

ANGELO RODRIGO BIANCHINI

**MEDIAÇÃO MUDIÁTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
aproximações pedagógicas.**

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília (SP)
2011**

ANGELO RODRIGO BIANCHINI

**MEDIAÇÃO MIDIÁTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
aproximações pedagógicas.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

**Marília
2011**

ANGELO RODRIGO BIANCHINI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP/Marília)

Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA)

Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (UFMA)

Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa (UNESP/Assis)

Dr. Juvenal Zanchetta Júnior (UNESP/Assis)
(Orientador)

*Por uma nova história, eu cantei!
Cantei de alegria, de tristeza, de medo, de amor e dissabor.
Cantei como sempre cantei e como sempre cantarei
Pelo utópico que se faz tópico e conforta o meu ser.
Meu cantar é o cantar de todas as vozes que em mim entoam, ressoam e soam.
É agora que esta história se acaba, eu canto como sempre cantei.
Para que outras histórias se façam em minha vida
Até o esvaziar do meu ser.*

Angelo Rodrigo Bianchini

AGRADECIMENTOS

Entre muitos de minha parentela Bianchini e Pacola, sou o único a chegar até este momento. Por isso, muitas vezes ecoaram durante esta jornada me fazendo acreditar que este sonho era possível. Lembro-me das palavras da minha mãe ao telefone: *Mais longe você já esteve. Pra mim você já é um doutor.* A vocês agradeço imensamente o carinho imprescindível para suportar o silêncio e a solidão que está jornada doutoral acaba por se impor.

Ao Professor Doutor Acildo Leite da Silva é difícil expressar o meu orgulho e gratidão. Em terras distantes nos conhecemos e com ele passei a aprender mais sobre a vida. *Gente de cor* me ensinou que é possível ser pleno em meio às desigualdades e indiferenças. Que lutar não é olhar apenas para o lado, mas, principalmente, ter força e ousadia para seguir em frente. A você, amigo e irmão, dedico esse trabalho.

Ao orientador Professor Doutor Juvenal Zanchetta Júnior pela oportunidade de realizar mais esta importante e necessária caminhada.

A Professora Doutora Suely Amaral Mello minha admiração e gratidão pela acolhida, incentivo, respeito, sensibilidade, contribuições e, principalmente, pela amizade construída nos instigantes diálogos sobre a vida e a teoria histórico-cultural. Admiro pela sua ousadia e coragem de me fazer acreditar que era/é possível, a um neófito, navegar por mares teóricos tão profundos. Meu respeito e carinho por você são eternos.

Ao Professor Doutor Alonso Bezerra de Carvalho pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas professores do Departamento de Informática da UFMA: Maria Auxiliadora, Anselmo Paiva, Luis Carlos Fonseca e Inaldo Costa pelo apoio nos momentos necessários.

A Fernanda, Glariston, Verônica, Conceição e Dourivan pela amizade fortalecida no decorrer dessa caminhada.

Aos amigos Fernando Salina e Paulo Henrique e as amigas Luisa Emilia e Mirian pelo afeto e incentivo.

Aos alunos e alunas do curso de Licenciatura em Informática do Campus de Codó, sujeitos da experiência realizada neste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA pela acolhida, apoio e incentivo.

Aos colegas do DINTER e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Campus de Marília (SP).

Ao professor Ramiro Azevedo pela correção gramatical do texto a luz da nova ortografia.

BIANCHINI, Angelo Rodrigo. Mediação midiática e teoria histórico-cultural: aproximações pedagógicas. Tese (Doutorado Interinstitucional em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010; Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010).

RESUMO

Frente ao aumento significativo do número de cursos ofertados pelas instituições de educação superior na modalidade de Educação a Distância, este trabalho tem o objetivo de refletir as suas potencialidades pedagógicas para o trabalho educativo comprometido com as máximas possibilidades do desenvolvimento humano. Esta apreensão foi realizada a partir de uma aproximação pedagógica com a abordagem teórica histórico-cultural, que vai ao encontro da nossa concepção do homem como um ser social, produtor de bens materiais, de relações sociais e do próprio conhecimento, e, nesse sentido, um produtor de toda a cultura humana existente, um produtor de si mesmo. Para tanto, buscou-se as seguintes compreensões: o papel que a Educação a Distância vem assumindo frente as políticas educacionais pelo viés do discurso de democratização e universalização da educação superior preconizado pelo Estado, levando-se em conta, a política de expansão das vagas ofertadas em todo o território nacional no período de 1996 a 2008; o processo educativo nas diferentes esferas de relações sociais do homem, que no âmbito deste trabalho denominamos de relações sociais em-si e relações sociais para-si, como condição humanizadora; por fim, tratou-se de compreender a estrutura e o diálogo autorizado pelos instrumentos midiáticos a partir de uma experiência com a modalidade de Educação a Distância, uma vez que pelos postulados da teoria histórico-cultural a comunicação é quem confere o caráter da mediação existente nas relações sociais. A experiência foi realizada no período de agosto a outubro do ano de 2009, a partir da disciplina *Algoritmos* do Curso de Licenciatura em Informática do Campus VII da Universidade Federal do Maranhão, localizado da cidade Codó (MA), e contou com a participação de trinta e um alunos(as). Os dados analisados foram coletados por meio de dois questionários e dos registros realizados pelos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem. A experiência consentiu avaliar que os instrumentos midiáticos autorizam as condições tecnológicas objetivas para o diálogo nas relações de ensino e aprendizagem, uma vez que conferem diferentes formas de comunicação, bem como, de organização do conteúdo de ensino. Destacou-se, também, a importância da formação docente na dimensão tecnológica, como condição para sistematização e intencionalização do trabalho educativo na modalidade de Educação a Distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; Teoria Histórico-Cultural; Trabalho Educativo.

BIANCHINI, Angelo Rodrigo. Mediation media and cultural-historical theory: pedagogical approaches. Thesis (Interinstitutional Ph.D. in Education - Faculty of Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011; Federal University of Maranhão, São Luís, 2011).

ABSTRACT

Facing the significant increase in the number of courses offered by higher education institutions in the form of distance education, this paper aims to reflect their pedagogical potential for the educational work committed with the highest possibilities of human development. This study was made from a pedagogical approach with the cultural-historical theoretical approach, which meets our conception of man as a social being, producer of material goods, social relations and knowledge in itself, and this way, a producer of all the existing human culture, a producer of himself. For this, we sought the following understandings: the role that Distance Education has taken forward the educational policies from the higher education discourse of democratization and universalization perspective, considering the policy of expansion of places offered in the entire national territory in the period of 1996 to 2008, the educational process in the different human social spheres, that in this work we call social relationships in it-self and social relationships for one-self, as a humanizing condition; and finally, this study attempted to understand the structure and dialogue authorized by the instruments of media from an experience with Distance Education, as it was assumed by the historical-cultural theory the communication is who grants the measuring character of existing social relations. The experiment was conducted from August to October, 2009, from the discipline of Algorithms in the Computer Science Graduation on Campus VII of the Maranhão Federal University, located in Codó city (MA) and it was attended by thirty-one students. The analyzed data was collected through two questionnaires and records held by the participants in the virtual learning environment. The experience permitted the understanding that the media instruments allow for the technological objective conditions for dialogue in teaching and learning relations, since they offer different forms of communication, as well as different forms of organization of the learning content. The importance of teacher training in the technological dimension was also emphasized, as a condition to adding purpose and to systematization of the educational work in Distance Education.

Keywords: Distance Education, Historical-Cultural Theory, Education Work.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de domicílios que possui celular/computador.....	112
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos(as).....	169
Gráfico 3 – Raça/Cor dos alunos(as).....	170
Gráfico 4 – Motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Informática...	171
Gráfico 5 – Instrumentos midiáticos e interação	173
Gráfico 6 – Interação entre colegas, monitor e professor.....	179
Gráfico 7 – Interação mediada pelos conceitos científicos.....	182
Gráfico 8 – Atividades propostas e conteúdo de ensino.....	188

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplo de um algoritmo em pseudocódigo.....	01
Figura 2 - A cultura como um elemento de dominação.....	98
Figura 3 - O estranhamento do homem pelas relações sociais midiaticizadas.....	126
Figura 4 - A estandardização da aura.....	128
Figura 5 - Relação entre o aluno, o conhecimento e o professor na modalidade de presencial e na modalidade de EaD.....	145
Figura 6 - Síntese das formas de relação entre professor, alunos(as) e conhecimento para a experiência realizada com a modalidade de EaD.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Concluintes no ensino médio e vagas/números de inscritos no processo seletivo da educação superior, modalidade presencial, ano 1996.....	50
Quadro 2	- Concluintes no ensino médio e vagas/números de inscritos no processo seletivo da educação superior, modalidade presencial e a distância, ano 2008.....	53
Quadro 3	- Vagas na Educação Superior e os índices do Produto Interno Bruto - PIB por região federativa.....	55
Quadro 4	- Proporção dos domicílios que possuem computador e computador/internet.....	56
Quadro 5	- Vagas na educação superior e IDH – Índice de Desenvolvimento Humano - por região federativa.....	57
Quadro 6	- Proporção de indivíduos que acessaram a internet para se comunicar.....	120
Quadro 7	- Ciclos de ensino, objetivos, conceitos científicos e referências bibliográficas da experiência realizada com a disciplina de Algoritmos.....	152
Quadro 8	- Conceitos científicos norteadores da zona de desenvolvimento potencial para a disciplina de Algoritmos.....	155
Quadro 9	- Exemplos dos operadores das ações desencadeadoras da aprendizagem do ciclo de ensino <i>Afinal, o que é um algoritmo?</i>	158
Quadro 10	- Ações desencadeadoras da aprendizagem para a disciplina de Algoritmos na modalidade de EaD.....	162
Quadro 11	- Organização das ações desencadeadoras da aprendizagem a partir dos instrumentos midiáticos.....	165
Quadro 12	- Distribuição da banda larga por região.....	174
Quadro 13	- Solução Problema.....	189

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

PARTE I

ESTADO E EDUCAÇÃO: reflexões acerca da EaD

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IDEOLOGIA DO ESTADO: trilhos novos, caminhos velhos.....	34
---	-----------

1.1 Globalização, neoliberalismo e o discurso da universalização e democratização da educação superior.....	39
---	----

1.2 A EaD como uma intencionalidade ideológica do Estado em garantir a hegemonia do conhecimento intelectual.....	63
---	----

CAPÍTULO 2 – AS RELAÇÕES SOCIAIS PARA-SI COMO UMA CATEGORIA EMERGENTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: considerações acerca das TICs e da EaD.....	75
---	-----------

2.1 O homem como um sujeito de relações naturais e sociais.....	80
---	----

2.1.1 As relações naturais e sociais como uma essência objetivamente articulada.....	90
--	----

2.2 Humanização e relações sociais: do tornar-se homem ao desenvolvimento humano.....	95
---	----

2.2.1 Relações sociais em-si: o processo de humanização para o tornar-se homem.....	102
---	-----

2.2.2 Relações sociais para-si: o processo de humanização para o desenvolvimento humano.....	105
--	-----

2.3 Humanização e educação: reflexões acerca das TICs e da EaD.....	108
---	-----

PARTE II

EXPERIÊNCIA COM A MODALIDADE DE EaD

CAPÍTULO 3 – MEDIAÇÃO MIDIÁTICA E ATIVIDADE ORIENTADORA DO ENSINO: pressupostos metodológicos da experiência realizada com a modalidade de EaD.....	136
--	------------

3.1 – Mediação.....	137
---------------------	-----

3.2 – Atividade Orientadora do Ensino.....	147
--	-----

3.2.1 – Identificação e organização dos conceitos científicos.....	148
3.2.2 – Elaboração e organização das ações desencadeadoras da aprendizagem.....	159
3.2.3 – Instrumentos midiáticos.....	163
3.3 – Experiência com a modalidade de EaD: organização e os sujeitos envolvidos	167
3.3.1 – Perfil dos cursistas.....	169
3.3.2 – Apresentações e reflexões dos dados.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
ANEXO.....	206
APÊNDICE.....	208

INTRODUÇÃO

Eu não escrevo o que quero, escrevo o que sou.
Clarice Lispector

Não é preciso se reportar a séculos atrás para perceber a intensidade das mudanças deflagradas na vida cotidiana. Basta um rápido olhar comparativo à década de 80 do século XX, e tão logo se pode experimentar uma sensação de “encurtamento” do mundo a partir de então. Dos correios aos emails, dos telefones fixos aos telefones celulares, dos relacionamentos pessoais aos relacionamentos digitais (Orkut, Facebook e MSN), enfim, das relações sociais predominantemente presenciais às relações sociais midiáticas, o homem passa a experimentar cada vez mais o repleto avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como agentes mediadores das relações sociais em sua vida cotidiana. As TICs deixaram de ser uma característica exclusiva dos modos de produção industrial e passaram a fazer parte da vida privada e social do homem.

Se, por um lado, essas novas formas de relações sociais midiáticas possibilitam uma proximidade maior do homem com o mundo, muito por essa sensação de que o tempo e a distância tenham sido ressignificados, por outro, elas suscitam muitas inquietações. Afinal, até que ponto essas novas formas de relações sociais midiáticas são humanizadoras?

Eric Hobsbawm (2008), ao analisar as transformações do mundo no decorrer do século vinte, em sua obra *“Era dos extremos. O breve século XX”*, dentre outras coisas, nos instiga esse cenário demarcado pelos avanços das inovações tecnológicas no processo de desenvolvimento do homem, bem como as inquietações acerca das suas implicações. Para Hobsbawm o mundo na década de 1990, por exemplo:

[...] estava repleto de uma tecnologia revolucionária em avanço constante, baseada em triunfos da ciência natural previsíveis em 1914, mas que na época mal haviam começado e cuja consequência política mais impressionante talvez fosse a revolução nos transportes e nas comunicações, que praticamente anulou o tempo e a distância. Era um

mundo que podia levar a cada residência, todos os dias, a qualquer hora, mais informação e diversão do que dispunham os imperadores em 1914. Ele dava condições às pessoas de se falarem entre si cruzando oceanos e continentes ao toque de alguns botões e, para quase todas as questões práticas, abolia as vantagens culturais da cidade sobre o campo. Por que, então, o século terminara não com uma comemoração desse progresso inigualado e maravilhoso, mas num estado de inquietação?[...] (HOBSBAWN, 2008, p. 22)

Essas inquietações podem ser compreendidas, por exemplo, quando lançamos um olhar sobre os fatos históricos deflagrados pelas tecnologias na trajetória do desenvolvimento do homem no decorrer do século XX. Sem sombras de dúvidas, foram muitas as conquistas alcançadas. Dentre elas, podemos destacar a dos irmãos Orville e Wilbur Wright (1903) e do brasileiro Santo Dumont (1906) que desenvolveram os primeiros protótipos da aviação, o que proporcionou, anos mais tarde, a exploração do universo e possibilitou a chegada do homem até a lua (1969); a descoberta da existência dos cromossomos (1907), dos antibióticos (1928), de diferentes métodos de diagnósticos e de tratamento de doenças, como é o caso da Doença de Chagas (1909) e, mais recentemente, os avanços das pesquisas na área das células-tronco; foi criado o microscópio eletrônico (1932), os transistores (1947/1948), os circuitos integrados (1952). Enfim, foram muitas as conquistas efetivadas nas diversas áreas de conhecimento que nos permitem apreender a importância das tecnologias para o desenvolvimento do homem frente ao processo de humanização da natureza e, por conseguinte, de si mesmo.

Por outro lado, as tecnologias tiveram um papel singular frente às estratégias utilizadas, influenciando nas dimensões alcançadas nas catástrofes registradas, também, no século XX. Foi um período marcado por duas guerras mundiais, pelo holocausto, pelo atentado de 11 de setembro de 2001, entre outros fatos, que o torna o século mais violento de que temos registros. Nesse processo de desenvolvimento do homem que marca esse século, além dos avanços tecnológicos ganharam relevos as maiores fomes da história e o genocídio sistemático (HOBSBAWN, 2008; JUDT, 2010).

Esses fatos, que constituem a historicidade do século XX, retratam muitas das inquietações referentes às tecnologias, pois se delas o homem se apropriou com o sentido de promover o seu desenvolvimento, muitas foram, e talvez ainda sejam, as apropriações utilizadas com o sentido de promover a sua própria destruição,

principalmente se levarmos em conta o alerta de Berman (1986) sobre a análise da modernidade dos tempos atuais como uma *unidade paradoxal*, uma *unidade de desunidade* que levam a todos a um turbilhão de permanente desintegração e mudança. Daí uma pertinente indagação que acompanha essas mudanças: qual significado social devemos atribuir às tecnologias frente ao processo de desenvolvimento do homem, quando nos deparamos, por exemplo, como bem menciona Vinicius de Moraes, com a Rosa de Hiroshima semeada pela bomba atômica? Ou ainda, quando nos deparamos com o uso das TICs durante o holocausto para a identificação censitário dos judeus através das tecnologias de cartões perfurados da IBM (BLACK, 2001)?

Compreendemos, portanto, que esses fatos atribuem significações às tecnologias, de tal modo que nos inquietam e nos suscitam questionar até que ponto elas contribuem de fato para o desenvolvimento humano. Voltando-nos mais especificamente ao uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos, podemos compreender, portanto, as inquietações quanto às suas implicações pedagógicas em promover uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano.

Sabemos que hoje as TICs constituem uma característica das relações sociais contemporâneas e, por isso, as mediações midiáticas estão presentes também nas diferentes modalidades de educação. No entanto, as reflexões apresentadas neste trabalho estão voltadas para as características e especificidades da Educação a Distância¹ (EaD), uma vez que, nesta modalidade, as mediações midiáticas são uma condição *sine qua non*.

Para tanto, lançaremos mão neste trabalho da abordagem teórica histórico-cultural pelo fato de ir ao encontro da nossa concepção do homem como um ser social, produtor de bens materiais, de relações sociais e do próprio conhecimento, e, nesse sentido, um produtor de toda a cultura humana existente, um produtor de si mesmo; como também, por compreender o papel da educação para além da formação de capacidades reprodutivistas mecânicas, em que pelas máximas possibilidades de apropriação da cultura o homem se humaniza ao mesmo tempo em que desenvolve progressivamente as suas funções psíquicas superiores, sua compreensão sobre o mundo, as formas de relações e sentimentos.

¹ A modalidade de EaD passou por diversas gerações ao longo do seu processo histórico de desenvolvimento, caracterizadas, principalmente pela *disposição* e *organização* das *tecnologias midiáticas* nos pressupostos metodológicos de ensino-aprendizagem. De acordo com os autores Moore e Kearsley (2007) podemos mencionar cinco importantes gerações: correspondência, transmissão por rádio e televisão, universidade aberta, teleconferência e, por fim, a internet/web.

É válido esclarecer que, na busca de um sentido para as inquietações em relação ao uso das TICs como pressupostos metodológicos para a EaD, partimos de um contexto em que são muitas as significações sociais imbuídas nesta modalidade ao longo do seu contexto histórico.

No Brasil, por exemplo, a EaD iniciou suas atividades a partir de programas especiais elaborados para suprir as necessidades das demandas sociais que não possuíam acesso a educação, como é o caso do Projeto Minerva² e do Projeto Saci³, e não como uma modalidade que compunha o quadro de vagas ofertadas regularmente pelo sistema de educação. Em outras palavras: até entrar em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394/96, no ano de 1996, que reconhece a EaD como uma modalidade de educação, sua aplicação era realizada apenas como uma estratégia política para suprir as demandas emergenciais de determinados grupos sociais.

Desse contexto, entendemos que o desenvolvimento da EaD no Brasil se constituiu a partir da significação *“do não oficial”, “daquilo que é inferior aos sistemas tradicionais existente e, portanto, não possui o mesmo valor social, mas que é necessário para suprir determinadas demandas contingenciais”,* o que culminou em uma discriminação negativa. Estas significações sociais sob a égide da discriminação negativa se penduram até o presente momento quando, por exemplo, deparamos com a decisão do Conselho Federal de *Biologia – CFBio*, por meio da resolução nº 151, expedida em 09 de maio de 2008, veta o registro de diplomas dos egressos dos cursos de ciência biológica pela modalidade de EaD (BRASIL, 2008), e a Prefeitura de São Paulo, por meio do artigo 4, deliberação de nº 02/04 do Conselho Municipal de Educação, expedida em 16 de dezembro de 2004, que *“somente serão admitidos no sistema municipal de ensino de São Paulo profissionais do magistério que tenham sua formação inicial obtida em cursos presenciais”*⁴ (SÃO PAULO, 2004, p. 2).

² Programa elaborado pelo Governo Federal na década de 70 com o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo entre jovens e adultos. Os pressupostos metodológicos do curso foram organizados com o sistema de radiodifusão e transmitidos em caráter obrigatório por todas as emissoras do país.

³ Elaborado em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, também foi desenvolvido na década de 70 com o objetivo de promover a educação de jovens e adultos, principalmente, do que hoje denominamos por segundo ciclo da educação básica. Os pressupostos metodológicos do curso foram organizados com o sistema de satélite.

⁴ Ambos os casos foram revogados pelo Ministério Público. Os efeitos da resolução nº 151, expedida pelo Conselho Federal de Biologia – CFBio, foram revogados no dia 04 de fevereiro de 2010, pela juíza federal Maria Cecília de Marco Rocha, processo nº 20093400029519-1, em que relata: *“os dispositivos evidenciam que a competência para autorizar e reconhecer cursos superiores é da União, que os diplomas de cursos superiores reconhecidos e registrados são válidos, e não apenas os diplomas de cursos na modalidade presencial, e que a educação à distância tem lastro em lei e não se restringe ao propósito de formar professores para o ensino fundamental e médio”* (BRASIL, 2010c, p. 3). Já os efeitos da

Sem a pretensão de entrar no mérito dessas decisões, a nosso ver pesa a questão da significação social em relação à modalidade. Por outro lado, conjecturamos que muitas dessas significações sociais são decorrentes, também, das implicações pedagógicas apontadas pelos estudos sobre a modalidade. Contudo, neste caso, não se pode perder de vista o contexto histórico e cultural em que esses estudos foram realizados, já que muitas destas limitações pedagógicas são decorrentes das TICs utilizadas como pressupostos metodológicos dos cursos de EaD em cada época. Pois as limitações pedagógicas apresentadas a respeito de um curso de EaD com os pressupostos metodológicos organizados exclusivamente pelo meio de correspondências, marco inicial desta modalidade, não podem servir como base para os cursos organizados a partir dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e da vídeo-conferência, já que autorizam diferentes estruturas e diálogos.

Desse contexto, compreendemos que somente pelo próprio movimento histórico é que as significações sociais construídas acerca da modalidade de EaD poderão ser novamente (re)significadas, uma vez que o movimento se faz na dinâmica da realidade existente e a partir das suas contradições. Em sua obra *Poema Pedagógico*, Makarenko (2005) suscita uma passagem que compreendemos explicitar o processo de (re)significação social no contexto do movimento histórico, ao referir que

Sim. Ainda existem tragédias no mundo. Poucos são os que sabem o que são pregos que já foram usados! É preciso, com auxílio de toda sorte de astutos subterfúgios, arrancá-los de tábuas velhas, de objetos quebrados e mortos, e dali saem pregos reumáticos, tortos, enferrujados, de cabecinhas aleijadas, de pontas estragadas, muitas vezes com duas ou três curvaturas, muitas vezes torcidos em espirais e nós que, parece, o mais hábil serralheiro seria incapaz de fazer de propósito. É preciso endireitá-los a marteladas sobre um pedaço de trilho, de cócoras, muitas vezes acertando o dedo em vez do prego. *E depois, quando se batem os pregos velhos num assunto novo, eles se curvam, se quebram, e se enfiam onde não é preciso* (MAKARENKO, 2005, p. 429, grifo nosso).

deliberação nº 02/04, expedida pelo Conselho Municipal de Educação da cidade de São Paulo, foram revogados somente em 17 de junho de 2009, por meio de uma liminar encaminhada pelo Ministério Público, Promotoria de Justiça do Patrimônio Público e Social da Capital, admitindo que: “a fixação de normas pela Administração Pública é permitido, se não afrontar princípios constitucionais e a legislação federal em vigor, o que acabou sendo o caso, pois a “exigência do preenchimento de requisitos de titulação somente para os cursos ‘**presenciais**’ em detrimento aos realizados ‘**à distância**’ é prática **ilegal e abusiva** que está a merecer reparo, uma vez que, está a desconsiderar, **por mero preconceito**, a qualidade e eficiência dessa nova TECNOLOGIA de ensino” (SÃO PAULO, 2009, p. 9, grifos do original).

Neste sentido, pensar a EaD que hoje constitui uma realidade em curso em nossas academias de formação é o caminho que entendemos possível para contribuir com o movimento de (re)significação desta modalidade de educação a partir de um compromisso com o desenvolvimento humano. Para isso, achamos ser pertinente voltar-se para o estudo das aproximações dessa modalidade aproximando-a da teoria histórico cultural.

Sobre os degraus

Como todo diálogo, este também reflete os degraus que compõem o nosso processo de desenvolvimento social, a partir de um contexto histórico e cultural. Compreendemos ser importante relatar alguns apontamentos da nossa trajetória acadêmica na educação superior, uma vez que as reflexões apresentadas neste trabalho, bem como o percurso desenvolvido para a sua elaboração, são a manifestação expressa do desenvolvimento histórico e cultural do nosso pensamento, pois, como bem definiu Vygotsky⁵ (2001a, p. 59), isso não ocorre no âmbito do individual ao social, mas do social ao individual. Sendo assim, este trabalho reflete o desenvolvimento do nosso pensamento teórico frente às relações sociais que nos foram possíveis vivenciar ao longo do nosso processo de humanização.

Embora o interesse pela área de Ciências Humanas nos instigue desde o ensino médio, percorremos outros caminhos em nosso processo de formação em virtude das possibilidades de acesso e permanência na educação superior. Na época do ingresso na educação superior, entre o período 1992 a 1994, os cursos de Psicologia ofertados por Universidades públicas eram poucos e o acesso ficava praticamente restrito aos estudantes oriundos de escolas privadas. Após algumas tentativas de ingresso, e tendo sido aprovado somente em Universidades privadas, seguimos pelos degraus que foram possíveis.

Em 1994, iniciamos a graduação na área de Informática, seguido pelo curso de mestrado, concluído no ano de 2001. No entanto, o anseio pela aproximação

⁵ Devido às diferentes grafias utilizadas para expressar o nome Vygotsky - Vigotski, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky, entre outras, neste trabalho optou-se por Vygotsky, exceto em relação às referências bibliográficas em que será mantida a grafia do texto original.

com a área de Psicologia não deixou de existir durante este processo, o que pode ser observado através do trabalho monográfico apresentado como parte das exigências para a conclusão da graduação, titulado “*Desenvolvimento de um software multimídia para o treinamento da fala de deficientes auditivos*”, que foi realizado em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Ibitinga (SP). Da mesma forma, o objeto de investigação da dissertação de mestrado é voltado para a área de inteligência artificial, quando analisamos a aplicação das *redes neurais artificiais* no procedimento de reconhecimento facial.

Ainda em busca dessa aproximação com a área de Psicologia, no ano de 2005, iniciamos um curso de formação em Psicanálise pela Sociedade Brasileira de Psicanálise Integrativa (SBPI), localizada na cidade de São Paulo, quando tivemos a oportunidade de estagiar por um período de seis meses em uma clínica de recuperação de drogaditos localizada na cidade de São José do Rio Pardo (SP).

No entanto, compreendemos que o nosso percurso de aproximação com a área de humanas não reflete os degraus que são autorizados, formalizados e reconhecidos socialmente. Pelo contrário, são os que ficam escondidos, desconhecidos e, por vezes, até mesmo descredenciados dos valores sociais. Trata-se dos degraus da escada do fundo, que, de acordo com Weischedel (2006, p. 3), não se referem “a entrada usual de uma casa. Não é tão clara e limpa e solene como a entrada da frente. É sóbria e nua e, por vezes, encontra-se um pouco descuidada”.

Contudo, os degraus da escada do fundo, ainda que disformes e incertos, também nos levam ao mesmo destino da escada da frente, que, no caso deste trabalho, é o de estabelecer um diálogo com os autores do materialismo histórico dialético e da Escola de Vygotsky, tais como Marx, Engels, Vygotsky, Leontiev, Lúria, Heller, Arendt, Duarte, Saviani, Mello, entre tantos outros, acerca do nosso objeto de investigação. Desse diálogo com esses autores, arriscando-nos a encontrá-los a partir dos degraus da escada dos fundos, buscamos estabelecer o que Weischedel (2006) aponta no seu diálogo com os filósofos:

[...] Contudo, pela escada dos fundos também se chega ao mesmo destino da escada da frente: às pessoas que moram lá em cima. De fato, é possível aproximar-se solenemente dos filósofos: por corredores bem-cuidados e ao longo de recintos reluzentes. Mas existe uma escada dos fundos filosóficos. Também para a visita aos filósofos existe um “sobe-se tal qual se é” e em “cada um se apresenta tal qual é”. Com sorte pode se encontrar os filósofos, assim como eles são, se

nesse momento, não estiverem aguardando algum respeitável visitante no topo da escada da frente. Pela escada dos fundos, acham-se sem pompa festiva nem afetação aristocrática. Talvez se depare com eles, ali, como os homens que são: em toda a sua humanidade, ao mesmo tempo, em sua grandiosa e tocante tentativa de superar o “demasiadamente humano”. Se isso acontecer, a sem cerimônia da subida pela escada dos fundos já terá certamente cessado. Trata-se, então, de estar preparado para uma série de conversa com os filósofos. (WEISCHEDEL, 2006, p.3).

O nosso esforço aqui é estabelecer o diálogo com os teóricos do materialismo histórico-dialético e os da teoria histórico-cultural. Acreditamos que o caminho percorrido até o momento possibilitou o encontro com muitos desses autores e que as reflexões apresentadas neste trabalho são as primeiras de muitas outras que proporemos realizar durante o nosso processo de desenvolvimento. Te-los conhecidos significou para nós a reprodução de um novo sentido de humanidade, haja vista que muitas foram as vezes em que nos sentimos demasiadamente inumanos frente ao humano que habitava em nós.

Em relação à EaD, nossa experiência iniciou-se a partir do ano de 2006 ao assumir a função de coordenador tecnológico do Centro de Educação a Distância (CEaD) pertencente ao Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), situado na cidade de Guaxupé (MG). No ano de 2008 atuamos como tutor do ciclo intermediário do curso de especialização Mídias na Educação, parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e como aluno do curso de especialização *lato-sensu* em redes de computadores pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). Por fim, atuamos como tutor da sala Oficinas Tecnológicas do curso de especialização Escola de Gestores, durante o primeiro semestre de 2009.

O diálogo que propomos neste trabalho está voltado para as aproximações da abordagem histórico-cultural para a EaD, enquanto uma modalidade que possa contribuir para a universalização e democratização da educação superior comprometida com o desenvolvimento humano, uma vez que, partindo do nosso próprio processo histórico, nos vimos no compromisso de contribuir com aqueles que ainda hoje se vêm com a mesma dificuldade de acesso e permanência aos cursos das universidades públicas brasileiras.

Sobre a pesquisa

Na sociedade atual temos assistido a uma crescente exigência por educação e mecanismos de aperfeiçoamento educacional que se vêm tornando preocupação central das políticas públicas e dos profissionais da educação em ajustar as práticas pedagógicas às novas realidades do conhecimento e dos alunos, bem como ao impacto provocado, no campo educacional, pelas novas TICs.

Essas crescentes demandas educacionais são decorrentes da necessidade de qualificação profissional e da expansão populacional, principalmente da parcela que sempre teve acesso restrito à educação e ao saber socialmente produzido. Concomitante à demanda, assistimos a uma evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo. Essas pressões têm exigido dos gestores e planejadores educacionais mudanças em nível de função, estrutura e de oferta de educação escolar e universitária.

Por outro lado, a inserção da cultura tecnológica na prática pedagógica de nosso sistema educacional tem provocado algumas alterações tanto nos processos comunicacionais quanto de aprendizagem. Dentre outras coisas, tem possibilitado essa comunicação global e transformado o alunado em sujeitos dessa nova forma cultural, denominada de sociedade do conhecimento ou sociedade midiaticizada.

Esse espantoso e continuo avanço das TICs tornaram o mundo pequeno e interconectado por vários meios, representando, assim, a ideia de que vivemos nessa era global. As informações circulam de uma forma a encurtar a distância e a reduzir o tempo, devido à expansão dos meios, modos e da velocidade com que são propagadas ou acessadas atualmente numa fase da revolução informacional que interliga milhares de computadores, ou seja: de usuários, a um imenso e crescente banco de informação, permitindo-lhes navegar pelo mundo e por todos os temas de interesses por meio do computador.

Mediante isso, os sistemas educativos têm buscado novas alternativas para atender a essas necessidades massivas, diversificadas e dinâmicas de educação, tendo encontrado, a saber, investido na modalidade de EaD como uma alternativa para suprir essas exigências sociais e pedagógicas.

Na Europa, por exemplo, a EaD integra todos os níveis de educação de modo que, do total de vagas disponibilizadas para esta modalidade no ano de 1994, 7% foram para a educação fundamental (crianças - 2%; adultos - 5%), 25% para a educação

média (adolescentes – 8%; adultos – 17%), 20% para a educação universitária, 9% para os cursos de pós-graduação, 12% para a formação profissional e 27% para a educação permanente e continuada (ARETIO, 1994). Porém, ainda que seja registrado um percentual de vagas para crianças e adolescentes, esse total corresponde apenas a 10% do total de vagas ofertadas na modalidade de EaD, sendo que 90% estão destinadas a adultos e 29% para a educação superior.

Em muitos países a EaD já consolidou seu espaço na educação superior, sendo considerada como a *educação do futuro*, da sociedade mediatizada pelos processos informatizados. Dentre esses países que têm recorrido à modalidade da EaD poderíamos destacar até o ano de 2006 a Turquia, com 577.804 alunos matriculados, a China com 530.000 alunos matriculados, a Espanha com 110.000 alunos matriculados e o Reino Unido com 157.450 alunos matriculados (MOORE, 2007). É interessante ressaltar, também, que a EaD foi considerada como uma política de formação dos trabalhadores até mesmo por países socialistas do Leste europeu, sendo registrado na Rússia, por exemplo, antes da ruptura do bloco socialista, dois milhões e quinhentos mil estudantes matriculados na modalidade de EaD, o que, para a época, correspondia a um total de mais de 40% das matrículas em universidades (PRETI, 1998).

No Brasil, ainda que se tenham registrado várias iniciativas educacionais anteriores ao seu reconhecimento, como é o caso do Movimento de Educação de Base – MEB (1956), Projeto Minerva (1970), Projeto Logos (1977), Telecurso (1978), Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAFAL (1979), entre tantos outros, nesse período a modalidade de EaD esteve voltada praticamente para as demandas em educação básica, profissionalizante e para os cursos de extensão e aperfeiçoamento, voltadas para a educação de jovens e adultos (SARAIVA, 1996; PRETI, 1998). No âmbito da educação superior, o país iniciou suas atividades somente a partir do momento que entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394/96, no ano de 1996, quando a EaD foi reconhecida como uma modalidade de educação.

Desde então, a EaD tem-se apresentado/despontado como uma modalidade de educação que está possibilitando um acesso maior à educação superior, considerando o rápido crescimento de cursos credenciados e de alunos matriculados que vem sendo registrado. De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2007, foram registrados 778.458 alunos matriculados e 889 cursos credenciados em todo o país, sendo interessante ressaltar-se que no período de

2004 a 2005 houve um crescimento de 274% no número de alunos matriculados e 74% no número de cursos credenciados (SANCHEZ, 2007).

A rápida expansão da EaD no país se deve a uma política educacional que visa assegurar o comprometimento do Estado em ofertar uma “educação para todos”, muito em virtude das próprias diretrizes veiculadas pelos organismos internacionais, como é o caso da UNESCO (BRASIL, 1991) que em sua “*Declaração mundial sobre a educação para todos: planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*” aponta para esse encaminhamento. Nesta direção, as políticas públicas educacionais têm dado ênfase em ações relativas à EaD, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil⁶ (UAB), em que se almeja orientar a exiguidade das competências e habilidades e, assim, modificar a instrução e qualificação do homem.

Por outro lado, no que se refere ao contexto pedagógico, temos vivenciado uma realidade em que a discussão sobre a fundamentação pedagógica, embasando os programas dos cursos na modalidade de EaD, é praticamente inexistente. Tem-se repetido na EaD, no que tange à fundamentação pedagógica, a mesma experiência histórica da Informática na Educação, em que a discussão pedagógica foi iniciada após os programas educativos já terem sido inseridos na escola, sendo motivada pelo avanço tecnológico e não por iniciativa do setor educacional (VALENTE, 2007). Conforme pondera Passarelli, “as ferramentas podem ter evoluído no período considerado, mas os *pilares conceituais eleitos* permanecem como objetos de estudos contínuos e futuros acerca das comunidades virtuais” (PASSARELLI, 2007, p.10, grifo nosso).

Aretio (1994) ao discorrer sobre algumas análises a respeito da modalidade de EaD, apresenta uma assertiva acerca deste cenário, que, embora descrito no ano de 1994, coaduna, na nossa compreensão, com o momento atual. Diz o autor:

O problema da educação a distância torna-se complicada porque a conhecemos apenas por uma presunção tácita. A maior parte dos esforços realizados neste campo tem sido do tipo prático, utilitário ou mecânico e está concentrado na lógica empresarial. É deste modo que

⁶ C.f. Ministério da Educação: “A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 2010b, s.p.)

temos muitas informações sobre os estudantes: suas histórias, suas motivações para estudar a distância e seu relativo progresso. Tem havido muita discussão sobre as produções de materiais, a escolha dos meios, a distribuição dos materiais e o significado da avaliação dos estudantes. *Mas os fundamentos teóricos da educação a distância são frágeis*⁷ (ARETIO, 1994, p. 65, grifo nosso).

Do nosso processo de experiência com a EaD, conforme referimos na seção anterior, também observamos a questão da fragilidade na fundamentação pedagógica dos cursos, sendo deflagrada por haver uma preocupação maior com as questões de racionalidade técnica e instrumental.

Ao procedermos a nossos estudos no levantamento do estado da arte das pesquisas realizadas no país voltadas para a EaD, lançamos mão de um olhar sobre os grupos de pesquisas cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para tanto, utilizamos, como descritor de pesquisa, o termo *educação a distância*, que apresentou um total de trezentos e sessenta e cinco grupos cadastros. No entanto, ao procedermos a nossas buscas sobre os trabalhos realizados, mais especificamente às dissertações de mestrados e doutorados, quando também contamos com o apoio do serviço de biblioteconomia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília (SP), não localizamos nenhum trabalho voltado para análise do processo de ensino e de aprendizagem da EaD a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético e/ou da Escola de Vygotsky.

Dessa nossa investigação, compreendemos que os trabalhos realizados na perspectiva de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem na modalidade de EaD estão voltados para uma concepção mais próxima do referencial teórico construtivista, conforme pode ser verificado nas contextualizações descritas por diversos autores. Dentre eles, podemos destacar as concepções mencionadas por Belloni (2008) e por Otto (2004). Para Belloni (2008):

⁷ No original: “El problema de la educación a distancia se ha vuelto complicado por culpa de la tácita presunción de que sabemos lo que es. La mayor parte del esfuerzo desplegado en este campo há sido de tipo práctico, utilitario o mecánico y se ha concentrado en la logística de la empresa. Así que tenemos mucha información sobre los estudiantes: su historia, sus motivaciones para estudiar a distancia, su progreso relativo. Ha habido mucha discusión sobre la producción de materiales, la elección del medio, la distribución de materiales, el significado de la evaluación de los estudiantes. Pero las bases teóricas de la educación a distancia son frágiles”.

[...] Existe já neste campo todo um conhecimento acumulado na EAD sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e das estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma *concepção da educação* como um processo de *autoaprendizagem*, centrada no sujeito aprendente, *considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem* (BELLONI, 2008, p.6, grifo nosso).

Nesta mesma direção, Otto menciona que:

Neste ambiente informatizado de aprendizagem, o objetivo será que os estudantes planejem, organizem, controlem e avaliem sua própria aprendizagem. Ao fazê-lo, estarão envolvidos com navegar, *browsing*, buscar, conectar e coletar informações em ambiente que pouco de nós poderíamos ter levado em conta menos de uma geração atrás (OTTO, 2004, p. 22).

Conforme pode ser observado, ambos os autores nos retratam uma concepção de ensino-aprendizagem em que o papel do professor passa a ser secundarizado em detrimento da própria “autonomia” do aluno. Desta forma, o professor deixa de exercer o papel do trabalho educativo, na sua sistematização e intencionalidade, e passa a assumir o papel de “expectador” do processo.

A partir desse cenário, em que as inquietações quanto ao uso das tecnologias na educação são latentes e quando se constata certa fragilidade na fundamentação pedagógica, é que buscamos, neste trabalho, uma aproximação com o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD a partir da abordagem histórico-cultural.

Tendo em vista o papel que as TICs passaram a assumir na vida cotidiana, principalmente a partir do final do século XX, neste trabalho realizamos um percurso reflexivo com o objetivo de compreender as mediações midiáticas, lançando mão do seguinte questionamento: é possível conceber um trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento humano utilizando as TICs como instrumentos mediadores das relações entre sujeitos e conteúdos?

Consideramos neste momento um olhar mais específico sobre o processo de mediação a partir da utilização das TICs, tendo vista a necessidade de um recorte investigativo condizente com o tempo para a elaboração do trabalho e por se tratar de

uma das principais categorias delineadoras da abordagem histórico-cultural. Ao conceber que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, Vygotsky em seus estudos apresenta uma superação da relação de aprendizagem sujeito-ação-objeto, por uma nova relação entre sujeito-mediação cultural-objeto social, em que a “mediação redefine, por tanto, a concepção do sistema psíquico funcional. Como também redefine o próprio problema da representação e do conhecimento” (RÍO e ÁLVAREZ, 2007, p. 9).

Embora o processo de mediação esteja condicionado a outras categorias referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, como por exemplo, o conceito de instrumentos, signos, zona de desenvolvimento e atividade, e ainda que estas categorias hajam sido consideradas na elaboração da experiência realizada, observamos a relação, bem como as significações e sentidos, que são atribuídos pelos alunos aos conceitos científicos apresentados na experiência, a partir do uso das TICs como instrumentos para as mediações midiáticas.

Para tanto, o percurso teórico deste trabalho foi organizado tendo em vista a epistemologia que fundamenta a interpretação histórica e social do pensamento marxista, qual seja, a epistemologia materialista histórico dialética. Desenvolvido por Marx, a epistemologia materialista histórico dialética é um método de interpretação da realidade, elaborada especificamente para a atividade científica, que se contrapõe à dualidade presente na lógica formal, que separa a relação entre sujeito e objeto; entre o homem e os elementos existentes ao seu entorno.

Concebido a partir da lógica dialética de Hegel, que compreende que o mundo está em movimento e é contraditório, Marx imprime um novo caráter epistemológico por meio das categorias de materialidade e historicidade. Para Marx, a lógica dialética explicitada por Hegel é idealista, voltada para o plano do espírito, e requer uma reinterpretação que a aproxime da vida concreta dos homens, o qual o fez ao estabelecer uma correlação entre o movimento e suas contradições com o pensamento existente sobre as leis fundamentais que definem as formas de organização materiais dos homens (materialidade) ao longo do desenvolvimento da sociedade (historicidade).

Desta forma, compreender a relação entre sujeito e objeto pelo movimento e pelas suas contradições é promover, no cerne dessas categorias, o desvelamento das leis fundamentais que regem as relações sociais em sua historicidade, pela superação do naturalismo e do espontaneísmo presentes no senso comum através da construção do pensamento concreto (consciência filosófica). Em outras palavras, pela

construção do pensamento concreto objetiva-se promover a superação do pensamento pautado na *utilidade* como critério de verdade, por um pensamento pautado na *verdade da prática social* como critério de utilidade.

A pergunta que se faz é: como devemos conceber a construção do pensamento concreto? Saviani (1996) ao discorrer em sua obra “*Educação: do senso comum à consciência filosófica*” sobre o materialismo histórico dialético aponta-o como instrumento para a compreensão das práticas educativas e explicita que construção do pensamento concreto dá-se a partir do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto.

Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. *Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real.* (SAVIANI, 1996, p. 3-4).

É pelo movimento do concreto real em direção ao real concreto que se dá a construção do pensamento concreto. Pois, o que se busca apreender na construção do pensamento concreto é o fenômeno para além da imediaticidade da percepção empírica, do concreto real, por meio da reflexão teórica acerca da sua historicidade e complexidade, o qual resultará no real-concreto, ou seja: no pensamento concreto.

Nesta direção, buscamos no processo de construção do pensamento concreto a orientação metodológica deste trabalho. Partindo da premissa de que se deve conceber o real como suposição e que o pensamento concreto se processa ao nível da produção teórica, vimo-nos na necessidade de organizar o trabalho em duas partes. A

primeira parte, “*Estado e educação: reflexões acerca da educação a distância*”, está voltada para as concepções e posicionamentos teóricos que embasam as reflexões realizadas, organizadas a partir do estudo bibliográfico. Enquanto que na segunda parte, “*Experiência com a modalidade de EaD*”, são apresentados os dados empíricos da experiência desenvolvida com a EaD, coletados por meio dos registros realizados pelos alunos/alunas no AVA e da aplicação de dois questionários.

Na primeira parte do trabalho buscamos compreender o papel que a EaD vem assumindo frente as políticas educacionais, lançando mão de um olhar sobre o discurso de *democratização e universalização educação superior* preconizado pelo Estado, levando-se em conta a política de expansão das vagas ofertadas em todo o território nacional no período de 1996 a 2008. Destas reflexões resultou no primeiro capítulo que nominamos de “*Educação à distância e a ideologia do Estado: trilhos novos, caminhos velhos*”.

No segundo capítulo, “*As relações sociais para-si como uma categoria emergente para o desenvolvimento humano: considerações acerca das TICs e da EaD*”, focamos o processo educativo nas diferentes esferas de relações sociais do homem, que no âmbito deste trabalho denominamos de *relações sociais em-si* e *relações sociais para-si*, como condição humanizadora. Estas reflexões foram necessárias para compreender o papel da educação na perspectiva de promover as máximas possibilidades para o desenvolvimento humano, e, assim, aferir as análises a respeito da experiência realizada com a EaD. Nesta parte, apresentamos, também, breves reflexões sobre a terminologia “distância” empregada na nomenclatura desta modalidade, assim como sobre a standardização do trabalho educativo.

Na segunda parte do trabalho, ora denominado como “*Mediação midiática e atividade orientadora do ensino: pressupostos metodológicos da experiência realizada com a modalidade de EaD*”, sobre os pressupostos metodológicos norteadores da experiência realizada com a modalidade de EaD a partir da disciplina de Algoritmos. Iniciamos a discussão apresentando o papel que as mídias exercem no processo de mediação nesta modalidade, o qual utilizamos denominar de mediação midiática, bem como, a motivação para um olhar sobre as possibilidades e os limites que conferem ao processo de ensino e aprendizagem. Na sequência passamos as considerações sobre a elaboração e organização das ações desencadeadoras da aprendizagem, tendo em vista a orientação de Moura (2001) ao que concerne a atividade orientadora do ensino, as categorias *zona de desenvolvimento e atividade* e os

instrumentos midiáticos *Moodle* e vídeo-conferência. Por fim, passaremos para a descrição da experiência desenvolvida na modalidade de EaD junto a disciplina Algoritmos e para a apresentação e análise dos dados empíricos obtidos.

Há de ressaltar-se, que a experiência foi realizada a partir da disciplina Algoritmo do Curso de Licenciatura em Informática do Campus VII da UFMA, localizado da cidade Codó (MA), situada aproximadamente a 290 quilômetros da capital.

O curso de Licenciatura em Informática foi criado no ano de 2007 e consta atualmente de um total de cento e cinquenta alunos(as) regularmente matriculados(as). Sendo que na experiência participaram um total de trinta e um alunos(as) do primeiro período do curso.

Com o objetivo de formar profissional para o ensino de Informática na Educação Básica e Educação Profissional, está estruturado em 8 semestres, com a duração de 4 anos, 159 créditos, 3.315 horas/aula, incluindo 1800 horas/aula de disciplinas teóricas/práticas, 480 horas/aulas de disciplinas eletivas, 405 horas/aula de atividades de estágio, 420 horas de práticas pedagógicas e 210 horas de atividades complementares.

A experiência sobre o estudo da mediação midiática ocorreu na disciplina Algoritmo, a priori por compô-la o elenco das disciplinas específicas do Departamento de Informática e, também, por ser a área de nossa atuação. Em segundo lugar pesou o nosso interesse investigativo pela complexidade inerente ao assunto tratado na disciplina, na medida em que é responsável pelos altos índices de desistência que ocorrem nos primeiros anos dos cursos superiores dessa área, conforme explicitado nos estudos de Medina (2005).

A disciplina de Algoritmos no curso de Informática está voltada para a área de formação básica e tem como objetivo introduzir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento tecnológico.

Um algoritmo pode ser definido como um método abstrato para resolução de um problema em tempo finito. Sendo assim, sua aplicação perpassa por diferentes áreas de conhecimento e até mesmo pela vida cotidiana. Uma receita de culinária, um manual para a instalação de eletrodoméstico, uma rota de viagem, um fluxograma, por exemplo, são considerados algoritmos na medida em que descreve a resolução de um problema através de uma seqüência de passos executáveis em tempo finito.

No caso da área de Informática, os algoritmos apresentam especificidades decorrentes da estrutura e organização dos computadores. O método utilizado precisa levar em conta os modelos computacionais de armazenamento, entrada e saída e de processamento dos dados.

Desta forma, os algoritmos na área de Informática são descritos a partir de um modelo próprio denominado de pseudocódigo. O pseudocódigo é composto por um conjunto de conceitos científicos relacionados às regras sintáticas e semânticas que definem a sua estrutura. Assim sendo, o estudo de algoritmos consiste na apropriação desses conceitos científicos para o desenvolvimento dos pseudocódigos.

A figura a seguir apresenta um exemplo de algoritmo computacional descrito em pseudocódigo para calcular a média aritmética de vinte valores informados pelo usuário.

```
algoritmo média
  real valor, i, soma;
  valor <- 0;
  para( i <- 0; i < 20; i++)
  {
    imprima "Digite o", i+1,"valor";
    leia valor;
    soma <- soma + valor;
  }
  Imprima "A média aritmética dos valores é", soma;
fim
```

Figura 1 – Exemplo de um algoritmo em pseudocódigo

Ainda em relação à experiência, além do nosso papel de professor e pesquisador, contamos com o auxílio de um monitor, o aluno do quarto período do Curso de Licenciatura em Informática, Josenilson Nunes da Silva, que acompanhou os alunos/alunas no esclarecimento das dúvidas em relação ao AVA, bem como, ao conteúdo explanado.

Há de se ponderar que o nosso esforço neste estudo dirigiu-se para a apropriação da teoria histórico-cultural, objetivando um olhar sobre o diálogo que os instrumentos midiáticos autorizam para o ato da mediação no trabalho educativo junto a modalidade de EaD.

Ainda que para muitos essa relação entre a modalidade de EaD e o desenvolvimento humano possa soar como um paradoxo, consentimos com o pensamento de Lispector (1995) no sentido de que ha *espaços* que precisam ser compreendidos na busca de um sentido. Afinal, “entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um *sentir que é entre o sentir*” (LISPECTOR, 1995, p. 95, grifo nosso).

PARTE I
ESTADO E EDUCAÇÃO: reflexões acerca da EaD

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IDEOLOGIA DO ESTADO: TRILHOS NOVOS, CAMINHOS VELHOS.



“Tudo quanto vive, vive porque muda; muda porque passa; e, porque passa, morre. Tudo quanto vive perpetuamente se torna outra coisa, constantemente se nega, se furta à vida”

Fernando Pessoa

Começamos por tecer algumas considerações sobre o uso da modalidade de EaD na educação superior, uma vez que não haveremos de perder de vista que ela – como política de formação – é portadora das intencionalidades ideológicas do Estado com influência tanto nas instituições de educação e seus profissionais, quanto na configuração das práticas formativas dos discentes, corroborando, assim, um tipo de sujeito a ser formado conforme as exigências da contemporaneidade.

A EaD, como modalidade de educação, utilizada para a formação de profissionais em nível superior, tem enfrentado ilhas de resistência proporcionais a sua expressiva onda de expansão. Há de ressaltarmos que essa expansão vem sendo assegurado com grande incentivo dos órgãos governamentais responsáveis pela *política educacional* brasileira, o que nos leva a entender a necessidade de um olhar sobre as intencionalidades ideológicas do Estado como o denominador sobressalente na adoção desta modalidade de educação.

Não estamos contestando o fato de que a EaD apresenta-se em um cenário favorável, que facilita a universalidade e a democratização do acesso à educação superior, respondendo a uma necessidade social muito particular do momento histórico em que estamos vivendo. No entanto, ainda que a escola sempre tenha emitido uma

expressão e uma resposta às demandas da sociedade, nunca o fez de maneira neutra, mas fortemente marcada por uma intenção ideológica, como bem ressaltou Gasparin (2007). Sendo assim, a EaD, por mais imperativa que seja sua dimensão tecnológica, não está isenta dessas expressões e intencionalidades e, conseqüentemente, também não é neutra.

Para uma breve reflexão sobre as intenções circunscritas à adoção dessa modalidade, é pertinente trazermos aqui considerações, *a priori*, sobre a noção conceitual de ideologia, porém, sem a pretensão de uma revisão vasta e aprofundada sobre o assunto⁸.

Começamos reportando-nos aos estudos de Chauí (1997), que define ideologia como produto de determinado modo de produção, que, por sua vez, engendra em si as contradições inerentes às relações de interesses decorrentes do modo de produção, pois, segundo a autora:

A história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas (CHAUÍ, 1997, p. 20-21)

Com base no conceito de ideologia apresentada por Chauí (1997), podemos compreender que as intencionalidades ideológicas apresentam uma intrínseca conexão com o universo cultural do contexto social, a saber, com o sistema de significações sociais que é próprio de uma dada realidade e é construída historicamente por um determinado grupo de interesses. Nos contextos históricos, os valores que se

⁸ Neste trabalho nos reportamos ao conceito de ideologia apresentado por Chauí (1997), o qual pode ser compreendido também, a partir da obra de Mészáros (2004), *O Poder da ideologia*, e de Bosi (2010), *Ideologia e Contraideologia*.

apresentam como dominantes fornecem as diretrizes e as normas que estruturaram as relações sociais, pois, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados e definições que objetivam o ocultamento da verdadeira realidade social. Neste sentido, Chauí (1997, p. 92) esclarece que

A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre, porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou idéias (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção. No entanto, as idéias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as idéias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as idéias da classe dominante dessa sociedade nessa época. Ou seja, a maneira pela qual a classe dominante representa a si mesma (sua idéia a respeito de si mesma), representa sua relação com a Natureza, com os demais homens, com a sobre-natureza (deuses), com o Estado, etc., tornar-se-á a maneira pela qual todos os membros dessa sociedade irão pensar.

Esta afirmação esclarece que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes de cada época; coaduna-se com a menção que Marx e Engels (2007a) fazem sobre as intencionalidades ideológicas como representantes dos interesses da classe dominante, quando discorrem que

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência, e por isso pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito [conteúdo] de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de idéias, que regulam a produção e a distribuição das idéias do seu tempo; e, por conseguinte, que suas idéias são as idéias dominantes da época (MARX e ENGELS, 2007a, p. 47).

Neste momento cabe ressaltar a relação que o Estado, como produto de uma sociedade historicamente construída, possui na propagação e reprodução das ideologias correspondentes às intencionalidades da classe dominante. O surgimento do Estado como um produto da sociedade remonta à dissolução da sociedade primitiva e ao surgimento da divisão da sociedade em classes, direcionado a manter a ordem dos antagonismos econômicos que passaram a existir como resultado das disputas dos interesses de classe e do controle dos meios de produção. Sendo assim, sua estrutura organizacional e política, ao emergir, acabou por manter a ordem do próprio sistema de classes, uma vez que a ideologia dominante passou a ser a ideologia da classe dominante, e, conseqüentemente, a ideologia do próprio Estado. De acordo com Engels (1986), é importante considerar-se que o Estado não é

[...] um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a 'realidade da idéia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão' como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1986, p. 223).

Na sociedade capitalista, a função do Estado estende-se a vários campos que se referem ao desenvolvimento do capital e às áreas sociais. No campo da educação, que se configura como um instrumento do Estado, cabe ao próprio Estado o papel de planejá-la bem como definir as suas finalidades. O planejamento educacional constitui uma forma singular de intervenção do Estado em educação, estabelecido com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe foram atribuídas como instrumento deste mesmo Estado.

Ao exercer sua função institucional de elaborador e implementador de políticas públicas educacionais, o Estado vai efetivá-las, por exemplo, através das diretrizes educacionais e das legislações, assegurando que a educação desempenhe a intencionalidade ideológica de garantir a funcionalidade e a prerrogativa do Estado com vistas à manutenção das necessidades e interesses axiológicos da classe dominante.

Considerando essa prerrogativa, justifica-se a nossa reflexão acerca da EaD a partir das intencionalidades ideológicas do Estado, pois conforme sentencia Lukács (2003, p. 86).

É preciso romper esse véu [da ideologia dominante] para se chegar ao conhecimento histórico. Pois as determinações reflexivas das formas fetichistas de objetividade têm por função justamente fazer aparecer os fenômenos da sociedade capitalista como essências supra-históricas. O conhecimento da verdadeira objetividade de um fenômeno, o conhecimento de seu caráter histórico e o conhecimento de sua função real na totalidade social formam, portanto, um ato indiviso do conhecimento.

Neste sentido, a EaD será apreendida como uma política de formação, furtando-se do debate em torno do “sou contra ou sou a favor”, visto que entendemos ser importante, neste momento, apreendê-la a partir de uma concepção deflagrada pela intencionalidade ideológica do Estado, já que suas diretrizes são por ele elaboradas, implementadas, avaliadas e reformuladas ou mesmo desativadas.

Para dar conta dessa pretensão, organizamos este capítulo a partir de duas seções. Na primeira seção, que trata da “*Globalização, neoliberalismo e o discurso da universalização e democratização da educação superior*”, buscamos refletir sobre a aproximação do cenário econômico e político com a intencionalidade ideológica do Estado e sobre como esse movimento incorre no processo histórico da modalidade de EaD.

O debate focando a EaD e a sociedade globalizada apresentado por autores, como, por exemplo, Maues (2003), Silva (2003) e Frigotto (2002), tem priorizado a reflexão sobre a justaposição entre a EaD e a minimização dos custos e a maximização dos número de vagas ofertadas. Concordamos com os posicionamentos apresentados nessas análises, mas achamos pertinente levantar o seguinte questionamento: será que esta maximização dos números de vagas tem proporcionado, de fato, a universalização e a democratização da educação superior?

Levando em conta essa inquietação e considerando que o Estado concebe como justificativa para a importância da modalidade de EaD o discurso pela universalização e democratização da educação, optamos por realizar nossas aproximações a partir de uma análise sobre a intencionalidade ideológica do Estado, priorizando o entendimento sobre até que ponto esse discurso tem sido assegurado para a educação superior.

Na sequência, passamos às reflexões sobre a intencionalidade ideológica do Estado contida no discurso da universalização e democratização da educação superior, procurando entendê-la como um mecanismo que se volta aos interesses da classe dominante a partir da seguinte proposição: se, por um lado, a EaD procura atender às necessidades da era do capitalismo globalizado, por um “saber produtivo”; por outro, institucionaliza-se como um lócus para a “formação” em nível superior que não destitui dos cursos na modalidade presencial um espaço de maior dominação e poder.

1.1 Globalização, neoliberalismo e o discurso da universalização e democratização da educação superior

As ações desenvolvidas no campo educacional estão intrinsecamente ligadas às novas formas de sociabilidade humana decorrentes da reorganização do capitalismo, que se configurou a partir do final do século XX como a *era do globalismo*, do capitalismo globalizado, também nominado de *neoliberalismo*⁹.

A *era do globalismo*, como bem definiu Octavio Ianni (2004), significa uma configuração histórico-social abrangente com reflexos e interferência em todos os aspectos das relações sociais da sociedade atual, sendo que o que não é novo ou que não aparece como novo são os recorrentes problemas da sociedade capitalista, que na era global são recolocados de uma forma mais violenta, novamente por essas novas formas de relação entre o Estado, sociedade e o mercado. Libâneo e Oliveira (1998), refletindo sobre a nova configuração da sociedade contemporânea, argumentam que

⁹ Cf. Bianchetti (2005), “o *neoliberalismo* apresenta-se como um projeto hegemônico que se converteu em um conceito muito amplo no qual se incluem distintos movimentos, escolas ou tendências. Há que se ressaltar que no campo econômico as suas formulações não representam o desenvolvimento de novas idéias, no entanto as suas vigências as colocam na função de transformarem-se em um novo paradigma nas ciências econômicas com reflexos e influencia para as ciências sociais e políticas, onde já existia desenvolvimento teórico de tendência economicista, que terminam confluindo um grande movimento de signo utilitarista. A vertente do *neoliberalismo* propõe a utilização de categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política privilegiando assim a centralidade do econômico como elemento estruturador das relações sociais bem como definidor da característica e limites das propostas políticas que devem ser derivadas e regidas por essas lógicas” (BIANCHETTI, 2005, pp. 19 – 25).

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (LIBÂNEO E OLIVEIRA, 1998, p. 606).

Nessa nova era econômica, tornou-se mais visível e expansivo o desemprego, a crescente pobreza e a violência, caracterizados pela perversidade intrínseca à exclusão social recorrente no modelo de sociedade global. Essa realidade foi aprofundada pela persuasão da doutrina neoliberal que colocou em cheque a propagada modernidade.

É importante ressaltar que a doutrina do neoliberalismo vem tendo, no campo das intencionalidades ideológicas, certo êxito no convencimento a respeito da não possibilidade de outras formas alternativas para as práticas sociais, pois setores da sociedade capitalista, principalmente suas elites políticas, firmaram a crença da inevitabilidade dos novos modos de (des)regulação social, criando-se assim as condições para que se propagassem, como se fora algo do senso comum, os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado voltados para um modelo hegemônico.

Ianni (2004), ao chamar atenção para a configuração e reconfiguração da sociedade da era global, ajuda-nos a entender essas mudanças, bem como as intencionalidades ideológicas das transformações no âmbito macro e micro da sociedade capitalista, na medida em que afirma que o globalismo:

É produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, em geral sintetizados no conceito da globalização. Resulta de um jogo complexo de forças atuando em diferentes níveis da realidade, em âmbito local, nacional, regional e mundial. Algumas dessas forças emergem como o nascimento do capitalismo ao passo que outras surgem como o colonialismo e o imperialismo, compreendendo a formação de monopólios, trustes, cartéis, corporações transnacionais [...]. Em uma formulação preliminar, o globalismo diz respeito a uma realidade social, econômica, política e cultural articulada em âmbito propriamente global, a despeito de suas conotações locais, nacionais, regionais ou outras (IANNI, 2004, p. 184).

Na *era do globalismo* as transformações ocorrem em nível local, nacional, regional e mundial, já que estamos vivendo uma temporalidade caracterizada por frequentes entradas em novos ciclos que redesenham espaços e relações sociais, abalando “quadros sociais, mentais de referências gerando impasses e aflições, ou crise, ou conflitos, tanto quanto perspectivas e horizonte” (IANNI, 2004, p.185).

Nesse movimento de ruptura e transformações abalou e abala tanto a geografia quanto a história do final do século XX e início século XXI. O século do *globalismo* serve ao capitalismo para expandir suas fronteiras, recriar fronteiras de expansão de suas forças produtivas e relações de produção. Globalizam-se também as relações sociais, os processos e as estruturas que configuram as dinâmicas das empresas, das corporações e do mercado e do planejamento. Conforme bem assevera Ianni (2004), dá-se a globalização das técnicas produtivas e das formas de organização do trabalho.

Ao inserir essas mudanças na forma de organização do trabalho, afetou-se drasticamente o processo de formação desse novo trabalhador da era do globalismo; ou seja: afetaram-se também a educação e as práticas do sistema educativo. Essas demandas do capitalismo global acabaram estabelecendo finalidades com os interesses do mercado, afetando assim o paradigma do tipo de trabalhador a ser formado, assim como os objetivos e prioridades da educação. A era do capitalismo global vem forçando os sistemas educativos a mudarem e a adequarem sua prática de formação, principalmente em decorrência do avanço das TICs.

Nesse contexto global, a inovação tecnológica tem conquistado cada vez mais espaço e ganhado relevância nessa sociedade também denominada pelos estudiosos de *sociedade do conhecimento*, de *sociedade técnico-informacional* ou de *sociedade da informação e comunicação*¹⁰ ou, como preferimos adotar, *sociedade midiaticizada*¹¹, de modo que o conhecimento, o saber e a ciência vêm assumindo um papel muito mais destacado do que anteriormente (LIBÂNEO, 2003).

¹⁰ Quanto a expressão *sociedade da informação*, encontramos no trabalho de Preti (1998) uma definição que melhor se aproxima da nossa discussão. A definição apresentada pelo autor esclarece que “A sociedade de informação é a sociedade do futuro, onde haverá uma economia baseada no conhecimento e na informação [...] que causará um impacto maior do que a revolução industrial [...] Relatórios do Banco Mundial indicam que a disponibilidade de uma infra-estrutura de informação apropriada e o uso eficiente das tecnologias e serviços de informação e de comunicação é um catalisador de desenvolvimento sustentado em países pobres” (PRETI, 1998, p. 21).

¹¹ Considera-se no âmbito deste trabalho como sociedade midiaticizada “a perspectiva do estudo para o que tem sido chamado de sociedade midiática, isto é, sociedades pós-industriais em que práticas sociais, modalidades de funcionamento institucional e mecanismos de tomada de decisões se transformam porque existem meios. [...] Numa sociedade mediaticizada, a comunicação não ocorre somente entre sujeitos, mas torna-se pública com intermediação das mídias” (MATOS, 1994, p.21).

A educação nas sociedades da era do globalismo tem passado por um processo de reestruturação, em função das interferências economicistas e dos avanços das TICs. Diante dessa realidade, Libâneo (2003) chama a atenção para dois pontos de que os sistemas educativos buscam alcançar nessa nova era:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) promover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional (LIBÂNEO, 2003, p.53).

Observando esse processo de transformação e de interferência do capitalismo que se apresenta no modo de produção e como um processo de sociabilidades, conforme definiu Ianni (2004), fica explícito como se processam e mundializam-se essas forças produtivas e as relações de produção e, portanto, como se desenvolvem e mundializam-se as instituições, padrões e valores socioculturais, formas de agir, sentir, pensar, e, sendo assim, os próprios modelos de educação.

O que temos observado é que, na experiência brasileira, no âmbito de suas políticas educacionais, o Ministério da Educação tem apresentado agressivas atuações no que diz respeito a ações e programas na modalidade de EaD, via Universidade Aberta e incentivo a criação desses cursos pelas instituições privadas de educação superior, como também estímulos à inserção das TICs no campo da educação. No âmbito das Universidades Públicas Federais, o programa de reestruturação – REUNI¹² – tem forçado a criação de núcleos de EaD.

¹² “O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década” (BRASIL, 2007).

Essa movimentação do Estado no caminho da EaD não pode ser apreendida apenas como coincidência, pois sua significativa expansão é decorrente das reformas neoliberais e da reordenação econômica e de gestão do Estado brasileiro que desde, a década de noventa do século XX, vem sofrendo as interferências da globalização no que tange à reorganização e à submissão do Estado, bem como de suas políticas à racionalidade econômica baseada no mercado global, competitivo e autorregulável. Conforme Libâneo:

Organismo multilaterais (por exemplo, Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina – Cepal) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – Fiesp, Confederação Nacional da Indústria – CNI, Ministério da Educação – MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, Ministério do Trabalho – MTB, entre outros, difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decorrer da década de 90, a nova agenda e a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento como o novo processo produtivo. A expansão da educação e do conhecimento, *necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada*, apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo na ótica da esfera privada, *tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial* (LIBÂNEO, 2003, p. 94-95, grifo do original).

Os aspectos das implicações neoliberais na educação da *era do globalismo* parece evidenciar a tendência da intencionalidade ideológica de privilegiar um modelo de gestão nas políticas educacionais, no qual as questões básicas de educação, as *questões técnicas*, são derivadas do embate entre o público e o privado, da eficácia/ineficácia, eficiência/ineficiência, na gestão e administração dos recursos materiais e humanos, gerando assim todo um processo de deslocamento, como por exemplo no nível de gestão, aparentando a pseudo aparência da descentralização¹³ com ênfase na importância à cooperação como meio para alavancar a *produtividade*.

Essa situação deflagra, por exemplo, o esforço em homogeneizar os conteúdos via estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a pretensão de atingir todos os níveis de educação, do mesmo modo que entra em voga a

¹³ Mesmo sabendo que o conceito de descentralização é fundamental para o atendimento das reformas da era do globalismo, não deteremos, uma explanação no âmbito deste trabalho.

implantação de uma política nacional de avaliação de desempenho de todo o sistema de educação, representados pelas ações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e também na mudança das práticas avaliatórias da pós-graduação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Destes apontamentos sobre a influência de determinados organismos multilaterais como agentes norteadores das políticas educacionais, em que se intensificam os interesses da lógica do capital sob óptica de uma nova ordem econômica mundial, a da economia globalizada, podemos citar, por exemplo, a concepção mencionada pelo Banco Mundial sobre a educação, quando a concebe como o maior instrumento para o desenvolvimento de prioridades e estratégias econômicas pelo uso produtivo do trabalho:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre¹⁴. (WORLD BANK, 1995, p. 19, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos compreender este novo contexto de sociabilidade humana da era do capitalismo global, em que a ciência e a inovação tecnológica passam a configurar os meios de produção e, por assim dizer, as formas de relações sociais, de modo que a denominada sociedade capitalista ganha em sua velha roupagem um “novo” contorno, mais voltado para o saber científico e tecnológico, passando a ser denominada, portanto, como a sociedade da informação e do conhecimento. Libâneo e Oliveira (1998) referem-se a esta situação ponderando que

¹⁴ No original: “Education is a major instrument for economic and social development. It is central to the World Bank’s strategy for helping countries reduce poverty and improve living standards through sustainable growth and investment in people. This twofold strategy calls for promoting the productive use of labor - the principal asset of the poor - and providing basic social services to the poor”.

A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 598-599).

Em sua obra o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2007b) já explicitavam aquilo que viria a se tornar mais tarde o fenômeno da globalização. Nessa obra torna-se possível perceber os impactos deste novo cenário sobre a educação, quando apresenta esclarecimento sobre o nascimento de uma literatura universal. Ao referir a gênese da literatura universal, eles evidenciam, também, a importância que o conhecimento passou a assumir nos meios de produção. Desta feita, conjecturamos que esse passo foi fundamental para delinear o que veio a ser denominado de sociedade do conhecimento.

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria a sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para a sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (MARX e ENGELS, 2007b, p. 43).

Por outro lado, é importante considerar que, no contexto da globalização, o reconhecimento da EaD como modalidade de educação, referendada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996) bem como pelas políticas educacionais para a EaD, elaboradas desde então, tem apontado para o cruzamento da educação com essas demandas da *era do globalismo* no intuito de formar

um cidadão que atenda as necessidades impulsionadas pelas inovações tecnológicas e pelo modo de produção vigente. É preciso ressaltar também que, nesse período em que a LDB foi promulgada, o Brasil vivia um momento político demarcado por intensas ações neoliberais no âmbito econômico, político, social, cultural e educacional. Muitas das análises desse período, que se reporta ao governo de Fernando Henrique Cardoso, apontam o quanto suas ações conduziram a “[...] diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 103).

O reconhecimento da EaD como modalidade de educação foi assegurado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que a regulamentou. O artigo primeiro desse ato normativo diz que a

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, s.p.).

Já nessa primeira proposição podemos apreender as influências do capitalismo globalizado, isto é, do ideário do Estado neoliberal, uma vez que a regulamentação da modalidade da EaD fundamenta-se, prioritariamente, pelos mesmos pressupostos que propiciam a era do capitalismo globalizado, que são as inovações tecnológicas na área de informação e comunicação incorporadas à EaD na forma de recursos didáticos. Ao mesmo tempo, reforça-se a possibilidade da autoaprendizagem, necessária aos modos de produção da era do globalismo em que o conhecimento está entre os principais elementos estratégicos de riqueza e poder, tanto para as organizações das corporações econômicas quanto para os países detentores do meio de produção. Nessa nova sociedade, o conhecimento passou a ser um fator importante para a produtividade e para o desenvolvimento econômico na medida em que

[...] para acompanhar as rápidas mudanças em curso, torna-se de extrema relevância a aquisição de novas capacitações e conhecimentos, o que significa intensificar a capacidade de indivíduos, empresas, países e regiões de *aprender e transformar esse aprendizado em fator de competitividade para os mesmos*.

[...] Assim, *novos esforços vem sendo realizados para tornar novos conhecimentos apropriáveis* [...] Reconhece-se, portanto, no contexto atual de intensa competição, que o conhecimento é a base fundamental e o *aprendizado interativo* é a melhor forma para indivíduos, empresas, regiões e países estarem aptos a enfrentar as mudanças em curso, intensificarem a geração de inovações e se capacitarem para uma inserção mais positiva nesta fase (LEMOS, 2002, p. 122-123, grifo nosso).

Reportando-nos ainda ao Decreto que regulamentou a EaD, em seu parágrafo único, deparamo-nos com uma outra característica que demarca uma justaposição com as necessidades do modo de produção da era do globalismo. Se, por um lado, o conhecimento tornou-se a base da produtividade, por outro, a própria produtividade requer tal dedicação que pode até impossibilitar o acesso/permanência do trabalhador ao conhecimento propagado pelos sistemas educativos. Esta situação/contradição aponta para a EaD um caminho possível de solução, tendo em vista a flexibilidade espacial e temporal que ela oferece. O parágrafo único desse Decreto diz que

Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com *flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração*, sem prejuízos, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL, 1998, s.p.).

Observa-se que a flexibilidade espacial e temporal na forma como existem hoje na EaD é relativa, na medida em que já vem determinada pela própria regulamentação apresentada pelo Estado. Considerando-se que esse Estado funciona como portavoz dos interesses dominantes, apreendemos, então, nessa questão da flexibilidade, como preconiza o Decreto, mais uma influência das intencionalidades ideológicas do próprio Estado. Entretanto, isso não significa que não possam ser reconfiguradas.

No que tange ao universo das intencionalidades ideológicas do Estado justapostas à política da EaD, também evidencia-se a influência das ideias neoliberais no índice de crescimento desta modalidade nas diferentes regiões do país, levando-se em conta que, entre as diferentes justificativas que recaem sobre a necessidade e a importância da EaD, a que se apresenta como a mais incisiva é o discurso da

universalização e da democratização da educação superior, como bem realçam autores como Belloni (2002 e 2008), Litwin (2001), Moore e Kearsley (2007), Peters (2004) e Saraiva (1996). Considerando-se relevante a reflexão apresentada por esses autores, é pertinente, aqui, voltarmos-nos para a análise de alguns aspectos das proposições do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) no que tange à questão da universalização e democratização da educação superior. Sobre esse documento, em que se delineiam as metas da educação nacional, é esclarecedor o alerta apresentado por Saviani (2004, p. 3):

[...] a principal medida da política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o Plano Nacional de Educação torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se aferir o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político.

Das diretrizes e metas apresentadas por esse importante documento, focaremos o item que trata sobre a EaD e as Tecnologias Educacionais. Diz o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, s.p.):

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (grifo nosso).

Frente a essa concepção da universalização e democratização da educação pela EaD como uma saída adotada pelo Estado para dirimir os déficits educacionais e as desigualdades regionais, há que ponderar-se que, para além de expandir o número de instituições e de aumentar o número de vagas para a educação superior no país, deve-se,

prioritariamente, proporcionar uma equalização do número de vagas oferecidas entre as diferentes regiões federativas. Os dados de que dispomos dessa expansão apontam que no Brasil não se buscou essa equalização entre as regiões conforme demonstraremos mais à frente.

Analisando-se o número de vagas para a educação superior, verificamos uma disparidade entre as proporcionalidades de vagas oferecidas por regiões federativas. Observada, por exemplo, a relação entre o número de alunos concluintes no ensino médio e o número de vagas oferecidas e de inscritos nos processos seletivos para a educação superior, fica evidente o ferimento do princípio da universalização e democratização da educação superior ora mencionado como uma justificativa para a EaD. Para proceder a essa análise tomamos por base os dados referentes ao ensino superior dos anos de 1996 e 2008.

No ano de 1996, as vagas ofertadas para a educação superior estavam concentradas apenas na modalidade presencial, pois foi a partir daquele ano, com a entrada em vigor da nova LDB de nº 9394/96, que a modalidade de EaD passou a ser reconhecida e a compor o número de vagas ofertadas para a educação superior. Quanto à escolha do ano de 2008, deu-se pelo fato de retratar o último senso da educação disponibilizado pelo MEC.

Para os objetivos das análises sobre a proporcionalidade do número de vagas ofertadas para educação superior entre as regiões federativas e tomando como referência o ensino médio, os índices do Produto Interno Bruto¹⁵ (PIB) e do Índice de Desenvolvimento Humano¹⁶ (IDH), esse dois anos são importante para

¹⁵ O PIB leva em conta três grupos principais de produção: Agropecuária (formada pela agricultura, extrativa vegetal e pecuária), Indústrias e Serviços. Os valores do PIB mencionados no quadro 3 foram calculados a partir de preços constantes, o que significa dizer que o efeito da inflação é eliminado. Vale ressaltar também que esses valores do PIB são referentes ao ano de 2007, pois entre as fontes consultadas (BRASIL, 2009d; BRASIL, 2010a) não encontramos disponibilizados os valores por região federativa para o ano de 2008. Entendemos que esse fato não traz prejuízos ao que pretendemos demonstrar, já que, ao serem analisadas as proporcionalidades do PIB por região federativa nos últimos 5 anos, observamos uma constância na proporcionalidade de seus valores.

¹⁶ C.f. Banco Central do Brasil: “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é adotado desde 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com o objetivo de mensurar a qualidade de vida em regiões ou países a partir de critérios mais abrangentes que o tradicional PIB *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH é formado por três componentes de mesmo peso: renda, longevidade e educação. A componente renda mensura a dimensão econômica do desenvolvimento humano, sendo aferida pelo PIB per capita corrigido pelo poder de compra da moeda de cada região. Para a componente longevidade, utiliza-se como parâmetro a expectativa de vida dos indivíduos ao nascer, enquanto, para a componente educação, são utilizados os índices de analfabetismo e da taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. O cálculo do IDH é obtido pela média aritmética simples dos três componentes, que, previamente normalizados, passam a ser compreendidos no intervalo de zero a um. Quanto mais próximo o índice se situar do limite superior, maior o desenvolvimento humano na região” (BRASIL, 2009d, p. 91).

verificar-se até que ponto a EaD assegurou, de fato, universalização e democratização da educação superior.

No que se refere aos dados dos alunos concluintes no ensino médio, o levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 1996, apresenta a seguinte configuração por regiões:

Quadro 1 – Concluintes no ensino médio e vagas/números de inscritos no processo seletivo da educação superior, modalidade presencial, ano 1996.

Região Federativa	Concluintes no Ensino Médio*		Vagas na Educação Superior**		Número de Inscritos em Processo Seletivo**	
Centro-Oeste	65.754	7%	41.408	7%	180.247	7%
Nordeste	192.804	20%	76.055	12%	429.567	17%
Norte	46.682	5%	18.831	3%	118.115	5%
Sudeste	509.160	53%	391.542	62%	1.399.304	55%
Sul	145.145	15%	106.400	17%	420.844	17%
Brasil	959.545	100%	634.236	100%	2.548.077	100%

Fontes: * INEP: Censo da educação básica (BRASIL, 2009a). ** INEP: Censo da educação superior (BRASIL, 2009b). Ano de referência: 1996.

Elaboração própria.

Conforme podemos verificar no quadro 1, no ano de 1996 o Brasil registrou um total de 959.545 concluintes no ensino médio, sendo que desse total 7% concentram-se na região centro-oeste, 20% na região nordeste, 5% na região norte, 53% na região sudeste e 15% na região sul. Vamos aqui considerar, para efeito de análise, que esses dados representam um indicador potencial de alunos candidatos a uma vaga da educação superior.

Neste caso, considerando-se a proporcionalidade entre a distribuição do número de alunos concluintes no ensino médio e o número de vagas ofertadas para a educação superior por região federativa, temos que a região centro-oeste é única a manter certa equiparação entre o número de alunos concluintes no ensino médio e o número de vagas ofertadas para a educação superior, uma vez que possui 7% dos alunos

concluintes no ensino médio e 7% do número de vagas ofertadas para a educação superior em todo o país.

Já nas demais regiões federativas esses dados apresentam disparidade. Enquanto que nas regiões norte e nordeste a proporção do número de vagas ofertadas para a educação superior representa, aproximadamente, 50% da proporção do número de alunos concluintes no ensino médio, nas regiões sudeste e sul a proporção do número de vagas ofertadas para a educação superior é maior do que a proporção do número de alunos concluintes no ensino médio. Na região sudeste essa disparidade representa, aproximadamente, 9% a mais na proporção do número de vagas ofertadas para a educação superior em relação à proporção do número de alunos concluintes no ensino médio.

Devemos ressaltar que, enquanto as regiões centro-oeste e sul apresentam uma proximidade considerável entre a proporcionalidade do número de vagas ofertadas para a educação superior e a proporcionalidade do número de candidatos inscritos para o processo seletivo e as regiões norte e nordeste apresenta uma disparidade, na qual a proporção do número de vagas ofertadas para a educação superior é menor do que a proporção do número de candidatos inscritos para o processo seletivo, a região sudeste apresenta uma disparidade em que a proporcionalidade do número de vagas ofertadas para a educação superior é maior do que a proporcionalidade do número de candidatos inscritos para o processo seletivo. Isso aponta que, em termos de proporcionalidade, já no ano de 1996, o número de vagas ofertadas para a educação superior na região sudeste foi maior que o número de procura existente.

Sendo assim, para que a modalidade de EaD venha, de fato, proporcionar a universalização e a democratização da educação superior, propósito preconizado pela intencionalidade ideológica do Estado, mesmo considerando-se os custos precarizados e a baixa qualidade, é necessário que esses índices de proporcionalidade entre o número de alunos concluintes no ensino médio e o número de vagas ofertadas para a educação superior sejam equacionados, pelo menos num primeiro momento, já que a universalização e democratização parecem inspirar a necessidade de que o número de vagas na educação superior seja igual ou maior que o contingente existente para ingresso ou apresentem indícios de que vão ao encontro dessa perspectiva, haja vista que, do ano de reconhecimento da EaD até 2008, já se passaram doze anos.

Tomando-se como referência o ano de 2008, período em que foram disponibilizados os últimos dados do censo da educação superior, é possível constatar que, mesmo pela inserção da modalidade de EaD, cujo discurso se fundamenta na universalização e democratização da educação superior, o cenário, apesar das mudanças no percentual, não alterou a proporcionalidade da distribuição de vagas ofertadas para a educação superior entre as regiões, bem como a sua relação com a proporcionalidade do número de alunos concluintes no ensino médio. Conforme observamos no quadro 2, a proporcionalidade na distribuição dos dados no ano de 2008 permanece como em 1996, uma vez que, nos dois cenários em análise, as regiões sudeste e sul apresentam uma proporção maior de vagas para a educação superior do que o número de concluintes no ensino médio; a região centro-oeste mantém certa relação de proporcionalidade, enquanto que as regiões norte e nordeste apresentam maior proporcionalidade no número de concluintes no ensino médio e menor no número de vagas na educação superior. Portanto, a distribuição de vagas por região permanece inalterada, conforme detalhado no quadro 2.

De maneira análoga ao período de 1996 e considerando-se o somatório do número de vagas para a educação superior da modalidade presencial e a distância no ano de 2008, encontramos uma representação proporcional apenas na região centro-oeste, que manteve uma distribuição coesa conforme demonstra os dados, já que, em relação a todo território nacional, foram registrados 7% do número de concluintes no ensino médio e 9% das vagas ofertadas para a educação superior.

Já nas regiões norte e nordeste, a situação, além de apresentar a mesma disparidade em relação ao ano de 1996, em que a proporcionalidade do número de concluintes no ensino médio é maior do que o número de vagas oferecidas para a educação superior, apresenta um relativo agravamento. Com efeito, em 1996 a região nordeste apresentava as proporcionalidades de 20% dos concluintes no ensino médio e 12% do número de vagas na educação superior disponíveis em todo o país. Já em 2008, a proporcionalidade passou para 30% no número de concluintes no ensino médio e 10% do número de vagas na educação superior.

Embora tenha existido um significativo crescimento na oferta de vagas da educação superior no país, saltando de 634.236 em 1996, para 4.684.626 em 2008, na região nordeste houve uma considerável redução na proporcionalidade do número em relação a todo o país, principalmente quando comparado com o ano de 1996. Ainda que percebamos um crescimento nas regiões centro-oeste (de 7% para 9%) e norte (de

5% para 7%), este se torna ínfimo quando comparado ao crescimento demonstrado na região sul, que aumentou de 17% para 22%.

Comparados ao discurso propagado na implementação da política da EaD, que visa garantir a universalização e democratização da educação superior, como bem expressa o Plano Nacional de Educação (PNE), quando menciona que “as possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2001), esses dados parecem não ser condizentes com esse cenário.

Quadro 2 - Concluintes no ensino médio e vagas/números de inscritos no processo seletivo da educação superior, modalidade presencial e a distância, ano 2008.

Região Federativa	Concluintes no Ensino Médio*		Vagas na Educação Superior**					
			Presencial		EaD		Presencial + EaD	
Centro-Oeste	124.109	7%	294.734	10%	148.494	9%	443.228	9%
Nordeste	528.018	30%	428.754	14%	46.922	3%	475.676	10%
Norte	139.934	8%	156.582	5%	156.703	9%	313.285	7%
Sudeste	721.379	41%	1.715.043	57%	693.071	41%	2.408.114	51%
Sul	247.985	14%	390.024	13%	654.299	38%	1.044.323	22%
Brasil	1.761.425	100%	2.985.137	100%	1.699.489	100%	4.684.626	100%

Região Federativa	Número de Inscritos em Processo Seletivo**					
	Presencial		EaD		Presencial + EaD	
Centro-Oeste	523.134	9%	54.031	8%	577.165	9%
Nordeste	1.051.091	19%	30.824	4%	1.081.915	17%
Norte	452.242	8%	178.702	25%	630.944	10%
Sudeste	2.772.880	50%	252.722	36%	3.025.602	48%
Sul	735.342	13%	192.505	27%	927.847	15%
Brasil	5.534.689	100%	708.784	100%	6.243.473	100%

Fontes: * INEP: Censo da educação básica (BRASIL, 2009a). ** INEP: Censo da educação superior (BRASIL, 2009b). Ano de referência: 2008.

Elaboração própria.

Embora a EaD tenha despontado, resultando num aumento considerável de vagas para a educação superior, na realidade, no que tange aos dois cenários em análise - o ano 1996, em que se tinha apenas a modalidade presencial e o de 2008, em que se tinha a modalidade presencial e a distância -, observamos que a expansão do número de vagas não alterou significativamente o quadro de distribuição regional, já que a maior concentração continua nos grandes centros de produção.

Esta situação pode ser observada, também, a partir da relação existente entre a proporção do número de inscritos em processo seletivo e a proporção de vagas ofertadas para a educação superior no cenário nacional. Enquanto a região sudeste representa 48% dos inscritos em processo seletivo e 51% das vagas ofertadas para a educação superior e a região sul 15% dos inscritos em processo seletivo e 22% das vagas ofertadas para a educação superior, a região norte representa 10% dos inscritos no processo seletivo e 7% das vagas ofertadas para a educação superior e o nordeste 17% dos inscritos em processo seletivo e 10% das vagas ofertadas para a educação superior¹⁷.

Por outro lado, temos que considerar que essa centralidade nas regiões de maior produção capitalista visa também garantir a manutenção dos meios de produção através da educação, na medida em que as tecnologias, tais como os computadores e os robôs, deslocaram a centralidade das atividades do homem do “*fazer produtivo*”¹⁸ para o “*saber produtivo*”, numa característica típica da sociedade do conhecimento. Essa exigência coadunou-se com as intencionalidades ideológicas do sistema capitalista globalizado sob a égide de um projeto neoliberal, conforme asseveram Libâneo e Oliveira (1998, p. 602):

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do

¹⁷ É importante destacar que o número de inscritos em processo seletivo não é referente exclusivamente aos candidatos concluintes do ensino médio no ano de 2008. Pelo contrário, este dado demonstra a representatividade da demanda existente de todos os candidatos que concluírem o ensino médio até o ano de 2008 e que são considerados aptos para o ingresso na educação superior.

¹⁸ Entendemos aqui *fazer produtivo* quando se trata de um trabalhador robotizado, dotado da capacidade de execução de operações mecânicas privilegiando atividades de cunho sensório-concreto. Já o *saber produtivo* relaciona-se a um trabalhador capaz de executar atividades de abstração analítica e que, ao mesmo tempo, dê conta das linguagens diversificadas e do processo produtivo. Pois, conforme Preti (1998), esse novo trabalhador mais do que aprender a fazer deve passar por um processo de formação que garanta o *aprender a aprender*.

lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. *A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento* (grifo nosso).

No nosso entendimento, a distribuição das vagas da educação superior não está desvinculada da capacidade produtiva dessas regiões, daí vem a justificativa de que na modalidade EaD a oferta das vagas concentra, praticamente, nas regiões sudeste e sul do país, com 41% e 38%, respectivamente, do total oferecidas para o país. Comparando a oferta de vagas da educação superior com os índices do PIB que demonstram o desempenho econômico pela capacidade de produção da riqueza, encontramos uma simetria entre a proporção de vagas para a EaD (79%) no sul e sudeste com a proporção das duas regiões na participação do PIB (73%), conforme demonstra o quadro 3.

Quadro 3 - Vagas na Educação Superior e os índices do Produto Interno Bruto - PIB por região federativa

Região Federativa	Vagas na Educação Superior*						PIB**	
	Presencial		EaD		Presencial + EaD			
Centro-Oeste	294.734	10%	148.494	9%	443.228	9%	135.039.895	9%
Nordeste	428.754	14%	46.922	3%	475.676	10%	199.040.595	13%
Norte	156.582	5%	156.703	9%	313.285	7%	76.445.511	5%
Sudeste	1.715.043	57%	693.071	41%	2.408.114	51%	859.112.368	56%
Sul	390.024	13%	654.299	38%	1.044.323	22%	253.421.158	17%
Brasil	2.985.137	100%	1.699.489	100%	4.684.626	100%	1.523.059.526	100%

Fontes: * INEP: Censo da educação superior. Ano de referência 2008 (BRASIL, 2009b). ** IPEA: Produto Interno Bruto - PIB. Ano de referência: 2007 (BRASIL, 2009c).

Elaboração própria.

Aproximando esse discurso de universalização e democratização da educação superior “assegurada” pela EaD ao cenário das distribuição das vagas no nordeste, deparamo-nos com uma disparidade em relação à proporcionalidade do número de concluintes registrado no ensino médio e a expansão das vagas em EaD.

Considerando-se essa perspectiva de universalização e democratização da educação superior, entendemos que, pela disparidade apresentada no ano de 1996 – 20% e 12%, respectivamente, conforme demonstrado no quadro 1 – o nordeste, que deveria apresentar uma expansão na proporcionalidade de vagas ofertadas para educação superior na modalidade de EaD, no ano de 2008, colheu um total de vagas para a educação superior de 14% na modalidade presencial e 3% na modalidade de EaD.

Sobre a análise da expansão da oferta das vagas em EaD na região nordeste temos de considerar, também, que esta modalidade vem-se desenvolvendo juntamente com o avanço das TICs, na medida em que configuram a funcionalidade dos AVAs. Isso significa dizer que as TICs, e mais especificamente o computador e a internet, são imprescindíveis para que os pressupostos metodológicos nos cursos de EaD possam ser desenvolvidos de fato.

Quanto à inclusão digital, conforme podemos observar no quadro 4, a região nordeste, assim como a norte, apresenta os índices mais baixos no que diz respeito à proporção de domicílios que possuem computadores ou computadores/internet, tornando a EaD uma modalidade inviável na pretensão de universalização e democratização da educação superior diante do cenário atual das TICs.

Quadro 4 – Proporção dos domicílios que possuem computador e computador/internet

Região Federativa	Computadores	Acesso a internet
Centro-Oeste	34%	25%
Nordeste	14%	10%
Norte	19%	10%
Sudeste	43%	33%
Sul	40%	29%

Fonte: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresa. Ano de Referência: 2009 (BARBOSA, 2010).

Elaboração própria.

A realidade apresentada condiz com os próprios índices do PIB, que além de representar a participação da região na produção da riqueza relata as condições de vida da população. Assumir, na atual conjuntura da inclusão digital, que a EaD possa potencializar a universalização e democratização da educação superior é, a princípio, assumir que o Brasil já apresenta elevado índice de acesso e uso ao mundo digital, como

por exemplo, computador com internet. Fato este que não corresponde a realidade brasileira, uma vez que, no contexto do nordeste, dos 10% de domicílios que possuem computadores com acesso a internet, 90 % pertencem à classe A; 64%, à classe B; 21%, à Classe C, enquanto que 3% pertencem às classes D e E (BARBOSA, 2010).

Diante desse quadro, cabe indagarmos que tipo de universalização e democratização da educação superior adveio com a modalidade de EaD, na medida em que a região nordeste, conforme referimos, possui 10% dos domicílios com computador e acesso a internet, sendo que, desse total, 21% pertencentes à classe social C e 3%, às classes sociais D e E. Mesmo que viéssemos a tratar de indícios de universalização e democratização da educação superior no nordeste, ela se concentrou, principalmente, nas classes A e B.

Ainda nesse raciocínio das inquietações, se por um lado podemos identificar uma aproximação entre as proporcionalidades do número de vagas para a educação superior, especificamente pela EaD, ofertadas em cada uma das regiões federativas justaposto aos interesses do capitalismo globalizado como bem representa os índices do PIB; por outro, podemos identificar o distanciamento da proposta de universalização e democratização da educação superior por esta via, quando relacionado também ao IDH dessas regiões, como podemos observar no quadro 5. As regiões com os menores IDH's são também as que possuem a menor proporcionalidade do número de vagas para a educação superior ofertadas na modalidade de EaD.

Quadro 5 - Vagas na educação superior e IDH – Índice de Desenvolvimento Humano - por região federativa

Região Federativa	Vagas na Educação Superior*						IDH**
	Presencial		EaD		Presencial + EaD		
Centro-Oeste	294.734	10%	148.494	9%	443.228	9%	0,838
Nordeste	428.754	14%	46.922	3%	475.676	10%	0,749
Norte	156.582	5%	156.703	9%	313.285	7%	0,786
Sudeste	1.715.043	57%	693.071	41%	2.408.114	51%	0,847
Sul	390.024	13%	654.299	38%	1.044.323	22%	0,850
Brasil	2.985.137	100%	1.699.489	100%	4.684.626	100%	0,816

Fonte: * INEP: Censo da educação superior. Ano de referência: 2008 (BRASIL, 2009b) e ** Banco Central do Brasil: Evolução do IDH das Grandes Regiões e Unidades da Federação. Ano de referência: 2007 (BRASIL, 2009d).

Elaboração própria.

Diante do exposto, apreendemos que a intencionalidade ideológica presente no discurso de universalidade e democratização advindo com a modalidade de EaD não passou de um dos matizes das estratégias utilizadas pelo Estado para reforçar os interesses do capitalismo globalizado e, assim, manter a sua hegemonia tanto nos modo de produção quanto no controle do saber/conhecimento. Sobre a atuação do Estado em direção aos interesses do capital na era do globalismo, Libâneo e Oliveira (1998) esclarecem que

O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia. Trata-se de mudanças no sentido de fortalecer o capitalismo, o que é dizer: fortalecer as nações ricas e colocar os países mais pobres na dependência, como consumidores. Essas alterações nos rumos do capitalismo se dão, no entanto, no momento em que o cenário mundial em todos os aspectos é bastante diversificado. A onda da *globalização* e da *Revolução Tecnológica* encontra os países (centrais ou periféricos, desenvolvidos ou subdesenvolvidos) em diferentes realidades e desafios, dentre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas, tais como a América do Norte, Japão e União Européia (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 599-600, grifo do original).

O projeto neoliberal configura-se uma base de sustentação para o desenvolvimento do capitalismo globalizado, que, no decorrer nos anos de 1990, justificou e legitimou as políticas de ajustes econômicos e estruturais dirigidas pelos organismos internacionais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), no sentido de assegurar maior internacionalização do capitalismo com vista a sua mundialização. É nesse contexto que devemos buscar compreender as ações de Estado no campo econômico e educacional. Segundo Ianni (1998, p. 27-28):

O que predomina, na época em que se dá a globalização, é a visão neoliberal do mundo. Em todos os países, as práticas e as idéias neoliberais estão presentes e ativas. [...] O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados,

mas também as mais diferentes instituições sociais. “Neo” liberalismo porque se impõe e generaliza em escala mundial [...] O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais.

O Estado brasileiro – inclusive em sua política educacional gestada e delineada sob a batuta das ideologias neoliberais, no contexto das reformas do capitalismo – passou por significativas reformulações e redirecionamento de suas políticas públicas dentro do contexto das transformações econômicas.

Nesta direção destacamos o posicionamento de Leher (1999), quando evidencia a difusão das TICs, da internet e, por conseguinte, da própria EaD como uma consequência do neoliberalismo e da revolução científico-tecnológica. Segundo esse autor:

As mudanças que nos rodeiam não são fenômenos passageiros, mas o produto de forças poderosas e ingovernáveis: a globalização, que tem aberto imensos mercados novos com seu corolário inexorável, uma enorme quantidade de competidores novos; a difusão da tecnologia da informação e o crescimento desordenado das redes informáticas (LEHER, 1999, p. 24).

Sendo assim, é preciso considerar que o projeto neoliberal de sociedade e educação colocado em prática, conforme já referimos, a partir da década de 90 implicou uma refuncionalização do Estado tanto no sentido de uma maior racionalização e eficiência estrutural quanto na redução dos gastos públicos com a área social. Esse processo também significou mudança no próprio sentido de internacionalização capitalista dirigido aos países periféricos, dando-se uma nova dimensão à relação entre Estado e sociedade. Esse redirecionamento pelas reformas neoliberais influenciou nas mudanças das políticas educacionais que buscou implantar um programa de ‘educação para todos’.

A apreensão da EaD como política de acesso ao ensino superior buscou atender às diretrizes da *Declaração mundial sobre a educação para todos: planos de*

ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, elaborada pela UNESCO. Ao analisar a Declaração, SILVA (2003) destaca o seu papel na orientação das reformas educacionais da década de 1990 e ressalta que suas preocupações políticas com a educação estavam voltadas para os

[...] desvalidos, que se ancoram na busca do consenso, na adaptação e na *continuidade da racionalidade* que preside a atual reprodução da vida humana, utilizando-se como meio para a formação do indivíduo o desenvolvimento de *habilidades e percepção* e não o conhecimento da realidade e das mudanças sociais e culturais. (SILVA, 2003, p. 36)

Por outro lado, como observou Ianni (1998), o interesse do capitalismo globalizado pela criação de um Estado Mínimo acabou por influenciar no Brasil a concepção de uma LDB minimalista. Conforme Saviani (2006), essa concepção não poderia ser outra, senão a de uma lei também minimalista, em consonância com as propostas de desregulamentação, de descentralização e de privatização da esfera pública. Segundo o autor:

O ministério da educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscreva-las no texto do projeto da LDB que estava em discurso no congresso nacional, preferiu esvaziar aquele projeto [de LDB] optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB "minimalista" na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB. Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas [...](SAVIANI, 2006, p. 199-200).

Esta característica da LDB, apontada por Saviani, denota uma contradição protagonizada no discurso do Estado no que tange aos interesses do reconhecimento da modalidade de EaD, bem como de sua contribuição para a universalização e democratização da educação superior. Se, dessa perspectiva da criação de um Estado Mínimo, as próprias Instituições Federais de Educação Superior – IFES foram submetidas a uma queda dos investimentos e a uma redução de pessoal

– o que denuncia um efeito contrário à política de universalizar e democratizar a educação –, como devemos entender esse mesmo discurso para o caso da EaD?

A contradição entre o discurso da EaD, universalização, democratização da educação superior e as políticas de contenção de despesas nas IFES reafirma a argumentação de que a modalidade de EaD foi concebida frente às reformas e inovações educacionais necessárias para o capitalismo globalizado sob o interesse de uma regulação social e, por conseguinte, econômica. De acordo com Pino (1997, p. 15):

Seria ingenuidade atribuir a esta lei [LBD] força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação no país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscrito em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de regulação social. (grifo nosso).

Isso demonstra o quanto é forte no modelo de Estado neoliberal, na implementação das políticas públicas, a inter-relação entre o neoliberalismo e o Estado mínimo, que, em nome da estratégia da acumulação, passou assumir o papel de gerir e de legitimar na sociedade nacional em consonância com as exigências do capitalismo global. Para Santos (1998, p. 3) essa força do Estado:

Não se trata do regresso do princípio do mercado, mas de uma nova articulação, mais direta e mais íntima entre o princípio do Estado e o princípio de Mercado [...]. A força do Estado, que no período do reformismo consistiu na sua capacidade em promover interdependências não mercantis, [através da promoção de políticas públicas de corte social] passou a constituir na sua capacidade de submeter todas as interdependências à lógica mercantil.

Nessa perspectiva do Estado Mínimo, a EaD é concebida como a modalidade que melhor detém as condições para atender às exigências de mercado na medida em que possa atingir a formação de um número expressivo de trabalhadores dentro de uma racionalidade econômica que prima pela relação custo/benefício. Decorrente do atrelamento dessa modalidade com demandas neoliberais, alguns autores encaminham suas análises apontando as implicações dessa política no Brasil. O seu reconhecimento em consonância com a LDB, vem cada vez mais se afirmando

como reflexo de uma política educacional implementada sob as bases da ideologia neoliberal. Dentre os argumentos apresentados, podemos destacar os de Maues (2003), Silva (2003) e de Frigotto (2002). Sobre essa questão trazemos primeiramente a posição de Maues (2003, p. 93), que diz:

[...] É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. Carnoy (1999) indica a existência de uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação e a específica da seguinte forma: [...] 4. *a utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas*; 5. *a internet como forma de globalizar as informações e a educação*. Toda essa relação tem como finalidade contribuir para a construção da “sociedade do saber”, que é baseada na informação, em recursos “imateriais” como os saberes, a informação, a comunicação e a lógica. Petrella (1999) diz que essa nova sociedade é indispensável para a fase da economia que tem a informação como seu principal recurso. Essa sociedade, que substituiria a sociedade industrial, visa à rentabilidade, ao lucro, à competitividade, atendendo assim aos anseios da globalização (grifo nosso).

Indo nesta direção a argumentação de Silva (2003) e Frigotto (2002) parece ser contundente quando afirmam que

A institucionalidade da educação a distância e a racionalidade política, tal qual ocorre na reforma do Estado e na reforma educacional, que a informam, pode ser sintetizada da seguinte maneira: [...] 5) supõe a existência de um sistema tecnológico barato e acessível [...] (SILVA, 2003, p. 89-92).

O tele-ensino e, mais amplamente, a educação a distância, que podem se constituir em meios auxiliares importantes no campo do ensino, estão sendo implementados como substitutivos do ensino presencial e como estratégia de ganhos fáceis, também, no ensino superior. A obrigatoriedade, de um lado, de que a partir de dez anos da promulgação da atual LDB todos os professores do ensino básico tenham curso superior para poderem lecionar e, de outro lado, o desmonte do ensino superior público e a concorrência do mercado privado de ensino, vêm abrindo o mercado do ensino a distância no ensino superior. Algumas instituições públicas, de forma pouco crítica, ampliam processos de privatização interna, já em curso, através deste mecanismo (FRIGOTTO, 2002, p.61).

Ressaltamos, mais uma vez, que o reconhecimento e a expansão da política de EaD não pode ser concebida fora do contexto de ações políticas socioeconômicas regida pela orquestra do *neoliberalismo*, do capitalismo globalizado. Pois, esses novos padrões societais e as novas sociabilidades, que lhe são correspondentes, resultam desses movimentos globais que as forjam, atrelados às características históricas e estruturais dos países que as implantam. Sendo assim, é pertinente ainda indagar: se a intencionalidade ideológica do Estado, por meio de suas políticas públicas para a modalidade de EaD, não se coaduna com o discurso de universalização e democratização da educação superior no país, mas, sim, visa atender às necessidades do capitalismo globalizado. Qual seria essa intencionalidade que resultou na promoção de uma iniciativa maior da modalidade de EaD? Sobre essas questões ideológicas do Estado propomo-nos discorrer na seção seguinte.

1.2 A EaD como uma intencionalidade ideológica do Estado em garantir a hegemonia do conhecimento intelectual

Os organismos do *Estado Global*¹⁹ – Bird, FMI, OMC etc – bem como os governos das sociedades atuais, em consonâncias com as políticas neoliberais, têm reservado à educação o papel de um dos propulsores e estimuladores do desenvolvimento capitalista, pois se configura, no que se refere ao universo do desenvolvimento tecnológico, como uma função primordial para garantir o uso eficiente de novas tecnologias e, conseqüentemente, de adoção de novas formas de trabalho. Eis que

[...] ao definir as metas das políticas industrial, tecnológica e comércio exterior, o governo se propôs a articular as ações de Governo e do setor privado para propiciar instruções e qualificação necessárias aos trabalhadores estimulando a maior integração entre empresa e escola (NEVES, 1999, p. 134 -135).

¹⁹ Na *era do globalismo*, o poder de decisão dá-se nas instâncias mundiais de concentração de poder econômico, político e militar representado por segmentos como a Organização das Nações Unidas (ONU), o grupo dos sete mais ricos e poderosos (G7); a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan); o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (Bird), o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Conforme Libâneo (2003), essas corporações transnacionais com suas instâncias de concentração de poder se apresentam cada vez mais como constituinte, ordenadora e controladora dessa nova ordem mundial. Através de seu poder de liberação em âmbito mundial, no campo político, econômico e militar impõem e monitoras as políticas de ajustes desse projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo de mercado.

É nesse contexto que entendemos como a EaD, desde o momento da sua regulamentação pela LDB até os dias atuais, vem-se configurando. Embora essa modalidade seja concebida a partir de um discurso justificado pela necessidade de corresponder a uma cobrança social de universalização e democratização da educação superior, quando se observa sua expansão, a partir da distribuição dos números de vagas existentes, conforme demonstramos na seção anterior, colhemos que se trata mais de um discurso apresentado como uma estratégia ideológica do Estado para o ocultamento da verdadeira intencionalidade que é a de possibilitar uma nova forma de *instruções* e *qualificações* necessárias aos meios de produção na era da sociedade do conhecimento fora do espaço da educação superior presencial.

Recorrendo mais uma vez aos dados sobre a expansão das vagas da educação superior, que na proporcionalidade da distribuição de oferta por modalidade registra o ano de 2008 com 64% para a EaD e 36% para a presencial, demonstra-se a visibilidade do crescimento da educação superior por meio da modalidade de EaD, o que, em proporcionalidade, significa um crescimento mais significativo se comparado ao percurso histórico registrado pela modalidade presencial.

Trazendo para esse contexto de análise da expansão das vagas na modalidade em EaD, encontramos as prerrogativas ideológicas que confirmam o interesse do Estado no crescimento da modalidade de EaD. Entre elas, destacamos na LDB o Artigo 80 e o seu parágrafo 4º, como também, o inciso três do Artigo 87. *In verbis*:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

[**Art. 80º**] § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

[**Art. 87**] **III** - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Essas prerrogativas legais são também retomadas como metas a serem atingidas pelo Estado brasileiro. Sobre as metas EaD, diz o PNE:

4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (BRASIL, 2001).

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais (BRASIL, 2001).

9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância (BRASIL, 2001).

Após observação desses dois documentos da Política Educacional brasileira, retomamos a nossa indagação: por que as intencionalidades ideológicas do Estado em atender às demandas do capitalismo globalizado encontram na EaD um caminho mais pertinente do que na modalidade presencial? Seria apenas uma questão de minimização dos custos e maximização do número de vagas?

A priori, é preciso ressaltar que a classe dominante reconhece na educação o papel de um aparelho formador e transformador da realidade; sendo assim, o não controle desse aparelho pode comprometer a hegemonia já existente. O Estado brasileiro ao longo de sua história de formação e consolidação tendeu a assegurar as demandas das elites em detrimento das da classe trabalhadora, por isso a necessidade de entender os discursos sobre a universalização e democratização.

A educação, em sua política de acesso ao conhecimento bem como de sua apropriação com vistas às transformações sociais, historicamente preservou o espaço do ensino superior, principalmente em sua modalidade presencial, como lócus de interesse da ideologia e dos sujeitos advindos da classe dominante. Reservou aos demais a “formação” que apenas atenda às necessidades do capitalismo globalizado e a necessidade de formar uma representação social que preserve a ordem hegemônica existente.

Como intencionalidades ideológicas dos modelos societais, a educação sempre esteve presente, mas desde que a sociedade passou a ser organizada a partir da

divisão social do trabalho, da divisão de classe, ela se deslocou predominante ao atendimento da ideologia dominante. Tecendo breve consideração sobre o processo educativo a partir da sua gênese²⁰, se assim podemos dizer, é sabido que desde *sociedades primitivas*²¹, por exemplo, a educação se fez como uma “função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral” (PONCE, 2007, p.19), uma vez que, nessas sociedades, os fins da educação identificavam-se com os interesses comuns do grupo.

Caracterizada por uma forma espontânea e natural, na medida em que ainda não existia nenhuma instituição destinada à responsabilidade da educação, a prática educativa que acontecia, nesse modelo de sociedade sem classe, estabelecia-se pelo impregnamento através das vivências da vida cotidiana entre as gerações. Essa realidade sofreu profundas modificações com a mudança na forma de organização social, principalmente com o surgimento da sociedade de classe.

A organização social a partir da divisão de classes provocou uma grande influência, segundo Ponce (2007), na divisão rudimentar do trabalho, que teve as suas origens na busca da produtividade do trabalho humano e no surgimento da propriedade privada. Essa situação ocasionou um impacto na educação que passou a configurar, ideologicamente, como um dos aparelhos potenciais para a manutenção dos sistemas societários, na medida em que os interesses passaram do coletivo para os interesses de classes. Sobre essa mudança Ponce (2007, p. 26) esclarece que

[...] Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: o que impunha o poder do homem sobre o homem.

A divisão social em classes, além de provocar uma *divisão rudimentar do trabalho*, influenciou na distribuição de tarefas que passaram a ser muito balizadas pelas funções, principalmente, de sexos e idades, tornando uma marca no modelo societário de classe. Essa diferenciação foi exigindo aos poucos “certas formas de trabalho social

²⁰ Importar ressaltar que o objetivo deste encaminhamento não é o de resgatar a história da formação da sociedade, mas sim realizar um apontamento comparativo.

²¹ A expressão *sociedade primitiva* aqui está sendo apropriado da obra de Aníbal Ponce (2007). Para este autor é importante ressaltar que a educação nas sociedades primitivas acontecia de forma espontânea, assistemática, dada à inexistência de uma instituição específica (PONCES, 2007, 22).

ligeiramente diferente do trabalho *material propriamente dito*” (PONCE, 2007, p.22). Com essas novas formas de trabalho surgiu então a desigualdade social e, conseqüentemente, a educação passou a adquirir valor de domínio social, pois as famílias dirigentes, então classe dominante, passaram a utilizar a educação para organizar e distribuir os valores sociais de interesses próprios sobre a classe dominada.

Ponce (2007) destaca também a necessidade de considerar a desigualdade, seja ela de inteligência, seja de habilidade ou seja de caráter, como um processo histórico para engendrar o submetimento de pessoas ou grupos a outros. Desta forma, nos primórdios do processo educacional institucionalizado, encontra-se a composição de uma estrutura em que a intencionalidade é demarcada pela alienação de uma classe sob outra, do homem sob o próprio homem, engendrada por meio das intencionalidades ideológicas do próprio Estado.

Assim, desde o momento em que o processo educacional passou a ser institucionalizado pela sociedade dividida por classes, o que mais tarde viria a se tornar o modelo escolar, temos uma intencionalidade ideológica que se caracteriza pelos interesses de um determinado grupo social. Nesse contexto:

Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber da iniciação. As cerimônias constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era espontâneo, mas coercitivo. Eles representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe. Os magos, os sacerdotes e os sábios – primeiramente simples depositários e, posteriormente, donos do saber da tribo – assumem pouco a pouco, juntamente com a função geral de conselheiros, a função mais restrita de iniciadores. Cada tribo foi recolhendo através dos anos uma larga experiência que foi sendo cristalizada em tradições e mitos. [...] Nas cerimônias de iniciação, os sacerdotes explicavam aos mais seletos jovens da classe dirigente o significado oculto desses mitos e a essência dessas tradições. Essas cerimônias de iniciação eram acompanhadas ou precedidas por provas duras, dolorosas e, às vezes, mortais, destinadas a experimentar a têmpera dos futuros dirigentes e a salientar de modo impressionante *o caráter intransferível das coisas ensinadas* (PONCE, 2007, p.27, grifo nosso).

Já olhando para a sociedade classista capitalista, redesenhada pela evolução do capitalismo, verificamos que esse cenário educacional é impulsionado pelo advento da Revolução Industrial ocorrida a partir da segunda metade do século XVIII, que remonta, também, ao início da institucionalização das instituições escolares

modernas como política de Estado. A partir desse momento, a educação passou a ser ainda mais acentuada como força motriz para o *trabalho*, passando a ser direcionada, quase que exclusivamente, às necessidades socioeconômicas desse modelo. Ou seja: a educação está para o trabalho na mesma proporção que o trabalho está para a manutenção da classe dominante.

Nesse contexto, a educação será firmemente caracterizada por uma ação do aprender a fazer, foco esse que influirá em sua possibilidade de contribuição para o desenvolvimento humano, para a emancipação humana, principalmente dos grupos que não têm seus interesses representados por essa ideologia educacional. Ao se estabelecer como aparelho da intencionalidade ideológica da ordem hegemônica dominante, ela contribuiu para o desenvolvimento de uma nova concepção de sujeito que na prática, para a outra classe, resulta na formação de indivíduos submissos e alienados, garantindo, assim, uma estabilidade plausível no continuum da classe dominante. Tratando-se da educação, da possibilidade de pensar-se ou assegurar-se outras perspectivas ideológicas circunscritas ao modelo de educação, havemos de fazer a ressalva de que a classe dominante, depois de sua breve fase de classe revolucionária, passou:

[...] a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade de transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social (SAVIANI, 2008a, p. 116).

E por isso se veem no interesse e necessidade, para assegurar sua hegemonia, de monopolizar “a ciência, a arte e a dimensão mais ampliada da cultura. A Educação passa a ser um instrumento de apropriação material e espiritual nas mãos dessa facção da sociedade que a usará como meio de extorsão de mais-valia” (ALMEIDA, 2005, p. 14). No cenário em que se desenvolve a educação, apreendemos o pensamento de Marx, quando a concebe como parte da superestrutura de controle da classe dominante. Marx compreendia que ela, na perspectiva do capitalismo, criava uma falsa consciência a partir do momento que oculta a realidade de sua própria classe. Por

isso que a educação superior brasileira, desde o início de seu processo histórico até os dias atuais, consolidou-se como domínio de ação da classe dominante que a transformou em *locus*, também, das intencionalidades ideológicas das próprias exigências da era do capitalismo globalizado.

Essa exigência da aproximação entre educação superior e ideologia capitalista se deve à necessidade do mercado global, que é altamente seletivo e aposta num tipo de sujeito com menor risco de fracasso. Isso significa uma interferência na educação, nos seus processos formativos que venham assegurar uma mudança do modelo de uma educação do “*fazer produtivo*” para uma educação do “*saber produtivo*”. Na sociedade do mercado global, as mudanças no sistema de educação vêm sendo direcionadas para as atividades curriculares, para a estrutura organizacional da educação, especialmente superior, com o intuito de capacitar essa nova força de trabalho, adaptado produtivamente às ciências e tecnologias. Tais condições são necessárias ao modo de produção da era do capitalismo globalizado. Quanto a este modelo de formação dos sujeitos, como também aos tipos diferenciados de modalidades de educação presentes na sociedade da era global, recorreremos às reflexões de Neves (1999, p. 195), quando afirma que

Aqueles que vão realizar o trabalho simples [entende-se aqui a classe dominada] o sistema direcionará os seus conteúdos curriculares e sua estrutura organizacional para aumentar o patamar mínimo de escolarização. Este patamar se traduz na aquisição de conteúdos de natureza científico tecnológica e de normas de conduta que capacite essa parcela de forças de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização de trabalho e da produção, inerente ao paradigma da automação flexível, presente nas exigências das agências internacionais.

Neves e Sant’anna (2005), ao analisarem a intencionalidade ideológica do Estado como uma legitimação social da hegemonia burguesa, apontam-lhe o papel na produção de uma pedagogia da hegemonia que legitime uma educação para o consenso em torno dos interesses do capital. Nesse sentido, a formação dos sujeitos, como também as modalidades de educação, volta-se para o que Gramsci denomina intelectual urbano de novo tipo, cujas características principais envolvem a “capacitação técnica” e “capacitação dirigente”. De acordo com os autores:

[...] a escola, mas especificamente, responsabiliza-se pela formação de intelectuais de diferentes níveis, tanto em sentido amplo como em sentido estrito. Em sentido amplo, todos os homens são intelectuais. Todos têm uma concepção de mundo, integram organismos sociais, trabalham, realizam uma atividade criadora qualquer, deliberam sobre os rumos de sua vida em graus distintos de organicidade de pensamento, que vão desde uma visão fragmentária a uma visão unitária de mundo. A escola, especialmente nas sociedades urbano-industriais, teria como objetivo, portanto, elevar o grau de consciência individual atingido pela humanidade. É intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais uma certa capacidade técnica e dirigente organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade. A escola forma também aqueles que vão exercer na sociedade, específica e diretamente, a função de intelectuais, ou seja, os intelectuais orgânicos em sentido estrito (NEVES e SANT'ANNA, 1999, p.28).

Nesse sentido, entendemos que a intencionalidade ideológica do Estado em relação à EaD, colocando-a como caminho para dar conta deste modelo de educação, está para além do discurso da universalidade e democratização da “educação para todos”, pois oculta o que parece ser a sua principal finalidade, que é assegurar formação básica de nível superior àqueles que deverão continuar engendrando a máquina capitalista e que não teriam acesso a essa formação por outra modalidade. Caracteriza-se assim o dualismo histórico presente na educação brasileira, no qual no mesmo sistema a educação atinge finalidades e interesses diferenciados, dependendo do público alvo. Esse delineamento voltado para a própria preservação da ordem hegemônica existente preserva o espaço já reservado à classe dominante para a educação superior, quando se propõe à criação de um novo espaço que também atenda às exigências imposta pelo capitalismo globalizado e possa apresentar grande capacidade para atingir uma parcela maior daqueles que não tiveram acesso a educação superior. Este novo espaço é exatamente a modalidade de EaD.

Esse modelo de expansão da EaD vincula-se a uma intencionalidade ideológica do Estado voltado para a criação de novos espaços de educação que além de não fugir dos interesses da ordem econômica e social, não influí na ordem hegemônica da classe dominante no que tange à ocupação das vagas na educação superior. Conforme as análises de Saraiva (1996) e Preti (1998) sobre a trajetória da EaD no Brasil, e em relação ao público a que está voltada, fica claro que sempre tem recaído sobre a parcela da população excluída do acesso à educação nos diferentes níveis de ensino. Dentre estes projetos podemos destacar:

- Movimento de educação de base - MEB (1956): o principal objetivo estava voltado para a alfabetização de jovens e adultos através dos programas de rádio. Sua maior concentração foi na região norte e nordeste do país.
- Televisão Educativa do Maranhão (1969): uma iniciativa voltada para a educação básica que utiliza em sua metodologia, além dos programas televisivos, material impresso e orientadores de aprendizagem. Esse programa continua em operação até o momento.
- Projeto Minerva (1970): também apresentava como objetivo a educação básica de jovens e adultos e foi transmitido pela Rádio MEC. Além da sua concentração ter se dado na região norte e nordeste, vale destacar que entre os anos de 1981 e 1982 sua aplicação estendeu-se às favelas do Rio de Janeiro. Outra observação interessante é que o nome Minerva consiste em uma homenagem à deusa grega da sabedoria.
- Projeto Logos (1977): esteve voltado para a formação de professores leigos que exerciam a docência. Utilizava-se de material impresso e foi organizado e aplicado pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília-CETEB, unidade da Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE.
- Telecurso (1978): criado com uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta - mantenedora da TV Cultura - e a Fundação Roberto Marinho, iniciou suas atividades voltadas para o 2º grau, atual ensino médio, estendendo em 1981 para o 1º grau, atual nível fundamental da educação básica. Os programas eram transmitidos pela emissora Rede Globo com vista a atender uma parcela da população que não havia completado o ensino fundamental ou o médio. Em 1995 cria-se o Telecurso 2000 com a oferta de cursos profissionalizantes.
- Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1979): mantido pelo governo federal durante a ditadura militar. Tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos acima da idade escolar convencional.
- Um Salto para o Futuro (1991): transmitido pela TV Escola, tem como proposta a formação continuada de professores do ensino

fundamental e médio, veiculando esporadicamente séries sobre a educação infantil. O programa também utiliza outras tecnologias midiáticas como a internet, o fax, o telefone e o material impresso e se propõe ao debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. Mantido pelo governo federal, o programa continua em exibição.

A partir desses apontamentos e no que tange à educação superior, fica evidente que a intencionalidade ideológica do Estado também passa pela garantia de um novo espaço com vistas a atender a outro público, já que os espaços referentes aos cursos na modalidade presencial das universidades continuam sendo restritos a uma pequena parcela da população. Essa modalidade, dadas as políticas de acesso, acaba privilegiando, na sua maioria, sujeitos da classe dominante, o que reitera a própria ordem da sua constituição histórica, pois conforme podemos verificar em Cunha (2007), a educação superior sempre foi marcada por uma divisão ideológica de classes, em que

[...] no Brasil como em tantos outros países, opõem uma educação destinada aos dirigentes à educação destinada aos dirigidos; aos trabalhadores intelectuais e aos trabalhadores manuais; ao público e ao privado; e outras polaridades que definem um campo marcado por antigas e novas contradições. (CUNHA, 2007, p.11)

Cumpramos ressaltar que essa relação intrínseca e impactante da educação com as ideologias neoliberais, detonadoras de uma série de reformas principalmente no campo educacional, já mereceu atenta análises de Ball (1998), Porpkewitz (1997), Santos (1998 e 2001), entre outros, explicitando os pontos comuns entre as reformas econômicas e as reformas educacionais operadas mundialmente com o intuito de melhorar as economias nacionais e globais através do fortalecimento das ações entre educação, trabalho, produtividade, serviço e mercado.

Por outro lado, mesmo reconhecendo-se e considerando-se pertinentes todas as ressalvas dessa relação ideológica entre educação, classe dominante e expansão do capitalismo com a EaD, bem como com as demais modalidades de educação, infantil, especial ou presencial, por exemplo, não podemos descartá-la nem desconsiderá-la como aparelho instituído de potencialidades pedagógicas para além da

intencionalidade ideológica do Estado. Mesmo nesse espaço ideológico dos interesses dominantes, faz-se necessário construir mecanismos de tomada de posição que também assegure uma educação que possibilite ao homem a apropriação crítica das formas ideológicas dominantes, e assim, a partir dessa consciência, contribuir para a sua transformação. De acordo com Marx (1982, p. 25):

Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim (grifo nosso).

Pois, conforme Marx é somente pelas apropriações das formas ideológicas que o homem pode tomar consciência do conflito social existente e, a partir de então, realizar, e como bem esclarece Leontiev, estabelecer uma luta ideológica. Sobre essa luta ideológica esclarece Leontiev (1978a, p. 276):

[...] Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as idéias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem do social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama de *luta ideológica* (grifo do original).

O reflexo e o sentido da luta ideológica passa pela implantação e incentivo das modalidades de educação. Quanto à modalidade de EaD, além do conhecimento da intencionalidade ideológica do Estado que permeia essa política de educação, *é imperativo buscar a compreensão das potencialidades da suas pedagógicas*. Pois, preterir uma modalidade de educação em função apenas das intencionalidades ideológicas do Estado significa também assegurar os interesses da classe dominante, para quem a educação superior foi desde a sua gênese ideologicamente pensada. De acordo com Arroyo (1986, p. 12) “a negação do saber interessou sempre à burguesia, que vem submetendo o operariado ao máximo de

exploração e embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos”.

Nossa posição é que a intencionalidade ideológica, envoltas nas modalidades de educação, ou presencial ou distância, não deve invalidar a necessidade da compreensão das potencialidades pedagógicas. Nos tempos da EaD, procede a análise tanto sobre o papel dessa educação quanto das suas potencialidades pedagógicas no que se refere ao desenvolvimento humano, o que nos propomos fazer sob a luz da abordagem histórico-cultural.

Entendemos que compreender o papel da educação, bem como as potencialidades pedagógicas da modalidade de EaD é condição imprescindível para delinear o sentido da luta ideológica e, também, verificar as possibilidades dessa educação em sua contribuição para o desenvolvimento humano; ou seja: uma educação que converge para, como bem nominou Mészáros (2008), *uma educação para além do capital*, das ideologias do capital. Neste sentido, indagamos: quais as potencialidades pedagógicas da EaD para uma educação comprometida com o desenvolvimento humano?

CAPÍTULO 2 – AS RELAÇÕES SOCIAIS PARA-SI COMO UMA CATEGORIA EMERGENTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: considerações acerca das TICs e da EaD.



“Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. O ‘salto do reino da necessidade ao reino da liberdade’ colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos”

Vygotsky

No capítulo anterior, foi discorrida uma reflexão que buscou demonstrar o cenário pelo viés da ideologia presente no processo histórico da modalidade de EaD. Vimos a intencionalidade do Estado²² em garantir a hegemonia da classe burguesa capitalista, ora a favor de uma formação que atenda aos seus interesses da era do globalismo, ora como uma forma de consolidação do seu poder de domínio econômico, político e cultural, principalmente a partir da produção intelectual.

Sendo assim, a política educacional – como forma específica de intervenção do Estado em educação, no seu viés ideológico, encarnado nos aparelhos institucionais correspondentes – é concebida, também, como um aparelho de

²² Nas formações sociais capitalistas, bem como de sua evolução e desenvolvimento, o Estado é marcado por um capitalismo regulamentado pelo próprio Estado, representado por dois modelos que se distinguem: a forma de Estado Intervencionista e a forma de Estado Liberal. Estas duas formas de Estado podem ser amplamente compreendidas no contexto das etapas de desenvolvimento do capitalismo: mercantilista, concorrencial e monopolista. Para cada uma dessas etapas de evolução do tipo de Estado capitalista corresponde uma determinada forma de Estado. A forma de Estado Liberal corresponde à etapa concorrencial da fase de reprodução ampliada do modo de produção capitalista; e a forma de Estado Intervencionista, à etapa monopolista desta fase.

dominação, na medida em que a ideologia, que se propaga, está a serviço do Estado para garantir a hegemonia da classe burguesa pelo processo de formação do homem. Esses aspectos levam-nos a reafirmar que todas as modalidades de educação são fortemente marcadas por uma intencionalidade ideológica, e, portanto, instituída ao longo do seu percurso histórico independentemente da organização física-estrutural e curricular.

A forma pela qual a educação se transformou nesse aparelho de dominação não se limita apenas a seu processo histórico de institucionalização, mas, principalmente, porque à educação tem sido atribuído um papel social de transmissão de valores de um grupo com o intuito de assegurar a conservação do seu *status quo*. Por ela transmite-se o patrimônio cultural e espiritual a fim de desenvolver nos indivíduos uma ideologia de homem cuja incumbência e capacidade constituem pré-requisitos essenciais para o seu futuro desempenho e, por conseguinte, para o bom desempenho do sistema capitalista.

Por outro lado, no que tange à educação e a suas modalidades, compreendemos não estarem destituídas, salvaguardadas as suas singularidades, das potencialidades existentes de promoverem a aprendizagem em uma perspectiva para o *desenvolvimento humano*, haja vista o próprio desenvolvimento ontológico do homem, que mesmo dentro de um contexto ideológico de educação em sua perspectiva de um aparelho de dominação, é constituído por elementos culturais que lhe possibilita um caráter humanizador.

Comungamos, portanto, com a possibilidade de promover-se, na perspectiva de Mészáros (2008), uma educação para além do capital, que supere os valores ideológicos da classe dominante e contribua para a promoção do *desenvolvimento humano*. Isso nos parece ser bastante compreensivo na medida em que a concepção da dominação pelo viés da educação não está apenas em sua forma institucionalizada, isto é, como modalidades de educação existente, mas na ideologia de homem que se busca desenvolver através do trabalho educativo que se faz presente nestes processos.

Em outras palavras, partilhamos da ideia de que a educação, em todas as suas épocas, bem como nas suas diferentes modalidades, sempre expressou e emitiu uma resposta à sociedade da qual é parte, porém nunca de maneira neutra, mas fortemente marcada pela intenção ideológica do modelo Estado. No entanto, esse cenário não se configura como condição determinante para destituir da educação a possibilidade de contribuir para promoção do *desenvolvimento humano*, uma vez que

também concebemos na ideologia que permeia o trabalho educativo as reais potencialidades com vista a alcançar a promoção desse desenvolvimento no homem.

Ante a essa potencialidade conferida ao trabalho educativo para *promoção do desenvolvimento humano* é que vamos apreender a EaD, compreendendo-a como uma modalidade que desponta num cenário favorável para a democratização e universalização do acesso à educação superior.

Se, por um lado, essa ação, como política de educação, não está isenta das expressões e intencionalidades ideológicas do Estado, assim como as demais modalidades, principalmente as mais tradicionais, por outro, não está isenta das possibilidades de propiciar um ambiente para desenvolver um trabalho educativo de caráter desenvolvente.

No entanto, no contexto contemporâneo de ampla expansão da EaD, temos assistido à recorrência de discursos que destituem a potencialidade de ensino e de aprendizagem desta modalidade e, assim, promulgam o não reconhecimento da mesma por considerá-la propagadora da intencionalidade ideológica do Estado. As agudas críticas à modalidade focam-na apenas como um instrumento de defesa da classe burguesa intelectual a favor de sua hegemonia na medida em que desconsideram qualquer potencialidade do trabalho educativo com vista à promoção do desenvolvimento humano.

Se, por um lado, a modalidade de EaD está diretamente relacionada a políticas públicas de educação que contemplem a ideologia da classe dominante, o que não denotaria uma educação para o *desenvolvimento humano* ou para a *emancipação do homem*, como diria Adorno (2006), por outro, estaremos novamente reafirmando os interesses da classe dominante de manter o domínio da produção intelectual, do saber cultural produzido historicamente, se não levarmos em conta as potencialidades da EaD em contribuir para a democratização e universalização da educação superior e para uma perspectiva de promover as máximas possibilidades para o *desenvolvimento humano*. Mediante isso, e considerando-se os objetivos deste trabalho, levantamos os seguintes questionamentos: será que podemos conceber as intencionalidades do Estado como uma condição suficiente para destituir da educação as máximas possibilidades em promover o desenvolvimento humano? Será que a concepção de homem que permeia o trabalho educativo do professor não pode interferir nas intencionalidades ideológicas do Estado sobre as modalidades de educação?

As reflexões sobre a política de formação na contemporaneidade, no que tange a modalidades, instiga-nos a investigar a modalidade de EaD a partir de dois eixos norteadores: as intencionalidades ideológicas do Estado e as potencialidades pedagógicas para uma educação que promova o desenvolvimento humano. É importante ressaltar que não estamos apreendendo esses eixos como independentes, mas como uma dimensão de uma unidade que se configura a partir das diferentes especificidades. Quanto ao primeiro eixo norteador, comungamos com o entendimento de que a EaD em seu percurso histórico nas sociedades capitalistas como o Brasil, está marcado por uma intencionalidade ideológica do Estado, pela lógica do capitalismo.

Contudo, cabe ressaltar que, destas intencionalidades ideológicas do Estado sobre a EaD, reconhecemos nas palavras de Frigotto (2002, p. 61) uma passagem que suscita a necessidade de um olhar quanto a suas potencialidades pedagógicas e o reconhecimento de que “educação a distância, quando gratuita e como meio de ampliação e reforço do processo de ensino/aprendizagem, *é recurso importante e irrecusável*” (grifo nosso). Nesse sentido é que compreendemos a importância de focar o olhar nesse processo de ensino/aprendizagem com vistas a apreender suas reais potencialidades para o desenvolvimento humano.

Quanto ao segundo eixo norteador, no Brasil vivenciamos uma fase inicial de investigação no que tange à compreensão das potencialidades pedagógicas da EaD, *a priori* decorrente de seu reconhecimento como modalidade de educação ter sido oficializado somente a partir de última LDB, no ano 1996, e pelo recente papel e importância das TICs no cenário da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma fase em que não é possível estabelecer e identificar a existência de um consenso pedagógico capaz de alcançar certa unanimidade e respeito social (PASSARELLI, 2007).

Compreendemos, portanto, que o cenário atual, em relação à modalidade de EaD, é o de alavancar esforços para investigar as suas potencialidades pedagógicas, não enquanto modalidade demarcada pelas intencionalidades ideológica do Estado neoliberal, mas como uma modalidade que possa, de fato, possibilitar a democratização e universalização de acesso à educação superior e com potencialidade de também assegurar uma formação para promoção do desenvolvimento humano. Por isso, reafirmamos o nosso interesse em investigar as potencialidades pedagógicas da EaD,

*neutralizando*²³, para isso, as intencionalidades ideológicas do Estado, já que estas permeiam todas as modalidades de educação.

Na tentativa de reunir elementos explicativos sobre as potencialidades pedagógicas da EaD, entendemos a necessidade de serem tecidas algumas reflexões sobre a educação, bem como acerca das TICs e da EaD.

Desse modo, achamos necessário identificar, primeiramente, a concepção de homem da *abordagem histórico cultural*, que é o referencial teórico adotado neste trabalho, já que dela decorre uma compreensão específica sobre educação.

No primeiro momento dessa reflexão focamos a discussão sobre o “*homem como um sujeito de relações naturais e sociais*”, a fim de realçar o diferencial entre o homem e os animais, atentando para a implicação do papel da educação nas diferentes esferas de relações sociais que constituem a sociabilidade humana.

Na continuidade da reflexão, no segundo momento, ampliamos a compreensão sobre a concepção de homem, destacando as “*Relações sociais e humanização: o tornar-se homem e o desenvolvimento humano*”. Discorreremos sobre as esferas de relações sociais que constituem o processo do seu desenvolvimento, a saber, as *relações sociais em-si* e as *relações sociais para-si*, evidenciando os diferentes níveis de apropriação e a sua efetivação no processo de humanização.

Encerraremos essa sessão realizando uma reflexão sobre “*Humanização e Educação: reflexões acerca das TICs e da EaD*”, apreendendo a educação e o seu papel no processo de humanização sob o olhar das esferas de relações sociais *em-si* e *para-si*, no cenário das TICs e da modalidade de EaD.

²³ Vale ressaltar que não estamos negando a responsabilidade da educação no processo de conscientização e construção ideológica. Pelo contrário, compreendemos que o homem se conscientiza da realidade social somente pela conscientização das formas ideológicas dominantes (MARX, 1982). Neste sentido, referimo-nos a *neutralização* das intencionalidades ideológica do Estado, na perspectiva de lançarmos um olhar sobre as implicações pedagógicas da EaD, em sua dimensão tecnológica, espacial e temporal, pelos pressupostos de ensino-aprendizagem da *abordagem histórico cultural*, secundarizando os condicionantes políticos educacionais do Estado. Isso significa dizer que não estaremos desconsiderando, no trabalho educativo realizado como uma experiência para análise, as reflexões ideológicas quando necessárias.

2.1 O homem como um sujeito de relações naturais e sociais

Nesta primeira parte, apresentaremos breve reflexão sobre o conceito de homem a partir de uma inquietação própria que sempre vinha à tona ao pensar sobre essa questão. A proposição desse enfrentamento dar-se-á a partir do seguinte questionamento: Como vejo o homem? Dessas reflexões vem à tona a compreensão do homem como um sujeito de sociabilidades, em que a vida não se resume à vida individual, mas, sim, a *relações* que estabelecemos com os demais homens e com os elementos provenientes da sua criação. Isso é o ponto de partida para compreender o homem, tomando por base as *relações* como fator determinante do seu desenvolvimento.

Recorremos aos estudos de Marx, ao materialismo histórico dialético, como referência nesse exercício reflexivo.

Na obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2007a, p. 25), encontramos uma concepção de homem como sujeito de relações.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. *A primeira situação a constatar é, portanto, as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza* (grifo nosso).

Ao conceber o homem como indivíduo real, como um ser empírico, um ser natural que se desenvolve no domínio da própria natureza, esses autores atentam para uma primeira situação que deve ser considerada: as *relações* que o homem estabelece com os demais homens e o restante da natureza.

Ainda nessa obra, após apresentarem os fatos históricos²⁴ que relatam o pressuposto de toda a existência humana e, portanto, da própria história, os autores

²⁴ Após relatar as necessidades fisiológicas do homem (como por exemplo, comer e beber) como uma condição que precisa ser garantida para a existência da própria história, Marx e Engels (2007a, p. 25) referem que o “primeiro ato histórico é, portanto a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos”. Na sequência, os autores mencionam outro dois fatos das relações históricas originárias: que a satisfação das necessidades fisiológicas conduz a

ressaltam que as relações são caracterizadas por uma duplicidade, ou seja: como sendo uma dupla relação. De um lado, a *relação natural*, em que o homem se constitui como parte da natureza; de outro, a *relação social*, no sentido de “cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem às condições, o modo e a finalidade” (MARX e ENGELS, 2007a, p. 34).

A *relação natural* deve-se ao fato de a natureza do homem ser a própria natureza orgânica, que necessita dos elementos naturais para suprir suas necessidades fisiológicas. Ao nascer o homem se coloca no âmbito da “natureza pura”, do biológico. Tal qual os animais, manifesta-se somente no domínio das necessidades e não no domínio das vontades.

A natureza orgânica representa para o homem a extensão do seu próprio corpo, com que precisa manter uma relação para poder viver. Essa parte da natureza do homem que não é em si o próprio corpo humano, mas com o qual necessita relacionar para sobreviver, é entendida como sendo o seu corpo inorgânico.

A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem *vive* da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer (MARX, 2006, p.116, grifo do original).

Sobre esta relação do homem com a natureza, em que faz dela seu corpo inorgânico, Heller (1977) afirma que a história universal “não é outra coisa que a produção do homem pelo trabalho humano, a *transformação da natureza* para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, *de seu nascimento de si mesmo, de seu processo de origem*” (p. 162, grifo e tradução nossos). A autora defende ainda que este fato evidencia “uma maneira prática e sensível da essencialidade do homem na natureza; o fato prático e visível, o homem para o homem como existência da natureza e a natureza para o homem como existência do homem[...]” (p.162, tradução nossa).

Ao se relacionar com a natureza em busca de produzir seu corpo inorgânico, o homem acaba por se relacionar com os demais homens, haja vista, por exemplo, o próprio caráter reprodutivo que consiste em uma necessidade natural do homem para garantir a existência da própria espécie. Este fato, que constitui uma das

novas necessidades, e por sua vez, a produção de novos meios, e a relação entre homens e mulheres para garantir a procriação da espécie.

condições históricas do homem (MARX e ENGELS, 2007a), conforme definiu Marx e Engels, denota o primeiro ato de relações sociais que foram se configurando à medida que a população crescia e gerava novas necessidades.

As relações necessárias entre os homens, são condicionadas pelo mesmo aspecto das relações naturais, a do homem como um ser natural em que a natureza, que não é a dele próprio - o seu próprio corpo -, coloca-se para ele como o seu corpo inorgânico com que precisa se relacionar para sobreviver. O outro existe para o homem da mesma forma que a natureza existe para ele, como o seu corpo inorgânico. O outro é também o seu corpo inorgânico, já que ele também faz parte da natureza.

Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, *já que o homem é uma parte da natureza* (MARX, 2006, p. 116, grifo nosso).

Desse modo, as relações sociais são as expressões dos meios de relações naturais existentes, já que o modo de satisfazer as necessidades naturais conecta uns aos outros na medida em que, para satisfazê-las, eles precisam se relacionar. Marx e Engels (2007a, p. 421) explicitam essa situação afirmando que

Os indivíduos, sempre e em todas as circunstâncias, “partiram de si mesmos”, mas como eles não eram únicos no sentido de não precisar estabelecer relações uns com os outros, e como suas necessidades – portanto, sua natureza – e o modo de satisfazer essas necessidades os conectavam uns aos outros (relação entre sexos, troca, divisão de trabalho), então eles tiveram que estabelecer relações. Ademais, como eles firmaram relações, por seu turno, determinaram a produção e necessidades, então foi justamente o comportamento pessoal – individual – dos indivíduos, seu comportamento uns em relação aos outros como indivíduos que criou as relações existentes e que diariamente volta a criá-la.

Essa condição de o homem relacionar-se com os demais para poder satisfazer suas necessidades, mesmo que imediatas, é que torna toda atividade humana uma dimensão de caráter social. Mesmo as atividades de relação natural implicam a necessidade de os homens se relacionarem e, portanto, também torna-se social. Sendo assim, o caráter de toda atividade humana é social, porque a própria existência humana

decorre de uma atividade social, o que faz do próprio homem um sujeito de natureza social. Neste sentido, Marx (2006, p. 141) nos diz que

[...] suas relações *humanas* com o mundo - visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor - em síntese, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento perante o objeto* a apropriação do referido objeto, *a apropriação da atividade humana*. (grifo do original e nosso).

Conforme o exposto, o caráter social é que conduz o movimento do desenvolvimento do homem e das suas formas de sociabilidade, pois, como sujeito social, ao mesmo tempo em que o homem produz suas atividades, passa a ser produzido por ela, como afirma Marx (2006, p. 139):

[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida. A atividade e o espírito são sociais tanto *no conteúdo como na origem*; são atividade social e espírito social (grifo nosso).

Sendo assim, as atividades produzidas pelo homem de forma isolada e privada são, em sua essência, a expressão, também, do seu caráter social. A origem do homem é social e, por isso, toda atividade humana consiste de um movimento social, mesmo as atividades que não sejam uma atuação realizada em conjunto com outros homens.

Tomando como exemplo a produção da atividade científica, Marx (2006, p. 140) relata que

Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade *científica*, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com outro, sou social, porque é como *homem* que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega - que me foi dado como produto social. A minha *própria* existência é atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social. [...] O indivíduo é o *ser social*. A sua manifestação da sua vida - mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária,

realizada juntamente com outros homens – constitui assim, uma expressão e uma confirmação da vida social. (grifo do original)

Nesta mesma direção apresentada por Marx, na qual o caráter social é apresentado como inerente a toda atividade humana, seja ela privada seja coletiva, dado da própria da natureza social do homem, encontramos também essa mesma explicitação nas palavras tanto de Márkus (1974) quanto de Vygotsky (2001b).

Nas palavras de Márkus:

[a atividade humana] não se limita à esfera da produção material; como característica da individualidade integral, ela engloba sua atividade vital completa. Mesmo as esferas e os produtos da atividade espiritual mais afastados da existência material da sociedade são determinados pela evolução histórica (no fim das contas, pelo grau de desenvolvimento efetivo da produção social) (MÁRKUS, 1974, p. 90).

Já Vygotsky afirma que

O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (VYGOTSKY, 2001b, p. 315).

Temos, pois, que as relações sociais, quando analisadas em um determinado contexto histórico, permitem-nos apreender as relações naturais existentes, já que o caráter social está implícito em toda a atividade humana, até mesmo nas relações naturais, do mesmo modo que toda atividade humana explicita o próprio caráter social existente. Isto porque o homem não busca na natureza somente as suas necessidades imediatas e instintivas, mas desenvolve a partir delas uma atividade social.

As *relações sociais* refletem as manifestações expressas das relações que intercorrem entre os homens por meio das relações naturais determinadas. Esta explicitação pode ser averiguada, mais uma vez, nas palavras de Marx e Engels (2007a, p. 94): “os homens, ao desenvolverem sua produção”, suas atividades frente à natureza, “transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar”,

o que implica dizer, a suas próprias relações sociais. Isso se deve fato de que as “relações sociais são intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais” (MARX, 2005, p. 125).

Temos que a história do homem é a história da natureza, do mesmo modo, que a história da natureza é dada pela criação e transformação realizada pelo próprio homem por meio da sua atividade social. Por isso, o significado “humano da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como componente vital da realidade humana: só aqui se revela como fundamento da própria experiência humana” (MARX, 2006, p. 139-140).

Mediante isso, as relações sociais podem ser compreendidas em função do próprio processo de humanização da natureza, pois “a identidade entre natureza e homem aparece de modo que a relação limitada dos homens com a natureza condiciona sua relação limitada entre si, e a relação limitadas dos homens ente si condiciona a sua relação limitada com a natureza” (MARX e ENGELS, 2007a, p. 35).

Importa ressaltar, ainda, que a historicidade do homem se faz pelas relações sociais, na medida em que por meio delas estabelecem uma sucessão entre as diferentes gerações, “em que cada uma delas explora os materiais, os capitais, as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob as condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições” (MARX e ENGELS, 2007a, p. 40). Como afirma Márkus (1974, p. 91), “a história é o processo pelo qual o homem se forma e se transforma a si mesmo, graças a sua própria atividade”.

Essa relação entre homem e natureza, compreendida no âmbito de um contexto histórico de desenvolvimento, demarca uma das principais características do materialismo histórico dialético, a de que toda forma de sociabilidade humana é fruto da relação dos homens com o seu meio, natural e social, assim como as condições reais para se compreender o próprio homem.

Pelo exposto, a sociabilidade humana remete-nos ao processo histórico de desenvolvimento do homem em meio ao seu contexto de *relações* vigentes em cada época. Daí podemos compreender a sociabilidade humana no âmbito das sociedades

primitivas, ou comunidades primitivas, como é referida por alguns autores a exemplo de Ponce (2007) e Cambi(2001), ou da sociedade dividida em classes. Desta última, advêm diferentes denominações circunscritas pelas relações sociais instituídas, principalmente frente aos meios de dominação e produção existentes, como é caso da sociedade burguesa, que se configurou a partir do declínio das classes constituídas pela organização da sociedade feudal (MARX e ENGELS, 2007a).

Da sociabilidade humana sem classes até a atualidade, temos, ao longo do desenvolvimento histórico do homem, diferentes denominações que circunscrevem a partir das relações sociais instituídas, como por exemplo, a sociedade feudal, a sociedade industrial e a sociedade do conhecimento, também denominada por alguns autores, conforme relatado no capítulo anterior, como sociedade técnico-informacional, sociedade da informação e comunicação, ou ainda, sociedade midiaticizada. Sendo que, desta última, temos experimentado uma nova forma de sociabilidade humana, o que equivale a dizer também de relações sociais, denominada por alguns autores, como é o caso de Lévy²⁵ (2007a), de *ciberespaço*²⁶. Portanto, temos na sociabilidade humana uma construção histórica das relações sociais desenvolvidas.

Recorrendo à sociedade primitiva²⁷, que se refere a um período inicial da sociabilidade humana, podemos despendar que ela foi-se configurando à medida que o homem, por meio das relações naturais, promoveu, para a sua própria existência, a objetivação de novos instrumentos e técnicas para dominar a natureza e, conseqüentemente, da sua própria existência para com os outros homens, a partir do momento em que os produtos da sua existência passaram a configurar as formas de relações com o outro, isto é, as formas de relações sociais.

Trata-se de um período amplamente demarcado por um processo inicial na luta do homem pela sobrevivência frente a forças na natureza, em que despontam a criação de instrumentos como o machado, as lanças com pontas de pedra, o arco e flecha, a descoberta do fogo, entre outros, que possibilitaram a caça e a construção de

²⁵ O autor não compartilha da mesma concepção teórica metodológica adotada neste trabalho, sendo referenciado apenas para enfatizar/exemplificar a discussão.

²⁶ O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica-se aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

²⁷ Marx e Engels (2007b) reconhecem nas sociedades primitivas o único estágio histórico de desenvolvimento humano em que as relações sociais foram construídas de posse de uma sociabilidade comunista, a qual denominam de *sociedade comunista primitiva*.

novos meios de subsistência. Frente a isso, as relações sociais, decorrentes da expressão da existência do homem para com os outros homens por meio das relações naturais instituídas, foram-se configurando do nomadismo para a forma de sociabilidade tribal, organizadas por clãs, que, de acordo com os apontamentos de Engels (1986) sobre as ilhas do Pacífico, eram muitas vezes compostas por um grande número de pessoas.

Nesse período, as relações sociais ocorriam por uma economia comum, sem que existisse a exploração do homem pelo próprio homem, já que as relações naturais eram realizadas de modo cooperativo e sem exploração entre todos os membros. No âmbito dessas relações sociais, o ser humano prosseguiu em busca do aprimoramento e da criação de novas atividades que pudessem objetivar outras formas de relações com a natureza, como é o caso das técnicas de agricultura, pastoreio, tecelagem, entre outros, que acabaram ocasionando a decomposição da sociabilidade primitiva e o surgimento de uma sociabilidade organizada por classes.

A passagem da sociabilidade primitiva para a sociabilidade organizada por classes ocorreu no momento em que a atividade humana possibilitou ao homem produção material maior do que ele necessitava para a sua própria subsistência. O homem inicia um processo de distanciamento entre a atividade corporal e a atividade espiritual²⁸, já que o objeto da sua atividade deixa de representar sua necessidade ou vontade. Constroí-se, a partir desse momento, a exploração do homem pelo próprio homem²⁹ e, por conseguinte, as desigualdades nas relações entre eles, com a criação do conceito de propriedade privada, da mão-de-obra escrava e da diferenciação do papel social entre homens e mulheres, por exemplo.

A partir da perspectiva de que o homem é um indivíduo social, que suas ações decorrem, portanto, de uma atividade social em que a natureza se revela para ele como a própria experiência humana, e que as relações sociais são decorrentes de uma relação material dos indivíduos submetidos à suas necessidades naturais, entendemos que a sociabilidade humana “nada mais é que a soma das relações dos indivíduos singulares”, sendo que “essas relações são colocadas em existência e condicionadas pela própria produção material do indivíduo”, de tal forma, que “as referidas relações sociais

²⁸ O conceito de espiritual, aqui mencionado, é compreendido, de um modo geral, como as produções intelectuais do homem.

²⁹ Compreendemos que, nesse momento do desenvolvimento humano, seria um erro acreditar que o homem construiu essas novas formas de relações sociais de maneira consciente, pois, conforme colocado por Marx (1982), ao longo de sua existência, o homem tem estabelecido relações necessárias, determinadas e alheias a suas próprias vontades.

que intercorrem entre os indivíduos se apresentam como manifestações da relação do indivíduo que produz com sua atividade” (MÁRKUS, 1974, p. 33-34).

Neste sentido, podemos compreender as palavras de Vygotsky ao considerar o homem um agregado de relações sociais, em que “podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VYGOTSKI, 1999, p. 368). Isto nos permite compreender que o fator determinante da conduta do homem é configurado pela sociedade e não pela natureza.

Mediante essas considerações, podemos voltar para o nosso questionamento inicial sobre o que vem a ser *o homem*, concebendo-o como um sujeito de relações sociais e naturais, já que elas circunscrevem a própria historicidade humana, haja vista as diferentes formas de sociabilidades que foram se configurando por meio das relações naturais e das manifestações que delas intercorrem entre os homens, isto é, de suas relações sociais. Agora, se ele se faz homem a partir das relações que estabelece e pelas quais se configuram as próprias formas de sociabilidades humanas, o que devemos pensar sobre os animais? Os animais também estabelecem relações? Ou ainda: apresentam formas de sociabilidades? Achamos pertinente também tecer breves considerações sobre a sociabilidade no mundo animal.

A noção de sociabilidade animal, da qual podemos pressupor a existência de relações, pode ser identificada desde as expressões cotidianas, em textos acadêmicos, até mesmo nas reportagens midiáticas, como por exemplo, a do sítio UOL na sessão educação, em que encontramos o seguinte título: “*Na sociedade da colméia, há rainha, operárias e zangões*” (SANTOS, 2009).

Recorrendo aos autores da área de Biologia, entre eles Amabis³⁰ (2004, p. 345, grifo nosso), deparamos com o conceito de sociedade para caracterizar os “grupos de organismos de mesma espécie em que os indivíduos apresentam algum grau de cooperação, comunicação e divisão de trabalho, conservando relativa independência e mobilidade”. Amabis ainda conclui que tanto os homens como os animais vivem em sociedade e que “*sociedades altamente organizadas* são encontrados nos *insetos sociais* das ordens *Hymenoptera* (abelhas, formigas e vespas) e *Isoptera* (cupins)”. Sendo assim, para o referido autor, a sociabilidade é um caráter tanto relativo aos homens

³⁰ Vale ressaltar que esse livro compõe a lista de ofertas realizadas pelo Ministério da Educação para os professores de Biologia da rede pública de ensino, com circulação nacional e gratuita.

quanto a animais, tomando como pressuposto a existência de uma forma de cooperação, comunicação e divisão de trabalho entre os seus membros.

Comparando com a sociabilidade humana, vimos que esse processo, que é histórico, configura-se, conforme já referimos, pelas relações naturais e sociais desenvolvidas pelo homem por meio de suas atividades. Essas atividades produzem formas de relações, do mesmo modo que por estas são produzidas, uma vez que o homem é um sujeito de relações. É pelas relações que a atividade do homem transforma a natureza e produz novas formas de realidade, ou seja, novas formas de cooperação, comunicação e divisão de trabalhos além das já existentes; são, pois, novas formas de sociabilidades.

Já os animais, que também são seres naturais assim como o homem, necessitam eles da natureza para sobreviver e apresentam formas de cooperação, comunicação e divisão de trabalho, como, por exemplo, o caso das abelhas, formigas e cupins, mas não chegam a produzir formas de relações, na medida em o animal não apresenta, em sua atividade, nenhum tipo de relação natural ou social (MÁRKUS, 1974). As formas de cooperação, comunicação e divisão de trabalhos existentes para os animais decorrem única e exclusivamente do seu processo de adaptação. Segundo Marx e Engels (2007a, p. 35, grifo do original), “o animal não se *‘relaciona’* com nada e não se relaciona absolutamente. Para o animal, sua relação com outros não existe como relação”.

Nesse caso, considerando-se o conceito de sociabilidade humana apresentada por Márkus (1974), que a define como sendo a soma das *relações* dos indivíduos singulares, podemos concluir que os animais, por não estabelecerem nenhuma forma de relação, não possuem nenhum tipo de sociabilidade e, portanto, de sociedade. Na melhor das hipóteses, podemos inferir que os animais possuem formas de organização colaborativas. Principalmente, porque a relação é uma característica particular do homem e traduz a própria condição para que o homem exista de fato como homem, como um ser social. Conforme Márkus (1974, p.88), o ato da relação no contexto do princípio marxista é condição *sine qua non* para a existência do próprio caráter social.

O princípio marxista do caráter social do homem, portanto, contém dois fatores. Por um lado, significa que o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão-somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens. Por outro lado, o

indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o procederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo é, pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico. Essas duas relações (coletividade e “determinismo” sócio-histórico) são, de fato, os dois pólos de uma mesma conexão e só existem juntos (MÁRKUS, 1974, p. 88).

Diante do exposto, podemos concluir que o ato da relação é que faz do homem um ser social, tanto nas suas atividades quanto na sua própria origem. As atividades sociais, que promovem as relações naturais promovem também as formas de relações sociais, do mesmo modo que por elas passam a ser determinadas. Temos, portanto, que o ato da relação é a expressão concreta da existência do homem, manifesta por meio da sua atividade social. O que significa dizer que o desenvolvimento ontogenético do homem decorre da especificidade existente na atividade da qual, pela capacidade de relação, constitui uma atividade social.

Antes de caminharmos para a finalização desta seção, que se ateve à reflexão do homem enquanto ser produtor e produzido de/e por relações sociais, é importante ponderar o porquê de somente o homem ser capaz de estabelecer relações. Iniciaremos nossas reflexões lançando um olhar sobre o papel da atividade enquanto ação social e a singularidade do homem, por onde de fato se caracterizam as suas relações.

2.1.1 As relações naturais e sociais como uma essência objetivamente articulada

A atividade do homem é uma atividade social, na medida em que, pela capacidade de relação, conforme já referimos acima, a natureza existe para ele como elemento com o qual pode se relacionar, o que lhe permite fazer da atividade o objeto não só de suas necessidades, como também, das suas próprias vontades. Já o animal, pelo contrário, faz da sua atividade apenas o objeto das suas necessidades, exatamente por não conseguir estabelecer uma relação entre a própria necessidade e os elementos da natureza que satisfaçam essa necessidade.

Para o animal a natureza existe como um único elemento, do qual ele também faz parte, e por isso acaba por tornar o seu próprio ser parte da atividade. Em

outras palavras, os animais não distinguem a relação possível entre os vários elementos da natureza que satisfazem sua necessidade, bem como o seu próprio corpo como um elemento da natureza e da sua atividade. Quanto à especificidade concernente à atividade humana, recorremos a Marx (2006) que diz:

O animal identifica-se prontamente com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É a sua *própria atividade*. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais (MARX, 2006, p. 116).

Nesta passagem, ele chama atenção para a especificidade da atividade do homem fazendo menção ao fator preponderante da capacidade de relação: *a consciência*. O homem é um sujeito de relações pelo fato de ser dotado de consciência; por isso, ao referir que ele possui uma atividade vital lúcida, consciente, Marx ressalta a capacidade do homem em relacionar a atividade como um objeto da sua necessidade e/ou vontade, de tomar para si a própria atividade como um objeto. Isto nos permite aferir, pelo mesmo princípio da consciência, a sua capacidade de relacionar os elementos existentes na natureza, e aqui devemos considerar o seu próprio ser e dos demais homens e animais como objetos da sua atividade. Portanto, é pelas relações que o homem desenvolve a sua própria consciência, na medida em que

A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive em um sociedade (MARX e ENGELS, 2007a, p. 35).

Assim sendo, o homem estabelece uma relação com a própria atividade, como um objeto da sua necessidade e/ou vontade, no momento em que pela própria consciência ele antecipa em sua mente o resultado do conjunto de ações realizadas,

tornando-se livre das condições unicamente instintivas, como é o caso dos animais. Marx (2003) exemplifica esta situação, ressaltando que

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.[...] (MARX, 2003, p. 211-212).

Considerando-se que a especificidade da atividade do homem faz-se, prioritariamente, por ele conseguir relacionar os elementos da natureza com suas necessidades e/ou vontades, bem como, relacionar a si próprio como um elemento, o que se deve a sua capacidade de consciência, então indagamos: o que de fato caracteriza pelo ato da consciência a existência de uma relação? Nesse sentido, recorreremos, mais uma vez, às considerações de Márkus (1974, p. 50) ao descrever que

[...] a estrutura de mundo tal como ‘existe’ na ‘cabeça’ do homem não é apenas mais pobre ou mais rica do que aquela que existe na cabeça de um animal, não é apenas diversa e oposta: existe efetivamente uma diferença decisiva, devida ao fato de que o animal não dispõe como é o caso do homem, de uma estrutura e de uma articulação estáveis: o mesmo objeto, se se apresentar em situações diversas, ligado a diferentes necessidades, não conservará para o animal a sua identidade; o animal torna-se, assim, incapaz de agir sobre ele de um modo idêntico (embora ambas as relações possam ser adequadas e eficientes). Ainda que o mundo seja sempre articulado, mesmo para o animal, nesse caso concreto ele não possui uma *essência objetivamente articulada* (grifos nossos).

Pela consciência, o homem estabelece uma essência objetivamente articulada com os elementos desenvolvidos ao longo do seu processo histórico. É a partir dessa essência que ele estabelece, por meio da sua consciência, o que será determinante para caracterizar as relações. Na realidade, ele estabelece e/ou possui uma essência objetivamente articulada com os elementos da natureza, a partir das

significações³¹ sociais, que representa aquilo que em um elemento ou fenômeno “se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas” (LEONTIEV, 1978a, p. 94). Assim, passa a compor o próprio elemento ou fenômeno a partir do momento em que, “no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer *crystalizam-se* de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 1978a, p. 265, grifo nosso).

Nesse sentido, estabelecer uma essência objetivamente articulada significa apropriar-se³² das significações sociais existentes nos elementos da natureza e transformá-las em um sentido próprio a sua existência.

Desta forma é que os elementos existentes na natureza podem ser compreendidos e apreendidos como cultura. A utilização desse termo para referir a esses elementos pressupõe que, para o homem, eles não existem somente como matéria, mas também como um conjunto de significados construídos historicamente, com o qual mantém uma essência objetivamente articulada. Os elementos culturais são as produções realizadas pelo homem em que está expresso, também, um conjunto de significações sociais construídas historicamente. Ou seja: o homem estabelece uma relação, uma essência objetivamente articulada, a partir das significações sociais existentes e, assim o faz a partir de elementos culturais, pois eles são a expressão manifesta dessas significações.

Sirgado (2000, p. 54) apresenta uma noção conceitual de cultura que, no seu sentido *lato*, contempla as produções criadas pelo homem como condição de existência social e que, por “serem obra do homem, estas condições de existência social

³¹ De acordo com Leontiev (1978a, p. 94), a “[...] significação é reflectida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. [...] A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos.”

³² A apropriação possui um importante papel, senão o mais importante, para o desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da teoria histórico-cultural. A apropriação é que possibilita ao homem as aquisições dos elementos culturais, sem que para isso precise adaptar-se a eles. Leontiev (1978a) esclarece-nos sobre a importância da apropriação, mencionando que: “A diferença ente os processos de adaptação – no sentido em que este termo se aplica aos animais – e os processos de apropriação é o seguinte: a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas do comportamento. Por outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (p. 105). O autor ainda ressalta que o “desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem como ser social, produzem-se sob a forma de uma processo de apropriação, aquisição” (p. 235).

ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos de produções culturais”. Isso permite compreender a cultura como produto, e produtor, do desenvolvimento ontogenético do homem, já que pela capacidade de relação, pela essência objetivamente articulada, os elementos existem para o homem como um conjunto historicamente construído de significações sociais e refletem a própria consciência do homem, na medida em que pelo ato consciente elas transcendem a si próprias e se transformam em significações.

No entanto, é preciso ressaltar que, de acordo com Marx e Engels (2007a, p. 94), a realidade humana não é decorrente da consciência pura³³ como pensava Hegel, mas das apropriações realizadas pelo homem por meio das relações sociais, de modo que a “consciência [...] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”, isto é, não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Ainda nesse sentido, Marx e Engels (2007a, p. 94) nos esclarece que a

[...] produção de idéias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas.

Sendo assim, podemos afirmar que é pela apropriação dos elementos culturais, isto é, a partir de uma essência objetivamente articulada com as significações sociais construídas historicamente, é que o homem aprende a ser homem, ou seja, desenvolve-se como um ser consciente. Todavia, é importante sempre considerar que os

³³ Hegel propõe um reconhecimento da consciência, denominada como consciência-de-si, como a unidade de separação entre a essência da individualidade e do universal, de modo que o homem se apresenta diante dessa essência como se esta fosse apenas para ele. Desta forma, dominação e riqueza, por exemplo, estão presentes para ele como objetos dos quais ele se sabe livre e entre os quais ele pensa poder escolher entre um ou nenhum dos dois. De um modo geral, nessa consciência pura a que se refere Hegel, a essência não é para o indivíduo o poder do Estado ou da riqueza, por exemplo, mas os pensamentos do bem ou do mal.

Uma discussão ampla sobre o conceito de consciência para Hegel pode ser verificada em sua obra “Fenomenologia do Espírito” (HEGEL, 2008).

elementos culturais não são dados para o homem como uma característica inata, tendo que por ele ser apropriados, pois, conforme as palavras de Saviani (2008a, p.7), o homem não se faz homem naturalmente, não nasce sabendo ser homem, “ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir”, mas nasce, como definiu Leontiev (1978a, p. 273), com “aptidões para formar aptidões especificamente humanas”, o que significa dizer que

[...] nascemos ninguém e vamos nos tornando alguém na medida em que vivenciamos as relações com as coisas, com os homens, com o tempo e com o corpo. Nos essencializamos, ou seja, constituímos nossa identidade a partir daí, e, enquanto produto das relações, esta identidade, este EU, é uma síntese inacabada, uma totalização destotalizada e retotalizada para se destotalizar novamente: a identidade é histórico/dialética (MAHEIRIE e DIOGO, 2007, p. 140).

Esse processo de apropriação da cultura, necessário para que o homem possa participar das relações sociais existentes, denomina-se humanização. Pela humanização o homem apropria-se das características do gênero humano que são externas a ele e que estão postas por meio da cultura. Pois, no dizer de Heller (1977, p 112), todas as ações humanas, desde o “modo em que nos alimentamos, como e o que comemos, como e onde habitamos: também nestas coisas se expressa o estado de humanização do gênero humano”. Esse processo de humanização pela égide das esferas das relações sociais, em-si e para-si, é que focaremos na sessão seguinte.

2.2 Humanização e relações sociais: o tornar-se homem e o desenvolvimento humano.

O processo de humanização se faz pela apropriação da cultura porque nela está expressa a significação social dos elementos desenvolvidos pelas gerações antecessoras, que faz do homem um sujeito histórico. A cultura representa o processo histórico de transformação da natureza pelo homem, tal como o seu processo de desenvolvimento ontogenético, pois a “humanização da natureza apenas pode ser um princípio informante da vida em uma ontologia que parta da autocriação da humanidade” (HELLER, 1977, p. 170).

Essa transformação se faz necessária porque a natureza não está posta de forma acabada para o homem. Ela não possui todos os elementos necessários para a

sobrevivência do homem, tendo, por isso, de ser transformada por ele. Esse processo de transformação da natureza é o que Marx chama de humanização da natureza pelo homem, de modo que, quando “entramos em relação com o mundo dos objetos, entramos cada vez mais em uma relação com a natureza humanizada” (HELLER, 1977, p. 271).

A cultura é o elemento resultante do processo de humanização da natureza, ou seja, ela representa a natureza humanizada e, portanto, o nível de liberdade que o homem possui em uma determinada época. Quanto maior o nível de humanização da natureza, maior o domínio do homem sobre ela, bem como o nível de liberdade do homem. A saber: maior a humanização do próprio homem.

Se o processo de humanização da natureza depende das produções culturais, e se as produções culturais representam o nível de domínio do homem sobre a natureza, logo podemos compreender o nível de humanização do homem como decorrente do nível das apropriações realizadas da cultura existente. Da mesma forma que a cultura representa o nível de liberdade do homem, em determinadas épocas, o nível da apropriação da cultura pelo homem representa o nível da sua liberdade. Se o nível de apropriação da cultura representa o processo de humanização do homem bem como o seu nível de liberdade frente à natureza, o que é necessário para que o homem se aproprie dos elementos culturais? O que é preciso para que o homem exerça a sua liberdade em maior nível?

Leontiev (1978a) esclarece que a atividade de comunicação é a condição necessária para a apropriação da cultura, já que a significação social dos elementos culturais só existe para o homem por intermédio de outros homens, ou seja, por meio das relações sociais. Quanto ao processo inicial de inserção ao mundo da cultura, o referido autor afirma:

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos outros seres humanos; *a sua atividade está sempre inscrita na comunicação. A comunicação, quer se efetue sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade* (LEONTIEV, 1978a, p. 271-272, grifo nosso).

Desta forma, podemos compreender as relações sociais como à manifestação das relações que intercorrem entre os homens por meio das relações naturais determinadas, expressas pelas atividades de comunicação. Sendo assim, a esfera da relação social é a esfera da comunicação direta entre os homens, pela qual se apropria da cultura e se humaniza.

Refletir sobre esse processo de humanização do homem a partir das relações sociais aproxima-nos mais uma vez ao pensamento de Vygotsky (1995, p. 150), que considera o desenvolvimento psíquico como de ordem social, visto “que toda a função psíquica superior³⁴ foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma *relação social* de duas pessoas” (grifo e tradução nosso). Para ele, “todas as funções superiores não são um produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa).

Seguindo a direção apontada por Vygotsky, compreendemos o processo de humanização como sendo o próprio processo de desenvolvimento psíquico do homem, caracterizado por dois planos, conforme nos esclarece o autor:

[...] primeiro no plano social para depois aparecer no plano individual, ou seja, inicia-se nas pessoas (nas relações entre pequenos grupos de indivíduos envolvidos em interações sociais) como uma categoria interpsicológica para depois aparecer na criança como uma categoria intrapsicológica (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa)

Conforme o exposto, é pela esfera das relações sociais, *plano interpsicológico*, que o homem desenvolve o seu processo de humanização, já que por ele ocorre inicialmente o processo de apropriação dos elementos culturais. Segundo

³⁴ As funções psíquicas são decorrentes dos estudos realizados por Vygotsky da condicionalidade histórico-cultural no desenvolvimento do psiquismo humano, quando estabelece, também, uma diferenciação entre as funções psíquicas elementares (como a memória imediata e a atenção involuntária) e as funções psíquicas superiores (como, o pensamento e a linguagem). As funções psíquicas diferem quanto ao seu processo de desenvolvimento, pois, enquanto as primeiras são garantidas pelas especificidades biológicas da espécie e que, portanto, são comuns a homens e animais, a segunda está associada ao desenvolvimento social, tendo sua origem nos processos eminentemente culturais, o que as tornam característica somente nos homens. Cabe ressaltarmos que Vygotsky compreendia que as funções psíquicas elementares “adquirem no homem um caráter peculiar. Sem dispor de dados suficientes sobre a influência das condições sociais da atividade humana sobre a estrutura interna deste tipo de processos, eu trato de explicar sua peculiaridade dizendo que, ainda que conservem seu caráter natural, entram em contato com as funções psíquicas superiores, formando novos sistemas psicológicos” (LIÁUDIS & BOGDÁNOVA, 1987, p. 207, tradução nossa).

Vygotsky (1995, p. 151), “poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um *conjunto de relações sociais* transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (tradução e grifo nosso).

Desse modo, o processo de humanização está diretamente associado às possibilidades de acesso à cultura existente nas relações sociais que o sujeito vivencia. O homem pode vir a ser somente aquilo que essas relações vivenciadas lhe permitirem ser, uma vez que o nível de humanização está intrinsecamente relacionado ao nível de acesso a cultura. Por isso, a humanização do homem requer dele as máximas possibilidades de apropriação da cultura, o que implica dizer que, dependendo do nível de possibilidades de acesso à cultura, podemos apreender o nível de possibilidades para a humanização.

É preciso destacar, também, que a esfera das relações sociais não designa ao homem um processo de humanização exclusivo, pois não se tornam seres idênticos por participarem das mesmas esferas de relações sociais. Davidov (1988, p.65) apresenta um posicionamento referente a esta situação, quando menciona que “atuando como objeto, meio e resultado da atividade humana, *a cultura representa simultaneamente um tipo específico e peculiar de realidade*” (grifo nosso). Assim sendo, o fato de os homens participarem de uma mesma esfera de relações sociais, e, por assim dizer, ter acesso aos mesmos elementos culturais, não fazem deles seres idênticos, pois a cultura existe simultaneamente para formar os homens e ao mesmo tempo *singularizá-los*, como um tipo específico e peculiar de realidade.

Figura 2 – A cultura como um elemento de dominação.



Fonte: domínio público.

A apropriação da cultura é realizada a partir das relações sociais do homem e disso advém, conforme especificamos no tópico anterior, a *significação* dos elementos culturais (*plano interpsicológico – social*), que caminha para a elaboração de um *sentido* próprio (*plano intrapsicológico – pessoal*). Então, pela apropriação da cultura o homem assimila as significações cristalizadas nos elementos culturais pelas gerações antecessoras, os quais determinam, também, a consciência social de determinada época e acrescentam a essas significações um sentido próprio que “traduz precisamente a *relação* do *sujeito* com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 1978a, p. 98), ou seja, um sentido³⁵ elaborado por meio do reflexo psíquico da sua realidade.

É nessa direção que Davidov (1988, p. 64-65, grifos nossos) refere-se às significações sociais presentes na cultura como “uma expressão lógica, universal, da história da *consciência humana*”, sendo que a sua apropriação pelo homem é “a via já elaborada de desenvolvimento da sua consciência”, na medida em que passa a ter para ele um sentido próprio.

Desse processo de apropriação, em que a cultura deixa de existir apenas como uma significação social e torna-se também um sentido próprio, pelo seu reflexo psíquico da realidade, decorre o desenvolvimento da consciência no homem pelo plano da subjetividade. Tanamachi (2006, p. 70) esclarece-nos sobre esse processo de desenvolvimento da subjetividade, dizendo que a consciência é um

[...] produto subjetivo da atividade do homem com outros homens e com os objetos. Ela é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, ou seja, a forma especificamente humana de reflexo da realidade que comporta a significação social, enquanto objeto de apropriação e sentido pessoal, quando o significado converte-se em dados do reflexo psíquico do indivíduo, passando a ocupar um papel na sua vida, adquirindo um sentido subjetivo, ou melhor, tornando-se um conteúdo da sua consciência.

A subjetividade da qual decorre o sentido próprio da cultura é o fator determinante para compreendermos o processo de humanização como singular. Pela subjetividade os homens se fazem homens, porém não se fazem iguais, idênticos, ainda que participem das mesmas esferas de relações sociais, conforme mencionamos

³⁵ Vale ressaltar que o significado e o sentido não são elementos antagônicos ou independentes, mas de elementos que estão fundidos na consciência, intrinsecamente ligados um ao outro (LEONTIEV, 1978a, p. 98)

anteriormente. Cada homem é um ser singular, possui, portanto, sua individualidade, conforme palavras de Duarte (1993).

Arendt (2008), tecendo considerações sobre a singularidade, apresenta-a como condição necessária para o desenvolvimento histórico do homem. Para a autora a singularidade dos homens é que faz a pluralidade dos elementos culturais existentes, bem como as diferentes atividades humanas desenvolvidas, visto que a realidade humana perpassa pela subjetividade de cada homem e, portanto, existe para ele de modo singular.

Por ser um sujeito singular, o homem possui uma pluralidade de necessidades que requerem o desenvolvimento de diferentes atividades humanas. É nesta pluralidade de atividades que constrói a pluralidade dos elementos culturais e, por sua vez, o processo de humanização da natureza e de sua própria humanização. Cabe ressaltar que a pluralidade existe para o homem exatamente pela sua capacidade em *relacionar* os elementos culturais a suas atividades. De acordo com Arendt (2008, p. 16):

A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, *humanos sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir* (grifo nosso).

Na mesma trilha do pensamento de Arendt, Márkus (1977, p. 91) afirma que a “característica maior do homem é precisamente essa atividade espontânea que modela sua própria subjetividade, em consequência da qual ele está ‘no eterno movimento do vir-a-ser’”.

A partir desses apontamentos, podemos compreender que a cultura remete-nos à consciência social desenvolvida historicamente pela relação do homem com os elementos da natureza expressa por suas significações, e que essas significações são as expressões da consciência particular do homem, do sentido próprio – sua subjetividade - que acaba por transcendê-lo e a existir como significações.

Isto implica dizer que o homem, ao nascer, encontra uma realidade humana, que, embora determinada, não está posta sempre na mesma forma e nas

mesmas condições, mas está expressa por meio da cultura existente. Desta situação temos que o homem, para se tornar homem, para participar das relações sociais existentes, precisa apropriar-se da cultura existente no seu contexto social para humanizar-se, sendo que a apropriação da cultura só é possível pelas relações sociais.

Em outras palavras: as relações sociais são a condição para o processo de humanização, uma vez que pela apropriação o homem internaliza a significação social e um sentido próprio (processo de apropriação = significação social → sentido próprio); de igual modo a humanização do homem é a condição para as relações sociais, na medida em que, pela objetivação, externaliza um sentido próprio e uma significação social (processo de objetivação = sentido próprio → significação social).

Assim, temos a cultura como o elemento catalisador do movimento humano. A cultura é a expressão do reflexo psíquico no desenvolvimento ontogenético do homem e, portanto, o elemento propriamente psicológico para o seu processo de humanização. Leontiev (1978a, p. 96) faz a seguinte ponderação sobre esta situação:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, *o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; deste último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim* (grifo nosso).

Leontiev chama a atenção para uma situação que consideramos importante para o processo de humanização, ao referir que o sentido subjetivo e pessoal é que, de fato, caracteriza a singularidade do homem. Sendo assim, o seu desenvolvimento depende dos elementos culturais apropriados e do *grau de assimilação* da significação. Esse fato nos possibilita entender as relações sociais como um plano determinante no processo de humanização. Isso porque a cultura só existe para o homem pelo plano das relações sociais, já que “a natureza humana é composta pelo conjunto das relações sociais globais que não se manifestam imediatamente no indivíduo como ser auto-suficiente, mas sim na história da humanidade, pois ‘a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo singular [...] ela é o conjunto das relações sociais’” (NEVES, 2005, p. 64).

Nesse sentido, no âmbito das relações sociais, compreendemos que temos uma implicação no processo de humanização que, no contexto deste trabalho, desdobra-se em duas esferas: *a do tornar-se homem e a do desenvolvimento humano*.

2.2.1 Relações sociais em-si: o processo de humanização para o tornar-se homem

O processo de humanização ocorre desde o nascimento do homem. A partir de então ele se depara com um conjunto de elementos culturais de que precisa apropriar-se para poder participar das relações sociais que serão intrínsecas a sua vida cotidiana. Sendo assim, o homem precisa apreender os meios de comunicação, de alimentação, de vestuário, de higienização, ou seja, os elementos culturais necessários para a sua sobrevivência como um ser social. São essas apropriações, então, que permitem ao homem reproduzir-se como um sujeito concreto e, por sua vez, reproduzir as relações sociais existentes (HELLER, 1977), pois, conforme as palavras de Marx (1982, p.25), na “produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais”.

A afirmação de Marx permite compreender que as apropriações dos elementos culturais existentes nas relações sociais da vida cotidiana, embora determinadas, são imprescindíveis para que o homem exista de fato como homem, ou como diz Heller (1977), um homem concreto. O âmbito das relações em que essas apropriações são realizadas é o que aqui denominamos como sendo a *esfera das relações sociais em-si*.

Na esfera das relações sociais em si, o homem apropria-se do conjunto de elementos culturais “que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1977, p.19, tradução nossa), de tal modo “que a vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao ambiente imediato” (HELLER, 1977, p. 25, tradução nossa). Esta esfera das relações sociais da vida cotidiana é denominada *por em-si* devido ao grau de assimilação da significação social, proveniente de uma apropriação quase que adaptativa (HELLER, 1977).

Essa apropriação quase que adaptativa, segundo Heller, decorre do fato de que, na esfera das relações sociais em-si, o homem não possui consciência da sua própria consciência³⁶, uma vez que essas apropriações são caracterizadas por um determinismo natural e espontâneo, de modo que ele o faz porque assim as apropriou e necessita delas para a sua sobrevivência. Desta forma, a esfera das relações sociais da vida cotidiana é denominada como sendo *em-si* porque representa “objetivamente o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico, *mas não traduzem a relação dos homens com a sua genericidade*” (DUARTE, 1993, p. 139, grifo nosso). Nesta esfera o homem “*em-si*” desenvolve-se enquanto ser genérico, o que não representa a sua relação com a genericidade humana.

No entanto, a “primeira característica distintiva do em-si nas entidades sociais é que sem estas não existe a sociedade em geral ou pelo menos uma determinada estrutura social” (HELLER, 1977, p. 228, tradução nossa), seja ela alienada ou não. Portanto, “todo indivíduo deve se apropriar dos objetos, das maneiras de agir e da linguagem, sem o que ele não pode viver em sociedade” (DUARTE, 1993, p. 136-137).

Cumprе ressaltar que todas as apropriações recorrentes ao processo de humanização ocorrem no nível da genericidade, porém nem sempre representam uma relação com a genericidade, haja vista que há ocorrência de diferentes graus de assimilação. Sendo assim, no âmbito deste trabalho, usamos denominar as apropriações realizadas na esfera das relações sociais em-si como o processo de humanização para o *tornar-se homem*.

O tornar-se homem é o início do processo efetivo de toda humanização, em que cada “um em sua vida cotidiana deve apropriar das objetivações genéricas em-si como um fundamento necessário e inelutável do seu crescimento, de sua conversão em homem”, sendo ainda “o ponto de partida de toda cultura humana” (HELLER, 1977, p. 229, tradução nossa).

Para Heller (1977), o processo de humanização pela esfera das relações sociais em-si, do tornar-se homem, configura o ponto de partida de toda cultura humana, na medida em que caracteriza:

³⁶ Mello (2000) destaca que não se trata necessariamente de uma consciência alienada, mas de uma forma de consciência necessária para que o homem possa apropriar do sistema de referências da vida cotidiana, como é o caso das linguagens, utensílios e costumes, e possa vir a desenvolver as atividades mais complexas. Esta forma de consciência passa a ser alienada quando condicionada a uma lógica que submete o desenvolvimento do homem aos interesses de uma determinada classe, como é o caso da lógica do sistema capitalista.

[...] um processo no qual o particular como sujeito converte-se em “exterior” e no que suas capacidades humanas “exteriorizadas” começam a viver uma vida própria e independente dele, e continuam vibrando em sua vida cotidiana e na dos demais de tal modo que essas vibrações – através de algumas mediações – introduzem-se na forte corrente de desenvolvimento histórico do gênero humano e deste contraste obtém um – objetivo - conteúdo de valor. Por isso podemos sustentar no início que a vida cotidiana é a base do processo histórico universal³⁷ (HELLER, 1977, p. 96, tradução nossa).

Marx e Engels (2007a, p. 33) também se referem à esfera das relações sociais em-si como a propulsora de todo o desenvolvimento histórico e universal do homem, quando afirmam que

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades.

De acordo com o exposto, o processo de humanização, do tornar-se homem, é indispensável para a relação do homem com a genericidade humana, porém, não o suficiente, pois o homem tornar-se-á um sujeito em que a consciência refletirá uma compreensão natural e espontânea da realidade humana, já que a sua consciência é determinada pelo seu ser social e o seu ser social é o ser determinado pelas das relações sociais em-si.

Como o homem não é guiado somente pelo seu ambiente imediato, seu desenvolvimento não corresponde somente à esfera das relações sociais em-si, isto é, da vida cotidiana. Conforme ressalta Heller (1977, p. 25, tradução e grifo nosso), “a vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao *ambiente imediato*”, sendo que todas as atividades “que não se referem ao particular ou a seu ambiente imediato, transcendem o

³⁷ No original: “La vida cotidiana es en su conjunto un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene ‘exterior’ y en el que sus capacidades humanas ‘exteriorizadas’ comienzan a vivir una vida propia e independiente de él, y continúan vibrando en su vida cotidiana y la de los demás de tal modo que estas vibraciones – a través de algunas mediaciones - se introducen en la fuerte corriente del desarrollo histórico del género humano y de este contraste obtienen un – objetivo – contenido de valor. Por esto pudimos sostener al inicio que la vida cotidiana es la base del proceso histórico universal.”

cotidiano”. Esta esfera de relações do homem que transcendem seu meio imediato e particular denominamos como sendo a esfera das *relações sociais para-si*.

2.2.2 Relações sociais para-si: o processo de humanização para o desenvolvimento humano

Na *esfera das relações sociais para-si* o homem não se desenvolve apenas enquanto um ser genérico, mas passa a relacionar-se de fato com a sua genericidade. O homem adquire consciência sobre sua própria consciência, passando das relações sociais naturais e espontâneas, das relações sociais em-si, para as *relações sociais intencionais*, o que vale a dizer: *as relações sociais para-si*.

Nessa esfera, do para-si, as relações sociais são ditas como *intencionais* porque expressam as apropriações decorrentes da relação do homem com a cultura no âmbito do gênero humano e não apenas no âmbito das necessidades imediatas e instintivas das relações sociais em-si, ou seja: expressam a relação do homem com a genericidade. Nas palavras de Heller (1977, p. 233):

O para si e dentro delas as objetivações genéricas para-si só podem funcionar através da *intenção humana conscientemente dirigida a elas*. Elas não podem surgir se falta uma relação consciente com a genericidade; representam, de fato, o desenvolvimento humano não só objetivamente, mas também através da impressão da intenção correspondente³⁸ (tradução e grifo nosso).

A esfera das relações sociais para-si é o meio pelo qual se promove o desenvolvimento ontogenético, afinal, somente pelas apropriações em que há uma relação com a genericidade é que o homem pode incidir sobre o estado atual de desenvolvimento do gênero humano, buscando, a partir desse ponto, avançar em seu desenvolvimento. É pela esfera das relações sociais para-si que “a verdadeira história da humanidade se distingue (em seu conceito) da pré-história, precisamente porque de seu *funcionamento*, de sua existência, forma parte necessariamente as objetivações

³⁸ No original: “El para-si y en su seno las objetivaciones genéricas para-sí sólo pueden funcionar a través de la intención humana conscientemente dirigida hacia ellos. Pero ni siquiera pueden surgir si falta una *relación consciente con la genericidad*; representan, en efecto, el desarrollo humano no sólo objetivamente, sino también a través de la impronta de la intención correspondiente”.

genéricas para-si [...]” (HELLER, 1977, p.232, tradução nosso, grifo do original), ou seja, as objetivações que retratam a relação do homem com a sua genericidade.

É importante mais uma vez ressaltar que essa esfera de relação do homem com a cultura está intencionalizada ao desenvolvimento do gênero humano e não para a satisfação de uma necessidade imediata, como é o caso da esfera das relações sociais em-si. Sendo assim, no âmbito deste trabalho, compreendemos esta esfera como a *humanização para o desenvolvimento humano*.

A humanização para o desenvolvimento humano caracteriza a relação do homem com a genericidade em virtude das apropriações pela esfera das relações sociais para-si apresentarem um maior grau de assimilação da significação social, na medida em que o homem passa a ter consciência da sua própria consciência.

Tomando a linguagem³⁹ como exemplo, temos que, no âmbito das relações sociais em-si, do tornar-se homem, a apropriação da linguagem dar-se-á por uma apropriação natural e espontânea, determinadas pelo contexto de relações imediatas como, por exemplo, o familiar. Na esfera das relações sociais em-si, o homem não adquire conhecimento das estruturas funcionais da linguagem e tão pouco saberá sobre as suas genericidades e especificidades. O homem apropria-se da linguagem na expressão manifesta em sua vida cotidiana, pois, no momento em que a linguagem deixa de existir para o homem somente como uma necessidade imediata e passa a existir como um elemento que represente a sua relação com a genericidade, a relação entre linguagem e homem passa da esfera do natural e espontâneo para a esfera da intencionalidade. Ou seja, das relações sociais em-si para as relações sociais para-si.

A partir das relações sociais para-si, o homem terá a possibilidade de transcender a linguagem corrente da sua vida cotidiana e tomar para si a compreensão das demais linguagens existentes, como é o caso, por exemplo, da linguagem utilizada pela filosofia, ciências sociais, matemática, etc. Ele passará a compreender suas

³⁹ Quanto à linguagem, compreendemos ser importante destacar um posicionamento de Heller (1977, p. 291, grifo do original, tradução nossa) que expressa o próprio nível de humanização do homem, ao pontuar que “no curso da história a linguagem escrita não desempenhou durante muito tempo *nenhum papel* na vida cotidiana. A grande maioria dos homens não sabia ler e nem escrever, e o que sabiam aplicavam este saber ao direito, a ciência e arte, e não a vida cotidiana. Na atualidade não é possível sobreviver em nenhum ambiente cultural sem saber ler e escrever; a letra do alfabeto tem convertido, junto com a palavra falada, na mediadora do saber acumulado (desde as prescrições de usos até as receitas de cozinhas), tem assumido uma parte das funções sinalizadoras (na atualidade, em lugar de pendurar fora uma bacia, se coloca um rótulo com o escrito ‘barbearia’), constitui o veículo por excelência da informação (desde a carta particular até o jornal) e é parte inevitável de um número crescente de atividades de trabalho. Apesar de tudo pode-se afirmar que na atualidade – e seguramente ainda por muito tempo – *o sistema de signos lingüísticos ao que corresponde a função do primeiro plano na conduta da vida cotidiana é e seguirá sendo a linguagem oral*”.

diferentes variações semânticas e sintáticas, tanto em nível nacional como internacional, bem como sua historicidade e implicações em seu desenvolvimento humano.

Enquanto que o processo de humanização para o tornar-se homem retrata as apropriações, pela esfera das relações sociais em-si, do seu ambiente imediato, da sua inserção humana na produção da vida, o processo de humanização para o desenvolvimento humano retrata as apropriações, pela esfera das relações sociais para-si, relacionadas à aquisição de consciência quanto ao lugar dos homens na história.

Segundo Heller (1977), o processo de humanização para o desenvolvimento humano, das apropriações realizadas pela esfera das relações sociais para-si, representa o domínio que o homem alcançou sobre a natureza e, conseqüentemente, sobre si mesmo; por isso, constitui a encarnação da sua liberdade.

O para-si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são expressões do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza)⁴⁰ (HELLER, 1977, p. 233, tradução nossa).

Quanto à liberdade humana, Márkus (1974, p. 93) diz que ela

[...] significa essa faculdade de evolução que faz com que o homem se supere constantemente, que ultrapasse as definições e condições provenientes dos obstáculos e se libere delas; em segundo lugar, no sentido positivo, essa liberdade nada mais é do que essa “força criada pelo homem”, ou seja, o desenvolvimento do controle e do poder humanos sobre as forças naturais, tanto as da natureza exterior quanto as de sua própria natureza íntima; o aperfeiçoamento ultrapassa todo o limite e medida, transformando-se em fim em si mesmo da faculdade criadora, das “forças essenciais” do homem.

Portanto, podemos deduzir que somente pelas relações sociais para-si o homem promove a sua humanização na perspectiva da sua própria liberdade. Retomando a idéia de Platão sobre a alegoria da Caverna e realizando uma analogia com o processo de humanização, podemos dizer que a saída das “sombras da caverna”

⁴⁰ No original: “El para-si constituye la encarnación de la *libertad* humana. Las objetivaciones genéricas para-si son expresión del grado de libertad que ha alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidades en las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre si mismo (sobre su propia naturaleza).”

no mito de Platão, representa a passagem do homem das relações sociais em-si para as relações sociais para-si, libertando-o, assim, das amarras do senso comum.

Desconfiando do senso comum, da *dóxa* e das aparências, Platão retira a filosofia da *ágora* levando-a para a *Academia*. A Política passa a ser assunto dos filósofos que, em função de seu talento especial no dom da reflexão, iriam iluminar a cidade com sua sabedoria, retirando as algemas da ignorância em que se encontrava o cidadão ateniense. [...] o Filósofo sairia da escuridão em busca da verdade, restando-lhe a tarefa de salvar, com sua sabedoria, aqueles que permaneciam acorrentados à ignorância e ao mundo das sombras (CARDOSO, 2001, p. 18).

É preciso ressaltar, também, que ambas as esferas de desenvolvimento – das relações sociais em-si e das relações sociais para-si – perpassam o processo de humanização do homem como esferas que se contrapõem em suas formas de relações, mas que se completam e existem simultaneamente e são determinantes para o desenvolvimento da consciência pessoal e social. Levando em conta que o processo de humanização perpassa as esferas do tornar-se homem e do desenvolvimento humano, e que esse processo está associado diretamente às apropriações relativas às esferas das relações sociais em-si e para-si, então indagamos: como podemos compreender a educação?

2.3 Humanização e educação: reflexões acerca das TICs e da EaD.

Conforme as reflexões discorridas até aqui, concluímos que o processo de humanização pleno do homem perpassa as esferas das relações sociais em-si e para-si, caracterizando o que denotamos, no âmbito deste trabalho, como sendo, respectivamente, o processo do tornar-se homem e do desenvolvimento humano.

Ainda que as esferas das relações sociais em-si e para-si sejam denotadas por características peculiares às suas atividades, do imediato ao intencional, ambas representam o meio para as apropriações dos elementos culturais. É pelas apropriações dos elementos culturais que o homem aprende a ser homem, bem como, aprende a promover o próprio desenvolvimento.

A relação entre homem e cultura é uma condição necessária para que haja o processo de humanização, como bem explicita Mello (2004, p. 142) ao pontuar que as

[...] características inatas do indivíduo são condição essencial para o desenvolvimento, mas não suficientes, pois não têm força motora em relação ao desenvolvimento. As relações do indivíduo com a cultura constituem a condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. Em outras palavras, para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá.

A cultura é o elemento catalisador do movimento histórico do desenvolvimento ontogenético do homem, do mesmo modo que o “movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana” (LEONTIEV, 1978a, p. 273). Esse ato de apropriação da cultura e, portanto, do próprio desenvolvimento ontogenético do homem, só é possível pela educação.

A educação é o processo de humanização para o tornar-se homem na medida em que possibilita a participação das relações imediatas, assim como o desenvolvimento humano, quando possibilita a relação do homem com a genericidade existente. O processo de educação pode ser apreendido nas palavras de Leontiev (1978a, p. 272, grifo do original e nosso), ao explicitar que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mais são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, *num processo de comunicação com eles*. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

O papel da educação é o de promover a apropriação histórica e cultural do homem para que possa participar e construir formas de relações sociais, de sociabilidades humanas, por meio da atividade de comunicação com os demais homens. Por isso, a educação é “intrinsecamente necessário e universal, é um momento para que

se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 2006, 115).

Nesse sentido, é possível compreender que a educação está presente em todo o processo de humanização, do tornar-se homem ao desenvolvimento humano, de tal modo, que o processo de humanização pode ser apreendido como o próprio processo de educação. Conforme as palavras de Duarte (1993, p. 47, grifo nosso):

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto da parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Ainda com Duarte (1993), a relação de consciência que impera no processo educativo denota o diferencial entre o processo de humanização do tornar-se homem e do desenvolvimento humano. No caso do processo educativo para o tornar-se homem, as apropriações são concebidas de forma natural e espontânea, sem que o homem tenha consciência da própria consciência e do próprio processo, o que implica a ausência de sistematização e intencionalidade nas atividades realizadas. Trata-se de um processo de educação “informal”, de simples transmissão de informações.

Heller (1977, p. 300, grifo e tradução nossa), ao abordar os esquemas de comportamento e conhecimento decorrentes da vida cotidiana, das relações sociais em-si, ressalta uma característica importante desse processo educativo ao esclarecer que, embora na esfera das relações sociais para-si a *imitação* no processo educativo seja “uma parte *subordinada*, ainda que não se possa negar sua presença”, nas relações sociais em-si, o processo de imitação é uma parte notavelmente mais importante, uma vez que às apropriações correspondem, até certo ponto, a *imitação* das formas de ações, comportamento, pensamento e conhecimento, caracterizando, assim, uma forma quase adaptativa do homem por esta esfera de humanização.

Esse processo de imitação, segundo ainda Heller (1977), passa a ser importante na esfera das relações sociais em-si não apenas para a satisfação das necessidades imediatas, como também para o desenvolvimento da subjetividade no homem e, portanto, da sua singularidade. Isso se deve ao fato de que a “imitação de ações raramente aparece isolada; em geral constitui uma parte ou momento da imitação de um conjunto de comportamentos” (HELLER, 1977, p. 299, tradução nossa), que

acaba por assumir outros comportamentos, na medida em que essas ações são apropriadas e tornam para o homem elementos da sua subjetividade. A autora exemplifica esta situação relatando que

Quando o torneiro mostra ao aprendiz determinados atos relativos a seu trabalho, este tentará imitá-lo tal como os tenha visto executar pelo operário, também de um *modo relativamente independente de um conjunto de comportamento*. O soldado imita a quem o ensina a mirar, mas não como se este mirar fosse uma parte do comportamento do soldado: *a imitação dos gestos tem lugar também nesse caso um modo relativamente independente da imitação de um comportamento*⁴¹ (HELLER, 1977, p. 299, tradução nossa).

Dessa forma, a subjetividade proveniente do processo educacional, nesta esfera, não representa a relação do homem com a genericidade, o que implica em uma subjetividade pelo processo de humanização do homem em tornar-se homem. O processo educativo, nessa esfera das relações sociais, está associado às apropriações das necessidades imediatas do homem em se tornar homem, o que equivale a dizer as apropriações relacionadas à linguagem, uso e costumes do contexto social a qual pertence. O processo educativo nessa esfera de relações sociais consiste em propiciar ao homem um comportamento social na forma mais “adequada” possível.

Dessas apropriações necessárias das relações sociais em-si, entendemos que as TICs são elementos fundamentais para o processo de tornar-se homem, já que representam o próprio meio de comunicação pelo qual os homens se relacionam e, portanto, tornam-se homens. As TICs representam as diferentes manifestações da linguagem oral e escrita das quais os homens precisam se apropriar para se relacionarem ou, nas palavras de Leontiev, comunicarem-se.

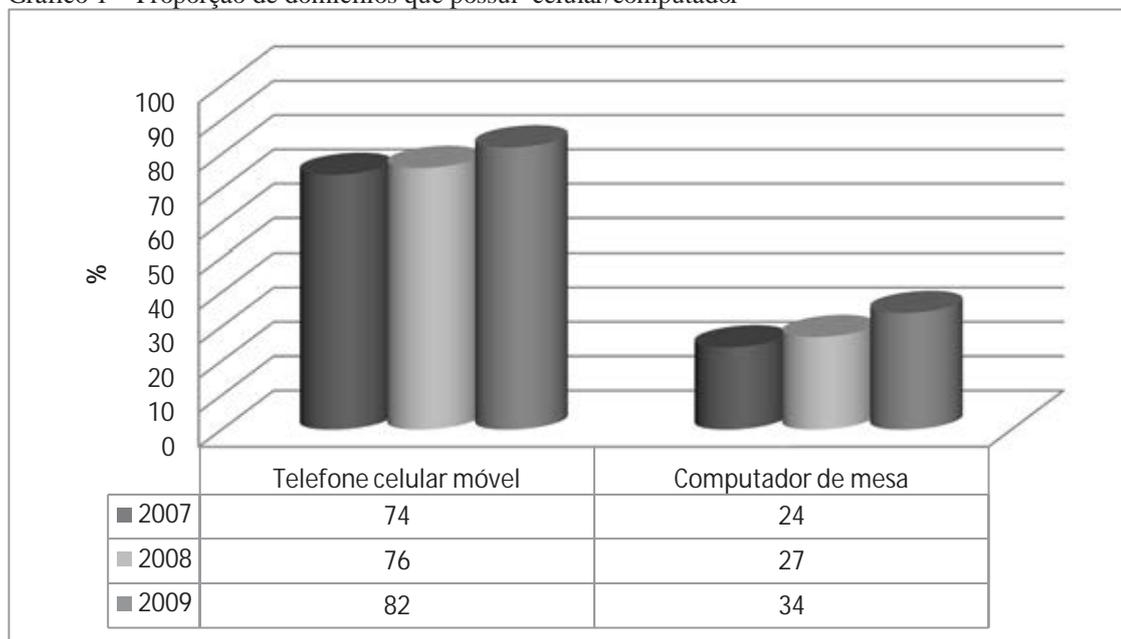
Ou será que atualmente o processo de humanização do tornar-se homem não requer a apropriação das TICs? Será possível participar das relações sociais como estão postas hoje sem se apropriar, por exemplo, das possibilidades interativas do celular e do computador?

⁴¹ No original: “Cuando el tornero muestra al aprendiz determinados actos relativos a su trabajo, este intentará imitarlos tal como los ha visto ejecutar al operario, también de un modo relativamente independiente de un conjunto de comportamiento. El soldado imita a quien le enseña a apuntar, pero no como si este apuntar fuese una parte del comportamiento del soldado: la imitación de los gestos tiene lugar también en este caso de un modo relativamente Independiente de la imitación de un comportamiento”.

Recorrendo à pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br) temos, conforme demonstrado pelo gráfico abaixo, a sinalização da preponderância das TICs na vida cotidiana, como é o caso do telefone celular, que, em 2009, compunha um dos elementos culturais presentes em 82% dos domicílios, bem como os computadores, que apesar de não corresponderem a 50% dos domicílios, têm apresentado um crescimento considerável a cada ano (BARBOSA, 2010).

É fato que as TICs, ou mesmo as tecnologias de um modo geral, já não apresentam grande divergência em relação a sua influência na dimensão social dos homens. As análises sociais, desde os autores clássicos, como é o caso de Adorno (2002 e 2006), Benjamin (1980) e Marx (1982, 2003, 2006, 2007a e 2007b), e, até os contemporâneos, como Bouchard (2000), Umberto Eco (2006), Levy (2007a e 2007b), Moore (2002 e 2007), Moran (2007), Peraya (2002) e Valente (1999, 2000 e 2003), por exemplo, sempre consideraram as consequências das tecnologias para as relações sociais, divergindo apenas na compreensão das implicações que trazem aos homens.

Gráfico 1 – Proporção de domicílios que possui celular/computador



2007 - Base: 17.000 domicílios entrevistados em área urbana. Respostas múltiplas e estimuladas.

2008 - Base: 16.808 domicílios entrevistados em área urbana. Respostas múltiplas e estimuladas.

2009 - Base: 16.854 domicílios entrevistados em área urbana. Respostas múltiplas e estimuladas.

Fonte: CETIC.br (BARBOSA, 2010)

Elaboração própria.

Marx, por exemplo, ao proceder a sua análise na economia, fundada com o surgimento da era industrial, no século XIX, relatou diversas implicações para a esfera das relações sociais, em que concernem às tecnologias como o *modus operandi* da produção industrial.

À medida que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e do quantum de trabalho utilizado, do que da força dos agentes que são postos em movimento durante o tempo de trabalho, os quais, eles próprios – sua poderosa efetividade por sua vez não tem mais relação alguma como o tempo de trabalho imediato que custa a sua produção, mas [a criação de riqueza efetiva] depende antes da situação geral da ciência, do progresso da tecnologia ou da utilização da ciência e da técnica (MARX apud PRADO, 2003, p. 127).

Em sua obra *O Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2007b, p. 46) também relatam as implicações sociais da era industrial, enfatizando

O crescente emprego das máquinas e a divisão de trabalho despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase que exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar sua espécie. [...] Mais ainda, na mesma medida em que aumenta a maquinaria e a divisão de trabalho, sobe também a quantidade de trabalho, quer pelo aumento de horas de trabalho, quer pelo aumento do trabalho exigido num determinado tempo, quer pela aceleração do movimento das máquinas etc. [...] Massas de operários, amontoados na fábrica, são organizadas militarmente. [...] Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, *mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina*, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica. [...] As diferenças de idade e sexo não tem mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo (grifo nosso).

Dessa passagem de supra depreendemos a implicação das tecnologias suplantadas nos meios de produção, principalmente, para a esfera das relações sociais em-si. Como a era industrial foi instituída de modo a fundar uma nova economia, foi, também, pelas tecnologias que essa nova realidade se concretizou. Foram às tecnologias que atribuíram um novo papel frente às formas de produção social, tornando o homem

totalmente estranho a suas próprias atividades de subsistência e ao seu próprio contexto social. O conceito de família, o papel das mulheres, das crianças, enfim, todas as relações sociais passam a ser configuradas pelas formas de produção, orientadas pelos elementos tecnológicos, pois o homem, além de utilizar as tecnologias para dominar a natureza, passa a utilizá-las na dominação do homem pelo próprio homem.

Na época em que Marx procedeu a essas análises não era possível vislumbrar, em decorrência do próprio período histórico, que as tecnologias presentes até então nas esferas da produção, pudessem vir a existir nas esferas sociais e privadas, como é o caso dos dias atuais. Entendemos dessa situação que as implicações apontadas por Marx tornam-se cada vez mais acentuadas, quando analisamos o papel que as TICs exercem sobre as relações sociais contemporâneas. De um modo geral, podemos dizer que elas perpassam todas as esferas da vida do homem, da afetiva até a profissional, estabelecendo uma nova forma de relação, *a relação social virtual*.

Também reconhecemos que as TICs decorrem da própria necessidade de manutenção dos modos de produção industrial em criar meios para invadir “todo o globo terrestre” e “estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. [...] A burguesia não pode existir *sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais*” (MARX, 2007b, p. 43, grifo nosso). No entanto, entendemos ser importante ponderar que as tecnologias não foram inventadas pela era industrial, mas apropriadas por ela para desenvolverem seus interesses econômicos e ideológicos.

O desenvolvimento tecnológico é uma condição necessária para o processo de humanização do homem; a sua presença e importância estão em diversas áreas, como a saúde, a agricultura e a educação, entre outros. Osvaldo Coggiola (MARX, 2007b, p. 9, grifo nosso), em sua análise sobre os 150 anos do Manifesto Comunista, expressa um fato que denota um impacto positivo das TICs na vida cotidiana quando chama a atenção para o fato de que “todo um continente aguardava, pronto para transmitir as primeiras notícias da revolução, de cidade em cidade, *através dos fios do telégrafo elétrico*”. Em Heller (1977, p.320) encontramos também alguns vestígios sobre a viabilidade do uso das TICs no processo educativo, quando reconhece “que se tem teoricamente possível propor a toda uma sociedade o saber cotidiano de um estrato relativamente culto”, salientando ainda “que os meios de comunicação de massas não exploram tais possibilidades” (tradução e grifo nosso).

Assim sendo, retomamos nosso posicionamento do capítulo anterior de que o fator determinante é, na realidade, a intencionalidade ideológica que perpassa o uso das tecnologias, que, dentro de uma lógica capitalista, falta com os valores éticos e morais para o desenvolvimento humano.

Entendemos que processo o educativo, na esfera das relações sociais em-si como condição necessária para o processo de humanização do tornar-se homem, nos dias atuais, não pode desconsiderar a necessidade de apropriação das TICs existentes. Ainda que elas possam representar a intencionalidade ideológica do capitalismo, da dominação do homem pelo próprio homem, temos que considerar que elas estão presentes nas relações sociais e isso requer uma reflexão sobre suas potencialidades quanto a esse processo de torna-se homem. Nessa direção das TICs serem compreendidas como um aparelho de dominação, Heller (1977, p. 148), ao analisar as apropriações referentes à vida cotidiana, pondera que no “sistema de costumes de épocas, classes ou estratos determinados, as exigências desumanizantes podem inclusive ser predominantes nas exigências humanizantes ou relativamente humanizantes”.

É importante ressaltar mais uma vez que as apropriações realizadas pelo processo educativo das relações sociais em-si, ainda que necessárias, são insuficientes para que o homem possa promover o desenvolvimento humano. Isso porque, na esfera das relações sociais em-si, o homem irá desenvolver uma consciência que não representa sua relação com a genericidade e nem com a sua própria consciência. Para que possa vir a ocorrer um processo de humanização para o desenvolvimento humano, o processo educacional precisa possibilitar sua plenitude em relação à vida, por meio da relação com a genericidade.

Nessa direção argumentativa, retomando aqui Vygotsky (2003, p. 77), depararamo-nos com uma posição de discordância no que tange a “deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida”, de modo que o papel da educação referente à esfera das relações sociais para-si não deve ser “a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio”. Neste sentido, indo ao encontro da posição de Vygotsky, o pensador Adorno (2006), quando de sua reflexão sobre o tema “*Educação---para quê?*”, diz que

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2006, p. 143).

Nesse sentido, na esfera das relações sociais para-si, o processo educacional deve ter um caráter de trabalho⁴² educativo, o que corresponde a um ato consciente, sistematizado e, sobretudo, com intencionalidade. No processo educacional na forma de um trabalho educativo as apropriações dos elementos culturais deixam de ter o caráter espontâneo e natural e passam a promover as máximas possibilidades para o desenvolvimento humano.

Sobre o entendimento do que venha a ser o trabalho educativo recorremos a Saviani (2008a, p. 13, grifo nosso), que o define como “ato de produzir, *direta e intencionalmente*, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, pois, na medida em que deixa de ser um ato natural e espontâneo para ter o caráter de um trabalho educativo, o processo educacional passa a considerar a identificação e seleção dos elementos culturais necessários à humanização do homem, bem como, as formas mais adequadas para sua apropriação.

Devemos ressaltar que, embora o processo educativo na esfera das relações sociais em-si também ocorra pela mediação, em que pela atividade de comunicação os homens intervêm uns sobre outros no decurso do processo de apropriação dos elementos culturais, não há neste ato uma sistematização e intencionalidade. Quando nos referimos ao processo educativo na esfera das relações sociais para-si como um trabalho educativo, caracterizado pela necessidade de

⁴² O trabalho é para o homem uma atividade social, uma atividade de criação de sua própria forma de existência, o que o torna mediador entre o homem e a natureza, entre o homem e as suas formas de relações sociais e, portanto, entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano. Diferentemente dos animais, os homens a partir da sua consciência busca pelo seu trabalho a satisfação das suas necessidades, a criação do supérfluo, daquilo que não é natural. Neste sentido, Marx (2003, p. 211) define o trabalho como sendo um “[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de ser corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.[...]”. Em outras palavras: é a partir do trabalho que o homem se constitui enquanto gênero humano e promove a transformação social e histórica da humanidade.

sistematização e intencionalidade, estamos, na realidade, referindo-nos ao próprio ato da mediação, que deve ser realizado, neste caso, com base em elementos que implicam o desenvolvimento do psiquismo humano, como por exemplo, o conceito de zona de desenvolvimento e atividade.

O trabalho educativo também pode ser compreendido nas palavras de Vygotsky (2006, p. 115, grifo nosso), ao relatar as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, quando esclarece que o ensino não se refere a qualquer ensino, mas àquele que se “adianta ao desenvolvimento”, sendo que somente “*uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental*”, o que implica a necessidade da intencionalidade e sistematização inerentes ao trabalho educativo. Ainda de acordo com o autor, o “aprendizado é um aspecto necessário e universal dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2006, p.115).

Temos, portanto, “que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: *não é o desenvolvimento que antecede a possibilidade de aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento*⁴³” (MELLO, 2004, p. 142-143, grifo nosso).

Sendo assim, a natureza do trabalho educativo faz-se necessária na medida em que, a cada estágio do processo de desenvolvimento humano, os elementos culturais tornam-se mais complexos, em quantidade e especificidades maiores, de modo que os homens, no âmbito das suas relações sociais em-si, não são capazes de perpetuar a herança cultural da humanidade. Por isso, os processos educativos “são inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola” (SAVIANI, 2008a, p.7).

Quanto ao processo de institucionalização do saber pela escola, Heller (1977, p. 320) nos diz ser ela um espaço cada vez mais importante socialmente em virtude do próprio processo desenvolvimento humano. As instituições de educação surgem, portanto, como espaço necessário para promover o processo educacional no caráter de um trabalho educativo, das apropriações na esfera das relações sociais para-si,

⁴³ Para Piaget, o desenvolvimento psíquico “[...] é examinado, em sua essência, como processo de *maduração*, se não sobre uma base orgânica, mas pelo menos sobre a base de ‘coordenação e organização’ das ações que, de qualquer maneira, tem fontes orgânicas. [...] o desenvolvimento transcorre, predominantemente, em forma espontânea” (DAVIDOV, 1988, p. 53, tradução nossa, grifo do original).

em que, a partir de um processo sistematizado e intencionalizado, o homem irá apropriar-se da cultura na relação com a sua genericidade.

Vale ressaltar que, embora a educação institucionalizada tenha como objetivo as relações sociais para-si, elas são marcadas, desde a sua origem nas sociedades primitivas, como um espaço de coerção e de manipulação decorrente da intencionalidade ideológica, conforme discutimos no capítulo anterior. Isso significa dizer que nem sempre correspondem ao desenvolvimento pleno do ser humano, mas como um aparelho de dominação a partir de um processo de alienação.

Neste caso, já pensando a educação por meio das TICS, levantamos as seguintes indagações: como devemos compreender o papel das TICs no processo educativo das relações sociais para-si? Considerando que as apropriações das TICs na esfera das relações sociais em-si são necessárias para o processo de tornar-se homem, como devemos entendê-las para o processo do desenvolvimento humano?

No âmbito deste trabalho, entendemos que as TICs podem ser compreendidas a partir de três diferentes posições referentes ao trabalho educativo. Em primeiro lugar, elas são em si o próprio elemento cultural a ser apropriado, o que vale dizer, sua funcionalidade, operacionalidade, bem como seus embasamentos teóricos. Seria o caso, por exemplo, dos cursos de bacharelado em Ciências da Computação, cujo objetivo é promover no homem a capacidade para contribuir com o desenvolvimento da própria tecnologia computacional. Cumpre lembrar ainda que, neste caso, a utilização de TICs também se configura como uma esfera de apropriações necessárias para o processo do desenvolvimento humano, já que a humanização do homem decorre do uso das tecnologias como forma de domínio da natureza.

Em uma segunda posição, as TICs configuram-se como um elemento cultural didático para o trabalho educativo na modalidade de ensino presencial, aplicado a diferentes áreas do conhecimento. Aqui, as TICs são compreendidas como um elemento cultural facilitador do processo de comunicação do trabalho educativo, como é o caso da informática aplicada à educação. A contribuição das TICs como um elemento cultural didático, por meio da informática aplicada à educação, pode ser explicitada nas palavras de Davidov (1988) quando menciona que

Para solucionar as tarefas de intensificação do processo didático-educativo e do aumento substancial de seu nível pode contribuir notoriamente a utilização da informática destinada à educação. Neste caso, assegurar psicopedagogicamente a informatização no ensino escolar é de grande importância. Na atualidade já existe certa experiência no sentido de incluir a informática na estrutura integral da atividade de estudos dos alunos⁴⁴ (DAVIDOV, 1988, p. 15, tradução nossa).

Já na terceira posição, encontramos uma situação em que as TICs configuram o próprio meio de comunicação – mediação – do trabalho educativo. Dessa situação é que advém a atual configuração da EaD, que tem se desenvolvido através de diferentes elementos culturais pertencentes as TICs, como é o caso dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Nesta situação, em que as TICs configuram-se como o próprio ambiente para o processo educativo, é possível pensar no desenvolvimento de um trabalho educativo? Em outras palavras: será que a EaD é uma modalidade de educação potencial para a promoção do desenvolvimento humano? Para uma educação no âmbito das relações sociais para-si?

Esse questionamento retrata a inquietação atual de vários segmentos da sociedade, como alunos, professores e pesquisadores, bem como a motivação para este trabalho. A partir de então, procuramos refletir a esse respeito lançando mão das seguintes indagações: qual a condição necessária para que a EaD configure-se como um ambiente para o trabalho educativo que promova o desenvolvimento nas suas máximas possibilidades? *A priori*, para que a EaD configure-se como um ambiente para o trabalho educativo é necessária, de acordo com Leontiev (1978a), a comunicação.

Considerando o cenário atual, a EaD tem sido estruturada através dos AVAs, os quais exercem o papel de um novo dispositivo de comunicação que surge

⁴⁴No original: “A solucionar las tareas de intensificación del proceso didáctico-educativo y do aumento sustancial de su nivel puede contribuir notoriamente la utilización de computadoras destinadas a la escuela. Aquí tiene gran importancia asegurar psicopedagógicamente la computarización de la enseñanza escolar. En la actualidad ya existe cierta experiencia en el sentido de incluir las computadores en la estructura integral de la actividad de estudio de los alumnos.”

É interessante observar na citação que Davidov menciona a União Soviética já apresentava certa experiência no sentido de aplicar a informática na educação e que isso data o ano de 1988. Isso nos chama atenção porque em 1989 o Brasil criou o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE, através da Portaria Ministerial nº 549/GM, que tinha por finalidade desenvolver “a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos” (MORAES, 1997, p.11). De acordo com a trajetória das ações realizadas na área de informática aplicada a educação apresentada por Moraes (1997), na época de criação do PRONINFE o Brasil também possuía certa experiência na área.

com a internet e é composto pela possibilidade de diferentes TICs, que perpassam desde as formas síncronas, como as teleconferências e salas de conversação on-line com voz e imagem, até as formas assíncronas, como é o caso dos emails e fórum de discussões, e que se configuram, enquanto um dispositivo de comunicação, como:

uma instância, um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamentos e modos de interação próprios. A economia de um dispositivo – seu funcionamento – determinada pelas intenções apóia-se na organização estruturada de meios e materiais, tecnológicos e simbólicos e relacionais, naturais e artificiais, que tipificam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e condutas sociais, cognitivas e afetivas dos sujeitos (PERAYA, 2002, p. 29).

Para ressaltar o papel que a internet vem exercendo como um dispositivo de comunicação no âmbito das relações sociais. É válido destacar os dados apresentados na pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil (BARBOSA, 2010), quanto à proporção de indivíduos que usam a internet para se comunicar. Conforme pode ser verificado pelo quadro abaixo, organizada por regiões federativas, faixa etária e classe social, o uso da internet como um dispositivo de comunicação é uma condição *sine qua non* para as relações sociais vigentes.

Quadro 6 – Proporção de indivíduos que acessaram a internet para se comunicar

Região Federativa		Faixa Etária		Classe Social	
Centro-Oeste	45%	10 - 15	63%	A	85%
Nordeste	30%	16 - 24	68%	B	72%
Norte	30%	25 - 34	51%	C	42%
Sudeste	45%	35 - 44	29%	DE	14%
Sul	43%	45 - 59	16%		
		60 +	5%		

Atividades de comunicação registradas: e-mail, mensagens instantâneas, mensagens de voz, sítios de relacionamentos, listas de discussões ou fóruns, blogs e páginas da internet, entre outras.

Fonte: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresa. Ano de Referência: 2009 (BARBOSA, 2010).

Elaboração própria.

Dessa forma, ainda que se possam ter várias implicações pedagógicas, a EaD, por meio das diferentes TICs, pode ser compreendida como um ambiente para o

trabalho educativo, já que, conforme Leontiev (Op. cit. p. 20, grifo nosso) a “comunicação, quer se efetue sob a forma de *comunicação verbal ou mesmo apenas mental*, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade”.

Embora a modalidade de EaD seja motivo de muitas inquietações, entre as quais algumas entendemos serem importantes e necessárias, é preciso ressaltar que as instituições de educação, assim como as modalidades existentes, são construções sociais que se fazem em função do próprio processo de desenvolvimento ontogenético do homem, de forma alienada ou não. Levando-se em conta que a possibilidade de comunicação é a condição necessária para o trabalho educativo e que os meios de comunicação existentes estão relacionados diretamente ao desenvolvimento ontogenético do homem, entendemos que, do desenvolvimento dos meios de comunicação, decorre também a construção dos diferentes modelos de organização do trabalho educativo, neste caso mais específico, das diferentes modalidades existentes na historicidade da educação.

Na obra denominada “*A aventura do livro: do leitor ao navegador*”, Chartier (1999) possibilita uma reflexão sobre a configuração do trabalho educativo a partir da historicidade dos meios de comunicação. Para esse autor, os diferentes meios de comunicação da escrita, que vão dos pergaminhos, passando pela imprensa de Gutenberg, até chegar à internet, configuraram-se diferentes formas de acesso à leitura e, por conseguinte, diferentes modelos de organização do trabalho educativo.

Sobre esta questão Leontiev (1978a, p. 273) escreve que

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. *Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação*: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (grifo nosso).

A modalidade de EaD, através de diferentes recursos de comunicação, apresenta a condição para o desenvolvimento de um trabalho educativo, o que justificava nosso trabalho em busca de compreender até que ponto autorizam as máximas possibilidades do desenvolvimento humano.

Sua estrutura está demarcada, como nos ensina Leontiev (1978a), a uma resposta social decorrente de uma nova etapa do desenvolvimento humano, em que as formas de sociabilidade humana configuram-se também pelas formas de relações sociais mediatizadas. Isso caracteriza para o homem uma nova forma de relações sociais e, portanto, um novo meio de educação referente à esfera das relações sociais para-si.

Na perspectiva defendida por Vygotsky (2003, p. 72-73) sobre a relação existente entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da educação, fica claro que:

Se interpretarmos o meio social convencionalmente como um conjunto de relações humanas, fica perfeitamente compreensível a excepcional plasticidade do meio social, que quase chega a fazer dele o instrumento mais flexível da educação. A situação do contato entre os elementos do meio não é constrangida e imóvel, mas mutável, e nela as formas e contornos do meio facilmente se modificam. Combinando de certo modo esses elementos, o homem sempre cria formas e mais formas novas de meio social.

Ele conclui esse pensamento afirmando que, em decorrência dessa plasticidade do meio social, o professor precisa focar o próprio ambiente como um meio ativo, em que as potencialidades existentes para o trabalho educativo estão em constante transformação, de tal modo que o desenvolvimento da educação não pode ser compreendido como um processo de crescimento linear e estático, mas sim como um processo de crescimento movido a saltos, que, no nosso entender, abre espaço para a própria modalidade de EaD. Vygotsky (2003, p. 73) ainda nos esclarece

[...] que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar, e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que *não lembra um*

processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo (grifo nosso).

Cabe, lançar algumas reflexões sobre três importantes questões da problematização atual sobre a modalidade da EaD voltadas, especificamente, a formas de relações sociais mediatizadas e, portanto, para o trabalho educativo, a saber: a proximidade relacional, a estandardização do trabalho educativo e a afetividade.

Conforme discorrido anteriormente, o cenário atual da EaD é caracterizado, prioritariamente, pelas relações sociais mediatizadas, o que entendemos ser a premissa para designar uma educação a “distância”. E desta situação vem a inquietação: será possível realizar um trabalho educativo a “distância”?

A *priori*, a terminologia “distância” não é apropriada para caracterizar esta modalidade de educação, por trazer, na nossa compreensão, um equívoco de interpretação. Entendemos que o termo distância é associado por muitos como a impossibilidade de proximidade entre os envolvidos no processo, o que compromete de fato a viabilidade de um trabalho educativo.

Porém, o termo ligado à modalidade de EaD está direcionado apenas a parâmetros de proximidade espacial e não a parâmetros de proximidade relacional⁴⁵. Isso significa dizer que, no âmbito do trabalho educativo da EaD, os sujeitos podem estar separados espacialmente, mas, ainda assim, participando de forma ativa no processo através das relações sociais mediatizadas na perspectiva da esfera do *para-si*.

No contexto dessa realidade, as modalidades de educação presencial e a distância divergem entre na proximidade espacial, já que para o primeiro caso essa é condição necessária. Convergem, entretanto, no sentido de que a proximidade relacional *pode vir a acontecer ou não*, ainda que a partir de meios comunicacionais diferenciados.

Pela modalidade presencial o que se garante é apenas uma proximidade espacial e não uma proximidade relacional, já que esta dependerá de outros condicionantes. Do mesmo modo, na modalidade a distância, a proximidade física não precisa deixar de existir necessariamente, pois de sua sistematização e intencionalidade será definida a quantidade de encontros presenciais, por exemplo. Essa nossa posição

⁴⁵ Referimos a proximidade entre os sujeitos que participam de uma determinada relação social, ainda que de maneira mediatizada, pelas suas formas de expressão e manifestação, de tal modo, que o outro não exista somente pela sua presença física, mas também pela sua atividade social.

pode gerar muitas discordâncias, as quais não vamos, não âmbito desse trabalho, enfrentar, mas achamos pertinente lançarmos algumas indagações instigativas sobre a questão: em uma sala de aula da modalidade presencial, a proximidade relacional é uma condição garantida? Todos os professores se permitem uma proximidade relacional com os seus alunos, bem como os próprios alunos para com os professores? Por outro lado: será que atualmente as pessoas não desenvolvem e/ou mantêm uma proximidade relacional através das TICs? Quais as possibilidades de existir uma proximidade relacional por meio dos instrumentos de mediação da EaD?

A condição da proximidade relacional caracteriza-se como *um poder vir a acontecer*. Podemos compreender ambas as modalidades de educação, presencial e a distância, na perspectiva de Levy (2007b), como sendo um espaço virtual. Para o autor, o conceito de virtual caracteriza-se exatamente pela condição “de um poder vir a acontecer”, por tudo aquilo que existe em potência, mas que para existir em ato depende de determinados fatores.

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. [...] A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes (LEVY, 2007b, p. 15).

Sendo assim, entendemos que a proximidade relacional é uma característica potencial para ambas as modalidades de educação, em que a passagem da virtualidade para a atualidade depende do processo de sistematização e intencionalidade do trabalho educativo, ou mais especificamente, do processo de mediação. E ainda: que a distância em uma perspectiva de proximidade física não é condição suficiente para inviabilizar o trabalho educativo, mas sim à distância em uma perspectiva de proximidade relacional.

Acreditamos que a distância, em uma perspectiva do nível da proximidade relacional, inviabiliza o trabalho educativo por indiciar um comprometimento na mediação⁴⁶ e, por conseguinte, na comunicação. Esta perspectiva se deve ao fato de compreendermos que o nível da proximidade relacional é

⁴⁶ No próximo capítulo ampliaremos essa reflexão sobre a proximidade relacional a partir da análise da experiência realizada com a EaD.

intrinsecamente associado ao processo de mediação pedagógica desenvolvida no trabalho educativo, cuja amplitude pode ser atribuída à comunicação existente. Pois, se, por um lado, o nível da proximidade relacional determina a relação entre os sujeitos no processo de mediação, por outro, o processo de mediação é que determinará o nível da proximidade relacional, cuja amplitude, em ambos os casos, está relacionada à comunicação existente no trabalho educativo.

Nessa direção, concordamos de certo modo com o encaminhamento de Moore (1993), que reforça a nossa compreensão de que a terminologia “a distância” não é a mais adequada para especificar esta modalidade de educação. Esse autor concebe que a EaD não consiste especificamente em uma separação espacial e/ou temporal, mas por um novo conceito pedagógico denominado de “Teoria da Distância Transacional”. Trata-se de “um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo” e que conduzem “a padrões especiais de comportamento de alunos e professores” (MOORE, 1993, p. 2). O autor destaca ainda que

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, 1993, p.2, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que esclarece que os

Espaços *psicológicos* e *comunicacionais* entre um aluno qualquer e seu instrutor nunca são exatamente os mesmos. Em outras palavras, a distância transacional é uma variável contínua e não discreta, um termo relativo e não absoluto. *Já foi aventado (por Rumble 1986, por exemplo) que em qualquer programa educacional, mesmo na educação presencial, existe alguma distância transacional* (MOORE, 1993, p. 2, grifo nosso).

Nesse sentido, compreendemos, no âmbito deste trabalho, que cada uma das TICs empregadas na EaD como recurso mediático contém características estruturais específicas e níveis de comunicação possíveis de acordo com a própria mídia, os quais interferem no processo de mediação e no nível da proximidade relacional, ou na perspectiva de Moore (1993) da distância transacional. Porém, da mesma forma,

entendemos que na modalidade presencial o nível de comunicação dependerá da abordagem pedagógica assumida pelo professor, a qual afetará o processo de mediação e o nível de proximidade relacional.

No entanto, é preciso ressaltar que reconhecemos diferenças nas proximidades relacionais para cada uma das modalidades de educação, haja vista as diferenças nos próprios meios de percepção. Na modalidade de EaD, por mais sofisticadas que sejam as TICs, não podemos falar de percepção tátil ou olfativa, pois devemos considerar a existência de algumas limitações na percepção sinestésica, o que de fato pode gerar um estranhamento do homem em suas próprias relações sociais mediados, como bem exemplifica a charge abaixo:

Figura 3 – O estranhamento do homem pelas relações sociais mediados



Fonte: Sítio do autor - <http://gilmaronline.zip.net/>

Por outro lado, acreditamos que as implicações dessas limitações para a proximidade relacional podem ser minimizadas pelos encontros presenciais.

Tecidas essas breves reflexões sobre o termo “distância”, o qual denominamos como proximidade relacional, defendemos a posição de que esta modalidade seria mais bem compreendida se a denominação fosse “Educação Mediada pelas TICs”, em vez de Educação a Distância.

Voltando-nos agora para a questão da standardização, referenciamos nesta análise dos cursos oferecidos em EaD os apontamentos realizados por Benjamin (1980) sobre as implicações dos meios de reprodução em massa para o processo de standardização da aura das obras de artes. Este referencial aproxima-se da standardização dos cursos na modalidade da EaD na medida em que os AVAs

apresentam as potencialidades de um meio para a reprodução em massa do trabalho educativo.

Em sua obra intitulada “*A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*”, Benjamin (1980, p. 9) define a aura “como a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que esteja”, de modo que “num fim de tarde de verão, caso se siga com os olhos uma linha de montanhas ao longo do horizonte ou a de um galho, cuja sombra pousa sobre o nosso contemplativo, sente-se a aura dessas montanhas, desse galho”.

A crítica que o autor apresenta relaciona a perda da aura existente nas obras de artes com a liquidação do elemento tradicional dentro da herança cultural, a partir das técnicas de reprodução em massa. Para Benjamin (1980) esses meios de reprodução produzem a estandardização daquilo que na realidade só existiu uma única vez, ou seja, a estandardização da aura.

Dessa forma, além de separar o elemento cultural reproduzido do âmbito da sua tradição, na medida em que as cópias se multiplicam, “elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas” (BENJAMIN, 1980, p. 8) e, embora possam continuar a reproduzir o significado, destituem elementos que contribuem para a elaboração dos sentidos por realizarem a liquidação de elementos tradicionais dentro da herança cultural. A estandardização da aura é, a nosso entendimento, uma forma de estandardização dos sentidos.

Aproximando essas ponderações realizadas por Benjamin (1980) sobre a estandardização da aura das obras de artes com a EaD, podemos nos referir à estandardização dos cursos quando passam a ser idealizados como um produto, que depois de “prontos” e “acabados”, são continuamente *reproduzidos* e *vendidos*. Quando isso acontece, temos na realidade a *estandardização da aura do trabalho educativo* nos cursos na modalidade de EaD, daquilo que é único e que existe somente em um dado momento com uma dada turma.

Figura 4 - A estandardização da aura



Fonte: domínio público.

Estandarizar a aura do trabalho educativo significa destituir o caráter de sistematização e intencionalidade do ato educativo que deve ser desempenhado pelo professor, colocando-o em uma posição secundária⁴⁷. O trabalho educativo passa a caracterizar somente a transferência de informação e a representar o “alinhamento da realidade pelas massas, o alinhamento conexo das massas pela realidade”, que “constituem um processo de alcance indefinido, tanto para o pensamento, como para a intuição” (BENJAMIN, 1980, p.10).

A estandardização da aura do trabalho educativo nos cursos na modalidade de EaD coloca-os na perspectiva da pedagogia tecnicista, uma vez que

⁴⁷ A secundarização do professor no trabalho educativo nos cursos na modalidade de EaD está explícita até pela própria designação do termo “tutor”, quando coloca o seu papel em uma posição apenas de “supervisor” das atividades. Nas literaturas científicas que tratam a organização pedagógica dos cursos de EaD é possível identificar a precarização do professor ao fragmentarem o seu papel em diferentes sujeitos, como, por exemplo, “professor”, “tutor” e “monitor” (SARAIVA, 2006), “tutor professor” e “tutor conteudista” (MAIA, 2003), e até mesmo a substituição do professor pelo instrutor (MOORE, 2007). Entendemos que na EaD, assim como nas demais modalidades, o professor deverá assumir todo o processo do trabalho educativo, desde organização do AVA, aulas presenciais, vídeo-conferência, fóruns de discussões, salas de discussões, entre outros, ainda que auxiliado por outros profissionais, mais sempre dentro de um papel ativo (VYGOTSKY, 2003).

[...] inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo *objetivo e operacional*. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008b, p. 12, grifo nosso).

Ao advogar pela reordenação do processo em busca da objetivação e operacionalização, a pedagogia tecnicista busca promover a padronização do ato educativo e, portanto, da estandardização da aura do trabalho educativo.

Pela pedagogia tecnicista podemos compreender também a estandardização da aura do trabalho educativo pela segundarização do papel do professor, que ao tornar o processo educativo objetivo e operacional, relega ao professor somente o papel de executor, já que, neste caso:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. [...] na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como o farão (SAVIANI, 2008b, p.13).

Sendo assim, a estandardização da aura do trabalho educativo promove a mercantilização dos cursos na modalidade da EaD, desautoriza o caráter de uma educação para o desenvolvimento humano e promove um processo de transferência de informação com vista a uma formação não orientada para o desenvolvimento humano, mas com forte tendência tecnicista. Na perspectiva de Saviani (2008b, p. 13) sobre a pedagogia tecnicista, produzem-se apenas “indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da *produtividade* da sociedade” (grifo nosso). Temos, portanto, a partir da estandardização da aura do trabalho educativo, uma situação já denunciada por Lukács, em que:

O pensamento fetichizado da ciência oficial está sempre propenso a transformar – abertamente ou em pudico silêncio - a historicidade ontologicamente relevante dos comportamentos sociohumanos típicos

em “eternidade”, em “perenidade” de seu conteúdo, *em que a continuidade dinâmica do processo real se enrijece em uma “substância” que, em última análise, resta sempre idêntica* (LUKÁCS apud LANDINI e MONFREDINI, 2005, p. 59).

Essa retomada da pedagogia tecnicista pela estandardização da aura do trabalho educativo dos cursos na modalidade de EaD comunga com os interesses dominantes na era do capitalismo globalizado, em que o “saber produtivo” deve ocupar lugar no “fazer produtivo”, conforme discorremos no capítulo anterior, sem, no entanto, ocasionar mudanças nas formas hegemônicas vigente. Sobre esta condição, Saviani (1991, p. 23) explicita que

Se a cultura foi impulsionada e teve um grande avanço nas origens da época moderna, no início da sociedade moderna, da sociedade capitalista, isto devia-se ao fato de ter a burguesia se constituído como uma classe revolucionária e, nesse sentido, portadora de uma nova fase da humanidade que envolvia também um avanço cultural. Mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto de vista cultural. Surge um período em que a *cultura se padroniza, perde a sua criatividade, perde também seu vigor, a sua sistematicidade e se torna fragmentada* (grifo nosso)

Ainda em relação à estandardização da aura do trabalho educativo, é interessante destacar que a secundarização do papel do professor também pode ser observada nos discursos sobre a autonomia intelectual necessária para o processo educativo na modalidade de EaD, enfatizada pelo “aprender a aprender”. No entanto, de acordo com Duarte (2006, p. 156), ao “contrário do que propugnam os defensores do ‘aprender a aprender’, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo”.

Mais uma vez podemos reforçar, através do discurso da autonomia intelectual, enfatizada pelo “aprender a aprender”, que a estandardização da aura do trabalho educativo nos cursos na modalidade de EaD deve-se ao interesse ideológico da classe dominante, de acordo com os apontamentos realizados no capítulo anterior, por um modelo de educação que contemple somente os saberes necessários à era do capitalismo globalizado que, em vez de formar:

[...] indivíduos que sabem algo, (...) passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim, como ao trabalhador é negada propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. *O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo* (DUARTE, 2006, p. 156, grifo nosso).

Na perspectiva adorniana, podemos compreender que a estandardização da aura do trabalho educativo na modalidade de EaD coaduna-se, novamente, com os interesses da classe dominante na era do capitalismo globalizado, visto que promovem a massificação da educação através do artefato da indústria cultural⁴⁸. Vale ressaltar que de uma massificação da educação advém a expressão sociedade de massa, utilizada “para indicar aquela sociedade em que o comportamento que foi formado no grupo constitui uma posição antiindividual de massa; é uma metáfora para designar uma *sociedade manipulada, conformista*” (HELLER, 1977, p. 76, tradução e grifos nossos).

Essa capacidade de manipulação social por meio da massificação da educação, neste caso deflagrada pela estandardização da aura do trabalho educativo, pode ser compreendida na esfera das relações sociais para-si a partir dos efeitos da ação verbal descritos por Heller (1977), quando refere, entre eles, a capacidade de persuasão. De acordo com a autora:

⁴⁸ C.f. Adorno (2002, p. 6, grifo nosso): “A participação de milhões em tal indústria imporia métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com *produtos estandardizados*. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção difusa exigiria, por força das coisas, organização e planificação da parte dos detentores. Os clichês seriam causados pelas necessidades dos consumidores: por isso seriam aceitos sem oposição.”

A persuasão (dissuasão) não é mais que uma forma relativamente autônoma do *aconsehar*. De fato sua função não é só a de dar um conselho de aprovação ou desaprovação sobre um determinado fato, sua eficácia também não depende somente do conselho dado, se é bom ou mau, mas também da *forma* como ele é apresentado⁴⁹ (HELLER, 1977, p. 368, grifo do original).

A persuasão caracteriza-se na estandardização da aura do trabalho educativo, tipicamente, pela comunicação unidirecional, em que de um lado tem-se o sujeito ativo – o persuasor - e do outro o sujeito passivo – o que é persuadido. Os cursos de EaD que se caracterizam por esse modelo de estandardização da aura do trabalho educativo são ainda mais preocupantes, pois além de não contribuírem para o desenvolvimento humano, ainda possuem uma intencionalidade declarada de alienação na formação dos sujeitos. Heller (1977, p. 368) explicita essa situação dizendo que o sujeito:

[...] pode ser um homem particular, mas também uma massa. [...] E na medida em que (e se) a comunicação não é puramente informativa, mas que serve, também para transmitir um convencimento (tem como fim a formação do mesmo convencimento), contém sempre o momento da persuasão⁵⁰ (tradução nossa).

No entanto, Heller (1977, p. 100) também relativiza essa situação mencionando que tal passividade “não está em absoluto, *em uma relação necessária com o desenvolvimento da técnica*, mas, pelo contrário, *depende das relações sociais* em que hoje tem lugar o desenvolvimento tecnológico” (tradução e grifo nosso). Isto significa dizer que as potencialidades pedagógicas da EaD não estão relacionadas somente aos limites dos instrumentos midiáticos, mas, também, pela concepção que os professores possuem acerca do trabalho educativo.

Ainda em relação à estandardização da aura do trabalho educativo, da transformação dos cursos de EaD em produto e, portanto, da secundarização do papel

⁴⁹ No original: “A persuasión (disuasión) no es más que una forma relativamente autónoma del *aconsejar*. De hecho su función no es sólo la de dar un consejo de aprobación o desaprobación sobre un determinado acto, su eficacia además no depende solamente del consejo dado, si es bueno o malo, sino también de la *forma* en que es presentado.”

⁵⁰ No original: “El sujeto de ésta puede ser un hombre particular, pero también una masa. [...] En la medida en que (y si) la comunicación no es puramente informativa, sino que sirve también para transmitir un convencimiento (tiene como fin la formación de mismo convencimiento), contiene siempre el momento de la persuasión”.

do professor no ato educativo, podemos nos apropriar de uma situação apresentada por Heller (1977) quando de sua análise sobre o saber da vida cotidiana. A autora analisa a implicação dos meios de comunicação em massa na construção do saber cotidiano, das relações sociais em-si, referindo-se mais especificamente ao rádio e à televisão, mencionando que o “aspecto negativo é que estas comunicações nunca apontam para o particular” (HELLER, 1977, p.320). Ela se refere a essa questão explicando que

Quando um pai transmite o saber a seu filho, inclusive transmitindo uma experiência cognitiva geral, a causa do contato direto a adapta a pessoa a quem se dirige. O rádio e a televisão, pelo contrário, falam a centenas de milhares de pessoas, as massas impessoais, pelas quais não podem ser adaptadas ao particular nem ao mesmo saber, nem a sua forma de transmissão⁵¹ (HELLER, 1977, p. 320, tradução nossa).

Aproximando esses apontamentos realizados por Heller para a vida não-cotidiana, das relações sociais para-si, através da nossa análise sobre a standardização da aura do trabalho educativo, entendemos que o particular deixa de existir nos casos da EaD exatamente quando os cursos são transformados em produtos e perdem seu caráter de trabalho educativo. Neste caso, os cursos são concebidos como um produto que depois de desenvolvidos são considerados como algo “pronto” e “acabado”, sem que se considere o aluno como um sujeito ativo, que traz consigo um contexto cultural e um processo histórico da construção do saber, os quais devem incidir sobre o trabalho educativo. Landini e Monfredini (2005, p. 61) oferecem uma resposta plausível a essa indagação ao pontuarem que

Aparentemente orientadas pelos pressupostos de mercado, justificadas pelos pressupostos neopragmáticos, as práticas escolares tendem a se empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída. O senso comum tende a orientar a elaboração dos programas, juntamente com os livros didáticos ou as apostilas das empresas pré-vestibulares.

⁵¹ No original: “Cuando un padre transmite el saber a su hijo, incluso transmitiendo una experiencia cognoscitiva general, a causa del contacto directo la adapta a la persona a la que se dirige. La radio y la televisión, por el contrario, hablan a cientos de miles de hombres, las masas impersonales, por cual no pueden ser adaptadas al particular ni el mismo saber ni la forma de su transmisión”.

Destes apontamentos de Heller é preciso relativizar que o rádio e a televisão são caracterizados exclusivamente por uma comunicação unidirecional que dificulta um ambiente de sujeitos ativos no processo, ainda que se utilizem recursos auxiliares para a comunicação como o telefone e a internet. O que não é o caso das TICs utilizadas na EaD, que apresentam um ambiente de comunicação bidirecional, tanto nas formas síncronas como assíncronas.

Entendemos que estas questões⁵² a partir das quais realizamos alguns reflexões referentes a EaD, como é o caso da proximidade relacional e da estandardização da aura do trabalho educativo, estão diretamente relacionado a atividade de mediação.

No próximo capítulo passaremos a discorrer sobre algumas considerações acerca da mediação no âmbito do trabalho educativo e da sistematização elaborada para a experiência realizada com a modalidade de EaD, bem como, a apresentação e reflexões dos dados coletados.

⁵² Cumpre ressaltar que, embora nossas reflexões estejam voltadas para a compreensão da EaD, elas transitam por todas as modalidades de educação.

PARTE II
EXPERIÊNCIA COM A MODALIDADE DE EaD

CAPÍTULO 3 – MEDIAÇÃO E ATIVIDADE ORIENTADORA DO ENSINO: pressupostos metodológicos da experiência realizada com a modalidade de EaD.



“Algumas pessoas olham o mundo e perguntam: por quê? Eu penso em coisas que nunca existiram e pergunto: por que não?”

George Bernard Shaw

Conforme discorrido no capítulo anterior, o processo de humanização do homem se deu e dará a partir dos processos educativos vivenciados, pois, no âmbito dos aportes teóricos das concepções vygotskyanas, humanizar significa apropriar da cultura elaborada histórica e coletivamente pelos próprios homens.

No entanto, há de considerar que os processos educativos divergem em suas formas e intencionalidades, o que implica reconhecer diferentes níveis de consciência sobre o processo de apropriação da cultura. Considerando-se o aporte teórico adotado neste trabalho, foi necessário apreender esses processos educativos pela esfera das *relações sociais em-si*, que significa tornar-se homem, e pelas esferas das *relações sociais para-si*, que significa o desenvolvimento humano.

Os processos educativos pela esfera das *relações sociais para-si* busca promover as condições necessárias para as apropriações culturais em um nível que propicie ao ser humano uma relação consciente com a esfera do gênero humano que,

na perspectiva vygotskyana, possa expressar e resultar da história social humana, ou seja, da história objetivadora do seres humanos.

Para tanto, o processo educativo passa a ser concebido na forma de um *trabalho educativo* que, conforme já referimos, requer a sistematização e a intencionalidade das atividades na relação de ensino e de aprendizagem.

Considerando-se que o trabalho educativo deve estar necessariamente vinculado à ideia de trabalho criador, social e vital, e que tem desdobramento na constituição da subjetividade dos alunos, o objetivo neste momento é voltar-se para a modalidade de EaD aproximando-a de alguns pressuposto da teoria histórico-cultural. Para tanto, focaremos o olhar sobre a estrutura e diálogo autorizados pelos instrumentos midiáticos no que tange ao processo de mediação e a atividade orientadora do ensino, que aqui vimos denominando de *mediação midiática*.

3.1 - Mediação

A mediação é o conceito central nos estudos realizados por Vygotsky, para compreender a origem, o desenvolvimento e a natureza das funções psicológicas tipicamente humanas.

A mediação é a própria relação que ocorre através do signo, da palavra, no qual essas diferentes formas de semiotização, por exemplo, possibilitam e sustentam a relação social. Para o autor, as funções psicológicas são desenvolvidas a partir de relações mediatizadas, em que se identifica a intervenção de um elemento intermediário.

Desta forma, o homem não se apropria fundamentalmente da cultura a partir de uma relação direta, natural, com os objetos, mas principalmente a partir de um processo em que as relações se constituem pela utilização de meios auxiliares que implicam no caráter mediatizado das atividades. Diante dessa perspectiva, o simples processo referenciado numa relação de estímulo-resposta passa a ser substituída por um ato mais complexo e significativo na medida em que muda as formas das operações psicológicas. A este respeito Vygotsky (1995) afirma que

A aplicação dos meios auxiliares e a transição para a atividade mediadora reconstruem a raiz de toda a operação psíquica, assim como, a aplicação dos instrumentos modifica a atividade natural dos órgãos e amplia de forma ilimitada o sistema de atividade das funções psíquicas⁵³ (VIGOTSKI, 1995, p. 95, tradução nossa).

Com base no entendimento da natureza social do psiquismo humano, Vygotsky (1995) define como meios auxiliares do processo de mediação dois tipos de elemento: os *instrumentos* e os *signos*. Os instrumentos são elementos materiais, concretos, desenvolvidos para a regulação e a transformação do meio externo, voltados, mais propriamente ditos, para o trabalho.

Em seu estudo sobre o mecanismo das ações mediadas, Leontiev (1997, p. 436, tradução nossa) cita como exemplo de instrumentos “a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos mnemotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de artes, a escritura, os esquemas, os diagramas, os mapas [...]”. Já os signos são estímulos condicionados, que tem como finalidade a regulação da conduta humana, por meio das soluções dos problemas psicológicos, daí a ênfase e a importância que Vygotsky (2001a) dará no seu trabalho “*Pensamento e Linguagem*” à linguagem como o principal sistema de signos.

Mediante essas considerações, cabe indagar qual a diferença entre os instrumentos e os signos no que concerne ao caráter mediatizado das relações e o desenvolvimento das funções psíquicas?

O enfrentamento dessa questão é apreendido a partir das reflexões que o autor faz sobre a investigação das atividades mediadas no processo de desenvolvimento cultural da criança. Vygotsky (1995) esclarece que

Por meio dos instrumentos o homem influi sobre o objeto de sua atividade; o instrumento está dirigido para fora: deve provocar algumas mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior dirigida para dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (VIGOTSKI, 1995, p. 94, tradução nossa)⁵⁴

⁵³ No original: “La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.”

⁵⁴ No original: “Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad; la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la

É importante ressaltar que ambos os elementos – instrumentos e signos – estão voltados para a atividade mediadora entre o homem e o mundo objetivo e estão diretamente relacionados ao processo histórico de desenvolvimento humano na filogênese e na ontogênese (VIGOTSKI, 1995). O surgimento dos instrumentos e signos como elementos mediadores das atividades é o marco do desenvolvimento histórico e cultural do comportamento humano. Daí é que reiteramos a importância do conceito de mediação sobre o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas e, portanto, como um ato inerente aos processos educativos.

Sobre essa relação Vygotsky e Luria (1996) afirmam que esses elementos, além de abrir caminho para uma nova etapa do desenvolvimento humano, constituíram o *principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. Essa segunda linha de desenvolvimento, conforme eles referiam, influenciou significativamente no processo de *crescimento e maturação orgânicos*, ou seja, num desenvolvimento “cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamentos culturais” (VYGOTSKY e LÚRIA, 1996, p. 52, grifo do original).

O uso e ‘invenção’ de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na seqüência evolutiva e prepara o caminho para a transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o *principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra. Finalmente, no desenvolvimento da criança, vemos claramente uma segunda linha de desenvolvimento, que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamentos culturais (VYGOTSKY e LÚRIA, 1996, p. 52, grifo do original).

No entanto, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas cabe ressaltar as observações realizadas pelos autores

actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.”

sobre a importância da criação da linguagem e de outros signos no desenvolvimento cultural e histórico do homem. Os instrumentos (ferramentas) conferem ao homem, por meio do trabalho, o processo mediatizado de transformação da natureza. Contudo, é por meio dos signos (da linguagem) que desenvolvem as formas de relações sociais, por onde ocorrem as apropriações da cultura humana, e, que, portanto, fundamenta a condição para a construção do conhecimento e do pensamento. Com apoio ainda em Vygotsky (2001a):

A linguagem é antes de tudo um *meio de comunicação social*, um meio de expressão e compreensão. [...] Se sabe que a linguagem combina a função comunicativa com a do pensar [...] o significado da palavra é unidade de ambas as funções da linguagem [comunicação e pensar] na mesma medida que é *unidade do pensamento*. [...] A comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento e das sensações exige necessariamente um determinado *sistema de meios*, protótipo do qual tem sido, e será sempre a *linguagem humana*, surgida da necessidade de comunicação no trabalho⁵⁵ (VIGOTSKI, 2001a, p. 21-22, tradução nossa, grifos do original).

Daí a importância dos signos como elementos mediadores dos processos educativos. Pois, para apropriar da cultura humana, o homem necessita entrar em relação com os demais homens na forma de um diálogo, sem o qual o caráter histórico e cultural da natureza humana pela transmissão dos resultados do desenvolvimento as próximas gerações não seria possível (LEONTIEV, 1978a, p. 272).

Vygotsky (2001) confere ao signo o meio para que o homem compreenda a realidade dos fenômenos em sua essencialidade, ao propiciar as condições necessárias para a apropriação dos conceitos e, portanto, o desenvolvimento do pensamento. A este respeito esclarece o autor:

Em relação com o problema do desenvolvimento dos conceitos, isto significa que nenhum destes processos, a acumulação de associações, o desenvolvimento da capacidade e da estabilidade da atenção, a combinação de idéias, as tendências determinantes, por mais

⁵⁵ No original: “El lenguaje es ante todo un *medio de comunicación social*, un medio de expresión y comprensión. [...] Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar [...] el significado de la palabra es unidad de ambas funciones del lenguaje en la misma medida que es *unidad del pensamiento*. [...] La comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones exige necesariamente un determinado *sistema de medios*, prototipo del cual ha sido, es y será siempre el *lenguaje humano*, surgido de la necesidad de comunicación en el trabajo.”

desenvolvido que seja, pode de forma separada levar a formação de conceitos. Portanto, nenhum desses processos pode ser considerado como um fator evolutivo determinante, essencial e decisivo no desenvolvimento dos conceitos. O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado em linguagem. O aspecto novo, essencial e central deste processo, que pode ser considerado como fundamental na causa da maturação dos conceitos, é o *uso específico da palavra*, a utilização funcional do signo como meio de formação dos conceitos. [...] cuja principal diferença consiste na *transformação dos processos intelectuais imediatos para operações mediadas por signos*⁵⁶ (VYGOTSKY, 2001a, p. 132-133, grifos do original).

Desta passagem, podemos apreender que, pelo caráter mediacional que os signos exercem sobre os processos educativos, seja no âmbito da esfera das *relações sociais em-si* ou das *relações sociais para-si*, as apropriações realizadas são, em sua essência, a apropriação dos conceitos. Isto se deve ao fato de que as construções dos conceitos são históricas e suas existências são objetivadas nas *formas de atividades do homem*, bem como nos seus resultados que Davidov (1988) nomeia de *objetos criados de maneira racional*. Para esse autor, com os indivíduos, antes de aprenderem e atuarem a partir de suas manifestações empíricas singulares, há um processo de capacitação e assimilação que vão interagir na formação dos conceitos, que “lhes são dados na experiência cristalizada e idealizada, historicamente formada pelas pessoas” (Davidov, 1988, p. 128, tradução nossa).

[...] Dito em outras palavras, o individuo não tem ante si uma certa natureza não assimilada, interagindo com a qual deve formar os conceitos; eles já lhes são dados na experiência cristalizada e idealizada, historicamente formada pelas pessoas⁵⁷ (Davidov, 1988, p. 128, tradução nossa).

⁵⁶ No original: “En relación con el problema del desarrollo de los conceptos, esto significa que ninguno de estos procesos, ni la acumulación de asociaciones, ni el desarrollo de la capacidad y de la estabilidad de la atención, ni la combinación de ideas, ni las tendencias determinantes, por muy desarrollado que esté, puede por separado llevar a la formación de conceptos. Por consiguiente, ninguno de esos procesos puede ser tomado como el factor evolutivo determinante, esencial y decisivo del desarrollo de los conceptos. El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible sin el pensamiento basado en el lenguaje. El aspecto nuevo, esencial y central de todo este proceso, que puede ser considerado con fundamento la causa de la maduración de los conceptos, es el *uso específico de la palabra*, la utilización funcional del signo como medio de formación de conceptos. [...] cuya principal diferencia consiste en la *transición de los procesos intelectuales inmediatos a operaciones mediadas por signos*.”

⁵⁷ No original: “[...]Dicho con otras palabras, el individuo no tiene ante sí una cierta naturaleza no asimilada, interactuando con la cual debe formar los conceptos; ellos ya le son dados en la experiencia cristalizada e idealizada, históricamente formada de las personas”.

Os conceitos, historicamente formados na sociedade, existem objetivamente nas formas da atividade do homem e nos seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional. No entanto, dadas as especificidades de cada processo educativo, Vygotsky (2001a) os definem como conceitos cotidianos (ou conceitos espontâneos) e conceitos científicos. Os conceitos cotidianos se desenvolvem nos processos educativos das *relações sociais em-si*, da vida cotidiana, impregnados pelo espontaneísmo e naturalismo das experiências vivenciadas e pela não-consciência dos próprios conceitos. Desses conceitos, temos o desenvolvimento do pensamento cotidiano.

Já os conceitos científicos, pelo contrário, se desenvolvem no âmbito das *relações sociais para-si* e requerem a formação da consciência sobre o conceito, possível somente por uma aprendizagem sistematizada e intencionalizada que, por sua vez, “dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita” (SAVIANI, 1991, p. 29).

A respeito do desenvolvimento dos conceitos, Vygotsky (2001a) refere que o conceito científico circunscreve a esfera do caráter consciente e voluntário, pois conforme ele refere “brota para baixo”, ou veja na esfera da experiência pessoal e concreta. Quanto ao desenvolvimento dos conceitos espontâneo, ele começa, conforme já referimos, na esfera do concreto-empírico em movimento à direção das *propriedades superiores dos conceitos*, caracterizado pelo autor de *caráter consciente e voluntariedade* (VIGOTSKI, 2001a, p. 254, tradução nossa).

[...] O desenvolvimento do conceito científico inicia-se na esfera do caráter consciente e da voluntariedade e continua mais longe, brotando para baixo na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade⁵⁸ (VIGOTSKI, 2001a, p. 254, tradução nossa).

Sendo assim, enquanto que o conceito cotidiano é a condição e o resultado do pensamento cotidiano, o conceito científico é a condição e o resultado do

⁵⁸ No original: “El desarrollo de los conceptos científicos se inicia en la esfera de el carácter consciente y la voluntariedad y continua más lejos, brotando hacia abajo en la esfera de la experiencia personal y de lo concreto. El desarrollo de los conceptos espontáneos comienza en la esfera de lo concreto y lo empírico y se mueve en la dirección de las propiedades superiores de los conceptos: el carácter consciente y la voluntariedad”.

pensamento teórico. Embora os conceitos pelas suas especificidades sejam denominados em duas esferas diferentes, os cotidianos e os científicos, Vygotsky (2001a, p. 255) alerta haver uma relação e influencia constante entre ambos, já que fazem parte de um único processo que é o desenvolvimento da formação de conceitos.

O desenvolvimento da formação de conceitos sucede das transformações qualitativas da atividade intelectual, observáveis em três estágios: sincrético (representação subjetiva das imagens refletidas na percepção do objeto pela criança), complexo (representado pelos vínculos objetivos externos e funcionais que existem no objeto) e, por sua vez, o conceito propriamente dito, qual seja, o conceito científico, caracterizado pela capacidade de “abstrair, de isolar e examinar os elementos, fora das condições reais e concretas de que fazem parte. [...] O verdadeiro conceito apóia-se tanto no processo de análise como no de síntese” (VIGOTSKI, 2001a, p. 165, tradução nossa).

Dessas proposições, colhe-se que a mediação no âmbito do trabalho educativo deve prover as máximas possibilidades para as apropriações dos conceitos científicos, que, pelas suas especificidades, requerem sistematização e intencionalidade a partir de pressupostos teórico-metodológicos.

Basso (1994), em sua investigação sobre as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente, nos remete a uma diretiva acerca do processo de mediação. Segundo ele

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a *atividade do professor* é um conjunto de *ações* intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p.4, grifo nosso).

Ao encontro do que menciona Basso (1994) sobre as especificidades da mediação do trabalho educativo, Libâneo (2004) explicita que neste caso a dimensão pedagógica da atividade do professor está implicada de incorporação de saberes e modo de ensinar, condições e meio de aprender, metodologias, procedimentos de ensino com função mediadora exclusiva do professor, uma vez que “coligar essas características, numa proposta didática possibilita condições para uma aprendizagem significativa.

Assim, constituí-la significa desenvolver o conhecimento teórico ou científico” (LIBÂNEO, 2004, p. 12).

Sendo assim, embora todo processo educativo tenha o caráter mediador, no trabalho educativo, pelas suas especificidades, bem como o papel do professor, consiste em sistematizar e intencionalizar uma *atividade orientadora do ensino* que seja desencadeadora da aprendizagem, que possibilite a apropriação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico. Sobre o caráter mediador do trabalho educativo na forma da *atividade orientadora do ensino* é importante ressaltar que ele consiste em:

[...] permitir que os sujeitos *interajam*, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. [...] A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2001, p. 155, grifos no original).

De acordo com Moura (2001) a atividade orientadora do ensino tem por base a organização dos conceitos científicos e a definição dos procedimentos e recursos que serão adotados para auxiliar no ensino.

A atividade orientadora do ensino consiste em um importante elemento para o caráter mediado do trabalho educativo, já que “para garantir o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições de desenvolvimento correto das ações, mas o que é mais importante, uma *atividade correta*” (VYGOTSKY, 2003, p. 168, grifos nossos).

Ponderamos que, embora não seja possível facilitar o que é difícil, complexo, é preciso ressaltar que a atividade orientadora do ensino seja empenhada em não dificultar o processo de apropriação dos conceitos científicos por parte dos estudantes. Para tanto, os conceitos científicos precisam ser transformados em conteúdos de ensino, conferindo-lhes a propriedade do ensinável e do compreensível. A este respeito, Davidov (1988) alerta que a educação e o ensino alcançam as finalidades mencionadas se a atividade própria está *sabidamente orientada*. Sendo assim, para cada

modalidade de educação, tal como, para as diferentes áreas dos conhecimentos teóricos, há especificidades norteadoras para a elaboração da atividade orientadora do ensino.

Mediante essas considerações, o desafio, no âmbito deste trabalho, é refletir e aproximar essas categorias no contexto da relação de atividade de ensino e da aprendizagem com a EaD, pois há que considerar que nesta modalidade a questão da mediação, por exemplo, passa a adquirir um papel importante, visto que os distanciamentos físicos passam a exigir recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes, diferente da modalidade presencial que é comumente pautada na exposição oral e no contato *face a face*. Com o processo de inserção das tecnologias digitais de comunicação na EaD e com o desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem, a função mediadora requereu do professor a tomada de um novo impulso devido às possibilidades e exigências da configuração desse novo “espaço”.

Na EaD a especificidade está voltada principalmente para o caráter mediado das relações entre professor, aluno e conhecimento. Enquanto que na modalidade de educação presencial a mediação está estruturada por uma relação direta entre professor, aluno e o conhecimento, na EaD esta relação é convergida pelo uso das mídias, conforme apresentamos na seguinte exemplificação:

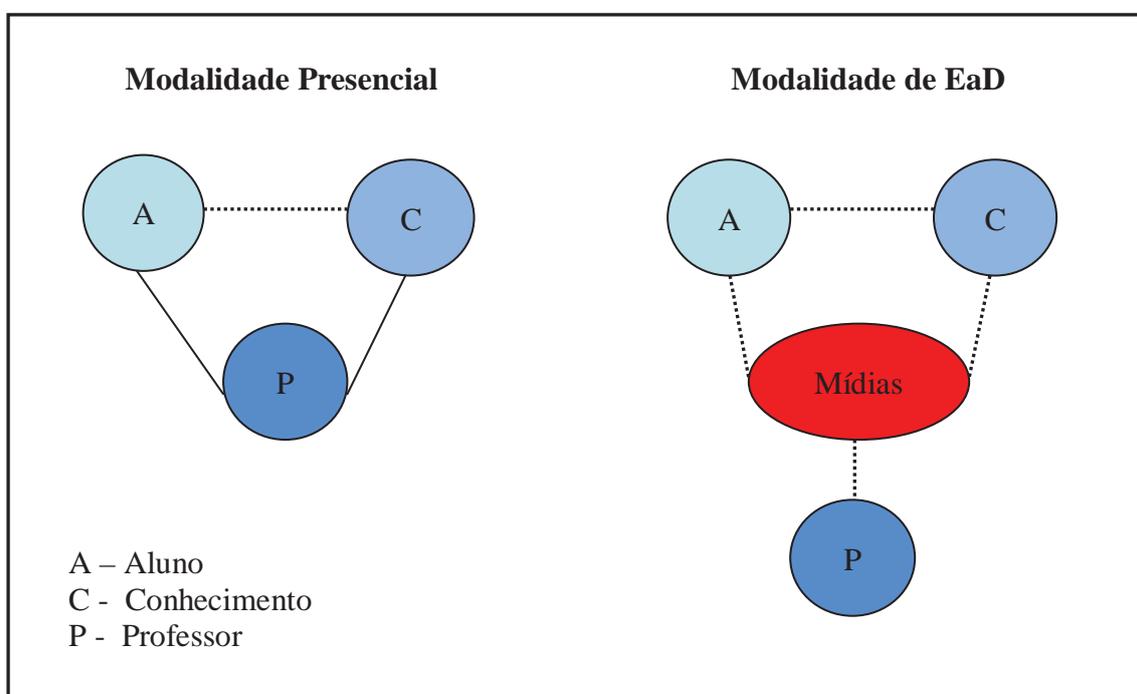


Figura 5 – Relação entre o aluno, o conhecimento e o professor na modalidade de presencial e na modalidade de EaD.

Conforme exposto, justifica-se ressaltar que, na modalidade de EaD, as mídias não se caracterizam apenas como instrumentos (recursos) auxiliares para a mediação, ou seja, instrumentos auxiliares para a atividade orientadora do ensino; pelo contrário: neste caso as mídias deixam de ter esse caráter auxiliador para se tornar uma condição *sine qua non* da mediação, de tal modo, que elas passam a representar as possibilidades e os limites para a elaboração da *atividade orientadora de ensino*. É isso que nos levou, bem como nos convenceu, a nominar esse processo de *mediação midiaticizada*.

No que tange à possibilidade da mediação na EaD, temos um processo histórico de desenvolvimento, conforme já referimos, que perpassa desde os modelos ditos por correspondência até os atuais que se desenvolvem a partir de um modelo orientado pelos AVAs. De certa forma isso nos permite compreender um avanço significativo em relação às mídias, o que não quer dizer que os limites tenham deixado de existir. Pelo contrário, acreditamos que são muitos os limites referentes à EaD, assim como também permanece alguns limites em outras formas e modalidades de educação. Contudo, o que está em questão é até que ponto a *mediação midiática* pode conferir a possibilidade de um trabalho educativo na modalidade de EaD.

Para dar conta desses enfrentamos recorreremos às considerações de Vygotsky (1995 e 2001a) e Leontiev (1997) que, ao tratarem nos seus estudos sobre a atividade de mediação, não se referem em nenhum momento à necessidade da presença física do outro, da corporeidade física, mas, sim, de uma mediação realizada pela intervenção de instrumentos e signos. Nesse sentido, não é a presença corpórea do outro que garante a mediação, mas, e principalmente, *os instrumentos para a mediação por meio dos signos*, que no caso da EaD é acentuada pelas mídias. Isso não significa assumir que o papel do professor passa a não ter significância, pelo contrário requer uma nova postura frente às relações midiaticizadas.

Então, o reconhecimento da linguagem como o mais importante instrumento de mediação presente nas relações sociais Vygotsky (2001a), o que ele define como “*um grande sistema de sinais*” (VIGOTSKI, 1995), aponta-se um reconhecimento, também, nas possibilidades de diferentes instrumentos pelos quais possa ser manifestada. Tomando como exemplo a linguagem escrita e os seus diferentes instrumentos de manifestação, podem se dar em forma de instrumentos impressos instrumentos digitais, que pelo próprio processo de desenvolvimento humano hoje pode ser apropriado na forma que denominamos de mídias. Por isso é que, nesta pesquisa

temos como objetivo compreender o uso dos instrumentos midiáticos para o processo de mediação semiótica, sem perder de vista as ponderações de Bouchard (2000, p. 78, grifo nosso), quando propõe um olhar sobre as mídias “em função das *estruturas* e do *diálogo* que ela autoriza ou não autoriza, ao invés do grau absoluto de distância intrínseca da mídia”.

No caso do trabalho educativo, compreendemos que a *mediação* é o conceito central que garante a relação de unidade entre a atividade de ensino⁵⁹ e a atividade de aprendizagem. Pois mediar um trabalho educativo é pensar por um lado *o que, o porquê e o como* ensinar (atividade orientadora do ensino) e por outro *o que, o porquê e o como* foram aprendidos (atividade de aprendizagem), a partir de um movimento dialético. Essa categoria mediação nos levou, também, a focar sobre outra categoria imprescindível para o que propomos neste estudo, que é a categoria de *atividade orientadora do ensino*, a qual passaremos a discorrer a partir da experiência realizada com a disciplina de Algoritmos na modalidade de EaD.

3.2 – Atividade orientadora do ensino

Voltar-se ao conceito de atividade é importante porque ele se apresenta como uma unidade de análise indispensável para apreender o desenvolvimento humano, e por outro é fundamental na relação que envolve o orientar e a organização do ensino, uma vez que o trabalho educativo tem por finalidade aproximar o sujeito de um determinado conhecimento, pelo contexto da atividade.

Conforme Moura (2001), através da atividade orientadora do ensino o ser humano pode apropriar de *conceitos científicos* que se concretiza no processo desencadeado na aprendizagem na medida em que as ações realizadas visa a soluções de problemas que os mobilize em torno da atividade de aprendizagem.

Na apreensão desse conceito estamos levando em conta uma importante ressalva feita por Leontiev (1978a), no tange à *estrutura da atividade*, na medida em que um ser humano em atividade implica atingir objetivo – individuais e coletivos – definir ações com vista a atingi-los, considerar as condições reais na execução das

⁵⁹ Embora compreendendo que a atividade do ensino e a atividade da aprendizagem estão articuladas entre si por um movimento dialético, o tratamento em separado é para melhor caracterizar o papel do professor e o papel do aluno dentro da atividade de ensino-aprendizagem.

operações que vão sustentar as ações, constituindo assim o que ele chama de *elementos estruturadores da atividade*. É desse processo que deriva o produto da atividade podendo ser real ou ideal.

Sobre a atividade orientadora do ensino, sistematizamos e intencionalizamos a experiência realizada neste trabalho tendo em vista as seguintes ações: identificação e organização dos conceitos científicos, elaboração das ações desencadeadoras da aprendizagem e a organização dos instrumentos midiáticos.

3.2.1 – Identificação e organização dos conceitos científicos

Retomando a discussões de Vygotsky (2006) em torno da questão da atividade, deparamos que, para ele, a aprendizagem é a atividade que impulsiona o desenvolvimento humano. Há que ressaltar-se que o desenvolvimento não se encerra apenas na aprendizagem de determinado conceito científico, pelo contrário: por ter seu próprio ritmo e sua própria lógica, a aprendizagem representa apenas o começo desse processo, uma vez que o desenvolvimento pode ser entendido nessa perspectiva com um processo de toda uma vida.

Para esse autor, não é qualquer aprendizagem que vem caracterizado pelo impulso do desenvolvimento, mas, sim, aquela que incida sobre a área de desenvolvimento potencial do ser humano. Na medida em que ele defende que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, a saber, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2006, p. 116).

Da compreensão, entre a relação de aprendizagem e desenvolvimento, é que Vygotsky (2006) elabora o conceito de *zona de desenvolvimento real* e de *zona de desenvolvimento potencial*. A primeira está voltada para os conhecimentos que os alunos (as) já possuem e que permitem um grau de independência sobre as atividades. Enquanto a segunda, são os conhecimentos que estão em processo embrionários, que requer a mediação para que possam ser apropriados. Sendo assim, um:

[...] ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VIGOTSKII, 2006, p. 114, grifos do original).

Mediante essa posição de Vygotsky, somos instigados, isto é, provocados a repensar o trabalho educativo, que a princípio não deve consistir numa prática de mera reprodução de fatos conhecidos, mas uma ação em que se deve impulsionar o desenvolvimento humano; o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da apropriação dos conceitos científicos.

Nessa perspectiva deve-se primar por uma concepção de trabalho educativo que insita de forma direta e intencional um ato educativo que corrobora com o processo de humanização e conseqüentemente resulte num processo mais diretivo. Quanto ao caráter intencional desse ato, há de ressaltar que o seu valor positivo consiste em assegurar uma formação dos indivíduos no plano de um processo intencionalmente dirigido, ou seja, o domínio do saber objetivo na sua forma mais desenvolvida. Portanto, caberá ao professor:

[...] compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento⁶⁰ (DAVYDOV, 1988, p.3, tradução nossa, grifo do original).

Comungamos com o posicionamento de Duarte (2006) no sentido de que conceber os processos de apropriações com característica de processo educativo não significa dissolver a educação escolar da sua especificidade diante de outras formas de educação, muito menos secundarizar a sua importância na formação dos indivíduos

⁶⁰ No original: “[...] comprender con más claridad que la tarea de la escuela contemporánea no consiste en dar a los niños una u otra suma de hechos conocidos, sino en enseñar-les a orientarse *independientemente* en la información científica y en cualquier otra. Pero esto significa que la escuela debe enseñar a los alumnos a *pensar*, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo”.

contemporâneos. Há que considerar-se que as práticas sociais com função educativas podem ser de natureza variada dentro de um contexto menos específico, daí a compreensão de que a educação escolar se apresenta como uma das práticas educacionais nos quais se promove o desenvolvimento humano.

Numa sociedade como a nossa marcada pelo fenômeno global educativo, tem que se levar em consideração, concomitante com a educação escolar, outras práticas educacionais de pelo menos igual importância e transcendência para o desenvolvimento. Por isso à aproximação dessas abordagens as práticas da EaD.

A aproximação de alguns conceitos de Vygotsky ao processo educativo da EaD no âmbito desse estudo ocorreu através de uma experiência, que pode ser perfeitamente caracterizado como um estudo de caso, envolvendo a disciplina de Algoritmo do Curso de Licenciatura em Informática, no intuito de apreender as implicações vygotskianas de alguns conceitos específicos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Quanto à disciplina de Algoritmos, há de se ter em conta que a ementa descrita no projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Informática tem como proposição as apropriações decorrentes do processo de formação dos alunos (as), que nos leva a compreender que os conhecimentos elencados compõem, ou devem corroborar, com a zona de desenvolvimento potencial. A disciplina de Algoritmos deverá promover a apropriação dos conceitos científicos que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico sobre os seguintes conhecimentos:

Resolução de problemas e desenvolvimento de algoritmos: análise do problema, estratégias de solução e representação. Estruturação e modularização. Tipos de dados. Recursão e suas aplicações. Estudo de uma linguagem de programação. Depuração e documentação de programas (BRASIL, 2006, p. 23).

Considerando-se essas diretrizes e algumas das principais referências bibliográficas da área de algoritmo - (ASCENCIO, 2007; LOPES e GARCIA, 2002; VILARIM, 2004) -, identificamos os conceitos científicos que devem ser apropriados pelos alunos (as), e a partir de então, organizamos a experiência priorizando dois ciclos de ensino em torno das seguintes interrogações: *Afinal, o que é um algoritmo;? e Compreendendo o pseudocódigo.*

Durante o desenvolvimento da disciplina os ciclos foram disponibilizados de acordo com o cronograma elaborado que contemplava o desenvolvimento das ações de estudos, de modo a sistematizar o acesso sistematizado aos conceitos científicos (Apêndice II). Os alunos (as) tinham acesso aos conteúdos dos ciclos que já haviam cursado, mas não aos conteúdos dos ciclos subsequentes. Isto se deve pela necessidade à operacionalização das ações desencadeadoras da aprendizagem dos ciclos com base nas situações de aprendizagem apreendidas. A nossa preocupação era não incorrer na estandardização do trabalho educativo, conforme discutimos anteriormente. Depois de identificados e organizados os conceitos científicos, selecionadas as referências bibliográficas para estudo, definidos os objetivos, ficou o plano escolarizante disponibilizado da seguinte forma:

Ciclo	Objetivos	Conceitos Científicos	Referências Bibliográfica
Afinal, o que é um algoritmo?	<ul style="list-style-type: none"> - compreender o conceito de algoritmos -compreender os tipos de representações algorítmicas (vantagens e desvantagens). 	<ul style="list-style-type: none"> - lógica de programação - linguagens de programação - descrição narrativa - fluxograma - pseudocódigo - metodologia para a construção de algoritmos 	<ul style="list-style-type: none"> - ASCENCIO, A. F. G.; CAMPOS, E. V. Fundamentos da programação de computadores. 2ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, p. 1-4. - LOPES, Anita; GARCIA, Guto. Introdução à programação. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002, p. 1-5. - VILARIM, Gilvan de Oliveira. Algoritmos: programação para iniciantes. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2004, p. 1-12 e p. 43-50;
Compreendendo o pseudocódigo	<ul style="list-style-type: none"> - compreender os tipos de dados, variáveis e o papel que exercem nos algoritmos - compreender os principais operadores e os comandos de entrada, saída e de atribuição - compreender a estrutura de um algoritmo em pseudocódigo 	<ul style="list-style-type: none"> - operadores relacionais - operadores aritméticos - operadores lógicos - tipos de dados - comandos de entrada - comandos de saída - comando de atribuição - identificador - variável 	<ul style="list-style-type: none"> - ASCENCIO, A. F. G.; CAMPOS, E. V. Fundamentos da programação de computadores. 2ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, p. 5-27. - LOPES, Anita; GARCIA, Guto. Introdução à programação. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002, p. 6-37. - VILARIM, Gilvan de Oliveira. Algoritmos: programação para iniciantes. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2004, p. 13-42.

Quadro 7 - Ciclos de ensino, objetivos, conceitos científicos e referências bibliográficas da experiência realizada com a disciplina de Algoritmos.

Embora haja o entendimento que os conhecimentos elencados nas disciplinas de um curso tenham como premissa os conceitos científicos da *zona de desenvolvimento potencial* dos alunos (as), não se pode perder de vista que a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o *nível das tarefas que podem desenvolver como uma atividade independente* (zona de desenvolvimento real) confere a zona para a aprendizagem como um desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2006).

Conforme expandido, embora haja uma sistematização dos conceitos científicos, ao longo do processo de formação (educação infantil, educação básica e educação superior), o que nos leva a premissa de que a cada nível existe um conjunto de conceitos científicos delineadores da zona de desenvolvimento potencial, é preciso ressaltar que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, uma vez que por esta relação, entre desenvolvimento e aprendizagem, perpassa a cultura, a ideologia e as relações de poder presentes na vida cotidiana dos alunos (as) e que devem ser considerados no ato do trabalho educativo. A este respeito, Leontiev (1978a) em sua obra *O desenvolvimento do psiquismo* faz a seguinte afirmação:

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém de suas diferenças biológicas naturais. Ela é o *produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutivas das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico* (LEONTIEV, 1978a, p. 274, grifos nossos).

É ainda Leontiev que nos alerta para uma questão de suma importância no processo de desenvolvimento do indivíduo, que são as variáveis que interferem nesse processo, pois esses conjuntos de fatores sociais, econômicos, culturais, ambientais, educacionais conduzem, facilitam ou dificultam o desenvolvimento, na medida em que é contraditório e, ao mesmo, tempo são os condicionantes de nossa singularidade. Dito em outras palavras, para Leontiev (2006) o que determina:

[...] diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, que a atividade aparente, que a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2006, p. 63)

Conforme argumentamos no capítulo anterior sobre a relação entre sentido, subjetividade e consciência, o âmbito das relações sociais é o meio para a apropriação e objetivação da cultura e, portanto, para o próprio exercício social do conhecimento, por onde é desenvolvido o *sentido próprio* para o conhecimento oferecido pela escola. Por isso, nem sempre o nível de apropriação dos conceitos científicos da zona de desenvolvimento real confere a natureza potencial aos conhecimentos organizados nas disciplinas dos cursos.

Quando o aluno (a) apresenta dificuldade para realizar a atividade elaborada pelo professor, por exemplo, a ponto de destoar dos demais colegas, cabe um olhar sobre o nível de apropriação do conceito científico norteador da zona de desenvolvimento real. Pois neste caso, o ensino está incidindo para além da zona potencial de desenvolvimento.

Nessa direção, sistematizamos os conceitos científicos norteadores da zona de desenvolvimento real para a disciplina de Algoritmos, com as principais referências bibliográficas. No início das atividades, esses conceitos científicos norteadores foram apresentados aos alunos(as) como orientação para o processo de aprendizagem e como referência de estudos, conforme o quadro representativo abaixo:

Conceitos Científicos	Referências Bibliográficas
Conjuntos	- LIMA, E. L.; CARVALHO, P. C. P.; WAGNER, E.; MORGADO, A. C. <i>A matemática do ensino médio</i> . Volume 1, 9ª Edição, Coleção do Professor de Matemática. São Paulo: Editora da Sociedade Brasileira de Matemática, 2006. - GIOVANNI, J. R.; BONJORNO, J. R.; JÚNIOR, J. R. G. <i>Matemática fundamental: uma nova abordagem</i> . São Paulo: FTD, 2002. - BOULOS, P; BLUCHER, E. <i>Introdução ao cálculo</i> . Volume 1. São Paulo: 1974. - FILHO, E. A. <i>Iniciação a lógica matemática</i> . São Paulo: Nobel, 2002.
Funções	
Função Polinomial	
Progressões	
Matrizes	
Determinantes	
Sistemas Lineares	
Análise	
Combinatória	
Lógica Booleana	

Quadro 8 – Conceitos científicos norteadores da zona de desenvolvimento potencial para a disciplina de Algoritmos.

Nessa experiência procuramos propiciar um processo de aprendizagem no sentido de que o conhecimento deveria vir imbuído de um caráter significativo e que se transformasse num instrumento cognitivo do educando, com vistas à ampliação tanto do conteúdo quanto da forma do seu pensamento; por isso a importância de aproximar essa experiência as contribuições da teoria histórico-cultural.

Considerando-se que nos contextos pedagógico são perceptíveis as diferentes nuances nas possibilidades formativas da educação escolar, conjecturamos que a *forma* e o *conteúdo* da apropriação do conhecimento podem definir diferentes modos na participação das práticas sociais.

Na perspectiva vygotskyana, com bem já referimos, *forma* e *conteúdo* aparecem atrelados, por isso se torna importante a ênfase dada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois em se tratando do desenvolvimento das estruturas intelectuais deve descartar criações de situações artificiais, bem como romper com a oposição, muito comum na relação pedagógica, entre ensinar conteúdo e ensinar a pensar. Isso porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas que desencadeiam o

pensamento se dá concomitante a aprendizagem dos conteúdos. Há que considerar que apropriação de conhecimento e desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorre como processos independentes, pelo contrário, *forma e conteúdo* correlacionam-se como processo único do desenvolvimento do psiquismo humano.

Tendo-se em vista esses aspectos no contexto da escolarização, Vygotsky vai dar especial atenção à questão da formação dos conceitos científicos. Para ele no domínio desses conceitos é importante e determinante à ruptura e transformação do homem. O que é imprescindível, nesse processo de domínio de conceitos, não é a posse de maior quantidade de conteúdo, mas principalmente a qualidade que aprendizagem de generalizações conceituais confere ao pensamento. Daí a nossa intenção de aferir, através dessa experiência com a disciplina algoritmo, como a aprendizagem desses conceitos científicos concorreu para o desenvolvimento psíquico e até que ponto a proposta do ensino no ambiente virtual de aprendizagem pode influenciar qualitativamente esse processo.

Partindo dessas intenções e dessa consciência de que para formar um pensamento teórico, faz-se necessário organizar o ensino de modo que este realize atividade adequada para a formação desse pensamento. Conforme Davidov (1988) o método que pode assegurar à reprodução teórica as formas de representação e contemplação sensorial, o concreto real, é o método de ascensão do abstrato ao concreto, pois as abstrações se alcançam por meio do desenvolvimento do objeto e permitem expressar a essência do objeto concreto.

Cabe a ressalva de que as potencialidades dos conceitos científicos na promoção do desenvolvimento não podem ser consideradas uma condição inerente ao ensino, visto que pensar em um ensino promotor do desenvolvimento implica em analisar o conteúdo e o modo de sua apropriação. São estes dois aspectos em unidade que devem constituir elementos orientadores para a organização do ensino.

No que tange às abordagens teóricas bem como ao entendimento do que seja conceito e sua forma de apropriação eles convergem para diferentes níveis de generalização e forma de atividade mental. Por exemplo, a ação mental possibilitada pelo ensino de conceito organizado com base no modelo convencional se caracteriza de uma forte influência da lógica formal no conteúdo e sua forma de abordagem, acarretando uma prática cuja influência sobre o desenvolvimento das funções psíquicas é muito pequena, na medida em que contribui apenas na formação do pensamento empírico. No âmbito do pensamento empírico generalização e abstração servem para

organizar o real, mas não corrobora com a criação de novos conhecimentos, pois apenas diferencia e classifica os objetos e fenômenos.

O conhecimento considerado necessário ao homem contemporâneo não se restringe somente à apropriação do conteúdo do conceito, mas também ao domínio de formas de como se interagem com o conhecimento presentes nos conceitos científicos, que quando são apropriados teoricamente transforma em instrumentos cognitivos. Daí não fazer sentido o ato de descrever, nomear, definir objetos e fenômenos, o conhecimento científico tem que ultrapassar a descrição dos fenômenos e alcançar a revelação da essência como nexo interno dos mesmos, através do estudo da constituição e funcionamentos dos objetos e fenômenos.

Nesse sentido, levamos em conta também as considerações apresentadas por Davidov (1988) sobre a necessidade de uma aproximação dos conceitos científicos com a sua realidade prática. De acordo com o autor, a apresentação dos conceitos científicos dissociada da sua realidade prática, sugere apenas a aprendizagem pela memorização dos conceitos, o que mais uma vez recai sobre a *assimilação vazia das palavras*.

Davidov(1988) compreende que, ao se apropriarem dos conceitos, os alunos(as) incorporam o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, que mediante a solução de problemas suscitam a sua *atividade mental*. A situação-problema tem por objetivo proporcionar a atividade mental, na medida em que o aluno(a) assume subjetivamente uma necessidade colocada objetivamente. De acordo com esse autor:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, esse experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente⁶¹ (DAVIDOV, 1988, p. 125, tradução nossa).

⁶¹No original: “El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas. Tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas como peculiar experimento tiene lugar en la actividad laboral de las personas como peculiar experimento objetual-sensorial. Luego este experimento adquire cada vez más un carácter cognoscitivo, permitiendo a las personas pasar, con el tiempo, a los experimentos realizados mentalmente.”

As situações-problema devem ser concebidas como correspondente a uma classe de problemas, levando-se em conta os conceitos científicos em questão. Trata-se de abordar a partir de problemas concretos modos de ação generalizada. Nesta direção, para cada ciclo de ensino elaboramos a situação problema norteadora da atividade mental, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Ciclo de ensino	Situação Problema
Afinal, o que é um algoritmo?	Suponha que você tenha um colega residente a pouco a tempo na cidade de Codó. Ele precisa chegar até a empresa que trabalha e para isso pede a sua ajuda. Faça um algoritmo para auxiliá-lo nessa tarefa.
Compreendendo o pseudocódigo	Um comerciante dispõe aos seus funcionários a possibilidade de realizar um vale todo o dia 20 de cada mês. No entanto, o valor total não deve ultrapassar 30% do salário bruto do funcionário. Descreva um algoritmo em pseudocódigo que possibilite ao comerciante verificar qual o valor máximo para cada funcionário.

Quadro 9 – Exemplos dos operadores das ações desencadeadoras da aprendizagem do ciclo de ensino *Afinal, o que é um algoritmo?*

Focar a especificidade dos conceitos científicos torna-se fundamental para se perceber que seu conteúdo não comporta níveis organização de pensamento que se limitam apenas a captar aspectos empíricos, ou seja: os observáveis dos objetos e fenômenos. Por isso, ele se diferencia dos conceitos espontâneos na forma de apropriação.

Sendo ciente de que a apropriação do conteúdo do conceito e da sua forma de interação com a realidade não é um processo simples e por isso exige uma mediação intencional, outro conceito da teoria histórico-cultural que consideramos neste trabalho foi o da *teoria da atividade*, uma vez que essa teoria oferece elementos significativos para a compreensão da aprendizagem e da organização do ensino de conceito científico.

3.2.2 – Elaboração e organização das ações desencadeadoras da aprendizagem

Depois de identificados os conceitos científicos que compõem a zona de desenvolvimento potencial e organizados os ciclos de ensino, passamos a refletir sobre as ações que os alunos (as) deveriam realizar como parte integrante da atividade de aprendizagem. Em outras palavras: as tarefas de estudos foram organizadas de modo a possibilitar as condições para que a atividade de ensino fosse alcançada.

Nessa etapa deparamo-nos com a seguinte questão: como organizar as ações desencadeadoras da aprendizagem que impulsionasse de modo significativo o desenvolvimento potencial dos alunos(as)? Para esse enfrentamento recorreremos aos estudos de Leontiev (1978a e 1978b) acerca da *Teoria da Atividade*.

Na abordagem da teoria histórico-cultural a atividade é um conceito chave ao mesmo tempo indispensável e explicativo no processo de mediação, pois a atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. O homem não reage de forma mecânica aos estímulos do meio, pois, através da atividade, contata com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atuando sobre eles e transformando-os, e transformando também a si mesmo.

Ao desenvolver a categoria da atividade Leontiev procurou demonstrar que o desenvolvimento psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como uma forma peculiar da atividade humana, ou seja, toda a atividade representa um conjunto de ação humana que mediatiza a relação entre o homem – sujeito da atividade – e os objetos da realidade caracterizando a configuração da natureza humana, na medida em que o desenvolvimento das atividades psíquica- dos processos psicológicos superiores – origina-se nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural. Ele ressalta que na relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações e operações suscitadas pelas necessidades e motivos.

Para esse pesquisador, esse agir do homem que se faz por um conjunto de ações⁶² irá se configurar como parte integrante de uma atividade somente se estiver imbuída de sentido. Sendo assim, para que as ações desencadeadoras a aprendizagem impulsionem de modo significativo a aprendizagem ela deve ter um sentido para os

⁶² Leontiev (1978b) esclarece que nos casos em que atividade é composta por uma única ação não há distinção entre elas. Todavia, o autor também ressalta que a atividade humana é normalmente composta por um conjunto complexo de ações.

alunos (as). Em vista do exposto, para compreendermos a concepção do *sentido*, devemos recorrer inicialmente ao conceito de ação.

A ação é compreendida como um processo no qual não há uma relação direta entre motivo e objetivo, pelo fato de compor um todo maior que é a atividade. Para explicar essa posição, Leontiev (1978a) cita como exemplo a ação do batedor dentro da atividade coletiva de caça. Uma vez que sua ação é a de espantar o animal para o local de espreita, ela não condiz com a motivação que é caçar o animal para saciar a fome. Afinal, se o *motivo* de caçar o animal é o de saciar a fome com o *objetivo* de manter a sobrevivência do grupo, então, por que haveria de espantá-lo? Se nos detivermos somente na ação do batedor, sabendo que a motivação é a de caçar o animal para saciar a fome, poderíamos concluir que a sua conduta parece desprovida de sentido. Por outro lado, quando se volta para o objetivo da atividade, a ação passa a fazer sentido. A ação, segundo o autor, supõe que

[...] o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objectivo da ação e o seu objecto. Senão a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito. Assim, se retomarmos o nosso exemplo do batedor, é evidente que sua ação só é possível desde que reflecta as ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da acção que realiza pessoalmente e o resultado final do processo da caçada completa, isto é, o ataque ao animal em fuga, a sua matança, e por fim o seu consumo. Na origem, esta ligação é percebida pelo homem sob a sua forma sensível, sob a forma de acções reais efectuadas pelos outros participantes no trabalho. As suas acções comunicam um sentido ao objecto da acção do batedor (LEONTIEV, 1978a, p. 79).

O sentido, por sua vez, é dado por aquilo que liga na consciência do homem a ação com sua atividade, a saber, tomando o exemplo anterior, é a subjetividade da consciência do batedor que relaciona o motivo da ação de espantar o animal para o local de espreita com objetivo que é caçar o animal, a partir das conexões objetivamente existentes entre a sua ação e a dos demais homens participantes da atividade da caça. Desta forma, nos casos em que a motivação coincide com o objetivo, existe um sentido expresso na ação e o processo se configura como uma atividade.

Para que as ações desencadeadoras da aprendizagem possam configurar de fato como uma atividade de aprendizagem é necessária que sejam operacionalizadas pelos alunos(as) providas de sentido, ou seja, que a motivação para realizá-las coincida

com o objetivo. Caso contrário, a ação desencadeadora da aprendizagem não se configurará como parte integrante de uma atividade de aprendizagem, mas como um ato isolado e mecânico que resultará naquilo que Vygotsky denomina como *uma assimilação vazia de palavras e conceitos*. A este respeito, Davidov (1988) esclarece que

Os *motivos das ações* de estudos impulsionam os escolares a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. [...] Assim, a necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; *os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de estudos, dirigidas a resolver as tarefas de estudos*⁶³ (DAVIDOV, 1988, p. 178, tradução nossa, grifo nosso).

Conforme discorrido, a atividade orientadora do ensino tem como objetivo também criar⁶⁴ nos alunos(a) a motivação pela busca da apropriação dos conceitos científicos a partir das ações desencadeadoras da aprendizagem, efetivados pelo objetivo real da atividade de aprendizagem que é a apropriação dos conhecimentos. O professor, ao elaborar a atividade orientadora do ensino, torna-se mediador entre os objetivos da disciplina e os motivos das ações desencadeadoras da aprendizagem, visando propiciar ao aluno o sentido para a atividade de aprendizagem.

Nessa direção, as ações desencadeadoras da aprendizagem elaboradas para a experiência na modalidade de EaD com a disciplina de Algoritmos, foram sucedidas de uma explanação sobre suas motivações frente ao processo de apropriação dos conceitos científicos, visando criar nos aluno(a) a consciência do motivo. No quadro abaixo são apresentadas as ações desencadeadoras da aprendizagem, seguidas pelos objetivos e pelas motivações.

⁶³ No original: “Los motivos de las acciones de estudio impulsan a los escolares a asimilar los procedimientos de reproducción de los conocimientos teóricos. [...] Así, la necesidad de la actividad de estudio estimula a los escolares a asimilar los procedimientos de reproducción de estos conocimientos por medio de las acciones de estudio, dirigidas a resolver las tareas de estudio”

⁶⁴ Os motivos são construções históricas e sociais aprendidos ao longo do processo de humanização e que, portanto, são passíveis de serem ressignificados, bem como, de serem criados

Ações desencadeadoras da aprendizagem	Objetivos	Motivações
Apresentação do ciclo de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os objetivos do ciclo de ensino - Apresentar os conceitos científicos que serão abordados - Apresentar as ações específicas que devem ser adotados para a atividade de estudo - Apresentar a situação problema - Apresentar as referências bibliográficas 	- Compreender as ações da atividade de estudo para que sejam empreendidas de forma consciente.
Reflexões sobre os conceitos científicos	- Refletir sobre os conceitos científicos a partir da situação problema	- Compreender os conceitos científicos a partir de uma situação concreta
Exercícios – Situação Problemas	- Possibilitar a generalização dos conceitos científicos a partir de novas situações problemas.	- Possibilitar a generalização dos conceitos científicos a partir de novas situações-problemas.

Quadro 10 – Ações desencadeadoras da aprendizagem para a disciplina de Algoritmos na modalidade de EaD.

3.2.3 – Instrumentos midiáticos

Para organizar as ações desecandeadoras da aprendizagem na modalidade de EaD há que se considerar os instrumentos midiáticos a serem utilizados. Diferente da modalidade presencial em que a interação é garantida pelo espaço da sala de aula, na EaD esse espaço de interação precisa ser construído, ou seja: criadas as condições para o diálogo, através dos instrumentos midiáticos. No entanto, para que se possa concretizar faz-se necessária a adoção de pressupostos metodológicos da atividade orientadora do ensino, na medida em que, para sistematizar e intencionalizar o trabalho na modalidade de EaD, a formação dos professores deve ocorrer em duas dimensões fundamentais: a pedagógica e a tecnológica.

A dimensão tecnológica na formação dos professores, que atuam na modalidade de EaD, é necessária não apenas para a operacionalização dos recursos computacionais, mas, também, para conceber a organização da atividade orientadora do ensino. Sendo assim, a garantia estará em grande parte assegurada se houver, da parte do professor, um conhecimento sobre os instrumentos midiáticos e seus recursos, já que eles são pressupostos imprescindíveis para elaborar, de forma consciente, as ações do trabalho educativo.

No que tange à experiência realizada na disciplina de Algoritmo, levamos em conta instrumentos midiáticos disponibilizados pelo Núcleo de Educação a Distância – NeaD da UFMA para os cursos oferecidos, pela instituição, nesta modalidade, no qual estão disponível o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* (*Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos) e a vídeo conferência.

O *Moodle*⁶⁵ é um ambiente de aprendizagem a distância para WEB, baseada em software livre. Desenvolvida em 1999 pelo australiano Martin Dougiamas, até o ano de 2006 estava disponibilizada em quarenta idiomas e era utilizada por aproximadamente cento e quinze países. Atualmente é considerada entre os melhores e o mais utilizado AVA para o desenvolvimento dos cursos na modalidade de EaD. O que, de certa forma, justifica sua aplicação na experiência realizada.

O ambiente do *Moodle* está organizado através de três colunas, que devem ser personalizadas pelo professor. As colunas laterais são disponibilizadas para a

⁶⁵ Não temos a pretensão de realizar no âmbito de trabalho uma explanação detalhada sobre a estrutura, funcionalidade e usabilidade do *Moodle*.

organização de informações complementares, como, por exemplo, calendário, informações sobre os usuários online, notícias, entre outras, enquanto que a coluna central é disponibilizada para as ações referentes à atividade orientadora da aprendizagem, contando para a sua organização com o apoio de recursos síncronos (sala de bate-papo) e assíncronos (fórum). Ambos os recursos, sala de discussão e fórum de discussão, caracterizam-se por trocas de escritos entre os alunos(as) e com o professor, incitados por uma questão problematizadora do conteúdo de ensino.

Em função da nossa formação na área de Informática utilizamos nessa experiência também o recurso de vídeo-aula, e, neste caso, é necessário o conhecimento técnico em Informática para configurar o ambiente. As vídeos-aula foram gravadas e editadas no estúdio do NEaD e disponibilizadas exclusivamente por meio do acesso ao *Moodle*. A experiência contou também com o instrumento midiático de vídeo-conferência, já que o Campus VII de Codó possui a infraestrutura operacional e um funcionário para o suporte técnico.

Levando-se em conta os objetivos das ações desencadeadoras da aprendizagem, definimos as seguintes funcionalidades para os instrumentos midiáticos:

- I) vídeo-aula: apresentação da situação-problema; explanação geral dos textos indicado para leitura; e a orientação geral de estudos.
- II) fórum de discussão: espaço para discutir coletivamente as dúvidas e as concepções científicas acerca de um determinado tema e/ou situação-problema apresentado pelo professor, como também, pelos próprios alunos.
- III) sala de discussão⁶⁶: espaço para discutir coletivamente as concepções científicas acerca de um determinado tema e/ou situação problema apresentado pelo professor. Diferente do fórum, as discussões nesse ambiente são realizadas de forma síncrona, o que requereu um agendamento prévio no início disciplina.
- IV) vídeo-conferência: espaço para discutir as questões sobre a leitura dos textos, as dúvidas e o encaminhamento das ações. Por se tratar de um instrumento de comunicação síncrono, também requereu o agendamento prévio no início da disciplina.

⁶⁶ Usualmente denominada como sala de bate-papo, optamos pelo termo sala de discussão por representar melhor sua aplicação dentro da experiência realizada.

A seguir são apresentadas as ações desencadeadoras da aprendizagem e os instrumentos midiáticos utilizados para prover a sua operacionalização.

Ações desencadeadoras da aprendizagem	Instrumentos midiáticos
Apresentação do ciclo de ensino	- vídeos-aula; - fórum de discussão.
Reflexões sobre os conceitos científicos	- fórum de discussão; - sala de discussão; - vídeo-conferência.
Exercícios – Situações-Problema	- fórum de discussão.

Quadro 11 – Organização das ações desencadeadoras da aprendizagem a partir dos instrumentos midiáticos.

Uma vez definidos os conceitos científicos, as ações desencadeadoras da aprendizagem e os instrumentos midiáticos, temos, na perspectiva de Moura(2008), a sistematização e intencionalização do trabalho educativo por meio da atividade orientadora do ensino.

Como se trata de uma experiência que busca aproximar as implicações de alguns conceitos da teoria histórico-cultural com a modalidade EaD, através da atividade de ensino, atentamos para as ações indicativas da promoção do desenvolvimento psíquico via a realizações de operações mentais na aprendizagem dos conceitos científicos. Urgiu direcionar um olhar para os episódios de ensino, na tentativa de apreender a qualidade de pensamento presente no processo de apropriação conceitual, procurando identificar as ações que as oportunizariam.

Nesse caso, por se tratar da modalidade de EaD, a atividade orientadora do ensino nos auxiliou e auxiliará a permitir compreender, também, como se deu e dará a relação entre professor, alunos(as) e conhecimento, tendo em vista os instrumentos midiáticos utilizados. Esse processo orientador do ensino foi representado conforme a figura apresentada abaixo que sintetiza como foram pensadas as formas de relação entre professor, aluno e conhecimento para experiência realizada com a modalidade de EaD.

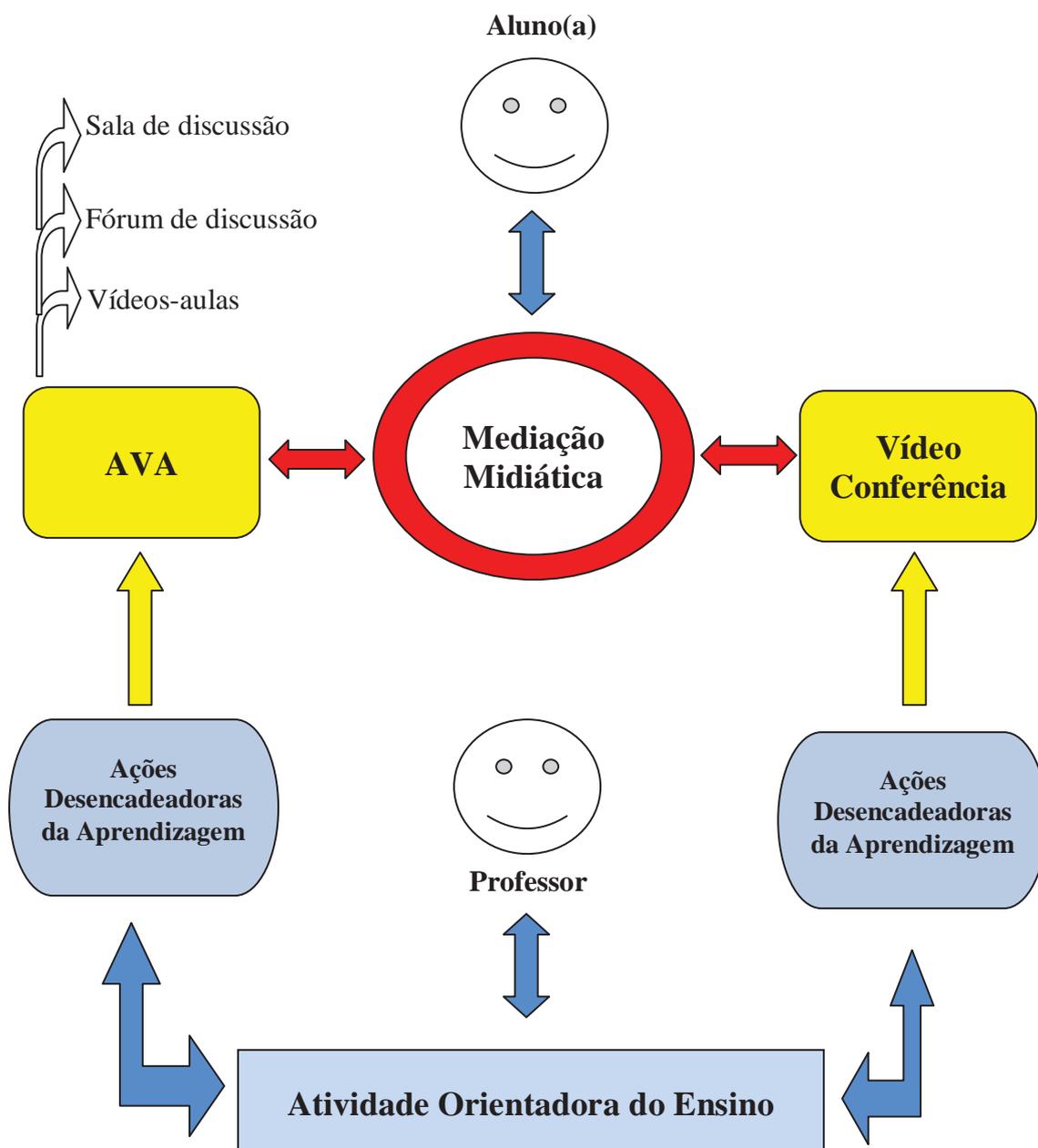


Figura 6 – Síntese das formas de relação entre professor, alunos(as) e conhecimento para a experiência realizada com a modalidade de EaD.

O percurso realizado até o momento para a elaboração da atividade orientadora do ensino consiste em um ato da atividade de mediação do professor frente ao trabalho educativo. No entanto, a questão norteadora nessa experiência é compreender qual o diálogo que os instrumentos midiáticos de fato autorizam, já que é o meio por onde convergem as relações entre professor, alunos(as) e conhecimento.

Conforme já discorrido, pelos postulados da teoria histórico-cultural a mediação é imprescindível para o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas e, portanto, para o ato do trabalho educativo comprometido em promover as máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

No caso da modalidade de EaD reconhecer o diálogo que os instrumentos midiático possam autorizar significa reconhecer as possibilidades da mediação e, portanto, de um trabalho educativo comprometido com as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Há sempre que se considerar conter em cada recurso mediático empregado na EaD características estruturais específica e níveis de diálogo possível de acordo com a própria mídia. Agora, a prioridade do nível do diálogo, tem também uma relação com a concepção epistemológica que venha fundamentar a abordagem pedagógica. A seguir passaremos a discorrer a apresentação e as reflexões dos dados da experiência realizada com a modalidade de EaD, concentrando nossos esforços em verificar se os diálogos realizados autorizam o processo de mediação.

3.3 – Experiência com a modalidade de EaD: organização e os sujeitos envolvidos

No que tange às organizações preliminares da experiência com a disciplina de algoritmo encaminhamos inicialmente uma solicitação de autorização ao Departamento de Informática da UFMA para que pudéssemos oferecer o curso de Algoritmo para uma turma de Licenciatura em Informática na modalidade de EaD. Após o recebimento do parecer (Anexo I), iniciaram-se as atividades.

A experiência contou com a participação de trinta e um cursistas regularmente matriculados na disciplina de Algoritmos do curso de Licenciatura em Informática do Campus VII – Codó⁶⁷ (MA) e foi realizada no período de vinte de agosto de 2009 a trinta de novembro de 2009. Durante esse período houve dois encontros presenciais, no início e término da disciplina. No primeiro encontro foram realizadas as apresentações iniciais da disciplina, destacando os objetivos da disciplina de Algoritmos, os conteúdos científicos a serem abordados, os ciclos de ensino, as ações desencadeadoras da aprendizagem, os critérios de avaliação e o cronograma do curso.

⁶⁷ O Município de Codó localiza-se na região leste maranhense, a 290 km da capital São Luís. Possui uma área de 4.364.499km², dos quais 4,452km² estão em zona urbana e tem uma população de 118.072 habitantes, conforme o censo de 2010 do IBGE.

Também tratamos, nesse encontro, sobre o cadastro dos alunos(as) no AVA, o treinamento com o *Moodle* e a aplicação do questionário para coleta dos dados sobre o perfil dos alunos (Apêndice I).

Na última reunião realizamos uma avaliação da aprendizagem dos conceitos científicos abordados e a aplicação, de mais um questionário para coleta de dados sobre a visão dos alunos(as) a respeito da experiência realizada (Apêndice II). Além dos questionários lançamos mão da observação de uma análise investigativa dos diálogos realizados na experiência a partir do fórum de discussão e sala de discussão.

Nessa experiência contamos com o laboratório de informática do Campus VII – Codó (MA) da UFMA que foi disponibilizado para os alunos(as) utilizarem, de segunda-feira a sexta-feira das 8:00 às 22:00 horas, às quinta-feira das 19:00 às 22:00 horas e aos sábados das 8:00 às 12:00 horas, no acompanhamento e execução das atividades do curso.

Quanto aos alunos(as) envolvidos na experiência aqui os identificaremos, com intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizando a nomenclatura *Sujeito A1* (onde a letra *A* varia de acordo com o sujeito) para os dados referentes ao *Questionário I*, *Sujeito A2* (onde a letra *A* varia de acordo com o sujeito) para os dados do *Questionário II* e *Sujeito A3* (onde a letra *A* varia de acordo com o sujeito) para os diálogos registrados nos instrumentos midiáticos. Os diálogos registrados nos instrumentos midiáticos serão apresentados por um conjunto de cenas escolhidas dentro os dados levantados, em que retratam os acontecimentos no AVA.

A seguir, passaremos à apresentação dos dados coletados e das reflexões acerca da experiência realizada, organizada em dois momentos. No primeiro momento discorreremos sobre o perfil dos alunos(as) pontuando algumas questões sobre o contexto histórico e social e, na seqüência, passaremos à apresentação e reflexão dos dados sobre o diálogo autorizado pelos instrumentos midiáticos.

3.3.1 – Perfil dos cursistas

A experiência se ocorreu com uma turma de alunos(as) do primeiro período do Curso de Licenciatura em Informática. Entre o grupo de trinta e um alunos(as) que participaram, dezessete são do sexo masculino e quatorze do sexo feminino. Trata-se de um universo composto predominantemente por jovens solteiros (27 alunos(as)), na faixa etária entre dezoito e vinte e três anos de idade e residentes na cidade de Codó (MA).

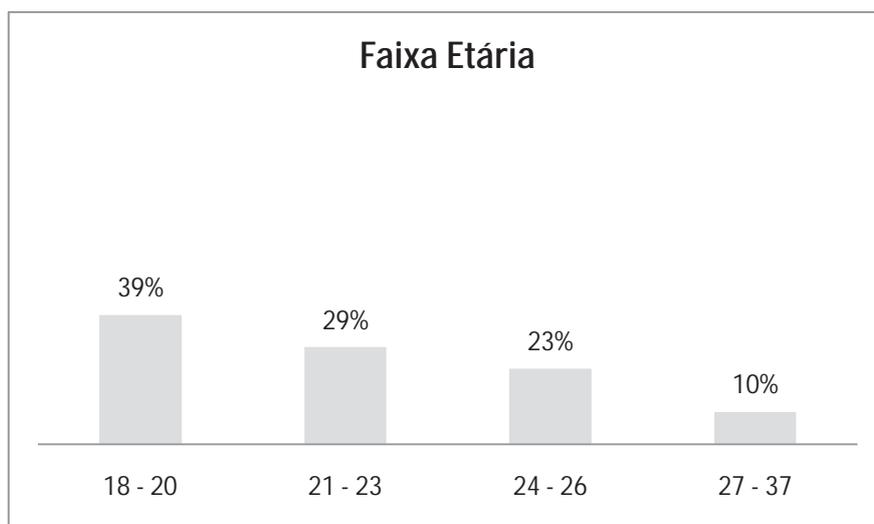


Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos(as)

Considerando-se o seu perfil étnico-racial, o grupo apresenta uma característica atípica em relação ao cenário atual das universidades públicas brasileira no que tange a raça/cor dos cursistas. De acordo com o último censo da educação superior realizado no ano de 2009, do total de vagas oferecidas pelas Universidades públicas brasileiras 10% eram ocupadas por cursistas da raça negra. Isto permite compreender que as vagas dos cursos de graduação são majoritariamente ocupadas por cursistas de cor branca. No caso do grupo que participou da experiência temos uma situação contrária, em que 80% são da cor parda ou preta, ou seja: são da raça negra⁶⁸.

⁶⁸ Neste trabalho não entraremos no mérito dessa investigação, a pesar dessa característica ter nos chamado atenção. Há que considerar que sobre a questão raça/cor, a Universidade Federal do Maranhão adota a política de ação afirmativa para o preenchimento de parte das vagas oferecidas, também, o Estado do Maranhão, bem como a cidade de Codó(MA) concentra uma população majoritariamente negra.

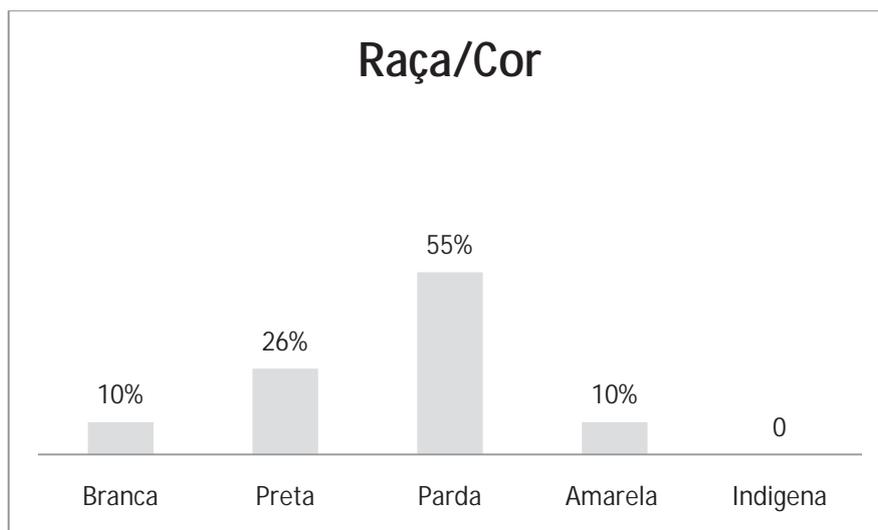


Gráfico 3 – Raça/Cor dos alunos(as)

Quanto à situação sócioeconômica, todos os alunos(as) residem em casa própria, possuem uma renda familiar mensal média de dois salários mínimos e dispositivos eletrônicos como televisão, geladeira e celular. É interessante observar, também, que 65% dos alunos(as) possuem motocicletas, 20% veículos automobilísticos e 77% computadores. Do total de cursistas que possuem computadores, 61% contam com o acesso a internet via rádio⁶⁹.

Acerca do processo de formação, todos os alunos(as) realizaram seus estudos no ensino médio regular em escolas públicas, sendo que 74% no turno diurno e 68% não trabalhavam durante este período. Trata-se de um grupo caracterizado predominantemente por alunos(as) que apresentam ter adquirido *habitus* do estudo na sua trajetória escolar. De acordo com os dados levantados, 81% dos cursistas dedicavam em média três horas diárias para os estudos e realizavam a leitura de três livros por ano. O *habitus* de estudo é uma característica importante para a atividade de aprendizagem, uma vez que:

[...] só se pode aprender, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente de estudo [...] Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem (SAVIANI, 2008a, p. 20-21).

⁶⁹ A população do município de Codó (MA) não conta com a prestação de serviço de internet banda larga, sendo restrita a comunicação via rádio.

Por outro lado, embora o *habitus* de estudo se caracterize como um perfil dos alunos(as) no período de formação no ensino médio, no momento em que experiência foi realizada 87% estavam empregados. Neste caso, entendemos que o perfil dos cursistas passa a configurar como aluno-trabalhador, em que o tempo para dedicar-se aos estudos é condicionado pelos horários da jornada de trabalho. Sendo assim, o *habitus* de estudo, ainda que exista, passa a ser secundarizado em função da carga horária de trabalho.

Somados a esta questão do *habitus* de estudo, devemos destacar que 58% dos cursistas declaram que o curso de Licenciatura em Informática não vai ao encontro do seu interesse, sendo que 39% declaram a escolha pela área por ser a única opção de curso oferecida pelo Campus VII-Codó(MA). Agora, esta é uma realidade que temos encontrando nesse programas de expansão das Universidades, pois a política adotada de interiorização coloca os sujeitos a serem beneficiado pelo acesso ao ensino superior a mercê do curso apresentado, anulando assim a capacidade da escolha.

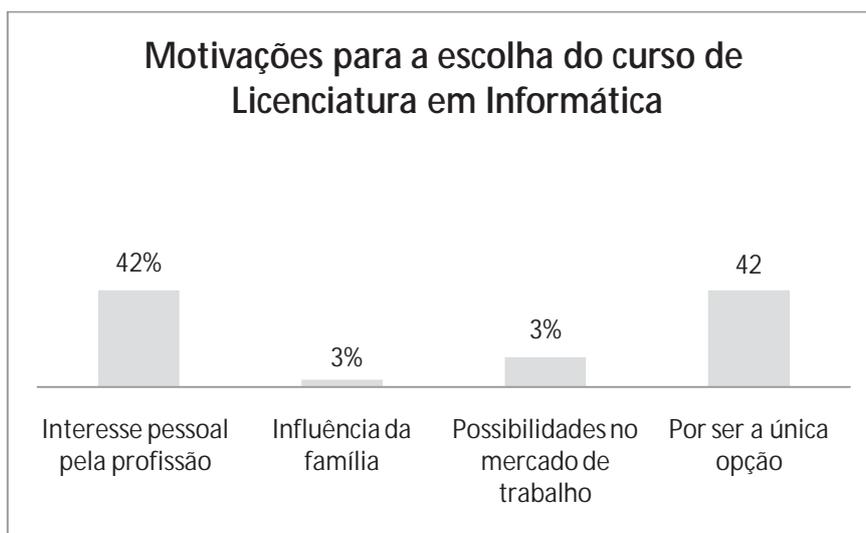


Gráfico 4 – Motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Informática

Ante a essa situação, para que atividade de aprendizagem se torne significativa, não pudemos perder de vista, no ato do trabalho educativo com a experiência realizada, a importância das ações direcionadas para a criação da motivação dos alunos(as) em relação a disciplina de Algoritmos. Conforme já discorremos, para que as ações da atividade orientadora do ensino configurem como desencadeadoras de uma aprendizagem significativa é preciso que a motivação dos cursistas em realizá-las

coincida com os objetivos da ação. Caso contrário, a aprendizagem estará voltada especialmente para a memorização dos conceitos científicos.

Assegurar essa motivação foi uma das questões que todo momento nós instigava, mesmo para o grupo que mencionaram que a opção pelo curso se deu porque vislumbraram a possibilidade de mercado de trabalho. Neste caso, ainda que sua motivação não esteja potencializada pelo desejo na área, existiu, para esse grupo, uma necessidade criadora da motivação

No que diz respeito ao conhecimento e afinidade dos cursistas com a área de informática e com a internet, verificamos tratar de um grupo que apresenta um perfil que vai ao encontro das habilidades e conhecimentos necessários para realizar um curso na modalidade de EaD. De acordo com os dados 87% dos alunos(as) já haviam realizado cursos de formação básica na área de informática e 90% declaram que utilizam a internet. Entre os recursos de internet mais utilizados estão os serviços de e-mail, os *sites* de notícias e o site de relacionamento Orkut.

Outra questão relevante a ser observado é que 71% dos cursistas responderam que se matriculariam em um curso na modalidade de EaD. Este fato demonstra que a maior parte dos alunos(as) sente-se, de certa forma, motivadas para realizar um curso na modalidade de EaD, ou ao menos não vê como problema a formação por esta modalidade. O sentido social que demonstra acerca da EaD não é algo que a coloque numa posição *inferior* ou *desprivilegiada* em relação à modalidade presencial, mas apenas como uma modalidade que apresenta suas características e especificidades. Pelo menos é isso que deixou transparecer esse grupo envolvido na experiência em questão.

3.3.2 – Apresentação e reflexões dos dados

Na apresentação dos dados, levaremos em conta aqueles que durante a experiência nos apresentaram mais subsídios para averiguar essa aproximação de algumas categorias da vertente teórica de Vygotsky e seus colaboradores no processo da aprendizagem com vista ao desenvolvimento humano na modalidade da EaD. Assim, optamos por apresentar, inicialmente, as reflexões a partir dos dados que referiu a avaliação dos alunos(as) acerca da experiência realizada (Apêndice II). Importa, mais

uma vez, que as questões foram selecionadas a partir de uma análise prévia sobre a representatividade dos dados com vista a dar conta para as reflexões da experiência.

Num primeiro momento, para verificar como foi e qual a potencialidade dos instrumentos oferecidos quanto aos diálogos autorizados, levantamos juntos aos alunos como eles viram o processo de interação através dos instrumentos, pois foram quase unânimes em dizerem que foram boas, como bem representa o gráfico a seguir:

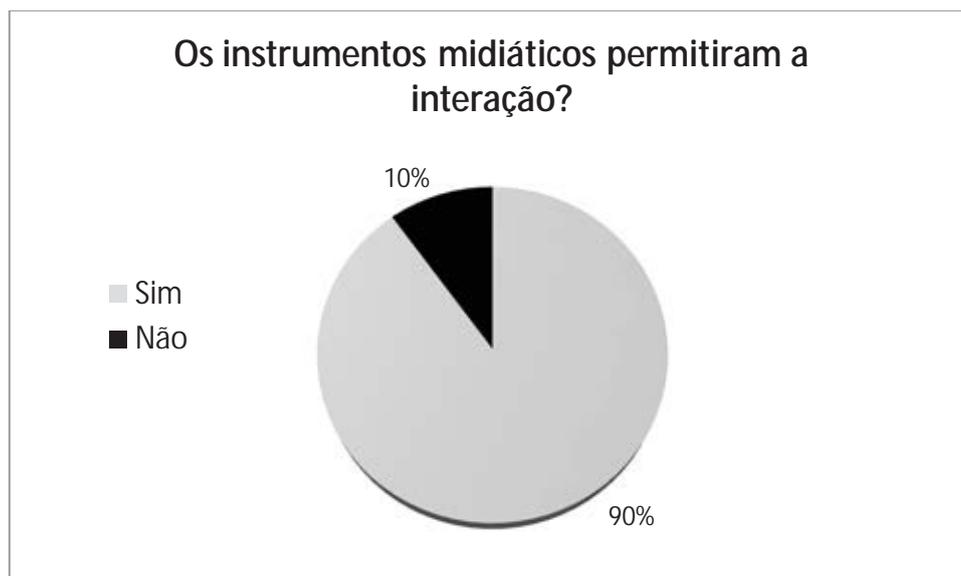


Gráfico 5 – Instrumentos midiáticos e interação

A interação com esses instrumentos midiáticos constituiu o ponto de partida para a experiência tendo em vista as posições que vimos assumindo no que se refere ao caráter mediador do trabalho educativo.

Desta forma, podemos conceber que as possibilidades concretas de interação no cerne de um trabalho educativo é a condição para que de fato possa haver uma aprendizagem voltada para as máximas possibilidades do desenvolvimento humano. Isto porque

[...] o aprendizado dispara vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança *interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros*. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2002, p. 117-118, grifo nosso)

Tendo-se em conta que os instrumentos midiáticos incitam um espaço de interações necessárias para a realização de um trabalho educativo na modalidade de EaD, os argumentos depreendidos dos dados, evidenciou-se que a questão da interação é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, até porque o processo de interação é inerente às atividades de ensinar. Na modalidade da EaD deparamos com interação indireta, ou seja: mediatizada por suporte técnico de comunicação, por isso, temos cada vez mais assistido o aperfeiçoamento dessas TICs para, assim, assegurar uma interação cada vez mais rápida segura e eficiente.

Na EaD, as interações comunicativas, conforme ponderamos, são condições importante para propiciar a construção do conhecimento, por exemplo, considerando a tecnologia da internet ela gera inúmeras oportunidade para que isso aconteça, uma vez que a internet é uma espaço a mais de interação entre pessoas conectadas. Por outro lado, considerando-se o conhecimento como um construtor social, então, o processo educativo deve ser favorecido pela participação social em ambientes que favoreçam a interação, colaboração e a avaliação

Quanto aos instrumentos midiáticos de interação, há que se pontuar que deparamos, nessa experiência, alguns elementos que nos suscitaram questionamentos acerca das potencialidades de interação desses dos instrumentos midiáticos, principalmente quando observados as condições objetivas de acesso a internet em banda larga no país. Pois, de acordo com o estudo realizado no ano de 2010 pelo IPEA, *Análise e recomendações para as políticas públicas de massificação de acesso à internet em banda larga*, a distribuição de domicílios com acesso a internet em banda larga por Região Federativa ainda é restrito, principalmente se considerarmos que ainda nem 50% da população urbana, por exemplo, das regiões brasileiras têm garantido esse acesso, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 12 – Distribuição da banda larga por região

Região	Com banda larga	
	Urbano	Rural
Centro-Oeste	28,1%	5,2%
Nordeste	14,3%	1,1%
Norte	10,9%	1,9%
Sudeste	27,8%	5,5%
Sul	29,6%	5,2%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010)

No caso do Maranhão, em específico, do total de 217 municípios, apenas nove possuem banda larga, a saber, 8% dos municípios do Estado (IPEA, 2010). Averiguando esse acesso à banda larga por domicílio temos 1.621.311 de domicílios no Estado, sendo que apenas 129.109 têm banda larga. Em contrapartida, o NEaD da UFMA, por exemplo, oferta cursos de graduação com os pressupostos metodológicos embasados no AVA e em vídeo-conferência, ambos requer o uso da internet, para vinte e dois municípios do Estado. Mediante a esta situação fica evidente que as potencialidades dos instrumentos midiáticos em promover a interação ficam comprometidas. No caso dessa experiência, embora as condições para interação sejam postas pelos instrumentos midiáticos, é necessário que as condições objetivas de acesso a internet sejam asseguradas para que se possa apreender de fato as potencialidades para o trabalho educativo.

Deve-se levar em conta também, que o espaço de interação autorizado pelos instrumentos midiáticos é condizente com as perspectivas do trabalho educativo direcionado ao público adulto, em que a *atividade principal* é a própria aprendizagem, uma vez que para Leontiev (1978) a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes dos processos psíquicos e dos traços psicológicos da personalidade. Ele diz que se trata do tipo de atividade que são mais importantes para de determinado estágio do desenvolvimento. Ou seja: é um tipo de atividade que do seu interior surge e se diferencia dos outros tipos, na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Para o autor, a transição de um estágio de desenvolvimento para outro se dá pela mudança do tipo principal de atividade.

O grupo de alunos(as) que relatam haver interação pelos instrumentos midiáticos, destacaram que as possibilidades de participação e envolvimento nos diálogos, foram autorizados, principalmente, pela flexibilidade temporal e espacial da modalidade de EaD e pelas oportunidades de expressão. Entre os depoimentos, destacamos os seguintes:

Sujeito AF2 – Sempre tínhamos a oportunidade de dialogar com os colegas, seja durante o dia ou até a noite mesmo. Durante os domingos à tarde o ambiente estava sempre lotado. A “casa” ficava cheia (rs).

Sujeito N2 – Foi muito legal. Tive a oportunidade de conversar com todos, sem ser no presencial, e que foi muito interessante, prazerosa e proveitosa.

Sujeito F – *Muito bom! No AVA não temos vergonha de perguntar, pois ninguém nos crítica imediatamente. Já na aula presencial às vezes por uma pergunta qualquer somos muito criticados de forma destrutiva, o que é pior.*

Sujeito L2 – *O ambiente faz com que os alunos participem mais das aulas e nós temos a possibilidade de conversar com o professor diariamente.*

Sujeito B2 - *Eu gostei porque nos sentimos mais a vontade para dialogar, fazer perguntas. Na sala de aula nem sempre temos esta oportunidade, pois muitos são tímidos e nem sempre há tempo para esclarecer todas as questões*

A partir de alguns elementos presentes nos depoimentos realizados pelos alunos(as), como por exemplo, *conversar com todos, mais a vontade para dialogar, não temos vergonha de perguntar*, pode-se observar uma proximidade relacional entre os sujeitos. Isto nos leva a retomar a nossa discussão realizada no capítulo anterior, de que a significância do termo *distância* deve ser compreendida na direção de uma proximidade corpórea, mas não na perspectiva da impossibilidade de haver uma proximidade relacional. No âmbito dessa perspectiva, achamos interessante destacar o depoimento de uma aluna que diz

Sujeito K2 – *Professor, vou te confessar uma coisa (rs) arrumei até um paquera durante as conversas pelo ambiente (rs).*

Não se trata de uma situação inusitada, pois atualmente são inúmeros os sites de relacionamentos disponibilizados ao público. É interessante destacar as possibilidades de interação proporcionadas pelos instrumentos midiáticos.

Dessas falas depreende-se que a utilização da tecnologia como instrumentos auxiliares da prática pedagógica além de promover a interação, a cooperação, comunicação e a motivação, para a grande maioria dos envolvidos na experiência, ela diversificou e potencializou as relações inter e intrapessoais via as situações mediatizadas, podendo atribuir um novo significado a aprendizagem. Como também se trata de relações entre sujeitos e tecnologias, isso acaba colaborando para a construção de conhecimento em grupo.

Nesse processo de interação do sujeito com os instrumentos midiáticos está em processo o que Vygotsky chama de internalização e externalização de signos ou sistema de símbolos. Pois, no universo da relação midiática a internalização dos signos acaba resultando na externalização dos mesmos nas atividades e representação no qual o computador pode funcionar como um mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Pois ao assimilar esse novo sistema simbólico, ele passa a usá-lo em outras diversas situações e contexto, do acadêmico ao social, caracterizando o aprendizado. Este aprendizado poderá impulsionar o desenvolvimento na medida em que promove o avanço em nível de desenvolvimento real e potencial.

No que tange a essa questão da interação há que se considerar também que “o computador atua como um objeto transicional, mediando relações que são em última instância de pessoa para pessoa” (PONTE, 1986, p. 118). Isso significa que esta máquina, para além da sua função de instrumento e para que o aprendiz possa alcançar seus objetivos, ele também poderá ampliar a zona de desenvolvimento proximal do indivíduo à medida que surgem obstáculos à atividade que está sendo executada ou quando são propostos desafios que o fazem investigar sobre o tema abordado, a refletir sobre o objeto de sua construção, bem como as propriedades específicas do conceito imbricado nessa construção favorecendo a internalização das mesmas pelo indivíduo. Esse incrustamento científico poderá ser observada no próprio diálogo com o aluno ou na complexidade dos resultados de suas tarefas

Quanto ao grupo de alunos(as) que consideram não ter havido interação, colheram-se os seguintes depoimentos:

Sujeito A2 – Eu diria que foi regular. Tive muitas dificuldades e sempre precisava da ajuda de um colega.

Sujeito J2 – O ambiente apresenta muitos recursos e às vezes eu acabava não encontrando o que estava procurando. Também achei o ambiente muito parecido com algo de entretenimento. Isso às vezes acaba tirando a concentração.

Sujeito AE2 – Eu avalio como regular, porque não precisa de tantos mediadores. Basta o professor, o aluno e o conteúdo.

Os dois primeiros sujeitos expressam em seus depoimentos uma dificuldade que entendemos estar relacionada com a zona de desenvolvimento potencial para a apropriação do AVA. Isto é, os cursos na modalidade de EaD que possuem os

pressuposto metodológicos embasados na utilização do AVA, requerem dos alunos(as) um conhecimento prévio sobre a usabilidade e funcionalidade dos computadores e seus principais recursos, de tal modo que estejam em condições de realizar de forma autônoma tarefas como utilizar a internet para enviar um e-mail. É necessário que o aluno(a) possua um determinado nível de letramento digital, que, de acordo com Levy(2007a), significa dizer:

[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. (LEVY, 2007a, p.17)

Entendemos que, frente aos depoimentos relatados, o nível de letramento digital traz implicações pedagógicas para a atividade de aprendizagem na modalidade de EaD, já que suas ações são desencadeadas a partir dos instrumentos midiáticos. Da mesma forma como a linguagem é composta por um conjunto de sinais que precisam ser apropriados para que possibilite a comunicação, no caso da modalidade de EaD é necessário que aluno(a) se aproprie dos recursos do AVA. A este respeito, pudemos observar também, a partir dos dados coletados, que 26% dos alunos(as) afirmaram que tiveram dificuldades para enviar os exercícios acerca das situações-problemas para o AVA.

Em relação ao sujeito AE2, sua fala explicita o descontentamento da mediação realizada pelos próprios colegas de turma. Uma mesma situação semelhante a esta pode ser observado no depoimento de um aluno(a) quanto às dificuldades observadas no processo de interação professor-aluno no qual avaliou como negativo porque:

Sujeito AE2 – Fica uma interação coletiva, sendo que cada indivíduo tem uma dificuldade própria.

Pelo escopo das aproximações com a teoria histórico-cultural, a questão da interação dos alunos(as) no contexto desta perspectiva é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas se faz pelo âmbito das relações sociais em que o homem se

apropriada das significações sociais e o transforma em um sentido próprio a sua existência. Este processo se faz por uma negociação de significados de conceitos entre o sentido pessoal e o significado social, tendo como consequência o resultado da criação de novos sentidos. Por isso haverá a importância da interação no âmbito de um trabalho educativo, pois ao apresentar seu pensamento, ideias e dúvidas, o aluno estabelecerá com o grupo uma negociação de sentidos. Esta negociação, quando mediada pelos conteúdos do ensino, promoverá a criação de um novo sentido consciente.

Nesse processo de interação, além da relação com os instrumentos midiáticos, contemplamos também averiguação quanto à interação de colegas, monitor⁷⁰, e professor, solicitando que fizessem uma avaliação considerando como critérios: ruim, regular, boa e ótima. Isso resultou na seguinte representação gráfica:

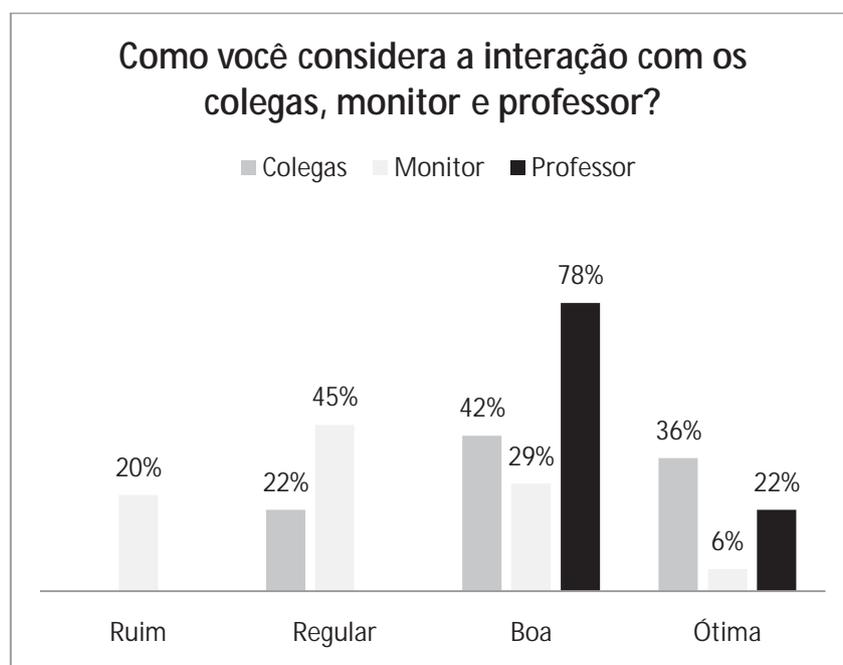


Gráfico 6 – Interação entre colegas, monitor e professor.

No caso da avaliação realizada pelos alunos(as) acerca da interação com os demais sujeitos que participaram da experiência nos chamou a atenção a avaliação dos alunos(as) sobre a satisfação de interação com o monitor. Conforme pode ser observado, 20% consideraram a interação *Ruim* e 45% *Regular*. Esta significativa representatividade nos levou à busca de uma compreensão acerca deste apontamento.

⁷⁰ Conforme mencionamos na introdução do trabalho, o monitor acompanhou os alunos/alunas no esclarecimento das dúvidas em relação ao AVA, bem como quanto ao conteúdo explanado.

Conjecturamos que uma das razões poderia ser o nível de acesso desse importante sujeito, nesse processo de mediação.

Verificando a quantidade de acesso realizada ao AVA, durante o período da experiência deparamo-nos com a seguinte situação: enquanto os alunos(as) realizaram uma média de quatorze acessos semanais; e o professor, oito, o monitor realizou uma média de dois acessos semanais. Entendemos ter sido a baixa frequência do monitor no ambiente que contribuiu para a avaliação realizada pelos alunos(as) sobre o processo de interação com o mesmo.

Para que haja interação é necessário que exista uma pré-disposição dos sujeitos que participam do processo. Os instrumentos midiáticos oferecem a condição, porém é preciso uma consciência sobre a importância da interação no processo educativo. Nos casos em que não há interação os alunos sentem-se desmotivados exatamente por não haver as possibilidades de negociações dos sentidos, conforme mencionamos anteriormente. O conhecimento torna-se vazio, desprovido de sentidos. Por outro lado, entendemos que a recíproca também é verdadeira.

Sendo assim, cabe ao professor a consciência de que na modalidade de EaD os espaços de diálogo para o ensino e aprendizagem são diferentes daqueles modalidade presencial. Os horários de encontros deixam de ser coletivo para ser individual⁷¹. O que, em nossa opinião, significa a necessidade diária de interação do professor no AVA, visto que tem a responsabilidade de promover e acompanhar o processo de interação dos alunos(as), mediados pelos conceitos científicos abordados.

Em relação à interação entre colegas, avaliada por 22% dos alunos(as) como *Regular*, os depoimentos apresentados a seguir explicitam os dois principais motivos observados durante a experiência.

Sujeito AE2 – *Porque só a interação quando nos reunimos pessoalmente e estudamos. Aprendemos até melhor.*

Sujeiro L – *Não significa que foi ruim. Digamos que 50% dos alunos tiveram uma aproximação. Tivemos que marcar grupos de estudos e assim tivemos uma maior interatividade entre o grupo.*

Esses depoimentos apontam para a compreensão dos alunos(as) no sentido de que, na modalidade de EaD, os encontros presenciais para atividade de

⁷¹ Exceto quando são utilizados recursos de comunicação síncronos.

estudo não são autorizados. Talvez, pela própria terminologia *distância* que é denotada a esta modalidade. Desta forma, entendemos que os alunos(as) ao se matricularem em um curso na modalidade de EaD devem ser conscientizado que a flexibilidade temporal e espacial que caracteriza a *distância*, não destitui do aluno(a) a necessidade temporal e espacial para a atividade de estudos.

Deflagramos ainda situações em que alguns os alunos(as) acessavam o ambiente com pouca frequência, enquanto outros se resumiam em registrar a sua participação nos fóruns com posicionamentos que já haviam sido apresentados. Entendemos que, neste último caso, o motivo de acessar o ambiente era apenas para registrar sua participação, mas não para inteirar-se nas discussões que vinham sendo realizadas. A ação dos alunos(as) não estava imbuída de um sentido. Neste ponto, coube sempre o envio de mensagens para os alunos(as) conscientizando-os sobre os objetivos e a importância da participação para apropriação dos conceitos científicos.

Ao analisarmos os depoimentos dos alunos(as) sobre a avaliação da interação com o professor destacamos as seguintes falas:

Sujeito G2 – Sempre estava no ambiente nos orientando, deixando suas observações para nós.

Sujeito C2 – De certa forma, foi uma maneira prática de interação com o professor. Ele dirigia algumas questões para o aluno e assim o aluno se dedicava ainda mais.

Sujeito T2 – Porque para participar o aluno tinha que estudar, pois o professor sempre respondia nossas dúvidas com outras questões. Também ficávamos mais a vontade para apresentarmos nossas dúvidas.

Pensar o papel do professor no contexto da teoria histórico-cultural e aproximar dos ambientes virtuais de aprendizagem são de suma importância na medida em que cabem a ele fornecimentos de novos signos e sistema de símbolos apreendidos das ferramentas a ser utilizada, a responsabilidade de definir as atividades orientadora de ensino, a tarefa de organizar o ambiente para que o alunado possa ser instigado a investigar, refletir, debater sobre determinado conceitos científicos e formular novas conjecturas sobre os mesmo. Agindo assim, ele estará contribuindo para que o processo de mediação seja assegurado, favorecendo o aprendizado e ao mesmo tempo contribuindo para ampliação da zona de desenvolvimento proximal do aluno(a).

Ao assegurar esse processo de interação o professor acabará promovendo reflexões a partir das questões que o aluno(a) levanta e assim acaba auxiliando no estabelecimento de relações entre o que está sendo dado e o pretendido, ou seja: acaba se atentando para as adequações de suas intervenções ao estilo do aluno e para a situação contextual, corroborando, assim, para uma atuação dentro da zona de desenvolvimento proximal.

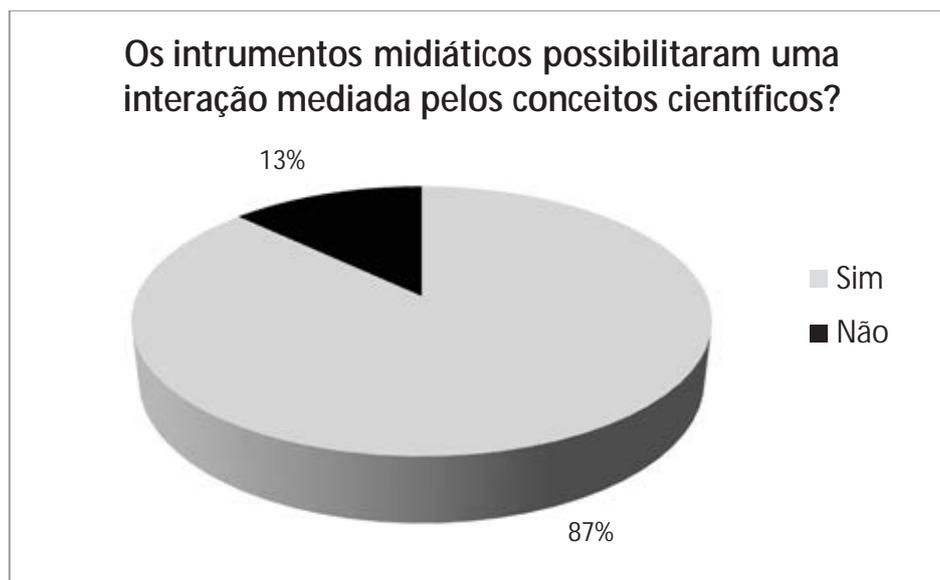


Gráfico 7 – Interação mediada pelos conceitos científicos

Ao serem questionados sobre a potencialidade dos instrumentos midiáticos em promover a interação mediada pelos conteúdos de ensino, 87% dos alunos(as) afirmam *Sim*; e 13%, *Não*. Entre os que disseram *Sim*, destacam-se os seguintes depoimentos:

Sujeito F2 – A partir do conteúdo os alunos compartilham as idéias com os demais colegas e com o professor, e nesse momento acontece a mediação.

Sujeito AD – Os alunos interagem mais no ambiente virtual do que em uma aula presencial. Eles perdem a vergonha de perguntar.

Sujeito E – Todos expõem suas idéias e ajudam os colegas nas dúvidas. A comunicação se torna bem maior.

Sujeito AH – No ambiente todos estavam inteirados e queriam participar, deixar opinião, esclarecer suas dúvidas e as dos colegas.

Embora a interação haja sido caracterizada pelos instrumentos midiáticos, o que interessa do ponto de vista do trabalho educativo, é a interação *mediada* pelo conteúdo de ensino. Conforme descrevemos anteriormente, o trabalho educativo está direcionado para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos(as). No intuito de melhor explicitar essa *interação mediada* apresentamos duas cenas que demonstram a interação mediada pelos conceitos científicos. A primeira cena é do episódio 1 e relata a interação entre dois alunos(as).

Sujeito N3 - *Professor me chamou atenção esta frase do livro: “o desafio, portanto, não é sentar a frente de um computador e programar, mas sim saber o quê programar”. O senhor poderia esclarecer ela pra mim?*

Sujeito A3 - *Naysllene, não tenho tanto conhecimento como o Rodrigo, mas vou tentar responder a sua pergunta. Quando o texto fala em "saber o que programar", é como se você tivesse que realizar uma tarefa. Mas para você realizar uma tarefa você tem que saber como se faz para realizar a tarefa. Exemplo: Se você está pensando em fazer um macarrão (aula de ontem..rs) você irá fazer uma tarefa. Mas para você resolver a tarefa, você precisa inicialmente saber como se faz um macarrão. Espero que tenha entendido!*

A segunda cena apresenta uma interação entre professor e aluno(a), em que é observada uma dificuldade relacionada à Teoria de Conjuntos. Trata-se de um conceito científico pertencente à área de Matemática do ensino médio e que compõe os elementos norteadores para a zona de desenvolvimento potencial.

Sujeito AA3 - *Professor um tipo real, também pode ser um tipo inteiro? Ou vice versa? Eu vi em um exemplo que o número é um valor monetário do tipo real que inclui centavos. Mas e se não houver centavos, continua sendo real?*

Professor – *Para você esclarecer sua dúvida é necessário você retomar os conceitos da teoria dos conjuntos. Veja a referência bibliográfica sugerida na tabela de pré-requisitos disponibilizada na área de vivência do ambiente. Após realizar o estudo, me avise para que possamos retomar a sua questão. OK?*

Foram muitos os diálogos realizados pelos alunos(as) sobre os conceitos científicos, motivados, principalmente, pela situação problema. Porém, neste momento

nos vimos na situação de lançarmos um olhar para compreender até que ponto essas interações propiciaram aos alunos(as) uma aprendizagem significativa. Recorrendo a Davidov (1987), colhe-se

[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base (DAVIDOV, 1987, p. 85, tradução nossa).

De acordo esse autor, a aplicação do saber apropriado torna-se ilimitado na medida em que consiste na assimilação dos procedimentos generalizados da ação. Isto de fato dificulta uma avaliação mais precisa, já que acontecem em instâncias que o professor não tem controle. Sendo assim, a seguir apresentaremos algumas cenas que permitem deprender a situação de compreensão do conteúdo de ensino.

Quase no término das discussões sobre os conceitos científicos que definem um algoritmo, um aluno(a) apresentou o seguinte argumento:

Sujeito I3 - *Mais um início de semana 😊! Pude compreender que um problema deve ser bem estudo antes de criarmos um algoritmo. E para que um algoritmo possa ser bem executado, temos que verificar todas as possibilidades para que ele funcione de forma carreta. Primeiro é necessário identificar todos os elementos que serão utilizados para resolver o problema e depois organizar esse problema dentro de uma seqüência lógica. Dessa forma estaremos criando algoritmos que ofereçam confiabilidade em sua execução. Feliz semana a todos 😊*

A partir dessa reflexão pode-se perceber que o aluno(a) apresenta um processo de sínteses cognitivas (pensamento) que permite operacionalizá-la nas demais situações teórico-práticas. As situações-problema apresentadas para os alunos(as) também permitiram observar que houve um processo de assimilação dos procedimentos generalizados da ação, a partir dos conceitos científicos abordados, como bem exemplificam as soluções realizadas por dois alunos(as), abaixo apresentadas.

Solução-Problema

O sindicato dos trabalhadores precisa de um programa para que seus afiliados possam verificar o valor do salário bruto acrescido das horas extras, seguindo as regras abaixo:

- a-) a hora trabalhada vale $1/8$ do salário mínimo;
- b-) a hora extra vale $1/4$ do salário mínimo;
- c-) o salário bruto equivale ao número de horas trabalhadas multiplicado pelo valor da hora trabalhada;
- d-) a quantia a receber pelas horas extras equivale ao número de horas extras trabalhadas multiplicado pelo valor da hora extra;
- e-) o salário a receber equivale ao salário bruto mais a quantia a receber pelas horas extras.

1ª Solução – Sujeito F3

Algoritmo trabalho_2

inicio

Nht, vsm, vhe, sb, vht, Sr , he, nhe, SM, vh, ht real;

escreva(“numero de horas trabalhada”);

ler(nht);

escreva(“valor salario minimo”);

ler(vsm);

escreva(“numero de horas extras”);

ler(nhe);

vht=sm/8;

vhe=sm/4;

sb=ht*vh;

he=nhe*vhe;

sr=sb+he;

escreva(“total a receber”,sr);

fim.

Solução - Sujeito T3

Algoritmo

Início

Descreva HS,S,HE,VHT,VHE,SB,QHE,SR;

Escreva “Salário Mínimo”.

Leia S;

Escreva “Horas Trabalhada”;

Leia HT;

Escreva “Horas Extra”;

Leia HE;

$VHT <- S/8$;

$VHE <- S/4$;

$SB <- HT * VHT$;

$QHE <- HE * VHE$;

$SR <- SB + QHE$;

Escreva “Salário Bruto”, SB;

Escreva “Q a receba pelos HE”, QHE;

Escreva “Salário a receber”, SR;

Fim.

Dos 13% que consideram não ter havido uma interação mediada pelos conteúdos de ensino, chamaram-nos a atenção as seguintes falas :

Sujeito AE2 – Porque ele até pode promover a mediação entre o professor e a turma. Mas entre o conteúdo da disciplina fica sempre algo a desejar.

Sujeito D2 – Porque o professor não está diretamente se envolvendo com o aluno, falta interatividade, a presença e a passagem das informações mais concretas.

Desses dois depoimentos apresentados pelos alunos(as) e com base em nossa participação na experiência como professor e pesquisador, compreendemos que, nessas questões, estão elas relacionadas, principalmente, ao encaminhamento das situações problemas. Por se tratar de uma proposta que não faz parte da cultura escolar, muitos sentiram dificuldades no início para encaminhar o desenvolvimento das ações. Havia a expectativa de que para cada dúvida sobre a resolução da situação problema, o professor fornecesse prontamente a resposta. O que de fato não acontecia. Era realizada a orientação de como buscar essa resposta, de modo que fosse construída as respostas

pelos próprios alunos(as). As dúvidas eram respondidas com questionamentos que os instigassem e orientassem a buscar a resposta para a solução-problema. Ao final, realizávamos um processo de síntese sobre as questões abordadas.

Partindo do pressuposto do questionamento como uma forma de estímulo para a busca de solução, apresentamos a seguir cena extraída do episódio 1 que relata o diálogo de encaminhamento realizado para a solução dos questionamentos. Nesta ocasião, o Sujeito A3 enviou o algoritmo que ele descreveu para o fórum de discussão.

Sujeito A3 – *Professor, meu algoritmo está correto?*

Professor – *Ele resolve a situação problema?*

Sujeito A3 – *Resolve (rs)*

Professor – *Quais são os pressupostos teóricos que você utilizou para chegar a essa conclusão?*

Sujeito A3 – *Como o algoritmo é uma seqüência de passos bem definida, assim fica fácil definir a minha conclusão a respeito do mesmo.*

Professor – *E como você sabe que ele está bem definido?*

Sujeito A3 – *Porque resolve o problema de chegar até o trabalho.*

Professor – *Se a seqüência lógica está bem definida então eu posso utilizá-la para chegar a qualquer empresa? Qual a concepção teórica de uma seqüência lógica bem definida?*

Para Davidov, as atividades de aprendizagem baseada na solução de problemas são formas de estimular o pensamento do aluno para explicar algo que ainda não é conhecido, bem como uma formula de assimilar novos conceitos e procedimentos da ação, pois, segundo o autor, o conhecimento não se transmite de forma pronta, mas é adquirido pelos alunos no processo da atividade cognitiva autônoma no contexto da situação-problema.

Nessa perspectiva de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento de competência cognitiva em que se prioriza o trabalho com situação-problema, os alunos(as) aprendem a trabalhar com conceito e manusear dados, a fazer escolha, a submeter o problema a uma teoria existente, dominar métodos de análise, além disso possibilita uma relação ativa com o conteúdo e com a realidade que pretende dar conta.

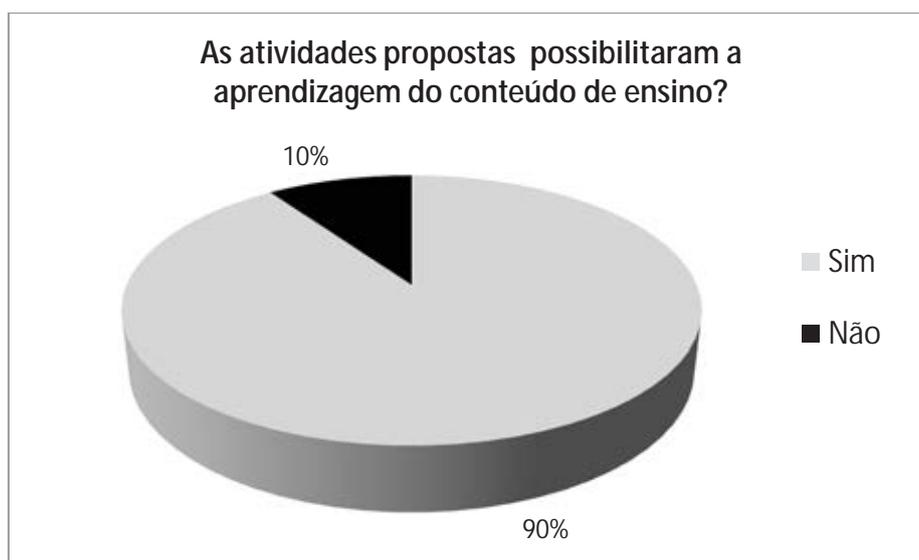


Gráfico 8 – Atividades propostas e conteúdo de ensino

Para o grupo dos alunos para os quais as ações desencadeadoras da aprendizagem não contribuíram para a aprendizagem, destacamos os seguintes depoimentos

Sujeito I2 – *Tive dificuldade com a resolução do exercício do segundo ciclo.*

Sujeito U2 – *O assunto estava meio complicado em certos pontos*

Inicialmente havíamos elaborado somente uma situação problema para as reflexões dos conceitos científicos estruturantes de cada ciclo de ensino. Contudo, no decorrer da experiência avaliamos a necessidade de ampliar o número de situações problemas, visando o objetivo de que os conceitos científicos pudessem ser assimilados como procedimentos generalizados da ação. Neste sentido, acrescentamos para o segundo ciclo de ensino outra situação problema, conforme demonstrado no quadro abaixo. A situação problema acrescida está destacada na cor cinza.

Ciclo de ensino	Situação Problema
Afinal, o que é um algoritmo?	Suponha que você tenha um colega residente há pouco a tempo na cidade de Codó. Ele precisa chegar até a empresa onde trabalha e, para isso, pede a sua ajuda. Faça um algoritmo para auxiliá-lo nessa tarefa.
Compreendendo o pseudocódigo	Um comerciante dispõe aos seus funcionários a possibilidade de realizar um vale todo o dia 20 de cada mês. No entanto, o valor total não deve ultrapassar 30% do salário bruto do funcionário. Descreva um algoritmo em pseudocódigo que possibilite ao comerciante verificar qual o valor máximo para cada funcionário.
	Um físico tem a necessidade de realizar a conversão da temperatura de Celsius para Fahrenheit, em decorrência de um experimento que está realizando. Descreva um algoritmo para ajudá-lo nessa tarefa.

Quadro 13 – Solução-Problema

A atividade orientadora do ensino ao ser concebida como um processo constituído pela inter-relação entre professor e aluno, requer contínuas avaliações sobre os resultados alcançados e, sempre que necessário, a reorganização das ações. A avaliação é parte integrante da atividade orientadora do ensino, de modo que ao analisar as ações de aprendizagem realizadas pelos alunos(as), o professor estará refletindo na realidade a qualidade da própria atividade orientadora do ensino.

Por isso, reafirmamos mais uma vez a importância da formação do professor que atua na modalidade de EaD, no que tange à abrangência da dimensão tecnológica. Pois, ao se propor a um trabalho que coloca em movimento os conceitos científicos a partir da situação-problema, o professor deverá, entre outras coisas, avaliar as condições objetivas dos recursos metodológicos. Neste sentido, caso o professor não possua uma formação no âmbito da dimensão tecnológica ele recairá no que usamos denominar por estandardização do trabalho educativo, no qual o aluno não exercita sua autonomia na construção do conhecimento.

Como poderá o professor organizar as ações da atividade orientadora do ensino se, por exemplo, ele não possui o domínio das próprias condições materiais objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo? Não sabendo organizar as

próprias ações da aprendizagem por meio dos instrumentos midiáticos, como poderá mediar a relação entre sujeitos e o pensamento teórico?

No processo de promoção do desenvolvimento humano, o trabalho educativo deverá estar comprometido com as máximas possibilidades para assegurar esse desenvolvimento, o que significa dizer que o trabalho educativo deverá proporcionar, também, a criação de necessidades de novos tipos de leitura, arte, escrita, entre outros, que, de acordo com Duarte (1993, p. 53), “exigem a elevação da atividade a um nível de complexidade e desenvolvimento maior, num processo sem fim”.

No que concerne à avaliação dos instrumentos midiáticos utilizados nessa experiência, os alunos(as) os consideram na seguinte ordem de importância: vídeo-conferência, fórum de discussão, vídeo-aula e sala de bate-papo. Há que ponderar que a vídeo-conferência confere a *presença virtual* do professor, trata-se de um instrumento midiático de grande importância para o desenvolvimento do trabalho educativo, pois, além de promover uma proximidade relacional, também promove um espaço para as discussões mais dinâmicas, já que sua comunicação é síncrona.

Embora houvesse planejado apenas uma vídeo-conferência para cada ciclo de ensino, em função da importância vislumbrada para o processo de ensino e de aprendizagem através da vivência no ciclo *Afinal, o que é um algoritmo?*, no ciclo subsequente realizamos dois momentos, com essa mídia. É interessante ressaltar que as vídeo-conferências foram agendadas às quintas-feiras, no horário reservado para a disciplina na modalidade presencial. Durante os encontros, providenciamos o controle de presença por meio de um técnico educacional da secretária acadêmica.

Quanto ao fórum de discussão que de fato é o recurso de maior interação, principalmente, porque ele proporciona um canal contínuo para o diálogo, o grupo sempre o vê como um instrumento muito positivo e suma importância, porque, enquanto o fórum estiver disponibilizado para o acesso, os diálogos estão autorizados a serem realizados.

Da mesma forma, entendemos que a vídeo-aula se constituiu um recurso importante para o trabalho educativo, pois por meio dela, realizamos a apresentação de cada ciclo de ensino e a explanação dos conteúdos científicos abordados na disciplina. Porém, o recurso vídeo-aula isolado não autoriza a interação entre os sujeitos, o que acaba por destituir suas potencialidades para o trabalho educativo. No caso da experiência realizada, para cada vídeo-aula disponibilizávamos também um fórum de discussão para as reflexões, e assim assegurar a interação através desses instrumentos.

Já as salas de discussão não autorizam uma interação mediada pelos conceitos científicos, muito em fusão da sua estrutura que não permitia a possibilidade dessa interação na medida em que o professor tinha pouco o controle dos diálogos, no sentido de orientá-lo em torno dos conceitos científicos, pois nesse espaço todos são autorizados a pronunciar ao mesmo tempo, o que acaba por gerar *poluição discursiva*. Também foi observado que os motivos dos diálogos deixavam de ser as reflexões dos conteúdos do ensino e passavam a referir ao âmbito da informalidade e da vida cotidiana.

Há que se destacar que do total de alunos(as) que participaram do estudo 90% declararam que, após vivenciarem essa experiência, matriculariam em outro curso na modalidade de EaD. Muitos deles usaram como argumento as seguintes considerações:

Sujeito L2 – *Temos uma maior disponibilidade os conteúdos e podemos interagir de qualquer lugar. Basta ter acesso a internet.*

Sujeito AH – *Porque é praticamente igual ao presencial. Se é interessante ou não, isso depende do aluno.*

Sujeito AB – *Posso assistir às aulas na minha casa e fazer os apontamentos do texto em qualquer horário. Enfim, é um método moderno e inovador.*

Em contrapartida, 100% dos alunos(as) declararam que gostariam que AVA fosse utilizada na modalidade presencial como um recurso de interação. A experiência ensejou, além de uma maior aproximação com a modalidade de EaD, a possibilidade de observar e fazer algumas aproximações da teoria histórico-cultural com o trabalho educativo na modalidade da EaD. Não queremos com isso desconhecer que se trata de um caminho complexo, mas necessário quanto ao seu enfrentamento, principalmente, se considerarmos o quanto essa modalidade de ensino e aprendizagem carece de uma perspectiva teórica metodológica para pensar-se e propor uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sujeito K2 – Este contato me permitiu compreender que é possível aprender pela modalidade de EaD. Basta que o ensino seja bom.

Iniciamos esse momento do trabalho com o depoimento de um aluno(a) que vai ao encontro das nossas conclusões acerca desta trajetória. Em concordância com sua posição, também almejamos na modalidade de EaD as potencialidades de desenvolver um trabalho educativo comprometido com as máximas possibilidades do desenvolvimento humano.

Durante a experiência realizada com a modalidade de EaD nos deparamos com várias situações: a ânsia em saber como ensinar, dificuldade de transformar conceitos científicos em conteúdo de ensino, condições materiais escassas, alunos(as) desinteressados, ausência de tempo dos alunos(as) trabalhadores para a atividade de estudos, entre tantas outras situações próprias do exercício da docência.

De fato, o trabalho educativo na modalidade de EaD também não está destituído destas situações. Os sujeitos, ainda que distantes fisicamente, entrelaçam-se na coletividade promovida pelas relações sociais virtuais. O mundo virtual nos desperta para o humano que existe por entre as máquinas exatamente por serem instrumentos mediadores dos signos.

Os signos são os instrumentos de mediação entre mente e consciência, e por isso confere a modalidade de EaD as potencialidades para o trabalho educativo comprometido com as máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

Entretanto, pelo seu caráter sistêmico e intencional o trabalho educativo requer condições objetivas para que possa ser desenvolvido, como por exemplo, infraestrutura adequada e professores capacitados. Essas são as questões que entendemos ser importante destacar para o trabalho educativo na modalidade de EaD.

A partir da nossa vivência com a experiência realizada, consentimos que os instrumentos midiáticos autorizam as condições objetivas necessárias para o diálogo nas relações de ensino e de aprendizagem. Os instrumentos midiáticos disponibilizados

na atualidade conferem diferentes formas de comunicação, bem como, de organização do conteúdo de ensino.

Porém, diferente da modalidade presencial em que o diálogo é uma condição concreta, na modalidade de EaD depende do grau de interação autorizados pelos instrumentos midiáticos e do modo como são sistematizados para o trabalho educativo. Em nossa experiência ficou claro, por exemplo, a importância da vídeo-conferência. Não que os demais instrumentos midiáticos sejam desautorizados de promover o diálogo, mas apresentam graus de interação diferentes pela própria forma como os conteúdos de ensino são estruturados.

Os cursos na modalidade de EaD em que não há interação, ou até mesmo um baixo nível de interação, estão desprovido do diálogo necessário para a realização de um trabalho educativo comprometido com as máximas possibilidade do desenvolvimento humano. Pois neste caso, a relação deixa de ser mediada para tornar-se uma relação direta entre aluno(a) e conhecimento.

Por outro lado, dada a condição tecnológica objetiva necessária para que haja a interação, cabe ao professor exercer o papel de mediador do trabalho educativo. Isso significa dizer, que entre as suas ações está a elaboração dos pressupostos metodológicos, que no âmbito deste trabalho desenvolvemos nas perspectivas de uma atividade orientadora do ensino, tendo em vista as especificidades dos instrumentos midiáticos.

A atividade orientadora do ensino consiste em sistematizar e intencionalizar as ações desencadeadoras da aprendizagem que irão compor a atividade de estudo dos alunos(as), objetivando promover as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico. Entre as diversas ações que o professor deve desencadear para a organização da atividade orientadora do ensino, cabe destacar no caso da modalidade de EaD a *seleção e organização dos recursos metodológicos*.

Este é um ponto importante para a modalidade de EaD, já que o professor precisa conhecer profundamente os instrumentos midiáticos que serão utilizados na sistematização das ações desencadeadoras da aprendizagem. Caso contrário, ainda que a condição tecnológica objetiva seja garantida, a interação entre os sujeitos mediada pelos conceitos científicos ficará comprometida em decorrência dos pressupostos metodológicos da atividade orientadora do ensino. É preciso ressaltar que na modalidade de EaD, o papel do professor não é destituído das suas características, a

diferença fundamental é que neste caso o trabalho educativo é realizado pelos instrumentos midiáticos.

Por outro lado, o perfil do aluno(a) para o curso na modalidade de EaD também está voltado para a necessidade de um letramento digital. Para que se configure enquanto um sujeito ativo do processo de ensino e de aprendizagem ele precisa desenvolver as ações de estudos planejadas e organizadas pelo professor, a partir dos instrumentos midiáticos. Assim sendo, o letramento digital deve configurar-se como um elemento norteador da zona de desenvolvimento real dos alunos(as) que pretendem ingressar nos cursos na modalidade de EaD.

Dada essas condições, entendemos haver a possibilidade de um trabalho comprometido com as máximas possibilidades do desenvolvimento humano. Cabe ao professor o exercício de sistematizar e intencionalizar a atividade orientadora do ensino frente aos desafios encontrados ao longo do processo, como em qualquer outra modalidade de educação.

Neste sentido, conceber a modalidade de EaD dentro das políticas públicas do Estado para a democratização e universalização da educação superior se torna pertinente e necessário desde que comprometida com as condições tecnológicas objetivas que autorizem o diálogo para o trabalho educativo. Para tanto, cabe ao Estado promover tais condições, principalmente nas regiões norte e nordeste do país, onde entendemos haver maior necessidade de oportunidades para a educação superior.

A modalidade de EaD enquanto uma política pública para a educação superior é relevante para o desenvolvimento social no Brasil, uma vez que vivenciamos a mesma realidade denunciada por Heller (1977, p.26, tradução nossa), em que “para a maioria dos homens a vida cotidiana ‘é’ a vida”. Essa compreensão torna-se mais importante quando sabemos que somente pela esfera das relações sociais para-si o homem é capaz de (re)conhecer a verdade sobre a sua própria vida em-si e promover a mais difícil de todas as formas de libertação, o libertar-se de si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ADORNO, T. W. *A Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Malu (org). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa (PT): Editorial Presença, 3ª edição, 1980.

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. *Biologia*. V. 3. Editora Moderna Ltda, 2004.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. Piracicaba (SP): Editora Cortez: 2003.

ARENDET, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARETIO, Lorenzo García. *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED, 1994.

ARROYO, Miguel (org.). *Da escola carente à escola possível*. Coleção Educação Popular. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ASCENCIO, A. F. G.; CAMPOS, E. A. V de. *Fundamentos da programação de computadores*. 2ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BALL, Stephen J. “Cidadania global, consumo e política educacional”. In: SILVA, L. H (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, Alexandre F (Coordenador). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil : TIC Domicílios e TIC Empresas 2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. Versão online disponível em: <http://www.cetic.br>

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Caderno CEDES, vol. 19, n. 44. Campinas(SP), 1998.

BENJAMIN.W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os pensadores: Textos escolhidos*. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas. Tradução de José Lino Grunnewal [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)

BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. Educação & Sociedade. [online], vol.23, n.78, p 117-142, 2002.

Versão on-line disponível em: <http://www.scielo.br>

_____. *Educação a distância*. 5ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BLACK, Edwin. *IBM e o Holocausto: a aliança estratégica entre a Alemanha nazista e a mais poderosa empresa americana*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

BOSI, Alfredo. *Ideologia e Contraideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: ALAVA, S. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. *Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília (DF): UNICEF, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Universidade Federal do Maranhão. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática do Campus VII – Codó (MA)*. São Luis: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades*. Diretrizes Gerais. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em: dezembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior – Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em: dezembro de 2009b.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *IpeaData: Produto Interno Bruto – PIB*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acessado em: dezembro de 2009c.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Banco Central do Brasil. Evolução do IDH das Grandes Regiões e Unidades da Federação. In: *Boletim Regional do Banco Central do Brasil*. Brasília: vol. 3, n. 1, janeiro, p. 91-94, 2009d.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em: fevereiro de 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade Aberta do Brasil – UAB*. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acessado em: dezembro de 2010b.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CARDOSO JÚNIOR, Nerione N. *Hannah Arendt e o declínio da esfera pública*. 2ª Ed. Brasília: Senador Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 42ª Ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Tradução Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

RÍO, Pablo de; ÁLVAREZ, Amelia. Una introducción evolutiva a la teoría de la mediación. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: 2007.

DIOGO, Maria Fernanda; MAHEIRIE, Kátia. *Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotski*. *Aletheia*, no.25, jun. 2007, p.139-151.

Versão online disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/>

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação & Sociedade*. Campinas (SP): vol. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

Disponível online disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4ª Ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2006.

- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução José Silveira Paes. 3ª ed. São Paulo: Global, 1986.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Campinas (SP): Educação & Sociedade, n. 68, p. 17-44, 1999
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento brasileiro*. Petrópolis: Vozes, p. 53-67, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Campinas (SP): Educação & Sociedade, vol.24, n.82, pp. 93-130, 2003.
Versão online disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- GALPERIN, P.I. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 30, n. 4, p. 60-80, july/aug. 1992c.
- GOMES, Cláudia A. V. *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Orelha de Francisco de Oliveira. Quarta capa de Pietro Ingrao. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2008.
- HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Traduzido do alemão e do italiano por Jose Francisco Ivars e Enric Perez Nadal. Barcelona Edições Península, 1977.
- HOBSBAWM, E. J. *Era dos Extremos. O breve século XX - 1914-1991*. Tradutor Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- IANNI, Octvio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- JUDT, Tony. *Reflexões sobre um século esquecido, 1901-2000*. Tradução Celso Nogueira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- LANDINI, SONIA REGINA; MONFREDINI, IVANISE. A educação na lógica de mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, Malu (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento*. Campinas (SP): Editora Alínea, 2005.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: *Outubro – Revista do Instituto de Estudos Socialista*. São Paulo: n. 1, p. 19-30, 1999.

Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/>

LEMONS, Cristina. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita . (Org.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro : Campus, 1999.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978a.

_____. *Atividade, consciência e personalidade*. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias del Hombre, 1978b.

_____. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. IN: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tradução: José Maria Bravo. 2ª ed. Vol. I. Madrid: Visor, 1997.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEPAGE, Franck. Educação popular e cultura. In: *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo: ano 2, número 22, maio de 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2ª Edição, 6ª reimpressão, 2007a.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 8ª reimpressão, 2007b.

LIÁUDIS, V.; BOGDÁNOVA, V. Sobre la ontogenesis temprana de la memória. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 206 – 225.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: *Revista Fragmentos de Cultura*. Goiânia: IFITEG, v. 8, n.3, p. 597-612, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A Didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 27. São Paulo, 2004.

LITWIN, Edith. Educação à Distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOPES, A.; GARCIA, G. *Introdução à programação*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre dialética marxista*. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, Marta. C.; MEIRELLES, Fernando. S. Educação a distância e o ensino superior no Brasil. In: *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. São Paulo, dezembro, 2003.

Versão online disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/brazilian/>

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Tradução Tatiana Belinky. Coleção LESTE. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MÁRKUS, G. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. Prefácio de 1859. In: MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. Tradução de Edgard Malagodi e Leandro Konder. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. *O capital: para a crítica da economia política*. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

_____. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon*. Tradução de José Paulo Netto. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007b.

MATOS, Heloiza. *Mídia, eleições e democracia*. São Paulo: Scritta, 1994.

MAUES, Olgaíses Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, , n.118, p. 89-118, 2003.

MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília (SP): Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Caster. *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. Tradutor Paulo Cezar Castanheira. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. *A educação para além do capital*. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MEUCCI, Arthur; LOPES, Felipe Tavares Paes. Marxismo e Freudismo: dessemelhanças e semelhanças epistemológicas. In: *Princípios*. Natal (RN): Editora EDUFRN, v.12, nº 17-18, jan./dez. pp. 91-115, 2005. Disponível: <http://www.principios.cchla.ufrn.br>

MOORE, M. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38, 1993. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Rio de Janeiro, 2002.

Disponível em:

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Trasnacional_Michael_Moore.pdf

MOORE, M; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAES, Maria Candida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: *Revista Brasileira de Informática na Educação*, nº 1, set, 1997.

MORAN, José Manuel. *Desafios na Comunicação Pessoal*. São Paulo: Paulinas, 2007

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. Educação: Um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OTTO, Peters. *A educação a distância em transição*. Tradução Leila F. de Souza Mendes. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2004.

PASSARELLI, Brasilina. *Interfaces Digitais na Educação: @luncin[ações] consentidas*. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J. [et al]. *Trabalho, formação e Currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 2001a.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e formação midiaticizada. In: ALAVA, Seraphin (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2004.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira - 22 ed – São Paulo: Cortez, 2007.

PONTE, J. *O computador: um instrumento da educação*. Lisboa: Texto, 1986.

PORKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Eleutério F. S. Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo – uma crítica a A. Negri e M. Hardt. In: *Crítica Marxista*. São Paulo: Editora Revan Ltda, v. 1, tomo 17, 2003.

PRETI, Oreste. *Educação a distância e globalização – desafios e tendências*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 79, nº 191, p. 19-30, 1998.

_____. *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANCHEZ, Fábio (Org.). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. Seminário Internacional sobre Sociedade e Reforma, São Paulo, 1998.

Disponível em: www.reformapolitica.org.br

_____. *As tensões da modernidade*. Fórum Social Mundial. Bibliotecas das Alternativas, 2001.

SANTOS, Cynthia. *Na sociedade da colméia há rainha, operária e zangões*. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ciencias/abelhas2.jhtm>. Acessado em: setembro de 2009.

SARAIVA, Terezinha. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. In: Em aberto. Brasília, ano 16, n.70, abr/jun, 1996.

SARAIVA, Luciana M.; PERNIGOTTI, Joyce M.; BARCIA, Ricardo; LAPOLLI, Edis M. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. In: *Psicologia em estudo*. vol.11, n.3, p. 483-491, 2006. Versão online disponível em: <http://www.scielo.br/>

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 10ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008a.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008b.

SILVA, João dos Reis Júnior. Reforma do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, set/out/nov/dez, n° 24, p. 78-94, 2003.

_____. *Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa: instrumentalidade, adaptação e consenso*. Portugal: Revista Portuguesa de Educação, vol 16, p. 3-35, 2003.

SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educ. Soc. [online], vol.21, n.71, 2000, p. 45-78. Versão online disponível em: <http://www.scielo.br/>

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo (SP): Sannus, 1992.

TANAMACHI, Elenita de Rício. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S.G.D.L.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara(SP): Junqueira&Marin, 2006.

TUMOLO, Paulo Sergio. *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* Educ. Soc. [online], vol.26, n.90, 2005, pp. 239-265. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas (SP): UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, J.A. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C.(Org.). *Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. e ALMEIDA, M. E. B. (Org.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Fernando José de. *Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil*. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.htm> Acesso em: maio de 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tradução: José Maria Bravo. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*. Tradução: José Maria Bravo. 2ª ed. Vol. I. Madrid: Visor, 1997.

_____. O significado histórico da crise em Psicologia. In: *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Obras escogidas*. Tradução: José Maria Bravo. Vol. II. Madrid: Visor, 2001a.

VIGOTSKY, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Cláudia Shiling. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VILARIM, Gilvan. *Algoritmos: programação para iniciantes*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2004.

WEISCHEDEL, Wilhelm. A escada dos fundos da filosofia. A vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos. 5ª Ed. Tradução Edson Dognaldo Gil. São Paulo: Editora Raimundo Filho, 2006.

WORLD BANK. *Priorities and strategies in education: a World Bank review* (Development in practice), 1995.

Versão online disponível em: <http://www.worldbank.org/>

ANEXO

ANEXO I

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO



Órgão _____

Processo Nº _____

Folha Nº 22

Rubrica _____

Matrícula _____

Se. Pró-Reitor,

Informo que a solicitação em pasta configurada
x como uma diferencial para a prática docente
do Curso de Licenciatura em Informática, do
Campus de Caló, por possibilitar a vivência
do ensino presencial e EAD. Sendo em vista
insistir-se no projeto de pesquisa de estudos
doutorais do professor ministrante da
disciplina Algoritmos, não houve fazer altera-
ções no projeto pedagógico, pois a experiência
está prevista apenas para o período de 2009.2.
Somos de parecer favorável ao pleito.

Em 20/10/09

Iran de Maria Leição Nunes
Prof. Dra. Iran de Maria Leição Nunes
Diretora do DEEG/PROEN
Matrícula SIAPE: 0407558

Autorizo!

Em 21/10/09

Aldir Araújo Carvalho Filho

Prof. Dr. Aldir Araújo Carvalho Filho
Pró-Reitor de Ensino
Matrícula SIAPE: 02651440

APÊNDICES

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão
 Departamento de Informática – DEINFO
 Campus VII – Codó
 Licenciatura em Informática



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP - MARÍLIA

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**QUESTIONÁRIO I****PERFIL DO ESTUDANTE****DADOS PESSOAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS**

1-) **IDADE:** _____

2-) **SEXO** - () MASCULINO () FEMININO

3-) **QUAL É A SUA COR? (AUTODECLARAÇÃO)**

4-) **COMO VOCÊ SE CLASSIFICA QUANTO A RAÇA/COR CONFORME AS CATEGORIAS DO IBGE?**

- () BRANCA
 () PRETA
 () PARDA
 () AMARELA
 () INDÍGENA

5-) **ESTADO CIVIL**

- () SOLTEIRO (A)
 () CASADO (A)
 () VIÚVO (A)
 () OUTRO: _____

6-) **VOCÊ TEM FILHOS?**

- () SIM - QUANTOS FILHOS? _____
 () NÃO

7-) **MORADIA** - () CASA PRÓPRIA () CASA ALUGADA

8-) VOCÊ MORA:

- SOZINHO(A)
 COM OS PAIS (PAI E/OU MÃE)
 COM FAMÍLIA PRÓPRIA (ESPOSA – MARIDO – COMPANHEIRO(A) – FILHOS(AS))
 AMIGOS
 OUTROS PARENTES:

OUTROS: _____

9-) QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ? _____**10-) VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE?**

- SIM - DESDE QUAL IDADE TRABALHA? _____
 NÃO

11)- QUAL A SUA RENDA MENSAL?

- ATÉ R\$ 465,00
 DE R\$ 465,00 A R\$ 930,00
 DE R\$ 930,00 A R\$ 1.395,00
 DE R\$ 1.395,00 A R\$ 1.860,00
 MAIS DE R\$ 1.860,00

12-) QUAL A RENDA DA SUA FAMÍLIA?

- ATÉ R\$ 465,00
 DE R\$ 465,00 A R\$ 930,00
 DE R\$ 930,00 A R\$ 1.395,00
 DE R\$ 1.395,00 A R\$ 1.860,00
 MAIS DE R\$ 1.860,00

13-) QUAIS DOS ITENS ABAIXO HÁ EM SUA CASA?

	QUANTIDADE
<input type="checkbox"/> TV	
<input type="checkbox"/> TV POR ASSINATURA	
<input type="checkbox"/> ANTENA PARABÓLICA	
<input type="checkbox"/> VÍDEO CASSETE	
<input type="checkbox"/> DVD	
<input type="checkbox"/> RÁDIO	
<input type="checkbox"/> MÁQUINA DE LAVAR ROUPAS	
<input type="checkbox"/> GELADEIRA	
<input type="checkbox"/> TELEFONE FIXO	
<input type="checkbox"/> TELEFONE CELULAR	
<input type="checkbox"/> AUTOMÓVEL	
<input type="checkbox"/> MOTOCICLETA	

14-) POSSUI COMPUTADOR EM SUA CASA?

- SIM - HÁ QUANTO TEMPO? _____
 NÃO

15-) TEM ACESSO A INTERNET EM CASA?

- SIM - () DISCADA () A CABO () A RÁDIO () NÃO SEI INFORMAR () OUTRO

NÃO

ESCOLARIDADE**16-) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI?**

- () ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
 () ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
 () ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
 () ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
 () SUPERIOR INCOMPLETO
 () SUPERIOR COMPLETO
 () MESTRADO OU DOUTORADO
 () NÃO SEI INFORMAR

17-) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE?

- () ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
 () ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
 () ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
 () ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
 () SUPERIOR INCOMPLETO
 () SUPERIOR COMPLETO
 () MESTRADO OU DOUTORADO
 () NÃO SEI INFORMAR

18-) VOCÊ CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL EM:

- () ESCOLA PÚBLICA
 () ESCOLA PRIVADA – () COM BOLSA () SEM BOLSA

19-) VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO EM:

- () ESCOLA PÚBLICA
 () ESCOLA PRIVADA – () COM BOLSA () SEM BOLSA

20-) NO ENSINO MÉDIO VOCÊ CURSOU:

- () ESCOLA REGULAR
 () EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 () OUTRO:
-

21-) EM QUE ANO VOCÊ TERMINOU O ENSINO MÉDIO?

22-) EM QUE TURNO VOCÊ FEZ O ENSINO MÉDIO?

- () TODO DIURNO
 () TODO NOTURNO
 () MAIOR PARTE DIURNO
 () MAIOR PARTE NOTURNO
 () OUTRO
-

23-) VOCÊ TRABALHOU DURANTE O ENSINO MÉDIO?

- () SIM () NÃO

24-) DURANTE O ENSINO MÉDIO VOCÊ DEDICAVA HORAS DE ESTUDOS EXTRA SALA DE AULA?

- () SIM - QUANTAS HORAS DE ESTUDOS POR DIA? _____
 () NÃO

25-) VOCÊ TEM O HÁBITO DE LEITURA?

- () SIM – EM MÉDIA, QUANTOS LIVROS VOCÊ LÊ POR ANO? _____
 () NÃO

26-) O CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA ERA A SUA OPÇÃO PROFISSIONAL?

- SIM
 NÃO - QUAL SERIA O CURSO DE SUA OPÇÃO?
-

27-) VOCÊ FREQUENTOU CURSINHO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA?

- SIM - QUANTO TEMPO? _____
 NÃO

28-) QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA?

- INTERESSE PESSOAL PELA PROFISSÃO NA ÁREA DE INFORMÁTICA
 INFLUÊNCIA DOS COLEGAS
 INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA
 RESULTADO DE TESTE VOCACIONAL
 POSSIBILIDADES NO MERCADO DE TRABALHO
 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
 POR SER A ÚNICA A OPÇÃO
 OUTRO MOTIVO:
-

29-) VOCÊ ESTÁ CURSANDO OUTRA GRADUAÇÃO?

- SIM - CURSO:
-

INSTITUIÇÃO:

MODALIDADE DE ENSINO:

- NÃO

INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

30-) VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO DE INFORMÁTICA?

- SIM NÃO

31-) QUAIS APLICATIVOS/FERRAMENTAS DE INFORMÁTICA VOCÊ SABE UTILIZAR?

- EDITOR DE TEXTO
 PLANILHA ELETRÔNICA
 EDITOR DE IMAGEM
 EDITOR DE APRESENTAÇÃO
 NAVEGADOR DE INTERNET
 OUTROS
-
-

32-) VOCÊ UTILIZA A INTERNET?

() SIM - APROXIMADAMENTE QUANTAS VEZES POR SEMANA? _____

APROXIMADAMENTE QUANTAS HORAS POR DIA? _____

() NÃO

33-) DE QUAL AMBIENTE VOCÊ ACESSA COM MAIOR FREQUÊNCIA A INTERNET?

() CASA

() TRABALHO

() LAN-HOUSE

() UNIVERSIDADE

() OUTRO _____

34-) QUAIS RECURSOS VOCÊ MAIS UTILIZA?

() E-MAIL

() ACESSO BANCÁRIO

() ORKUT

() WINDOWS LIVE MESSENGER (MSN)

() TWITTER

() SITES DE BUSCAS (COMO O GOOGLE, POR EXEMPLO)

() SALA DE BATE-PAPOS

() SITES DE NOTÍCIAS

() JOGOS INTERATIVOS

() OUTROS

35-) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

() SIM () NÃO

36-) QUAL A AVALIAÇÃO QUE VOCÊ FAZ DESSE CURSO?

() RUIM () REGULAR () BOM () ÓTIMO

POR QUE?

37-) VOCÊ SE MATRICULARIA EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?
 SIM NÃO

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO.

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão
 Departamento de Informática – DEINFO
 Campus VII – Codó
 Licenciatura em Informática



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 UNESP - MARÍLIA

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

QUESTIONÁRIO II – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

FUNCIONALIDADE DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - AVA

1-) VOCÊ JÁ TINHA VIVENCIADO ALGUMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

SIM - QUAL?

NÃO

2-) VOCÊ ACHA QUE O ACESSO AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM É:

FÁCIL

DIFÍCIL – QUAIS SÃO AS DIFICULDADES ENCONTRADAS?

3-) EM QUE FREQUENCIA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM ESTAVA DISPONÍVEL QUANDO VOCÊ ACESSAVA?

RARAMENTE

POUCAS VEZES

A MAIORIA DAS VEZES

SEMPRE

21-) CONSIDERANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM RESPONDA, PARA CADA UM DOS ITENS ABAIXO, OS PONTOS POSITIVOS, OS PONTOS NEGATIVOS E UMA NOTA NA ESCALA DE 0 A 10 (ZERO A DEZ).

	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Fórum de discussão Nota: _____		
Sala de discussões Nota: _____		
Atividades em grupo Nota: _____		

