54–70, jun. 2009.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI. Entrevistador: Antonio Roveda H. Entrevista concedida à *Signo y Pensamiento*, Bogotá, vol. 29, n. 56, p. 42-49, jan-jun 2010.

MOTA, José C. Conectivismo: uma Teoria da Aprendizagem? *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Disponível em: <http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo>. Acesso em: 2 set. 2013.

NUNES, Ivônio B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUNES, M. M. X. *Um estudo histórico e tecnológico da Educação a Distância*. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA, Edilson M. de; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza B. *Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

ORTELLADO, Pablo. Via institucional deu lugar à mobilização de rua [16 maio 2014]. Entrevistador: Leonardo Rodrigues. Entrevista concedida ao jornal *Valor Econômico*, São Paulo, 16 maio 2014.

PADILHA, Paulo R. *Currículo Intertranscultural: Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente*. 2003. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2003.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARO, Vitor H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista portuguesa de educação*, Minho, v. 13, n. 1, p. 23–38, 2000.

PASQUINO, Gianfranco. Movimentos sociais. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília, DF: UnB, 1998. v. 1, p. 787–791.

PATTO, Maria H. S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 303–318, jun. 2013. Acesso em: 26 ago. 2014.

PAULO FREIRE cidadão do mundo. Direção: Marcelo Zelic, Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC) da PUC-SP, [S.d.].

PÉREZ DE MAZA, Terezita. *Extensión universitaria: función organizadora de un currículum abierto*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2011.

PEREZ, Fabíola. Gigantes da Educação. *Isto É*, n. 2267, 23 abr. 2013. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/294090_GIGANTES+DA+EDUCACAO>. Acesso em: 17 maio 2013.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PINA, Antonio B. Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, v. 11, n. 1, p. 15–51, 2008.

_____. Blended learning: conceptos básicos. *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, n. 23, p. 7–20, 2004. Acesso em: 16 jul. 2014.

POY, Raquel; GONZALES-AGUILAR, Audilio. Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, mar.

2014. Disponível em: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/risti/article/view/12051>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

PRETI, Oreste. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETTO, Nelson de L. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs). *Recursos Educacionais Abertos, práticas educativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

QUERUBIM, Viviane R. *Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133921/>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

RAMACCIOTTI, Angélica. *A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações*. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/139#page/1/mode/1up>>.

RAVENSCROFT, Andrew. Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 12, n. 3, p. 139–160, mar. 2011. Acesso em: 11 jun. 2013.

RISTOFF, Dilvo. Dados do ENADE sobre EaD: A trajetória dos cursos de Educação a distância. In: 17º. CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1 set. 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: ABED, 1 set. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/programa.asp>>. Acesso em: 16 maio 2013.

ROCHA, Adriana C. *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online*. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, Lúcia. Ensino a distância rebaixa a qualidade do país. *Caros Amigos*, São Paulo: Casa Amarela, out. 2011.

ROLNIK, Rachel. Em torno do direito de ir e vir: existe diálogo em SP? *Blog da Raquel Rolnik*, 14 jun 2013. Disponível em: <<http://raquelrolnik.wordpress.com/2013/06/14/em-torno-do-direito-de-ir-e-vir-existe-dialogo-em-sp/>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ROMÃO, José E. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. *Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Educador Popular. In: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. *Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=259>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

_____. Paulo Freire e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, p. 89–105, set. 2013.

_____. GADOTTI, Moacir. *Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade*. Instituto Paulo Freire, 1994. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2767#page/1/mode/1up>. Acesso em: 13 nov. 2012.

ROMISZOWSKI, Alexander. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 422–434.

ROSSINI, Carolina; GONZALEZ, Cristiana. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. D. L. (Orgs.). *Recursos Educacionais Abertos, práticas educativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba: São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://livrorea.net.br/>. Acesso em: 21 fev. 2013.

SAES, Décio A. M. D. Cidadania e Capitalismo (uma abordagem teórica). *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, Documentos. n. 8, abr. 2000. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/textos/saescidadania.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

SANDRONI, Paulo. Neoliberalismo. In: _____. *Dicionário de Economia do Século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, Andreia I. dos. O conceito de abertura em EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. Por uma concepção multicultural de direitos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11–32, jun. 1997.

_____. Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: _____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. p. 455–592.

_____. Vamos falar da sociedade civil planetária. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 2002, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: [s.n.], 2002b. Disponível em: <http://www.ciranda.net/ciranda-mundi/article/vamos-falar-da-sociedade-civil>. Acesso em: 30 out. 2012.

SANTOS, Gilberto L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 307–320, ago. 2011.

SAUL, Ana M. Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo/SP. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109–110.

_____. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2012, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SEMERARO, Giovanni. *O pensamento moderno*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. v. 2. (Coleção Saber-Fazer Filosofia).

SEVERINO, Antonio J. A busca da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 619–634, 2006.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital. *Webcompetências*, 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>. Acesso em: 2 set. 2013.

_____. Connectivism: learning as network-creation. *Elearnspace*, 2005. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/%20Articles/networks.htm>. Acesso em: 29 maio 2013.

SILVA, Elda R. R. da. *Encurtando distâncias: uma experiência de formação de professores*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVEIRA, Sérgio A. da. O fenômeno Wikileaks e as redes de poder. *Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura*, v. 9, n. 2, p. 151–166, 2011. Acesso em: 22 abr. 2014.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES CARVALHO, Marie J. Proposições e controvérsias no conectivismo. *Revista Iberoamericana de Educação a Distância*, v. 16, n. 2, p. 09–31, 2013.

SOUZA, R. C. *As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na UNITINS*. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

STOJANOVIC, Lily. Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas*, v. VIII, p. 11–43, 1994.

STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. Que fazer. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 335–337.

TANCREDI, Beatriz. Apuntes para resignificar la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2, v. 14, p. 55–72, 2011.

TORRES, Carlos A. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 47–67.

_____. *Diálogo e práxis educativa: Uma leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 2014.

TORRES, Patrícia L.; RAMA, Claudio (Orgs.). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe: realidades y tendencias*. Santa Catarina: Editora Unisul, 2010.

UNIFREIRE. *Mapeamento da comunidade freiriana*, [S.d.]. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/unifreire/mapeamento-comunidade-freiriana/>>. Acesso em: 23 out. 2014.

VALLE, Lílían do. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED), 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-Oc9D3HoHws>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZITKOSKI, Jaime J. Dialética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 115–117.

_____. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369–370.