

**DIÁLOGO E AUTONOMIA
NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

DELMO MATTOS



EDUFMA

DIÁLOGO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDITORA DA UFMA

Diretora Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira

Prof. Dr. Márcio José Celeri Profa. Dra. Diana Rocha da Silva

Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues

Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro Profa. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Iole Costa Pinheiro

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

DELMO MATTOS

**DIÁLOGO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

São Luís



EDUFMA

2024

Copyright © 2024 by EDUFMA

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Delmo Mattos
Revisão Delmo Mattos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Delmo Mattos da
Diálogo e autonomia na educação a distância / Delmo Mattos da Silva. — São Luís:
EDUFMA, 2024.

69p.

ISBN: 978-65-5363-365-0

1. Autonomia. 2. EAD. 3. Mediação. I. Título.

CDD 579:170
CDU 504:17

Bibliotecária(o): Francinete Costa Primo - CRB 13/787

CRIADO/PRODUZIDO NO BRASIL [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____ p. 3

Distância e diálogo na educação: Do diálogo aproximativo à pedagogia da distância
_____ p. 13

Autonomia e mediação pedagógica: A emancipação como projeto pedagógico
_____ p. 34

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ p. 58

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”

(FREIRE, 2007, p. 14).

INTRODUÇÃO

Qualquer um que deseje se aproximar com seriedade das práticas pedagógicas da educação a distância verifica que vários paradigmas educacionais estão sendo sistematicamente abalados pela inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação quando aplicados a educação. Certamente, estes questionamentos estão proporcionando, não somente, possibilidades quase inesgotáveis para fomentar novas perspectivas de atuação da educação na sociedade, mas também a possibilidade de discutir e debater seus limites, suas deficiências e, sobretudo, seu alcance ou eficácia diante das novas formas de construção de conhecimentos e de socialização de saberes.

Neste novo cenário os conceitos, os pressupostos e as práticas educativas em que se baseavam as concepções sobre o processo de construção do conhecimento ficam absolutamente submetidos a uma nova interpelação, a saber, as relações pessoais realizadas a distância. Com isso, as habituais referências de tempo e de espaço constitutivas da modernidade se perspectivam sob este novo ponto de vista desfragmentando o modelo tradicional (Cf. LANDIM, 1997). Trata-se, portanto, da instauração de um novo paradigma na prática educativa estabelecendo novas formas de relacionamento entre os indivíduos, assim como novos processos de gerenciamento do conhecimento, nas formas de

criação, produção, circulação de mercadorias, de serviços e de informação¹.

O reflexo desse acontecimento proporcionou aos teóricos que se ocupam com o fenômeno da educação certa inquietude concernente ao modo como se comporta os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, quando submetidos a “suportes tecnológicos digitais” realizado mediante a distância física. Por outro lado, percebe-se, também, a crescente preocupação em investigar o conjunto de “práticas metodológicas” que interferem diretamente nesta mesma distância e, sobretudo, na direção comunicacional utilizada entre professor e alunos, os quais estão presentes tanto na educação presencial como na educação a distância” (DRUCKER, 1993, p. 76).

Seja qual for a abordagem adotada na concepção de um curso na modalidade a distância, as suas características resumem-se sempre na separação física entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, nesta modalidade de ensino não há o deslocamento a um local específico para se dedicar às tarefas tanto do ensino quanto da aprendizagem, pois tanto os estudantes quanto os professores desenvolvem suas atividades educativas em “lugares ou tempos diversos”.

¹ A esse respeito, Belloni destaca uma dupla dimensão da integração de meios técnicos na educação: consideração integrada do recurso técnico como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo. Segundo a autora, somente considerando essa dupla dimensão é que a utilização das TIC pode se tornar um processo de apropriação criativo e não apenas de consumo instrumental e passivo (BELLONI, 2003. p. 289).

Com efeito, estas atividades somente são possíveis porque existem tecnologias que possibilitam estabelecer este processo de comunicação mesmo quando alunos e professores encontram-se fisicamente ou geograficamente separados. Neste sentido, os avanços tecnológicos mostram-nos mudanças irreversíveis em todos os segmentos da sociedade e que, comparados com as transformações ocorridas durante toda a história da humanidade, só tendem a aumentar e multiplicar-se. Uma vez que existe uma rede de informações e conhecimentos que cada vez mais se multiplica e interfere diretamente na nossa realidade ocasionando o surgimento de novas invenções, novos hábitos e o aperfeiçoamento de “novos espaços educativos”².

Este processo convida-nos, se é que não nos obriga, a refletir o estabelecimento de novas formas de relacionamento seja no plano estritamente pessoal, no didático, de trabalho e no lazer. O cenário no qual esta reflexão se insere é caracterizado, sobretudo, pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que se constituem em uma espécie de “pano de fundo” desafiador para produzir uma desacomodação nas práticas e concepções educacionais vigentes, visando à criação de uma metodologia educacional consoantes com o panorama

² De acordo com Almeida, “o universo de conhecimento está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai se quer perguntar a educação se ela quer atualizar-se. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicas que surgem na televisão e nos jornais com as mofadas apostilas e repetitivas lições na escola” (1987, p.23).

tecnológico e comunicacional que caracteriza a nossa contemporaneidade (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 24).

Pensando assim, é possível compreender que, a sociedade da informação, ao mesmo tempo em que possibilita transformações estruturais em todos os níveis, sinaliza novos padrões de competências fundamentais para garantir os meios adequados para que a educação supere suas próprias limitações, tanto no âmbito metodológico quanto no prático. No entanto, a superação destas limitações não é ainda suficiente para atenuar o grau de incompreensão no qual o conceito de distância é submetido na educação. A distância ou separação física sob qual a educação a distância está centrada nunca foi realmente considerado como algo positivo, e sim, como um obstáculo a ser suplantado.

Como conseqüência dessa tendência houve inevitavelmente a implementação de uma série de “mecanismos metodológicos estratégicos” que permitiram suprimir efetivamente a distância característica desta modalidade de ensino. Os principais mecanismos que propuseram reduzir a distância e aumentar a proximidade na educação são os modelos por correspondência, da conversação, do professor, dos tutores e do modelo tecnológico de extensão (Cf. PETERS, 2006).

Sem dúvida, a grande maioria desses mecanismos permitiu o desenvolvimento e a consolidação da educação a distância como uma modalidade de ensino capaz de proporcionar um avanço considerável para o aprendizado colaborativo. No entanto, esses

mesmos mecanismos não se tornaram suficientes para promover uma prática efetiva do diálogo e da autonomia entre professores e alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. O motivo deste insucesso se deve principalmente pela compreensão equivocada do que representa verdadeiramente a distância na educação.

De uma forma geral, a distância na educação é compreendida de forma negativa, pois tradicionalmente a relação de ensino-aprendizagem somente é considerada eficaz se houver proximidade física entre os atores envolvidos neste processo. Para Otto Peters, “o ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo face to face e, muitas vezes, também como especialmente difícil” (2006, p. 47). Diante desse impasse, todas as tentativas de estabelecer princípios metodológicos e didáticos para a modalidade de educação a distância se propunham equivocadamente a buscar alternativas para suprimir a distância imposta na relação de aprendizagem por meio de tecnologias.

Contrariando, por sua vez, esta tendência o presente estudo propõe-se a ressaltar que, em vez de ser um obstáculo a ser superada, na modalidade de ensino a distância deve ser concebida como uma oportunidade a ser explorada de forma positiva a fim de propiciar um maior diálogo e autonomia do aluno e, conseqüentemente, uma prática pedagógica condizente com os parâmetros metodológicos na educação distância. Para tanto, torna-se necessário demonstrar que, nesta modalidade de ensino,

o conceito de distância não se refere a algo estritamente físico-geográfico, mas fundamentalmente “relacional, afetivo e comunicacional” (MOORE, 1993, p. 2).

Este conceito de distância é o que Michael Moore denominou de distância transacional, e que nada depende de proximidade, distância física ou geográfica, pois ela, segundo o autor em questão, é um conceito estritamente pedagógico. Por ser um conceito pedagógico esta concepção de distância não pode ser medida e compreendida pelas mesmas categorias impostas pela distância física ou geográfica, uma vez que a noção de espaço e tempo no qual está inserida fora submetida a um novo significado, a saber, o virtual³.

Neste contexto, o universo das relações entre professor e aluno separados no espaço e ou no tempo são reconhecidamente variáveis e quando muito afetam diretamente tanto no ensino quando na aprendizagem. Cabe mencionar que nesta separação existe um espaço psicológico e comunicacional a ser, este sim suplantado, pois constitui-se em um locus de “potenciais mal-entendidos” entre as intervenções tanto do professor como do aluno. Este locus é exatamente o que Moore denomina de distância transacional (*transacional distance*).

³ Com o intuito de por em evidência o conceito de virtual, Pierry Levy inicia pela definição e estabelecimento de características da virtualidade, enfatizando, sobre maneira, as alterações que ela traz nas concepções de espaço (desterritorialização) e de tempo (desprendimento do aqui e agora). O virtual, afirma ele, “usa novos espaços e novas velocidades, sempre problematizando e reinventando o mundo. Outro caráter que confere à virtualidade é o de sua passagem do interior ao exterior e do exterior ao interior (efeito Mochius). No virtual, explica ele, os limites de espaço não são mais dados e há um compartilhamento de tudo, tornando difícil distinguir o que é público do que é privado, o que é próprio do que é comum o que é subjetivo do que é objetivo” (LEVY, 1996, p. 45) .

A concepção de “transação” foi cunhada pelo teórico de Dewey que a notabilizou baseado no princípio de que há “uma interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em uma situação específica (MOORE, 1993, p. 2). De acordo com a perspectiva da distância transacional não interessa a distância física entre professor e aluno, nem mesmo entre os alunos, mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelece entre eles. Portanto, independente da distância física ou geográfica, os professores e os alunos na educação a distância podem estar mais ou menos distantes, do ponto de vista transacional.

Com base nesta afirmativa, temos necessariamente que aceitar a premissa que a distância transacional é uma variável contínua e não discreta, e também se constitui um termo relativo e não absoluto. Neste sentido, a educação a distância é considerada para Moore “um subconjunto do universo da educação, e educadores a distância podem utilizar e contribuir para a teoria e a prática da educação convencional” (1993, p. 2). Em outros termos, a distância transacional é uma variável relativa, pois ainda que haja padrões de ensino visivelmente reconhecíveis, há também uma enorme variação nas estratégias e técnicas, e no comportamento de professores e alunos.

Desse modo, para Peters, três variáveis pedagógicas (e não físicas) podem afetar incisivamente a distância transacional: a interação entre alunos e professores, a estrutura dos programas

educacionais, a natureza e o grau de autonomia do aluno (2006, p. 63). Estas variáveis determinam inevitavelmente o padrão de comportamento de cada um dos atores do processo educativo, sem que seja necessário eliminar por completo a distância transacional entre eles. Ao contrário, para Moore a eficácia do ensino a distância está na correta utilização do diálogo e da estrutura de ensino em cada situação específica de ensino e também aprendizagem.

Uma vez delimitada a nossa proposta de discussão, entendemos que para alcançá-la de forma satisfatória, seja necessário utilizarmos um percurso que satisfaça essencialmente a exigência argumentativa de ressaltar e esclarecer a função pedagógica exercida pela distância na modalidade de ensino primordialmente estabelecida pela separação física ou geográfica dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Diante de tais considerações, cabe examinar, especificamente como a distância em sentido pedagógico pode efetivamente contribuir para aprimorar o diálogo e a autonomia do aluno e, por outro lado, como o diálogo e a autonomia contribuem efetivamente para uma prática positiva de mediação pedagógica na educação a distância.

Em conformidade com tais propósitos e para uma maior compreensão dos argumentos que envolvem a questão ao qual nos propomos a examinar, este estudo se estrutura em dois capítulos

que permitem ao leitor acompanhar as discussões perante a própria evolução argumentativa proporcionada pela articulação presente entre as concepções de diálogo, autonomia e mediação pedagógica na educação a distância. Cabe-nos, portanto, neste momento, apresentar de forma sucinta e contextualizada as principais questões a serem examinadas de forma a justificar a relevância de cada uma dessas em relação ao contexto geral do assunto que propomos discutir.

Partindo desta premissa, o primeiro capítulo compreende uma discussão acerca da relação entre diálogo e distância na educação. Para tanto, torna-se necessário expor a visão de Paulo Freire acerca do diálogo e sua relação com a afetividade entre aluno e professor. Esta relação é de extrema importância para a compreensão do papel que desempenha o professor-tutor e o modo como é estabelecido o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. Por fim, discute-se como a teoria da distância transacional proposta por Moore alinha-se substantivamente com a concepção de diálogo na educação.

Por sua vez, o segundo capítulo trata da relação estabelecida entre autonomia e mediação pedagógica. Esta relação expõe de forma decisiva a prática da mediação pedagógica que temos objetivado a destacar neste estudo. Para tanto, verificaremos como estes elementos alinhados a efetividade do professor-tutor, assim como do incentivo ao diálogo, contribuem decisivamente

para a viabilização do EaD como prática de emancipação pedagógica.

Espera-se com esse estudo fomentar um debate qualificado e um incentivo as discussões que envolvem a prática de mediação pedagógica em EaD. Para tanto, torna-se absolutamente necessário discutir e expor o lugar que a autonomia e o diálogo ocupam neste cenário que caracteriza o estudo a distância, bem como o papel do mediador pedagógico diante a uma redução da distância transacional, tal como é proposta por Moore.

PRIMEIRO CAPÍTULO

Distância e diálogo na educação: Do diálogo aproximativo à pedagogia da distância

No decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância é caracterizada da seguinte forma⁴:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Esta caracterização deixa transparecer uma questão fundamental na compreensão didático-pedagógica da modalidade de ensino em questão, a saber: como são estabelecidas as relações didáticas e pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem quando mediado por tecnologias e pela separação espacial e temporal entre professores e alunos. Esta separação há muito é considerada como algo nocivo para a educação, pois se convencionou que na modalidade de ensino a distância não haveria possibilidades reais para o diálogo e, sobretudo, qualquer

⁴ Há várias formas de definir e conceituar a educação a distância. Não obstante, nem todas essas formas conseguem obter verdadeiramente o sentido exato ao qual se destina esta modalidade de ensino. Guiado por esta controvérsia preferiu-se utilizar neste artigo um embasamento legal para conceituar o que propomos a analisar e discutir.

prática pedagógica, uma vez que naturalmente a distância torna-se um impedimento real.

Ora, considerar a distância como um impedimento para a obtenção do diálogo é um equívoco sem precedentes, pois a prática dialógica nesta modalidade é o fator principal da interação entre professor e aluno no ambiente virtual. Nesse processo, a comunicação, mediada tecnologicamente, abre a possibilidade para uma aproximação afetiva e relacional entre ambos, na medida em que o professor atua como um promotor do desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem do aluno.

Com efeito, como já foi mencionado anteriormente, a aproximação e a distância nesta modalidade de ensino não podem ser consideradas sob as mesmas categorias da distância física ou geográfica na medida em que são dois universos completamente distintos. Esta distinção, por sua vez, estabelece parâmetros nítidos para a efetivação da eliminação não da distância física, pois ela é um fator a ser sempre considerado na educação a distância, mas na distância transacional.

De acordo com Moore,

O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isto implicará tomar medidas para reduzir a distância

transacional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio bem estruturado. Na prática isto se torna um assunto bastante complexo, pois o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia. Muito tempo e esforço criativo, bem como a compreensão das características de aprendizagem do público-alvo, devem ser empregados para identificar o quanto de estrutura é necessário em qualquer programa, e para projetar adequadamente interações e apresentações estruturadas. É preciso muita habilidade para facilitar o grau de diálogo que seja suficiente e adequado para determinados alunos. Superar desta forma a distância transacional através da estruturação adequada da instrução e do uso adequado do diálogo é bastante trabalhoso (1993, p. 6).

Conforme explicita a citação de Moore, o diálogo na educação a distância é um fator primordial para o sucesso da mediação pedagógica e fator fundamental para o processo de autonomia do aluno. O exercício da autonomia do aluno tem sido colocado como um dos requisitos imprescindíveis à implementação do paradigma educacional a distância. Pesquisas realizadas sobre a relação entre autonomia e educação

demonstram que a primeira é a condição indispensável à prática democrática como também a condição *sine qua non* para a instauração do diálogo entre professor e aluno.

A partir dessa concepção, pode-se facilmente entender por que o diálogo deve assumir papel de extrema relevância à construção de uma prática pedagógica que privilegie a autonomia, uma vez que deve constituir-se em espaço de construção da identidade e da alteridade dos atores envolvidos no processo educacional. O que constitui o diálogo? Qual é a relação deste com a interação entre professores e alunos no ambiente virtual de aprendizagem? Para responder a estes questionamentos será necessário enfatizar alguns elementos constitutivos da educação a distância, em especial, o modo como é concebido a atuação da distância na educação a relação intrínseca desta mesma com o procedimento metodológico utilizado pelo tutor no ambiente virtual de aprendizado.

Para iniciar a discussão é absolutamente necessário traçar um paralelo entre a estrutura do ensino a distância e sua relação com a constituição da forma de aprendizado a distância. Keegan enumera os elementos fundamentais que distinguem a educação presencial da educação a distância:

Separação física entre professor e aluno, que o distingue do presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida, etc.) que a diferencia da educação individual;

utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação-diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e participação de uma forma industrializada de educação (KEEGAN, 1991, p. 24).

Essas variáveis que distinguem o ensino a distância do ensino presencial têm fortalecido principalmente a figura do tutor neste novo modelo de educação. De maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes dos que precisa ter um bom professor de uma forma geral. Este necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas idéias produtoras de conhecimento na área.

Além disso, a sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços de tutoria. Por outro lado, o ensino a distância difere completamente, em sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial. Cabe neste momento as seguintes indagações: Em que consiste o ensino do tutor no ambiente virtual? Quais seriam seus papéis e funções gerais e específicos?

Diferentemente da figura do “professor tradicional”, com o tutor as funções atribuídas a ele circunscrevem âmbitos que vão desde as suas funções pedagógicas quanto às administrativas, sociais e técnicas. Isto se deve porque a educação a distância possui características específicas como as variações do espaço de ensino que, pode ser em qualquer lugar, professor e aluno encontram-se em condições de igualdade na comunicação, tendo o aluno um “acompanhamento individual, tempo para entrar ambiente virtual a qualquer momento, maior uso de multimídia e tecnologia na construção do conhecimento (ALVES; NOVA, 2003, p. 34).

Neste contexto, o papel do tutor assume a forma de “agente organizador”, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno e, até da sua autoaprendizagem. Sua importância é potencializada e sua responsabilidade redefinida na medida em que “seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações”, sendo a comunicação mais importante do que a própria informação (ALVES; NOVA, Idem., p. 19). Por este viés, é possível constatar que a diferença entre o docente tradicional e o tutor é institucional, que conduz a conseqüências pedagógicas importantes. Por conta disso, as intervenções do tutor são eminentemente demarcadas por um “quadro institucional” diferente que se distingue em função de três dimensões de análise conforme está delineado a seguir pela concepção de Litwin:

1-Tempo – “o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa”;

2-Oportunidade – “em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando tem a oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a ter”;

3-Risco – “aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo. “O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição” (LITWIN, 2001, p. 45).

Levando em conta este quadro e contrário do que muitos julgam, a função do tutor não é somente de transmitir conteúdo, mas orientar a construção do conhecimento pelo aluno. É neste sentido que se pensa a função especial do tutor como “agente formador” nesta nova tarefa que envolve a prática pedagógica, ou seja, buscar identificar as necessidades e desejos dos alunos, além de promover circunstâncias nas quais, segundo Belloni “possam se expressar num clima de liberdade e confiança e sejam capazes de exteriorizar seus pensamentos, suas emoções, suas sensações e utilizar diversas formas de linguagem” favorecendo, desta forma, a criação de um ambiente que propicie a interação e a aprendizagem contextualizada e, sobretudo, reflexiva e autônoma (2003, p. 120).

Por outro lado, o que se espera do tutor é que este seja a “porta de entrada” no ambiente de aprendizagem à distância, onde devemos considerar importantes todos os aspectos, principalmente os cognitivos. Este é um dos indicativos que deve ser levado a sério, pois é necessário compreender como são efetivados os processos de aprendizagem à distância e como se procede à construção do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem.

Como já foi assinalado, conduzir o aluno ao processo do conhecimento é função básica do tutor. Para isto ele deve atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o aluno a construir sua autonomia no processo de aprendizagem.

Para que isto ocorra de maneira satisfatória cabe ao professor-tutor ajudar o aluno a aprender, criando condições para que ele encontre soluções para suas dificuldades e construa seu próprio conhecimento.

Sobre isso, comenta Belloni,

Podem ocorrer, na EAD, dois tipos de presencialidade: o presencial físico, que se refere ao “lugar real”, e o presencial virtual, que se refere ao “espaço não-real”. O presencial físico ocorre na dimensão física do tempo, nos aspectos institucionais (coletivo), cronológico e individual. Quer dizer, as aulas ocorrem em determinado lugar, - instituição, escola – e em tempos simultâneos, com encontro de vários indivíduos que, biologicamente, estão presentes. (...) No presencial virtual, de um determinado lugar podem ser visitados outros espaços, assim como outros espaços podem ser trazidos ao lugar por meio de tecnologias como o fax, o telefone, o computador e a videoconferência. (2003, p. 46).

A noção de presencialidade exposto por Belloni delimita claramente o modo como se baseiam os processos de aprendizagem tanto a distância como presencial. Nesta delimitação fica patente, portanto, a ausência de conferência entre o real e o virtual ao explicitar que cada um possui uma dimensão que lhe é própria. Todavia, esta ausência de convergência expõe, por um lado, características essenciais na modalidade a distância

que merece total atenção, pois ela é o principal fator de eliminação da distância, ou seja, o diálogo. Por outro lado, tanto o diálogo como a interação proporcionam, segundo Moore “o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno” (2006, p. 73). Para demonstrar este aspecto, partiremos do modo como Paulo Freire concebe a o diálogo na educação, para com base nisso, discorrermos sobre a função do diálogo e sua intrínseca relação com a distância transacional, tal como é compreendida por Moore.

De acordo com Paulo Freire, “diálogo se constitui como caminho, no qual os sujeitos estão em permanente movimento de construção e reconstrução” (2006, p.91). A construção e reconstrução mencionada pelo autor estão relacionadas ao modo de significação da realidade a partir de uma dialética construtiva de um “diálogo autêntico”. No entanto, para que haja um o “diálogo autêntico”, o discurso tem que fundamentar-se em uma prática que privilegie a dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos desencontros de diferentes níveis de conhecimento. Neste processo, a interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos em que ambos se constituem em sujeitos ativos.

Ainda para Freire, o diálogo não se constitui em um recurso didático, uma técnica ou mesmo um método pedagógico. O diálogo para o autor em questão é essencialmente uma exigência

existencial do ser humano, em que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (2006, p. 90).

O diálogo, portanto, para Freire, assume uma função puramente desconstrutiva perante a realidade. Isto significa que é, sobretudo, uma atitude, um pensar permanente. É um conhecimento instituinte, no sentido de que questiona o “saber instituído”. Portanto, a exigência existencial o qual Freire menciona não constitui um saber abstrato, pois o próprio tecido do pensar humano é a trama dos acontecimentos, é o seu cotidiano.

Nas palavras de Freire,

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (2006, p. 55).

Diante do que foi exposto acima, o diálogo implica necessariamente um intercâmbio e reflexão entre os sujeitos. Contudo, favorecer a aprendizagem a partir do diálogo é algo que não ocorre de maneira espontânea, pois requer por parte do professor uma certa habilidade para aceitar as diferenças por meio

da compreensão e da valorização do outro. De acordo ainda com Freire, “todo diálogo envolve algum investimento afetivo, seja na relação estabelecida com outras pessoas ou na relação estabelecida com o produto do trabalho” (2006, p. 45).

Neste sentido, entende-se que as relações mediadas pelo professor-tutor, devem ocorrer por meio do respeito, da compreensão e da valorização do outro, ou seja, é necessário que a afetividade esteja presente dentro da sala de aula, seja ela física ou virtual. Sobre esta questão Vygotsky menciona que “concebe o homem não apenas como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (2003, p. 12).

Portanto, considera-se a afetividade um “aspecto catalisador” do processo ensino-aprendizagem, indispensável para o desenvolvimento e estabelecimento do diálogo nas relações entre tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem. Alves e Nova expõe em seu livro *Educação a Distância: Uma nova concepção de Aprendizagem e Interatividade* as relações entre a afetividade para a “relação pedagógica” estabelecidas no EaD.

Abaixo cito algumas dessas relações abordadas por eles:

- a) “a afetividade, bem como as emoções, é muito importante como elemento constituinte do processo de ensino-

aprendizagem, independente do espaço em que ele se estabeleça”;

b) “as relações pedagógicas permeadas de afetividade são mais difíceis de serem percebidas e cultivadas num ambiente em que os sentidos não estão presentes, mas, não impossíveis ou indesejadas”;

c) “os docentes que reconhecem a afetividade como importante para a aprendizagem conseguem estabelecer relações pedagógicas mais profícuas no ciberespaço, a despeito de toda dificuldade que possa, por vezes, atrapalhar o processo”;

d) “é fundamental que os interlocutores (professores, alunos, monitores e tutores) encontrem mecanismos de conhecimento e reconhecimento mútuo, a fim de que se estabeleça o sentimento de comunidade de aprendizagem”.

Para estes mesmos autores é próprio ou característico do professor formar “vínculos sociais” com os demais professores e principalmente com os alunos (2003, p. 56). Este estado afetivo pode ser identificado dentro de um ambiente virtual através da interação e comunicação entre os participantes, tanto nas ferramentas de comunicação síncronas como nas assíncronas (Cf. LANDIM, 1997).

Por outro lado, pode-se ainda vincular a afetividade com a sociabilidade como é a interação do professor-tutor com os demais participantes do processo de ensino-aprendizagem, assim como a quantidade de mensagens que são trocadas entre cada participante estimulada pelo tutor. Uma quantidade mínima de comunicações escritas qualificadas sempre que iniciar a utilização de uma ferramenta e a cada vez que elabora uma resposta (tanto para os que participam como para os que, por algum motivo, deixam de cumprir tarefas e metas previamente acordadas) deve ser usada como medida a sociabilidade (Cf. FULTON, 2002).

A partir da concepção de diálogo em Freire e da relação presente entre o diálogo e afetividade nas interações virtuais, podemos, enfim, expor a proposta da distância transacional e a sua intrínseca relação com o diálogo na educação. Esta relação, portanto, demonstra que na modalidade de ensino em questão o diálogo é o fator primordial para eliminar a distância e proporcionar uma função pedagógica condizente com uma prática de mediação favorável a um excelente curso a distância.

A distância transacional constitui uma contribuição significativa para a didática da educação a distância. Esta teoria caracteriza de forma exemplar a estrutura específica da educação a distância não descrevendo apenas as possibilidades existentes nesta modalidade de ensino para reduzir a “distância física e comunicativa”, mas também interpreta simultaneamente sua respectiva relevância didática. Ao apresentar a distância transacional não como uma “grandeza fixa”, mas como uma variável que resulta do diálogo, “estrutura dos programas de ensino e da autonomia”, Moore explica de modo convincente a enorme flexibilidade do ensino mediado a distância (Cf. PETERS, 2006).

Além disso, Moore fornece através de sua visão crítica da distância a complexidade didática da educação a distância que se torna mais evidente se comparada a outras modalidades de ensino.

De acordo com Peters,

Moore não é dogmático e não se pronuncia a favor de uma das formas de ensino enumeradas, das quais cada uma isoladamente pode, contudo, contribuir para a otimização da educação a distância. Sua análise sóbria, no entanto, revela como o ensino a distância pode desenvolver-se no campo de tensão, que lhe é próprio, das conceituações metódicas em parte antagônicas entre si. Evidentemente, é também na combinação das três distintas formas do ensino a ser encontrada para cada caso que está a

caminho “régio” para a reforma do ensino a distância, que deve ser entendida como tarefa permanente (2006, p. 66).

Neste contexto, podemos compreender que o diálogo torna-se relevante do ponto de vista pedagógico na medida em que nele tanto a linguagem, o pensamento e a ação estão relacionados e realizam o desenvolvimento individual e social de todo ser humano. Segundo Peters, “no diálogo, o falar torna-se uma ação social, na leitura isolada do material didático impresso não é este o caso” (2006 p. 80).

Sendo assim, o diálogo faz com que os indivíduos se encontrem de modo direto, levando-os a agir baseado em decisões próprias e considerando que suas decisões podem afetar outros. Nesta relação, há uma experimentação inquestionável para a existência humana, pois se trata de uma “realidade elementar” para todo ser humano, pois é através dele que se exercita a linguagem e a possibilidade do convívio.

Sobre isso, comenta Peters,

O diálogo é a caixa de ressonância que nos diz mais sobre nós como indivíduos do que nós podemos descobrir de nós mesmos e para nós mesmos. O semelhante como parceiro no diálogo se revela não somente uma necessidade de contato humano, mas, sim, sobretudo, o anseio por

autoconhecimento e autocertificação
(2006, p. 81).

Por outro lado, Moore afirma,

O diálogo é desenvolvido entre professores e alunos ao longo das interações que ocorrem quando alguém ensina e os demais reagem. Os conceitos de diálogo e interação são muito parecidos, e de fato são por vezes usados como sinônimos. No entanto, uma distinção importante pode ser feita. O termo "diálogo" é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes (1993, p. 3).

Não obstante, Moore adverte que pode haver interações negativas ou neutras, mas o termo "diálogo" é reservado apenas para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. Neste sentido, a internet é compreendida como uma rede de interações entre seres humanos,

e a educação a distância, ao se utilizar desse meio, deve perceber que a possibilidade de se socializar com afetividade seja algo realmente possível.

De acordo com Moore, “se o diálogo acontece, sua extensão e natureza são determinadas pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pelo projeto do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pelo tema do curso e por fatores ambientais” (1993, p. 4). Assim, um dos mais importantes fatores ambientais e o que normalmente oferece maior atenção tanto dentro quanto fora da educação a distância é o meio de comunicação. À medida que o campo da educação a distância amadurece, espera-se que uma atenção maior seja dada a outras variáveis além do meio de comunicação, especialmente o projeto de cursos e o estilo de aprendizagem dos alunos (Cf. MOORE, 1993).

Obviamente que a natureza de cada meio de comunicação tem um impacto direto sobre a extensão e a qualidade do diálogo entre professores e alunos. Por exemplo, um “programa educacional” no qual a comunicação entre professor e aluno acontece de forma única e unidirecionalmente pela televisão, por uma fita de áudio, ou por um livro didático, não terá nenhum diálogo professor-aluno simplesmente porque estes meios não permitem o envio de mensagens dos alunos de volta ao professor (Cf. FULTON, 2002).

Ainda Moore menciona que, “os alunos via de regra respondem interiormente ao que é transmitido pelo meio unidirecional, mas não conseguem responder individualmente ao professor” (MOORE, 1993, p. 4). Em comparação, um aluno por correspondência via correio consegue ter uma interação bidirecional e, portanto, dialoga com o professor, embora o meio retarde a interação. Não obstante, o diálogo é menos espontâneo, mas talvez mais ponderado e reflexivo que um curso semelhante ministrado numa sala de aula ou em uma conferência mediada por computador.

Parece evidente que esta natureza interativa do meio de comunicação é um fator determinante do diálogo no ambiente de ensino-aprendizagem. Desse modo, manipulando-se os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo entre alunos e seus professores e assim reduzir, portanto, a distância transacional.

Para Moore,

Vale a pena observar, no entanto, que, como já sugerido acima, uma forma de diálogo entre professor e aluno acontece mesmo em programas que não possuem qualquer interação, tal como quando o aluno estuda através de materiais impressos autoinstrucionais, ou por meio de fitas de áudio ou de vídeo. Mesmo nestes meios há alguma forma de diálogo aluno-instrutor, pois o aluno desenvolve uma interação silenciosa e interior com a pessoa que, distante no tempo e no espaço, organizou um conjunto de idéias ou

informações para transmissão, dentro daquilo que poderia ser considerado como um "diálogo virtual" com um leitor, espectador ou ouvinte distante e desconhecido. Por outro lado, meios de teleconferência eletrônica altamente interativos, especialmente meios que utilizam computadores pessoais e audioconferência, permitem um diálogo mais intenso, pessoal, individual e dinâmico do que aquele obtido através de um meio gravado (1993, p. 4).

Nos programas de educação a distância que utilizam tais meios possui uma probabilidade maior de transpor a distância transacional de maneira mais eficaz do que programas que usam meios gravados. Há outros “fatores ambientais” que influenciam também no diálogo e, portanto, a distância transacional.

Sobre isto diz Moore,

Entre eles está o número de alunos por professor e a frequência da oportunidade para comunicação, normalmente determinados por restrições financeiras e administrativas; o ambiente físico no qual os alunos aprendem e o ambiente físico no qual os professores ensinam; o ambiente emocional de professores, especialmente a consideração, ou, mais apropriadamente, o grau de desconsideração dos administradores em relação aos resultados do seu ensino a distância; e o ambiente emocional dos

alunos, especialmente o respeito com o qual seu estudo é visto por pessoas importantes em suas residências ou em seus locais de trabalho (1993, p. 4).

Enfim, qualquer que seja a dinâmica de cada “transação” de ensino-aprendizagem, um dos fatores determinantes para o nível de redução da distância transacional é a possibilidade do diálogo entre alunos e professores, bem como a extensão que ocorre entre eles.

Neste capítulo verificamos, de forma contextualizada, como é estabelecida a relação entre diálogo e distância na educação. Ficou claro que nesta relação a afetividade entre aluno e professor encontra um lugar de destaque, uma vez que assume extrema relevância na construção de uma prática pedagógica que privilegia a autonomia e a construção da identidade dos atores envolvidos no processo educacional. Com base nesta explanação, foi possível compreender a importância do desempenho do professor-tutor no processo de ensino-aprendizagem na educação a distância como agente de promoção do diálogo e da autonomia.

No próximo capítulo, discutiremos de forma objetiva a relação entre autonomia e a prática da mediação pedagógica. Para tanto, verificaremos como estes elementos alinhados à efetividade do professor-tutor, assim como do incentivo ao diálogo, contribuem decisivamente para a viabilização do EaD como prática de emancipação pedagógica.

SEGUNDO CAPÍTULO

Autonomia e mediação pedagógica: A emancipação como projeto pedagógico

O surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação proporcionou um novo impulso à educação de uma forma geral, ocasionando através da internet formas alternativas de geração e de disseminação do conhecimento, nunca vistas antes. Neste contexto, a educação a distância, antes centralizada no texto impresso, cede lugar para fontes eletrônicas digitais de informação, acarretando possibilidades quase inesgotáveis para o processo de ensino-aprendizagem⁵.

Neste novo cenário, os papéis tradicionais do professor e do aluno devem ser mais bem compreendidos e investigados a fim de que sejam respeitados concomitantemente às mudanças que se impõem no âmbito da educação⁶.

De acordo com Takadashi,

Infere que a utilização extensiva dessa nova tecnologia: Representa uma

⁵ Na verdade, cada nova tecnologia da informação e da comunicação representa uma reedição, atualização, potencialização de habilidades já conhecidas pelo ser humano.

⁶ Vale lembrar que, atualmente, cerca de 90 países, nos cinco continentes, adotam a educação à distância, atendendo a milhões de estudantes. A educação à distância tem sido usada, inclusive, para o treinamento e o aperfeiçoamento de professores. No momento cresce o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento usando a educação à distância. Para isso, as Universidades Européias a distância têm incorporado novas tecnologias de informática e de telecomunicação. Um exemplo foi o desenvolvimento, em 1975, na Universidade a distância de Hagen, do seu programa com material escrito. Hoje, ela oferece material didático em áudio e vídeo, e videoconferências. Tendências similares podem ser observadas nas Universidades Abertas da Inglaterra, Holanda e Espanha.

profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico. É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades fatalmente serão, em alguma medida, afetadas pela infraestrutura de informações disponível (2003, p.1).

Neste sentido, podemos notar que a educação a distância redefine substancialmente a função do professor uma vez que, segundo Perrenoud, este está constantemente diante de urgências e incertezas. A “urgência refere-se à necessidade de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual o docente tem que agir, tomar decisões e fazer encaminhamentos, cujos resultados são marcados por incertezas” (2001, p. 23). Como são estabelecidas as relações entre mediação e as novas tecnologias no âmbito da educação a distância? O que vem a ser mediação?

Para responder a estas questões torna-se necessário expormos como o professor relaciona-se didaticamente com as novas tecnologias. Primeiramente, deve-se destacar que o professor, nos dias de hoje, não pode ser considerado como um mero repassador ou transmissor de conteúdos didáticos, mas como um mediador. Essa expressão, comum nos discursos pedagógicos, distingue, sobretudo, as abordagens que se opõem à escola tradicional e à de “caráter espontaneista” e pode

perfeitamente ser traduzida por uma série de atitudes e procedimentos didáticos (Cf. BABIN, 1991).

Segundo Masetto,

A mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações (2000, p. 34).

Baseado nessa afirmativa pode-se, portanto, assegurar que na educação a distância, a mediação adquire uma função de suma importância, pois o distanciamento físico ou geográfico sempre esteve a exigir recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais pautados na exposição oral e no contato face a face. Não obstante, com a inserção das tecnologias digitais de comunicação e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, a função mediadora do professor tomou um forte impulso, pelas possibilidades e pelas exigências da configuração de um novo “espaço educacional”.

Na visão de Gutiérrez,

A mediação que o tutor a distância exerce nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) é de fundamental importância para o desempenho do aluno de Educação a Distância (EaD) e elemento potencializador das relações de ensino

e aprendizagem que envolvem os participantes de um curso nessa modalidade (GUTIÉRREZ, 1996, p.18).

De acordo com o que foi mencionado, em tais ambientes virtuais as múltiplas interações que acontecem de forma diversificada e intensa potencializam novas formas de aprender. Por sua vez, o intercâmbio de informações e de experiências, bem como o confronto de idéias que surgem entre os participantes, constitui uma situação de aprendizagem baseada na interação extremamente importante para o processo de construção de conhecimento do aluno, o qual se realiza coletivamente.

Sobre isso comenta Maçada e Tijiboy,

Nestas trocas, os sujeitos confrontam seus pontos de vista com os dos outros descentrando o seu pensamento e provocando a reflexão e conflitos sociais. No ambiente virtual as múltiplas interações que acontecem de forma diversificada e intensa potencializam novas formas de aprender. O intercâmbio de informações e de experiências, bem como o confronto de idéias que surgem entre os participantes, constitui uma situação de aprendizagem baseada na interação extremamente importante para o processo de construção de conhecimento do aluno, o qual se realiza coletivamente. Nestas trocas, os

sujeitos confrontam seus pontos de vista com os dos outros descentrando o seu pensamento e provocando a reflexão e conflitos sociais (1998, p. 8).

Sob outro aspecto, o processo de mediação para Vygotsky é concebido como “um estímulo auxiliar” e possui como aspecto principal a função específica de uma “ação reversa”, ou seja, “é uma ação que ocorre quando uma intervenção humana deixa de ser direta passando a ser mediada por algum elemento” (1984, p. 23). Desse modo, no caso da mediação pedagógica, essa intervenção é intencional e sistematizada, assumindo um papel importante no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Especificamente, no contexto de educação a distância, as estratégias de mediação pedagógica são redimensionadas pela integração das ferramentas do ambiente virtual, evidenciando, sobretudo, a complexidade das relações e das interdependências que se estabelecem no processo de aprender e de ensinar. Assim, no interior desse “espaço virtual”, o aluno pode vivenciar concomitantemente diversas situações de aprendizagem, as quais potencializam diferentes níveis de reflexão e de interação, favorecendo a construção de uma rede de aprendizagem colaborativa (Cf. GUTIÉRREZ, 1996).

Com efeito, cabe ao professor-tutor assumir uma postura reflexiva e investigativa sobre os vários aspectos constituintes do processo de ensino e aprendizagem, para que possa criar

estratégias de mediação pedagógica que sejam realmente significativas para o aprendizado do aluno. No contexto da educação a distância, fica claro que a estratégia de mediação pedagógica é relacional, o que requer também do professor competências voltadas para a gestão do conhecimento e principalmente da prática pedagógica.

Segundo Masetto

O conceito de ensinar está mais diretamente ligado a um sujeito (que é o professor) que, por suas ações, transmite conhecimentos e experiências ao aluno que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir as informações recebidas. O conceito de aprender está ligado mais diretamente ao sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências (...) (MASETTO, 2000, p. 139-140).

A citação acima estimula uma reflexão acerca de uma comparação paradoxal entre “professor” mediador e “professor transmissor”. Existe realmente diferença em ambos, visto que na

prática seus papéis são inquestionavelmente distintos. Em outros termos, enquanto um se coloca como o detentor do saber e da experiência praticando apenas o ensinar por conta de uma atuação que aplica o repasse, o outro se empenha em ser parte de um processo coletivo em que intercede, troca e contribui em busca da aprendizagem coletiva (Cf. BABIN, 1991).

De acordo com Prado,

(...) a mediação pedagógica demanda do professor abertura para aprender, flexibilidade e uma postura reflexiva para rever constantemente a sua prática, bem como, criticidade e autonomia para relativizar suas intenções em determinados momentos da interação. A mediação se pauta na articulação dos princípios de ensino-aprendizagem e concretiza-se pelas constantes recriações de estratégias durante a realização de um curso (2007, p. 34).

Antes de qualquer coisa, é preciso compreender que na perspectiva vygotskyana, a mediação é um processo. Isso implica que ela não corresponde ao ato em si, não é alguém que se contrapõe a uma ação, mas é ela mesma constitui-se a própria relação. Neste viés, para o pensador, na mediação não há necessidade, obrigatoriamente, da presença física do outro, pois não é a corporeidade que estabelecerá uma relação social mediatizada. Desse modo, o aprendizado é resultado deste processo de relações sociais, onde o sujeito se apropria das

estruturas lingüísticas e cognitivas do grupo a que pertence. Tal processo interno de reconstrução é denominado por ele de “internalização”, ou seja, é onde a “atividade externa se modifica em processos internos no sujeito” (Cf. FULTON, 2002).

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que compete ao tutor a distância mediar o processo de apropriação e construção do conhecimento partindo do nível do conhecimento real, ou seja, aquilo que o aluno previamente tem conhecimento e que já demonstrou através das ferramentas de interação para um nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que este será capaz de aprender.

De acordo com Santos, “falar desse processo de mediação, segundo Vygotsky, justifica-se pela necessidade humana de interação social no processo de ensino, pois é por meio da aprendizagem nas relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental do aluno”. Para este autor, o modelo de aprendizagem que embasa as necessidades da sociedade atual, deve ser dinâmico, levando em conta os saberes e as interconexões mentais do aluno. Para que este aluno seja capaz de “reconstruir seu próprio conhecimento e formar novos conceitos sobre o mundo”, agindo e reagindo diante da realidade que o cerca (SANTOS, 2008, p. 35).

Com efeito, no conceito de educação a distância, todos os sujeitos envolvidos são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, considerando sua capacidade de formação

independente e autônoma e ainda através de um processo interativo de “troca de saberes”, mas a mediação dos agentes envolvidos precisa ser orientada corretamente e os critérios de avaliação bem definidos a fim de que não haja nenhum déficit de aprendizado (Cf. BOUCHARD, 2000).

Ora, se a mediação é concebida como processo pelo qual “atividade externa se modifica em processos internos no sujeito” nada melhor do que proceder as seguintes indagações: como a mediação participa do processo de aprendizagem? Qual é a relação entre mediação e autonomia?

A fim de responder a estes questionamentos, torna-se relevante apresentar como o pensamento filosófico compreende o processo de mediação, uma vez que tal discussão acompanha de forma efetiva a história da filosofia. Por uma questão de limites, não trataremos de abarcar com ao longo da história os filósofos debruçam-se sobre tal conceito, apresentaremos como Hegel, um dos mais importantes filósofos que refletiram a mediação apresentava tal conceito dentro do esquema da dialética.

Para este fim, é necessário averiguar como o filósofo articula, de forma inovadora, na tradição do racionalismo, a categoria teórica na qual a aprendizagem articula-se com a atividade reflexiva na sua real complexidade. Para o filósofo, não existe conhecimento imediato na concepção dialética, pois a mediatização constitui o cerne do processo de aprendizado e obtenção do real.

Nas palavras de Hegel:

Com efeito, a mediação nada mais é do que a igualdade consigo mesmo que a si mesma se move ou é a reflexão em si mesmo, momento do Eu existente-para-si, a pura negatividade, ou seja a negatividade reduzida à sua simples abstração, o simples devir. O Eu ou o devir em geral, esse mediatizador, é justamente, em razão de sua simplicidade, o devir da imediatidade e o próprio imediato. (HEGEL, 1974, p. 20)

Em um sentido literal, a mediação para Hegel refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário, e, como categoria central da dialética, figura-se com destaque na epistemologia e na lógica em geral. Para o filósofo em questão, os aspectos importantes da mediação envolvem a categoria de negação e totalidade (Cf. FERRER, 2007). Por sua vez, o sentido fundamental de negação é definido pelo seu caráter como momento dialético imanente de desenvolvimento objetivo, o *vir a ser*. Por conta disso, devemos conceber o conceito dialético de totalidade é dinâmico, reflete às mediações e transformações historicamente mutáveis da realidade objetiva.

Por este viés, segundo Ferrer, “a mediação tem o sentido de unificação, de igualdade e, sobretudo, de produto de uma relação entre dois elementos antagônicos que, por meio dela, podem ser

homogeneizados, resultando em uma anulação mútua que os leva ao equilíbrio” (2207, p. 34). Essa idéia concebe a mediação como produto de uma aproximação de dois termos que, apesar de distintos no início da relação, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro.

Por sua vez, o movimento e a negatividade da mediação somente adquirem sentido na perspectiva da superação, outra categoria da lógica dialética em Hegel. Assim, o movimento que não admita a negatividade não pode superar a contradição inerente a ela. De acordo com Ferrer, “a lógica dialética, o movimento, a totalidade, a contradição e sua superação, constituintes da mediação, não podem ser compreendidos de modo linear, o que os tornaria acumulativos” (FERRER, 2007, p. 45).

Assim, a mediação é uma força negativa que não só une o imediato ao mediato, ou seja, da essência ao fenômeno, mas também os separa e os distingue. Apesar de permitir a passagem de um termo a outro, ela não se configura como uma “ponte” entre os dois pólos, pois é um dos elementos da relação, responsável por viabilizá-la. A mediação permite, pela negação, que o imediato seja superado no mediato, e que do fenômeno se atinja a essência, sem que os primeiros sejam anulados ou suprimidos: a mediação é responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro (Cf. FERRER, 2007).

Portanto, o mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação, fato que também ocorre em relação ao fenômeno e à essência, por isso, a força inerente e necessária à superação não se manifesta nos pólos da relação, ela é uma propriedade da mediação. Porém, a mediação não se restringe somente a uma relação pautada na negação e no reflexo, pois ela é, sobretudo, o modo pelo qual se dá a superação.

Para Ferrer,

A dialética aparece como oscilação entre uma verdade que seria estranha à certeza e uma certeza subjetiva que seria desprovida de verdade. A autodeterminação do conceito é absoluta, visto que na lógica, a experiência está totalmente superada, isto é, é a própria verdade que se desenvolve em si e para si, a esta verdade, porém, é imanente a certeza de si, e é esta mediação simples, esta unidade que constitui o conceito (2007, p. 34).

De acordo com o que foi exposto, pelo fato de a superação do imediato ocorrer na mediação, o mediato caracteriza-se, então, por ser um estado que dela decorre. A superação só se viabiliza quando coisas ou estados distintos estabelecem relações entre si, e ela sempre se refere a uma contradição. Por isso, se a superação ocorre na mediação, a contradição também se

manifesta por meio dela, razão pela qual não se pode buscá-la nas coisas, mas somente nas relações de mediação.

Para Hegel, a mediação se dá, sobretudo, porque a consciência se vê determinada por outro que não é ela mesma e que permanece contraditória a si mesma. Por sua vez, a dialética não é outra coisa senão uma dinâmica da contraposição de “outro de si”, de uma individuação dos momentos e da recondução ao todo como unidade. Segundo Hegel, as figuras do conhecimento se fecham dentro de um círculo que está dentro do saber absoluto, não tem sentido fazer uma crítica do conhecimento e, sim, descrever o processo total do conhecimento (Cf. FERRER, 2007).

De acordo com Garaudy:

(...) a ‘superação’ no devir não é aniquilamento, mas metamorfose. O que é destruído é a imediatez primitiva, na passagem a uma outra coisa ou a um outro estado, no devir mais simples já se exprime a primeira forma de mediação, da ligação entre os seres aí. A superação é a passagem da presença imediata à mediação que pode tomar as mais diversas formas. Se empregarmos metáforas espaciais ou temporais diríamos que um objeto pode, por exemplo, definir-se pela mediação de outros objetos com os quais está em relação ou ainda, na duração, passagem do ser a seu outro, ou do passado ao presente, não é supressão pura e simples, mas

superação que é ao mesmo tempo negação e integração (1983, p. 121-2).

É nesta perspectiva que se fundamenta a célebre seção da *Fenomenologia do Espírito* intitulada: “Autonomia e dependência a autoconsciência: dominação e servidão” nesta vemos como Hegel aborda o processo de supressão da cisão entre sujeito e objeto por intermédio de uma mediação, no qual, ao término surgirá a figura da autoconsciência (Cf. HEGEL, 1974).

Até aqui, a mediação foi apontada como superação do imediato no mediato e do fenômeno na essência. A escolha desse percurso permite o entendimento das “categorias do método dialético” que fundamentam a mediação. Cabe então, explicitar como este processo relaciona-se com a autonomia e como a autonomia favorece uma prática condizente com o diálogo. Para tanto é preciso indagar: em que consiste a autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem? O que ela significa e quais as dimensões que ela abarca no processo ensino-aprendizagem?

Peters menciona que a concepção de autonomia desempenha uma função relevante na pedagogia alemã, porque foi relacionado tradicionalmente à questão da pedagogia em sua fase de emancipação em relação às demais ciências (PETERS, 2006, p. 93). Certamente, Peters constata esta relevância considerando o impacto proporcionado pela publicação de “*O que é Esclarecimento?*” de Kant. Neste texto, a preocupação do filósofo

é relativa a responder à pergunta sobre o esclarecimento Kant começa pelo próprio termo esclarecimento (*aufklärung*) que “é a saída do homem de sua menoridade”. O que produz tal menoridade é o próprio homem, que não consegue sair de sua condição medíocre e tomar coragem de servir-se de si mesmo sem necessitar da ajuda de alheios. A menoridade do homem o afeta em todos os campos: na política, na sociedade, no trabalho, etc.

Sobre isso, ele comenta:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1994, p. 34. Grifo do autor).

O processo para se sair desse estado de minoridade está no autocontrole e na liberdade que cada indivíduo deve cultivar. Somos convidados a não nos acomodar, a sair em busca do saber ou do conhecimento, por isso emprega o termo latino: *Sapere aude!* (Ouse saber!). Apenas através dessa “ousadia” é que podemos sair de nossa condição. Essa ousadia implica a “coragem

de fazer uso de teu próprio entendimento”, o que é como que o “slogan do esclarecimento” (Cf. KANT, 1984).

Para Kant, é preciso esforço para pensar por conta própria, ou seja, ser livre. Pois, para o entendimento nada mais se exige senão liberdade. Por isso se o homem não é livre, não pode ser autônomo e independente. Segundo o filósofo, o homem é um ser moral, daí que deve ser responsável e, portanto, livre. Pois à medida que ele assume seu compromisso e responsabilidade, é de fato livre. E, portanto, irremediavelmente moral. Desta forma, o que ele faz, já não é conforme o dever, pois se assim fosse estaria sendo condicionado, dependente dos outros, mas o faz por (puro) dever, por ser livre, independente, autônomo e incondicionado (Cf. KANT, 1984).

Com isso, percebe-se, portanto que o conceito de autonomia está diretamente vinculado à capacidade de autodeterminação a que todo sujeito racional é capaz. Ou seja, ser “senhor dos seus atos”, de suas ações, de si mesmo, de não ser determinado por nenhum interesse externo à sua vontade enquanto pensar e agir de modo autônomo (e livre). Portanto, ser livre para Kant, é “permitir ser governado pela razão” (Cf. KANT, 1984).

Seguindo a concepção kantiana de autonomia, Moore em sua teoria da distância transacional destaca que a autonomia expressa basicamente uma situação em que não há mais como relacionar os indivíduos como meros “objetos da condução”, mas sim, como sujeitos de sua própria educação. Esse modo de

compreensão não é algo original, mas serve como embasamento para o autor ratificar o poder da “aprendizagem autônoma”⁷.

De acordo com Moore,

Quando a teoria da Distância transacional foi lançada, representava uma fusão de duas tradições pedagógicas que, nos anos 60, pareciam estar constantemente em guerra. Uma era a tradição humanística, que emprestava especial valor ao diálogo não-estruturado, aberto e interpessoal, tanto na educação como no aconselhamento, diálogo este que serviu a diversas técnicas educacionais. A outra era a tradição behaviorista, que valorizava o projeto sistemático da instrução, baseado em objetivos comportamentais com o máximo de controle do processo de aprendizagem por parte do professor. No início da década de 70, a educação a distância era dominada pelos behavioristas. A importância dada naquela época a desafiar a hegemonia behaviorista é indicada pelo título do primeiro trabalho no qual a teoria da Distância transacional foi publicamente apresentada (Moore 1972): chamava-se "A autonomia do aluno – a segunda dimensão da aprendizagem independente" (1993, p. 12).

⁷ Em sua etimologia, ‘autonomia’ vem do grego, resultado da composição do pronome reflexivo, com posição atributiva, autós (próprio, a si mesmo) com o substantivo *nomos* (lei, norma, regra). Para os gregos, significava a capacidade de cada cidade se autogovernar, de elaborar seus preceitos, suas leis, dos cidadãos decidirem o que fazer. Era o pleno direito à liberdade política e econômica. Por outro lado significava a recusa à subjugação a um rei, a um tirano, a grupos oligárquicos e a afirmação do ser-cidadão e a negação do ser-escravo.

A dimensão da aprendizagem independente descrito por Moore expõe a defasagem das concepções tradicionais do ensino-aprendizagem em relação a prática da autonomia do aluno colocando em evidencia a suposta “autoridade do professor”.

Todavia, cabe mencionar que a autonomia não exclui “aprendizagem colaborativa” ou a “autoridade do professor”, pois não pode ser pré-definida como um conjunto de condutas observáveis, as quais o aprendiz pode adquirir e desenvolver naturalmente. No contexto dessa discussão, a autora a seguir apresenta uma definição de autonomia que satisfaz toda a discussão travada até aqui.

Sendo assim, para Litte,

Essencialmente, autonomia é a capacidade – para o desprendimento, reflexão crítica, tomada de decisões, e ação independente. Isto pressupõe, mas também requer que o aprendiz desenvolverá um tipo particular de psicologia relacionada ao processo e conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para a autonomia será demonstrada tanto pela maneira como o aprendiz aprende quanto pelo modo que ele/ela transfere o que tem sido aprendido para outros contextos (LITTE, 1994, p. 56).

De acordo com o que foi mencionado, a autonomia não depende somente do aluno e de suas características individuais⁸. Ela é muito mais complexa e desafiadora, pois depende também da metodologia adotada, do material utilizado no programa de educação a distância e do modo como o professor interage. Estes três elementos fundamentais contribuem decisivamente junto com o diálogo para que a autonomia possa ser viabilizada como prática de emancipação pedagógica.

Retornando a concepção de distância transacional desenvolvida por Moore podemos enfim expor como a autonomia relaciona-se com o diálogo na educação a distância e, por sua vez, como estes dois elementos são determinantes para exprimir a função pedagógica da distância como elemento primordial da mediação em EaD. De acordo com Peters, Moore estabelece uma compreensão de que os estudantes possuem um grau de autonomia quando:

(...) eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e

⁸ De acordo com Little, a autonomia pressupõe que o aprendiz estabeleça uma agenda pessoal que guiará/organizará seus estudos, tome iniciativas “moldando” sua própria aprendizagem e tenha capacidade de avaliar o sucesso deste processo. De acordo com esta definição, “a autonomia do aprendiz requer não só a aprendizagem mas, aprender a aprender.” No entanto, embora os termos utilizados (agenda pessoal, iniciativa e auto-avaliação) enfatizem a individualidade de cada aprendiz, em matéria de necessidades, objetivos e capacidades, tendo a autonomia seu foco na aprendizagem individual; ela é um produto de um processo interativo definido pela essência interdependente de cada indivíduo como ser social que é (1994, p. 77).

materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem (2001, p.95).

Desse modo, a autonomia do aluno “é a medida pela qual, na relação ensino-aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (MOORE, 1993, p.31). Ou seja, o aluno usa os materiais didáticos para atingir seus próprios objetivos, à sua maneira e sob seu próprio controle⁹. Em outros termos, embora haja uma gama de terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas de autonomia, todas elas possuem em comum recolocar o aluno como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento¹⁰.

Não obstante, observa Little:

Autonomia, não é sinônimo de aprendizagem solitária, de auto-instrução, de autodidatismo; ela não implica em abdicação de responsabilidade por parte do professor; não é um novo método de ensino, não é um comportamento uniforme

⁹ A interação é inversamente proporcional a distância transacional, pois como afirma Maia e Mattar, “a natureza interativa das mídias utilizadas para a EAD influi diretamente na quantidade e qualidade do diálogo que se estabelece entre professores e alunos” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15).

¹⁰ Este processo configura-se como a prática de emancipação pedagógica tal como estabelecemos anteriormente.

facilmente descrito; não é um estado definitivo provocado no aprendiz. [...] É essencialmente a relação psicológica que o aprendiz tem com o processo e o conteúdo da aprendizagem. É a centralização do processo pedagógico sobre o aprendiz enquanto sujeito de sua própria formação [...] Não se deve ficar surpreso se certos aprendizes oferecerem resistência à aprendizagem autônoma. A autonomia implica em um desafio constante às nossas crenças, o que pode ser desestabilizador; mas serão sempre os alunos autônomos que farão melhor a transição entre a aprendizagem e a utilização da linguagem (Little, 1990, p. 65).

Com efeito, a autonomia é sempre relativa e diferente de indivíduo para indivíduo, variando também de um curso para outro. Segundo Moore, “a importância da distância transacional em um curso depende de três conjuntos de variáveis: o diálogo, a estrutura e a autonomia do estudante” (1993, p. 32). Desse modo, podemos conceber as relações entre essas três variáveis através das diferentes composições entre elas enfatizadas, sobretudo, por diferentes autores: se para alguns autores a estrutura do curso é mais importante ao permitir uma aprendizagem segura e consistente, por outro lado, outros autores enfatizam que quando o diálogo não é intenso mais o estudante poderá exercer sua autonomia dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Não obstante, a ênfase na aprendizagem dialógica proporciona o encontro do orientador com o estudante, favorece o crescimento cognitivo de ambos e o exercício da reflexão propicia a tomada de decisão consciente, favorecendo a autonomia social do indivíduo. Por sua vez, o diálogo na educação à distância desenvolve uma forma autônoma de ensino e aprendizagem. Para Kenski, “se a grande questão em educação a distância na atualidade é saber superar as dificuldades impostas pela distância, temos que aceitar que com os ambientes virtuais de aprendizagem, o processo de construção do conhecimento dos alunos tornou-se bem mais vantajoso” (2003, p. 23). O que nos conduz a premissa de que a presença física por si só não garante a tão almejada interação entre “professor-aluno-aluno”.

Com base nisso, um curso com alto grau de autonomia dos estudantes, a interação dos atores envolvidos e a estrutura de “forma aberta” pode apresentar uma distância transacional inferior ao de cursos presenciais, na medida em que esses atores possam se relacionar mais livremente, sejam mais autônomos e tenham voz dentro do curso. Neste caso, podemos entender a distância transacional como um “conceito agrupador” concernente às dificuldades transacionais no interior do curso, utilizado para medir dificuldades inerentes ao método de ensino-aprendizado a distância (Cf. FULTON, 2002) .

No entanto, cabe mencionar que uma autonomia exagerada é conseqüência de pouca interação entre os participantes, o que nos

relata um aumento da distância transacional. Alguns estudiosos afirmam que devido ao grande desenvolvimento das mídias, hoje é possível uma grande autonomia de cada estudante, reservando cada um seu horário para estudar da sua forma, sem que isso degrade a interação. Por este viés, para Salmon “a autonomia é vista como necessária, mas não pode ser considerada central” (2000, p. 78).

Com efeito, esta idéia é refutada amplamente por certos autores, ao afirmarem que o ideal é que haja um grau correto de autonomia com uma possibilidade ilimitada de interação. Assim os estudantes devem possuir um alto grau de autonomia para seus estudos, mas que possam ter fácil acesso aos tutores e outros estudantes. Assim, a distância transacional é o conceito que nos remete a distância relevante nos quais os atores estão envolvidos (e não a distância física). Este conceito diz respeito a dificuldade de interação e autonomia e, na medida que seu grau seja alto, o processo de ensino-aprendizado tende a ser prejudicado (Cf. SALMON, 2000).

Tal conceito é importante para avaliarmos a qualidade de uma EAD, na medida em que podemos entender a partir dos critérios supracitados o cenário em que se encontra o curso, partindo de dois cenários opostos como tipos ideais: o primeiro em que temos alto nível de interação, um curso flexível e com pouca estrutura pré-definida e autonomia dos estudantes; o segundo no qual há pouca interação, muita estrutura e uma

autonomia dos estudantes prejudicada. De acordo com Salmon, “no primeiro caso, temos baixíssima distância transacional; no segundo caso temos grande distância transacional e prejuízo ao aprendizado” (2000, p. 22).

Estes princípios orientadores refletem uma nova concepção de aquisição do conhecimento, que passam pela deslocação da importância do protagonista, que transita do professor para o aluno. Ao redor da capacidade de ação e de interação do discente que constrói o edifício próprio do conhecimento, alicerçado no gosto pessoal e num projeto de vida. Assim, o objetivo central será educar para a autonomia, preparar para a cidadania para que possam proliferar cidadãos ativos, autônomos, conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J. de. Educação e Informática. Os computadores na Escola. São Paulo: Cortez – autores associados, 1987.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educ. Soc [on line]. Dez. 1998, vol.19, no65. [citado 05 de junho 2004], p.143-162. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?ISSN=0101-7330>, Acesso em 06 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> , 2007.

BABIN, P. Langage et culture des médias. Paris: Ed. Universitaires, 1991

BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In Alava, S. (org.). Ciberespaço e formações abertas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLIS, Betty and Jef Moonen. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations, London: Kogan Page, 2001

DRUCKER, P. F. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2007.

- KANT**, Immanuel. Textos Seletos. Editora Vozes, 1984.
- KENSKI**, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. São Paulo: Papirus, 2003.
- GARAUDY**, Roger. Para conhecer o pensamento de Hegel. Porto Alegre: L & PM, 1983
- GUTIÉRREZ**, F. La mediación pedagógica y la tecnologia educativa. Tecnologia Educacional, v. 25 (132/133), Set./Out/Nov/Dez, 1996.
- HEGEL**, G. W. Freidrich. A Fenomenologia do Espírito. 1. ed. São Paulo: Abril, Cultural, 1974.
- FERRER**, D. F., Lógica e Realidade em Hegel. A Ciência da Lógica e o problema da fundamentação do Sistema. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.
- FULTON**, K. The brave new world of virtual schooling in the U.S.: challenges and issues. TechKnowLogia, vol.4, issue 2, April-June 2002, pp.7-9.
- LÉVY**, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LANDIM**, Claudia Maria Ferreira. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro, s/n, 1997.
- _____. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas, Papirus, 1997.

MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marialda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Editora Papirus, 2000.

MAIA C.; MATTAR J. ABC da EaD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAÇADA, D.L. & Tijiboy, A.V. (1998). Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. Brasília: Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação.

MORAES, M. C. (Org.) Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/Nied, 2002.

MORAN, José Manuel; **MASETTO**, Marcos T; **BEHRENS**, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2006.

MOORE, Michael; **KEARSLEY**, Greg. Educação a Distancia - Uma visão Integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael. Teoria da distância transacional. Publicado em Keegan, D. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, pp. 22-38. Trad. Wilson Azevedo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2003.

NISKIER, Arnaldo. Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.

VERDEJO, M. Felisa and Stefano A. Cerri, eds., Collaborative dialogue technologies in distance learning, Berlin; New York: Springer-Verlag, 1994.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRADO, Maria Elisabette B. B. et alli. A Mediação Pedagógica em Propostas de formação Continuada de Professores em Informática na Educação Textos ABED. Disponível: em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=193&sid=102>>. Acesso em abril de 2007.

PATTERSON, Elizabeth. "The Questions of Distance Education." Theological Education 33 (1996): 59-74.

PETERS, Otto. Didática do ensino a distância. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. A educação a distância em transição: tendências e desafios. Trad.

Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2004.

SANTOS, Júlio César Furtados dos. Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SALMON, Gilly. E-moderating : the key to teaching and learning online. London ; Sterling, VA: Kogan Page, 2000

SIMPSON, O., Supporting Students in Open and Distance Learning, London, Kogan Page, 2000.

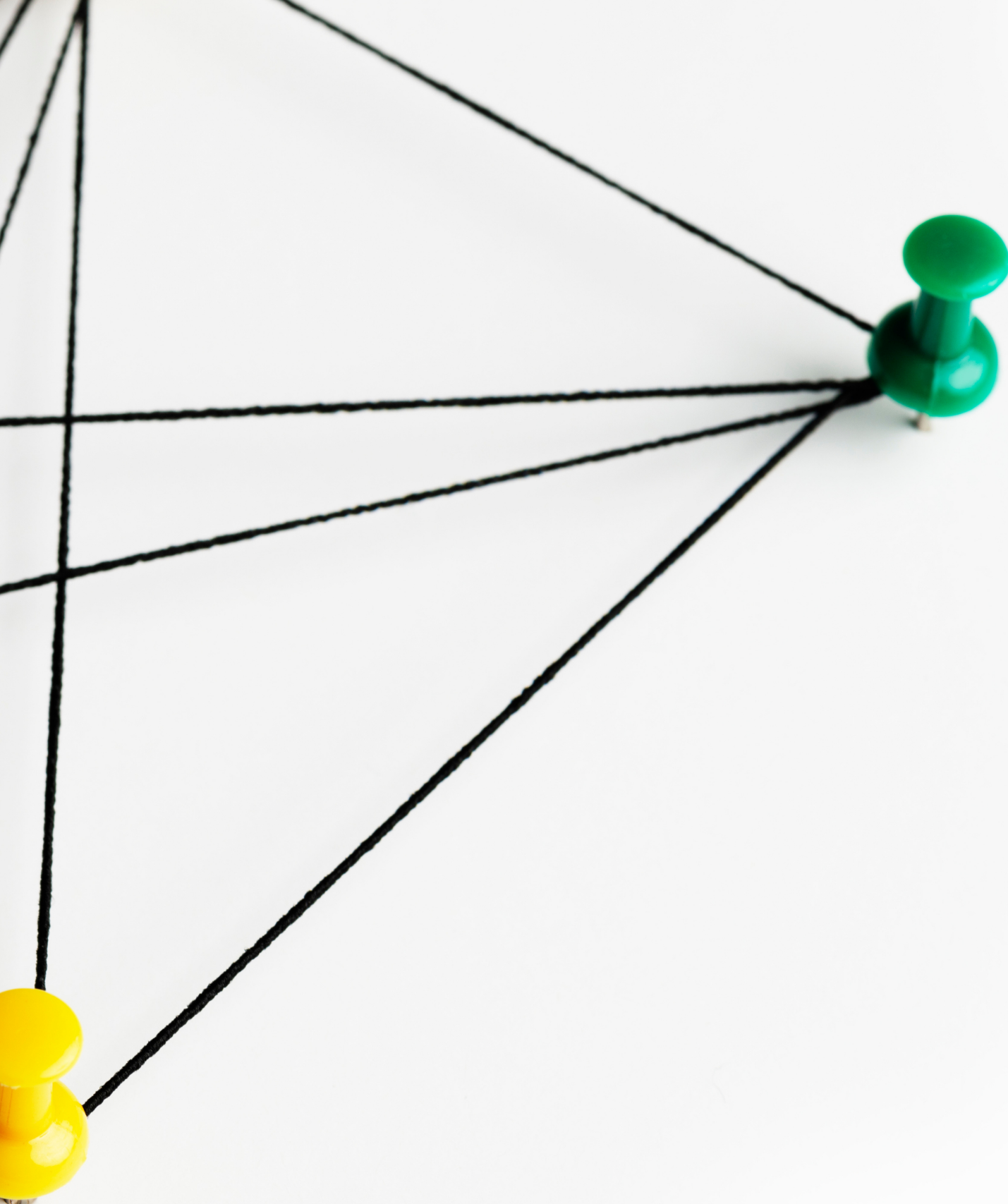
SHIN, Namin. Beyond Interaction: relational construction of Transational Presence. Open Learning, vol. 17, n. 2, p. 121-137, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich . A Formação Social sa Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIEIRA, Flávia. Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In: Seminar Für Sprachlehrforschung. Ruhr-Universität Bochum. Goethe Institut. 1996.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	DIÁLOGO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ORGANIZAÇÃO	Delmo Mattos da Silva
PROJETO GRÁFICO E CAPA	Design
PÁGINAS	69p
FORMATO	155 x 220 mm
TIPOGRAFIA	Adobe Garamond Pro CORPO Balham e Aquiline Two TÍTULOS
SUPORTE	DIGITAL



EDUFMA