

A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORA DO COMUM DE PROFESSORES: obsessões e (in)certezas

Eliana Sampaio Romão
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Professora Adjunta IV da Universidade Federal de Sergipe
elianaromao@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo tem sua origem em uma pesquisa de base fenomenológica/hermenêutica com professores e alunos da EaD. Parte da premissa que se é certo que as Tecnologias da Informação e Comunicação contribuem para a aprendizagem *a distância*, é certo, também, que sua utilização não é condição suficiente para o alcance dos fins educativos. As tecnologias úteis são aquelas humanizadoras, as quais, com efeito, servem para humanizar. Este texto objetiva mostrar algumas das obsessões imiscuídas no âmbito de modalidades fora de série. Obsessões que nos limites de cursos de formação fora do comum, diga-se, não convencionais, embolam-se com mitos e mitificações – quais sejam: obsessão da “coisa fácil”; do mau aluno; da flexibilidade; da qualidade duvidosa; do querer como poder; da aprendizagem individualizada; do papel do tutor à margem da natureza tutorial do seu papel como docente - “ajudar a educar-se”. Sabe-se, porém, que nada vai superar os ganhos que o encontro presencial pode trazer, embora nem sempre esses ganhos sejam garantidos. Importa combater atitudes obsessivas, bem como vencê-las na perspectiva de uma formação docente fora do comum e à altura de seu tempo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Professor-Tutor. Aluno. Tecnologias Humanizadoras.

THE COMMUNICATION IN EDUCATION OUT OF THE TEACHERS COMMON: obsessions and (un)certainties

ABSTRACT

The present article has its origins in a basic phenomenological/hermeneutic research with Distance Education teachers and students. The premise is if it's true that the Information and Communication Technologies contribute to distance learning, it is also certain that its use is not a sufficient condition for the attainment of educational purposes. The useful technologies are those that are humanizing and, in fact, serve



to humanize. This paper aims to show some of the obsessions involved in out of the ordinary modalities. Obsessions that in the limits of formation courses out of the common, that is, outside of the conventional, blend with myths and mystifications, which are: obsessions of the “easy thing”; of the bad student; of the flexibility; of the dubious quality; of the wanting power; of the individualized learning; of the role of the tutor apart of the tutorial nature of his hole as a teacher – “helping to educate yourself”. It is known, however, that nothing will exceed the gains that the face-to-face meeting can bring, although not always these gains are guaranteed. It is important to combat obsessive attitudes, as well as to overcome them in the perspective of an unusual teaching formation and in the height of its time.

Keywords: Distance Education. Teacher-Tutor. Student. Humanizing Technologies.

LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN NO COMÚN DE PROFESORES: obsesiones e (in)certezas

RESUMEN

El presente artículo tiene su origen en una pesquisa de base fenomenológica/hermenéutica con profesores y alumnos de la EaD. Parte de la premisa que se es cierto, que las tecnologías de la información y comunicación contribuyen para el aprendizaje a distancia, es cierto, también, que su utilización no es condición suficiente para el alcance de los fines educativos. Las tecnologías útiles son aquellas humanizadas y que, con efecto, sirven para humanizar. Este texto objetiva mostrar algunas de las obsesiones inmiscuidas en el ámbito de modalidades fuera de serie. Obsesiones que en los límites de cursos de formación no común, es decir, fuera del convencional, se mezcla con mitos y mitificaciones – cuales sean: obsesión de la “cosa fácil”, del malo alumno; de la flexibilidad; de la cualidad dudosa; del querer como poder; del aprendizaje individualizada; del papel del tutor al margen de la naturaleza tutorial de su papel como docente – “ayuda a educarse”. Pero se sabe que, nada ni siempre, esos ganados sean garantizados. Importa combatir actitudes obsesivas, bien como vencerla en la perspectiva de una formación docente fuera del común y a altura de su tiempo.

Palabras clave: Educación a Distancia. Profesor-tutor. Alumno. Tecnologías Humanizadoras.



1 PROBLEMÁTICA

Ninguém duvida da penetrabilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação em vários setores da sociedade, em particular, no campo da educação. Por toda parte, ações em rede guiam, encurtam as distâncias e aproximam as pessoas; causam, com efeito, algum tipo de rebuliço nos vários seguimentos sociais. Em diferentes cantos da Terra, os computadores, tidos como “expressão da criatividade”, encontram morada, permitindo o acesso à informação e comunicação, sobretudo, nos sistemas abertos e flexíveis de formação. A comunicação professoral, mesmo potenciada pelas mais avançadas TICs, não abarca todo o poder que, em geral, lhe conferem. Há limites, mitos e ilusões. Há obsessões, (in)certezas e canseiras. Nem sempre alunos cansados e currículo “sem pique” são reanimados e revigorados pela informática. Certos docentes, embora entusiasmados frente ao acesso e possibilidades de novos recursos tecnológicos, parecem esquecidos que há outras maneiras “de encarar novos desafios e revigorar suas práticas [...] A informática não é a única maneira de revigorar um currículo cansado e estudantes desinteressados”. (ARMSTRONG; CASSEMENT, 2001, p. 76). Assim, trazer para o debate as obsessões e as (in)certezas imiscuídas na mediação do saber que ocorre nos cursos de formação não convencional e, por isso, fora do comum, é um campo aberto. Ademais, mediante a divinização gerada pela expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação, o que parece positivo sobrepõe-se ao que parece negativo, o que parece divino sobrepõe-se ao diabólico, o que causa encanto sobrepõe-se ao desencanto. O que não é ruim. Ruim é a polarização, mais ainda, quando obsessiva. Ruim é ver apenas o lado que apenas convém àquele que vê. Sabe-se que os “resultados positivos” são mais prováveis de serem difundidos do que “os negativos”. Quase sempre os resultados decorrentes da informática mostram-se em favor daquilo que dele resulta. A crença de que a informática influencia positivamente a educação de nossos alunos espalha-se de tal maneira que “poucos têm questionado”. Tornou-se, então, difícil separar a “propaganda do jornalismo”, o joio do trigo, o fato da ilusão, a obsessão da ponderação na justa medida e desapegada. Quando repetições beiram as obsessões, não podem ser vistas como algo sadio. O mesmo ocorre com o apego e a aceitação servil da ilusão que, de forma velada, cumpre às avessas aquilo a que se propõe. Para Duarte (2008, p. 14-15), “quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade”.

Ninguém duvida, todavia, que a informática tem sido cada vez mais aceita pelos pais, professores, jovens e crianças, nas práticas educativas, seja de perto, seja de longe. Pensar o uso das TICs na mediação pedagógica, em particular, no âmbito da EaD, “não significa pensar na ferramenta, mas nos processos e práticas pedagógicas



que ele pode propiciar com a mediação de professores” (PORTO, 2012, p. 186). Pensar nesses processos, potenciados pelas TICs, para além de sua utilidade, supõe pensar em sua base de apoio. Quando desprovido de base teórico-crítica, pouco ou quase nada tem acrescentado.

É nesse espírito que, na esteira de Gómez (2012), Apareci (2006), Armstrong e Casment (2001), Cobacho e Miravalles (2007), Freire (2006), desenvolvemos o presente artigo com o objetivo de, sem descurar dos limites e possibilidades geradas pelas TICs, mostrar algumas obsessões que descansam nas práticas fora do comum, digo, não convencionais de educação.

Isto posto, a literatura voltada para novos ambientes de aprendizagem difunde-se cada vez mais e, junto de tal expansão e aceitação, aumenta, conforme Censo 2008, o número de estudantes interessados nessa modalidade de educação. Se é certo que experiências em EaD crescem vertiginosamente, amplia-se o grau de exigência em entender a aproximação entre os meios humanos e tecnológicos. Assim, do mesmo modo que “muitos podem estar contentes com esta opção”, deve-se reconhecer que “[...] muchos otros parecen salir vacunados de esa experiencia y nunca más vuelven a inscribirse en programas a distancia” (GONZÁLES, 2007, p. 256).

2 OBSESSÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: contexto e implicações

Nesse contexto da EaD, sejam combinadas, *on-line*, e-learning, crescem as obsessões que se espalham com a mesma velocidade dos ventos. Importa mostrar algumas dessas obsessões, a saber: obsessão da “coisa fácil”; do mau aluno; da flexibilidade; da qualidade duvidosa; do querer como poder; da aprendizagem individualizada e do papel do tutor. Obsessões, que nos limites de cursos de formação fora do comum, embolam-se com mitos e mitificações. Beto (2003) diz que a EaD, mesmo regulamentada, não está livre desses “mitos e mitificações”. Nem está protegida dessas obsessões que se engendram e se espalham com a mesma velocidade dos ventos. Algumas delas seguem abaixo relacionadas.

A obsessão da “coisa fácil”. De acordo com o balanço das entrevistas, a ideia do ensino como “coisa fácil”, colada à EaD, não procede! Essa mentalidade ainda reina nesse cenário. Entre os estudantes e a comunidade, em geral, acredita-se na possibilidade de um trabalho menos rigoroso que o presencial, lembra uma tutora/SE: “com conteúdos simplificados, regras flexíveis e ausência de acompanhamento”. Esses mitos revelam-se infundados ao longo dos cursos, porque, aos poucos, o processo de ensino e aprendizagem revela-se complexo e exigente, seguindo, de acordo com a pesquisa, o rigor que é próprio do ensino superior.

De acordo com o balanço das entrevistas, o reconhecimento de que “nada é fácil na EaD” é notório. Ambas modalidades têm “propriedades nutritivas”, mas é



preciso reconhecer que se a mediação do saber de perto é complexa, a complexidade aumenta quando se está falando de mediação do saber em uma formação que é fora do comum. Formação em que o empenho é gigantesco para suprir, em certa medida, a riqueza do encontro e a força da presença.

Sabe-se, porém, que nada vai superar os ganhos que o encontro presencial pode trazer, embora nem sempre esses ganhos sejam garantidos. A resistência, ainda grande, afeta a formação fora do comum, porque não ocorre da forma costumeira e acostumada ao que vem ocorrendo, sendo marcada pela distância e ausência dos envolvidos em um mesmo espaço. Quesitos esses que toda forma de educação precisa valer-se para fazer valer a educação.

Sabe-se que o ser humano está potencialmente disposto para experimentar “relações interpessoais intensas e próximas, em grande medida”. Em igual medida, “expressões faciais, o olhar, o sorriso, a postura do corpo, a posição do espaço, os gestos ou a voz e a entoação” (QUINTAS MENDES, 2010, p. 248) configuram como fragmentos a que o humano está potencialmente ligado. É fácil perceber que certos quesitos favoráveis à comunicação e à educação, somente na presença, são alcançados. O autor mostra os motivos da resistência em abrir mão desse potencial. “Para mim é fundamental sentir a presença da pessoa com quem estou a falar”. “Ouvir o tom de voz da pessoa com quem estou a falar é fundamental para perceber as reações da outra pessoa [...] Olhar a pessoa nos olhos é fundamental para perceber o seu estado de espírito” (QUINTAS MENDES, 2010, p. 247). Soma-se a isso a mentalidade de que as comunicações mediatizadas são, em certa escala, “deficientes quando comparadas a comunicação face a face”. Pouco a pouco, porém, percebe-se que apenas, por meio da comunicação mediatizada, é possível a mediação do saber, como, por exemplo, no registro, na emissão das mensagens “[...] para muitos destinatários de uma só vez: ou quando os horários dos interlocutores os impedem de receber uma mensagem ao mesmo tempo” (QUINTAS MENDES, 2010, p. 249).

Pouco a pouco, é possível (com)bater os preconceitos, as polêmicas - cada vez mais embasadas - em torno dos limites e/ou complicadores da EaD e/ou a aprendizagem em ambientes não convencionais. Sabe-se, porém, que um projeto de EaD adequadamente implementado pode ser mais aceito que um projeto de educação presencial “y vice-versa”. Somente do encontro presencial alguma coisa que não se encontra em qualquer outra forma de encontro é possível retirar. E essa alguma coisa “não é coisa pouca”, mas o contrário também é fato.

O grau de complexidade é elevado para um ou para outro caminho de formação. Nos limites do campo da educação, nada é fácil. Menos, ainda, em uma formação que se pretenda fora do comum. A questão que se evidencia é da qualidade, da consistência e da efetividade do modelo de educação que se implementa. Nesse aspecto, de acordo com González (2007, p. 262), “[...] a EAD al igual que la presencial,



no posibilita tantas ganancias como muchos creen, ni necesariamente esta modalidad la mejor forma de endulzación”. Para o autor, na certeza de que o acesso a programas dessa natureza “não é coisa fácil”. Nem mesmo nos países latino-americanos, essas condições são atendidas na maioria da população. Várias condições são arroladas pelo autor, a saber: “acesso a un equipo de cómputo; conexión a Internet [...] y que disponga del tiempo necesario para dedicar a los estudios y de la voluntad suficiente para no desistir en el proceso [...]” (GONZÁLES, 2007, p. 262). O acesso e a permanência em programas de formação fora do comum não é em nada coisa fácil e supõe um conjunto de exigências que vai do “professor coletivo” e preparado ao aluno aplicado e responsável, passando pelo tempo necessário para os estudos e ambiente favorável à comunicação mediatizada e atraente. Muitos, todavia, ingressam nesses programas de formação, julgando-os “mais fáceis” e supondo encontrar certas “vantagens” não encontradas em outros modelos de formação. Para completar o quadro, ainda têm que vencer a imagem do “mau aluno” e agir para não fazer valer os julgamentos apressados e repetitivos que os atingem.

A obsessão do mau aluno, “pra não dizer o pior”. Fala-se que esse aluno, em geral, não está preparado para o papel que a ele é atribuído. Esquece-se que esse aluno aprendeu a ser o aluno que é em experiências anteriores de formação e carrega consigo todo o bafio de comportamentos e hábitos passados. Mas, de acordo com dezenas de entrevistas, “é o contrário, pois o aluno de EaD, ao exigir de si maior poder de concentração e raciocínio, retira e descobre mais dos recursos de que é capaz. No estudo a distância, a responsabilidade do aprendizado é maior” (Professor-tutor). Exige poder de concentração, raciocínio e autonomia. Esses são pré-requisitos que, em maior ou menor escala, são, em geral, cobrados ao aluno.

A herança de experiências passadas afeta os estudantes da EaD, que acabam carregando consigo o estigma de “mau aluno” na experiência de formação continuada, seja a distância ou não. Encontra-se bom e/ou mau aluno em todos os níveis e modalidades de educação. Esses alunos, porém, segundo Romão 2008, empenham-se de tal maneira que chegam até a conquistar as primeiras colocações em concursos de seus estados. “É tanto preconceito em cima da gente que estudamos tanto a ponto de receber as primeiras classificações em concurso” (Aluna EaD). Assim, aquela imagem negativa, colada ao estudante da EaD, acaba, em uma influência às avessas, favorecendo-o. Outro depoimento resume a ideia que reflete o balanço de entrevistas: “[...] Nada deixa a desejar em relação aos cursos presenciais [...] O fato de o aluno se empenhar na busca do conhecimento também faz a diferença” (ROMÃO, 2008, p. 152). Ademais, mediante a carga de responsabilidade que se (im)põe ao estudante da EaD, esse vê-se compelido a descobrir caminhos de superação, de modo a permanecer e concluir sua formação. Do contrário, desiste. Seguramente, esse é um dos motivos do elevado grau de evasão na EaD.



O imperativo de que é necessário “reforçar as atividades de estudo” é bem-vindo à didática de todo trabalho educativo. É preciso não somente aprender a aprender, mas, conforme advertem Gómez (2012), Roszak (2005), Freire (2001), aprender a verdadeira arte de pensar, de ler, de estudar, de envolver-se com a leitura da palavra que se alia à leitura consciente do mundo. Quem aprende a pensar, a escutar, aprende a falar, aprende a ler, aprende a estudar. Aprender a aprender e independe-se, intelectualmente, leva o aprendente a experimentar outras ações a essa veiculada, tais como: escutar, falar, ler e escrever. Uma ação estimula a outra, embora não seja fácil. Assim, nem sempre essas capacidades, embora enoveladas, são instigadas e experienciadas no mesmo grau de importância. Aprender para apreender, assimilar, apropriar-se do conhecimento e valer-se dele na realidade em que se insere, para comunicar-se e experimentar cada vez mais experiências que elevem sua condição humana. E para assegurar a comunicação entre os seres humanos, há necessidade de referências e experiências compartilhadas, formas de construir fundamentos comuns para sustentar seus diálogos (GÓMEZ, 2012).

O ato de aprender na era digital é, de acordo com o autor, mais um processo de assimilação do que aquisição, de apropriação pessoal de significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam, recriando-se continuamente nas redes de intercâmbio, nas quais participa cada indivíduo. O estudante vale-se de várias de suas capacidades – de pensar, de falar, de ler, de escrever e articular suas ideias, bem como criar laços. Essas capacidades podem ser promovidas pelo estudo. Quem aprendeu a estudar sabe, estudar é um trabalho difícil, pois estudar “[...] exige de quem o faz uma postura crítica, consciente e disciplinada, [...] exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a [...]. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2001). Para o autor, ainda, a atitude crítica no estudo “[...] é a mesma que deve ser tomada diante do mundo” (FREIRE, 2001, p. 10). Quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa (FREIRE, 2001). Estudante é aquele que estuda e o aluno, em qualquer modalidade de educação, necessita desenvolver essas capacidades. O aluno, tal e qual o estudante, há de aprender a cuidar, pouco a pouco, de sua educação, de sua aprendizagem, de si.

Por muito tempo, o significado do termo (a)luno tem sua origem no latim – *alumni* - em que “a” significa, ao pé da letra, – sem, ausente, falta –, e *lumnos* – luz. O que equivale a dizer aquele “sem luz” que cabe à escola *lumi*ar. Essa ideia reducionista e obsoleta do significado de aluno atende a uma concepção de educação tradicional em que é o professor que possui “a luz divina” do saber, aquele que sabe e o aluno “aquele que não sabe” e necessita receber do professor, como se fosse um “vasilhame” (sem luz e vazio), o saber. Essa ideia, porém, é mote de contestação pelos que entendem o *Aluno como aquele que tem luz e é capaz de pensar sobre sua própria existência*. Isso não é exclusividade dos alunos da escola presencial.



Prevalece, nesse sentido, não mais a negação, a falta que dormita no prefixo “a”, mas as possibilidades encontradas no prefixo “Al”. De acordo com o dicionário, Houaiss, *alumnus* é derivado do verbo *alére* que implica em crescimento, “crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer”. Esse entendimento alonga-se até o termo aluno que também vale-se de (Al) de (al)ere - o que supõe aquele capaz, que tem luz própria, que “está em constante crescimento”. Essa análise aproxima-se de outros termos com os mesmos prefixos (al)to, (al)imento e, com efeito, diz “aquilo que está crescendo” e deu origem ao “adulto” - crescido. E daí vem aluno, aquele que foi “alimentado” e cresceu.

As críticas em torno do aluno da EaD são marcadas por generalizações obsessivas, as quais em muito pouco têm incomodado os “obsessivos”. Rotular o aluno como “mau aluno”, em razão do tipo de modalidade de educação que elegeu, é cair em um erro que dificilmente é consertado. A repetição irrefletida e exacerbada de certas afirmações é tão nociva quanto cair nos extremos, pois deixa na penumbra a essência do trabalho educativo – que é complexo, que é exigente, que é árduo para o Estado, para os pais, para a Instituição, para os professores e para os estudantes, em geral. É necessário mais do que “reforçar atividades de estudos”, reconhecer, sem descuidar das peculiaridades dos ambientes de ensino, as lacunas e dificuldades em valer-se do pensamento, da leitura, do estudo, das capacidades para a aprendizagem. Resguardado o que há de comum, cabe, então, reconhecer a especificidade das capacidades mais exigidas em ambientes virtuais de educação. Um modelo interativo ou colaborativo de educação em ambientes fora do comum “[...] no es lo mismo que outro basado en cursos contenidos en un CD auto ejecutabele para el aprendizaje autónomo del estudiante. Lo mismo podría decirse de la educación presencial, que emplea en las aulas muchos modelos distintos entre si” (GONZÁLEZ, 2007, p. 260).

Os processos divergem entre si, sobretudo, nas crenças em que se amparam. Acrescente-se, na mesma linha de análise, que professores costumam utilizar-se de meios e técnicas na sua forma de entender o ensino, em vez de questionar suas crenças. As TICs são usadas, muitas vezes, para reforçar as crenças existentes sobre os ambientes de ensino em que ensinar é explicar e aprender é escutar (SANCHO, 2006). A situação agrava-se quando o estudante constata que a flexibilidade, conferida em ambientes *on-line* de formação, não existe e, assim, descobre que foi iludido.

Nesse cenário, entra **a obsessão da flexibilidade**. A flexibilidade no campo da EaD é fato e é positiva, mas nem sempre ocorre no sentido que costumeiramente os programas dessa natureza imprimem. Flexibilidade, sim, mas em certa medida. O estudante da EaD é tido como aquele que terá oportunidade de organizar seu tempo, seu próprio horário e “tudo será mais fácil”. Nem sempre, todavia, isso acontece. Na realidade, o estudante da EaD optou por esse tipo de formação, relata uma professora tutora, sujeito da pesquisa, “porque não tem tempo para nada”. É inegável que o termo



flexibilidade ganha novos contornos em experiências da EaD, mas, vale enfatizar que essa flexibilidade não está livre das amarras burocráticas e limites impostos pelo contexto em que o aluno insere-se. O aluno da EaD, em geral, adulto e trabalhador, vê-se compelido, segundo Romão (2009), a dispor de um tempo tido como flexível em que será possível “aprender a aprender” e desenvolver capacidades de “autoestudo” no tempo e espaço como todo seu, “ser dono de seu tempo”. Prega-se que esse aluno, como diz uma entrevistada, “faz seu próprio horário, é dono de seu próprio tempo, estuda em qualquer lugar, mas na realidade, não é bem assim”. Esse aluno depara-se com a negação do que imaginava de atraente e positivo na EaD. De acordo com González (2007, p. 271), “[...] muchos programas se basa en venderla idea de que es posible estudiar en cualquier lugar y en cualquier momento” e, assim, realizar estudos independentes. Isso passa a mostrar supostas vantagens “que nenhum outro curso pode ter”. Quando vê-se não é bem assim. Sabe-se que a flexibilidade ligada à modalidade aqui em pauta é discutível. Para o autor, nem sempre essa relativa flexibilidade é bem entendida e, com frequência, “gera alguns mitos difíceis de reverter [...] Una mayor flexibilidad no necesariamente es mejor ni peor. Lo importante es que todo alumno sepa con precisión qué grado de presencia se espera de él, si el modelo así lo indica. (GONZÁLEZ 2007, p. 271). A imagem que se constitui da EaD é largamente associada à flexibilidade voltada para o estudo independente, “aprendizagens individualizadas”, imiscuídas no lema “aprender a aprender”, provocam, por vezes, desalentos. Não é raro constatar ofertas de cursos difundidos como flexíveis e, uma vez alunos desses cursos, percebe-se que essa flexibilidade, bem como a autonomia são relativas.

Nosso estranhamento aproxima-se, ainda que de modo menos arrojado, de Duarte (2006), ao fazer a crítica ao imperativo “aprender a aprender” e, com efeito, a divinização das aprendizagens individualizadas como aquelas “mais desejáveis” e apropriadas. Ademais, provocar o aluno para a autonomia e capacidade de organizar seus estudos, de pensar e independe-se cada vez mais das amarras escolares não é exclusividade da EaD. É preciso, todavia, entender que a flexibilidade não se reduz à aceitação servil de utilizar-se do tempo e do espaço, conforme ditam programas e propagandas, nem do cumprimento irrefletido do que se manda, mas da conscientização responsável frente ao estudo, aos processos de aprendizagem, à compreensão e assunção dos papéis desempenhados pelos envolvidos, sobretudo, os estudantes. Importa, então, pensar sobre o substrato da flexibilidade, coladas em ambientes *on-line* de educação, sob o risco de ver fadado ao fracasso programas em ambientes não convencionais de formação. EaD não se reduz ao imperativo “estude sem sair de casa”. Aliás, para isso, é preciso ficar em casa. Nem sempre os alunos da EaD, adultos e trabalhadores, ficam mais tempo em casa, na verdade ocorre mais o contrário. Assim, além da necessidade de relativizar a flexibilidade, importa perceber onde, de fato, é possível flexibilizar, sem, no entanto, banalizar o curso da formação, nem tampouco comprometer sua qualidade e gerar outras obsessões.



A obsessão em busca de qualidade na EaD. É costumeiro, por meio da modalidade de formação, antecipar ou julgar a qualidade da formação em marcha. A formação a distância, todavia, não está condenada a ser um fracasso generalizado. Professores entrevistados afirmam: “Fala-se que a qualidade do ensino cai na EaD”, mas para os docentes da experiência aqui desvendada, “é lenda”, pois, de acordo com o balanço das entrevistas, “é possível manter a qualidade”. É certo, porém, que, com o crescimento dos programas em EaD, crescem também os problemas, as exigências, as dúvidas e os desafios, entre os quais, a questão da qualidade. Isso, todavia, não justifica o ranço e a rejeição que recai sobre cursos nessa modalidade.

Muitos, ainda, entendem que, entre os estudantes da EaD e comunidade, em geral, acredita-se na possibilidade de “um trabalho menos rigoroso que o presencial”; com “conteúdos simplificados”, e que requer “flexibilidade e ausência de acompanhamento”. E essa mentalidade concorre para por em questão a qualidade. A qualidade não é um “dote” que somente os cursos presenciais podem ter. Esta é uma discussão pertinente, a formação de professor em qualquer que seja a modalidade para além do contexto brasileiro. Duvidar da qualidade faz-se necessário, mas sem generalizações, sem exclusividades, sem prejulgamentos, sem obsessões. O que queremos dizer aproxima-se de Gómez (2012), quando, ao discutir sobre a insatisfação social no que tange à qualidade dos sistemas educativos, mostra que há uma intensa preocupação por uma reforma de si mesmos, “por la búsqueda de nuevas maneras de concebir el currículum, nuevos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de docentes y en definitiva nuevos modelos de escolarización” (UNESCO, OCDE-CERI, GÓMEZ, 2012, p. 94). A insatisfação com os modelos de formação não se reduz a este ou àquele modelo. Há necessidade de reflexão e reformulação na direção de contribuir, para que os cursos oferecidos assegurem qualidades humanas, de modo a atender aos “complexos contextos da era da informação”. Seguramente, essas conquistas descansam na qualidade dos cursos de formação, não estão a depender tão somente do querer do aluno. Mas beira a obsessão na ênfase do “basta querer...”.

A obsessão de que para o aluno ser bem sucedido na EaD, basta querer.

Ao aluno da EaD quase sempre é (im)posto que está nas suas mãos sua formação – “basta querer”. Nem sempre, porém, querer é poder como habitualmente dizem. Esse imperativo não vem por puro desejo ou decreto, nem, ainda, por imposição. Conciliar o querer com o poder fazer e o dever de fazer nem sempre é fácil. A complexidade aumenta quando os apelos dos modos de pensar e agir do homem, hoje, muito mais que antes, revelam pessoas dispostas por falar de si e dos seus relacionamentos..., daquilo que consomem e do que produzem (COUTO, 2014).

Nesses apelos, cada vez mais, ao mesmo tempo que se expandem, (im) põem-se em plurívocos espaços, em particular, de formação a distância ou *on-line* que



também lida com a distância do aluno, entre os quais, avultam: “faça você mesmo”, “mostre-se como for”, “esteja nas telas”, “seja notícia”, “aconteça”, “seu destino está nas suas mãos”, “sua felicidade depende de você”. A era da autonomia “já chegou”. Extrair de si mesmo suas capacidades, habilidades e felicidades vem, porém, de longa data - desde os tempos bíblicos. Desde tempos remotos, exige-se entrar no mundo, apropriar-se dele e de si, mediante suas possibilidades e de acordo com suas capacidades (ROMÃO, et al., 2011). Assim, atribuir ao indivíduo a responsabilidade de seu destino e construção de sua história acompanha a trajetória da espécie humana. Esquece-se, todavia, que o homem é produto das circunstâncias. Se é certo que o indivíduo tem participação considerável na feitura de si, há de se considerar também as circunstâncias em que esse insere-se. Sua essência não está a depender unicamente de si, nem tampouco faz-se no isolamento, a gosto das aprendizagens individualizadas.

A obsessão em defesa do individualismo, isolamento, para vir a ser.

É muito comum, nas experiências aqui em pauta, a valorização de aprendizagens individualizadas e, com efeito, a prática de “autoestudo” que, mais do que parece, suscita o isolamento e o individualismo. A base de toda e qualquer formação, porém, dá-se no “conjunto das relações sociais” e nas circunstâncias, ora libertando-se, ora enclausurando-se nos mais vários espaços e tempos de formação. Não é apenas para o poeta, somos todos escravos das circunstâncias externas: um dia de sol abre-nos campos largos no meio do cafetal ou do litoral, uma sombra no campo acolhe-nos para dentro; um chegar da noite alarga a consciência que se deve repousar (PESSOA, 2016). Desprezar, portanto, sejam as circunstâncias, seja o contexto em que as ações acontecem não é uma boa decisão. Difunde-se que a prática educativa na escola convencional tem “caráter grupal”. O professor tem como prática de costume explicar para todos que estão agrupados em um mesmo espaço. O método de aprendizagem, todavia, ocorre de maneira “casi exclusiva la dimensión individual y solitaria” (GÓMEZ, 2012). Acrescente-se que, aprendizagem, estudo, trabalho têm uma índole de natureza “individual en la escuela academicista, pero paradójicamente cuando más globalizado e interdependiente es el mundo más importantes son las capacidades de cooperación, conexión y construcción grupal (GÓMEZ, 2012, p. 95).

Por toda parte, o estudante está compelido a aprender a enfrentar situações reais e problemas concretos. Esse apelo afeta a todos estudantes, independente do caminho perscrutado de formação. Assim, essa tolerância, que na escola presencial vê-se em abundância, não se tolera mais na educação a distância. Se em ambientes não convencionais de formação, tem como mote romper com maus hábitos da escola tradicional, precisa cuidar para não repetir o que de mais contraditório e mais obsessivamente essa pedagogia realiza. O trabalho do professor na escola convencional “es claramente individual, solitario y asilado. El aula es el templo inviolable de cada profesor, que defiende su territorio de las influencias e injerencias extrañas” (GÓMEZ,



2012, p. 96). É preciso ver os imperativos que amparam os cursos de formação fora do comum dialeticamente.

Isso posto, se é certo que somos produtos das circunstâncias internas, as circunstâncias externas não ficam atrás. Se é certo que somos seres idiossincráticos, as influências e interferências sociais não são menores. A feitura humana, e, nesse caso, do aluno em formação a distância, insere-se no conjunto das relações estabelecidas.

Importa encontrar uma medida razoável do que se espera do aluno. Em outros escritos, tivemos oportunidade de afirmar que aos alunos da EaD é cobrada, por vezes, uma carga desmedida, uma vez que é atribuído a ele não apenas o domínio do método a ser construído, mas o “sucesso” ou “fracasso” de sua formação. Aliás, em educação, sobretudo, na modalidade aqui em pauta, muito do que é proclamado vem em excessos, (im)põe-se ao extremo. Ou pende para um lado ou pende para o outro lado – no lugar do ensino passa a ser a aprendizagem, no lugar do professor passa a ocupar o aluno, no lugar do humano, a ênfase recai para os meios. Esquece-se que em educação são as pessoas que “vêm em primeiro lugar”. Os recursos tecnológicos, mesmo de última geração, nunca serão a “pedra filosofal”, para que a comunicação prevaleça e “os laços em forma de nós se fortaleçam”. Ademais, os alunos nem sempre estão prontos, nem “preparados”, diante da necessidade de lidar com os desafios que carregam consigo muito antes do ingresso no Ensino Superior, particularmente, de “ordem cognitiva”. As dificuldades próprias de estudo, herança da escola presencial, multiplicam-se. É sabido que nem todos os alunos, para além do contexto brasileiro, possuem condições/maturidade suficientes para enfrentar só um conjunto de responsabilidades que estudos na modalidade EaD (im)põem. O “só” a que se refere não equivale à falta de companhia e a solidão embrutecedora, mas à falta, para além dos contatos imediatos, de interação, de diálogo e de colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo (ROMÃO, 2009). Sua passagem do “ser menos para o ser mais” faz-se na convivência, em comunhão com o outro.

Nenhuma forma de educação exime-se da necessidade de relação. E a relação com o outro distante talvez seja um dos maiores desafios que a EaD enfrenta. É nesse desafio, em particular, que as TICs humanizadoras ou dialogais ganham papel relevante. A comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (FREIRE, 2006). E é favorecendo os bocadinhos humanos, por meio do diálogo, que as tecnologias ganham sentido. Tecnologias que ajudam a transformar intensas ausências em intensas presenças. Tecnologias que aproximam as distâncias, como um canal de comunicação, como caminho que permita o reconhecimento de mim no outro e o reconhecimento do outro em mim (ROMÃO; NUNES, 2012). Promover o encontro, trazer o aluno distante para perto, de modo a estabelecer a interlocução, o diálogo com o conhecimento, o professor, o contexto. Ir além da aprendizagem individualizada, ir além do ecrã, ir além de si.



Aprender a aprender, se é condição necessária para fazer o aluno galgar sua autonomia nos estudos, não é condição suficiente. Nem sempre vem ao encontro do que toda forma de educação necessita garantir – a afirmação do papel da escola, a valorização da ação de ensinar e, com efeito, a valorização do trabalho docente. Não basta “aprender a aprender”. Mais que isso, é preciso chegar ao outro por meio do conhecimento. Não se perder enquanto ser que é outro de si. É o eu mais a gente, uma feitura de nós juntos. “Ora, é o outro que fala, ora é o outro-eu que se perde na confusão do eu-nós” em “eu” sempre tem um pouco de “você” e em “você” tem um pouco do “eu”, misturando-se com as “várias texturas do eu-você-nós-a gente”, os quais nesse encontro aproximam-se, ligam-se, identificam-se. É o eu em relação, em comunicação, em diálogo. Ser de relações, ser dialogal, ser criativo. É nesse cenário que o ser (in)ovador e à altura de seu tempo ocupa o miolo do palco. E embora “[...] multiligados, todos procuram o outro, e sobretudo, necessitam de intermediários humanos” (WOLTON, 2005, p. 73).

Se é certo que o novo atrai as pessoas, é certo, igualmente, que diante dos apelos para apropriação do novo, o medo do desconhecido, a curiosidade dissolve-se. Sabe-se e vivencia-se, porém, que, de acordo com a análise das entrevistas, desenvolver habilidades em lidar com a máquina não é matéria de interesse de todos envolvidos no processo. O presente estudo mostra que, segundo a classificação dos fatores que contribuem para a melhoria da interação do professor-tutor e as TICs, a curiosidade perante o novo e a formação aparece em último lugar, ao passo que habilidades tidas como “fáceis” no trato com a tecnologia e a experiência acumulada aparecem em primeiro lugar. Parece que nem mesmo os repetidos cursos de capacitação contribuem para uma interação mais proveitosa entre o professor-tutor, o conhecimento e os alunos. Os queixumes são variados. Queixa-se da falta do uso adequado das TICs, da dificuldade de dialogar e provocar o aluno. Queixa-se, mais que isso, da falta de preparo docente. Não há diálogo sem conhecimento. Entre trabalhar com quem tem mais teoria ou quem conhece as TICs, uma professora-tutora responde: “[...] prefiro trabalhar com quem tem mais teoria, porque a máquina é repetição, repetição de obediência aos comandos”, embora, importa ressaltar, que o desafio é promover a práxis. A teoria precisa vir para, mais do que misturar com a prática, dá-lhe a sustentação necessária para o movimento (in)tenso, em uma e outra. Conhecer para fazer e fazer para conhecer misturam-se, tencionam-se, complementam-se.

A obsessão pela qualidade reduzida ao papel/perfil do aluno. O trabalho educativo reúne várias exigências, entre as quais, com a utilização das TICs. Esse trabalho exige, portanto, atualização, qualificação e formação continuada. De acordo com Porto, porém, são oferecidos aos professores cursos de capacitação que, em geral, “reforçam atividade docente isolada e individual”. Ademais, o fato de o professor conhecer a ferramenta e ter oportunidade de atualização não significa



que esteja “apto a usá-la” (PORTO, 2012). Se valer das tecnologias requer, de fato, atualização continuada, e mais que isso, exige-se imprimir o sentido de criação tecida em uma finalidade humanizadora que dá sentido à dinâmica da ação. Criação que se insere na própria origem do termo. Estado de “criação e luz”. E cada ponto de luz, há de se ver um texto pleno de sentido e provocações (ROMÃO; LOURES, 2016). Aliado a isso, há necessidade de investimento também tecnológico, o que não é tão barato nem se pode fugir. Em realidades diversas, a implantação de ambientes virtuais de ensino envolve, entre outros, mitos e (in)certezas. Em diferentes instituições de ensino, elege-se a EaD “para economizar recursos”. Sabe-se que muitas instituições que adotam ambientes não convencionais de aprendizagem investem muito mais na implantação, no funcionamento e na manutenção do sistema.

Imagens de alunos diante da tela, em geral, mostram para além do que se pretende mostrar. EaD não é só ficar diante do computador, nem se reduz a arrastar os dedos, ou dizer “certo ou errado” ou exercitar vocabulário monossilábico, nem, ainda, aplicar a Didática “tira-teima” – aluno pergunta, professor responde. Nem, menos ainda, ficar em silêncio diante da tela. Para uma professora entrevistada, o curioso e desafiador é “o silêncio interno” daqueles que ficam no lado de lá. Uma professora entrevistada explica que fala daqueles presentes nos chats, mas que não se manifestam. Daqueles para os quais “envio e-mails e não respondem; daqueles que não completam ou sequer fazem quaisquer registros nos *portfólios*. Pergunto-me: quem são esses sujeitos que se escondem na EaD? Eles acabam, em média, como evadidos” (Prof^a. Tutora/SE).

Diante dessa constatação, indaga-se que se sabe do silêncio desses alunos que escondem o que deveriam mostrar, que trazem suas falas sussurradas entre os dentes? Se é certo afirmar que nem todos alunos encontram-se e aprendem “só”, é certo, igualmente, afirmar que nem todos recursos disponíveis “ajudam a compreender a matéria”, mesmo com o “acompanhamento do tutor” e, assim, superar o possível isolamento que beira a solidão. A situação agrava-se, quando, de acordo com o balanço das entrevistas, “o aluno ainda espera muito”, e, ao lado disso, considera-se lenta sua participação. Isso, porém, não ampara a ideia de que esse aluno é um “ser inferior” e seu raciocínio é “menor na EaD”. Seguramente, se essa não é a única barreira a ser superada - fazer um curso superior, sem a falsa inferioridade que se impõe por ser a distância - insere-se entre as maiores barreiras a ser vencida.

O aluno que não aprendeu a pensar, que não tem o hábito de estudar que “lê pouco”, que se mantém em silêncio perto de seu professor, vai se comportar do mesmo jeito longe. O desafio de provocá-lo para o estudo, para estabelecer a comunicação dialogal, talvez seja um dos maiores na EaD. Isso, porém, não é defeito da EaD, nem é exclusividade do aluno brasileiro. As tensões não terminam por aí. No Brasil e no mundo afora, o aluno da EaD é, em geral, adulto e trabalhador e nem



sempre tem todo o tempo que se propaga em programas dessa natureza. Sem tempo, explica Romão (2009), vão surgir outros complicadores, entre os quais, destaca-se “a falta de hábito de estudo”. A autora, na esteira de Robinson (1981), relembra que entre os vários problemas enfrentados por estudantes presenciais, a falta de hábito de estudo é apontada como uma dificuldade que afeta o estudo independente. Assim, lembre-se, a EaD nem sempre chega, mesmo potenciada pelas mais encantadoras tecnologias, “aonde o aluno quiser estudar”. Ademais, não existe aluno melhor ou pior, porque é dessa ou daquela modalidade educativa. Existem diferentes tipos de alunos, com suas histórias, suas idiosincrasias, seus limites e possibilidades. O aluno que estuda é tido como “o diferencial”, independente do modelo de ensino. Esse é outro desafio, particularmente em ambientes não convencionais de formação, pois aprendendo a estudar, a pensar, a ler, a falar, será tanto mais fácil quebrar o silêncio desses alunos que ficam imóveis diante da tela. Para Andrade e Vicari (2003), a fala é um dos elementos-chave para análise qualitativa das interações dos *chats* e *fóruns* e talvez um dos elementos de maior significância dentro dos ambientes de EaD. Não se enfatiza apenas da fala individual, mas de falas escritas e socializadas pelo grupo.

Não basta apenas entrar em contatos, mas entrar em interação, em diálogo. O diálogo só dá-se a partir da existência e valorização do outro e pelos laços buliçosos que se constituem e sucedem a partir de então. Do diálogo, emerge a discussão, provoca-se o debate, nasce a rebeldia, suscita-se estranhamentos, a elevação da condição humana. O termo diálogo origina-se do latim *dia logos*, o qual traduz-se como “confronto, disputa, provocação”. Freire (2006, 1987) lembra que sou tão melhor professor, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que desenvolva sua curiosidade e apropriação refletida do conhecimento. Ele precisa continuar, apropriar-se da inteligência do conteúdo, para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, constitua-se. Na esteira do autor, o diálogo, como caminho “de conscientização e libertação”, tem grande relevância na vida humana, especificamente, na relação educativa. Importa não somente “trocar”, mas estabelecer uma verdadeira comunicação, de interação social, de diálogo e, portanto, em favor da condição humana. Importa identificar quais os “tipos de relações são desejáveis”. Para que, para quem e em que realidade?

Indagando em uma perspectiva dialógica de educação, é possível desvelar mais um mito. Fala-se da insuficiência de vínculos professor e aluno e aluno/aluno. É possível, porém, “estabelecer vínculos significativos”. A distância não é de todo nociva, pois a essa distância, “dá pra gente respirar” (Prof. Tutor). E nesses intervalos de oxigenação que a distância promove, o aluno, o professor, entre outros, ganham momentos de reflexão para vencer as dificuldades e enfrentar a teia de desafios que se apresentam. Nessa teia, descansa em um sono inquieto o tutor, por vezes, confuso entre tantos papéis, mas em permanente estado de busca. E este que busca,



necessariamente, não acha o que procura, mas encontra sempre algo que “vem a se relacionar” e, com efeito, servir aquilo que buscava. O professor, seja tutor, orientador, facilitador, conselheiro está sempre em estado de busca permanente e, em certa medida, disposto a ajudar o aluno a educar-se.

A obsessão pelo reducionismo do papel do tutor, quando sabe-se que a natureza tutorial do papel do professor é “ajudar a educar-se”. “El profesor marca la diferencia... No los recursos, ni el centro, ni programas y texto, aunque sean importantes, sino el profesor, ante todo y sobre todo, determina la eficacia de la escolarización” (ENQUITA, 2010 apud GÓMEZ, 2012, p. 255). A crise de identidade do tutor é um alongamento da crise de identidade do professor. Quem somos nós? Somos docentes de saberes ou de cultura (...)? Qual o papel do professor tutor, se a natureza do seu trabalho consiste em ajudar o aluno educar-se, por que não recebe o status do professor? Se ensina e, enquanto ensina, provoca, acompanha, orienta, cria e cuida da aprendizagem de seu aluno, por que não professor e sim “tutor”? Ajudar a educar-se é todo propósito “la tarea central del comedido docente em la era digital” (GÓMEZ, 2012, p. 247). Esse autor esclarece que os professores, como facilitadores desse processo, abrem infinitas possibilidades metodológicas - de conhecimento por meio de leituras, experiências com a oralidade e multimídia, socialização de questões, comentários e sínteses, mapas conceituais e *feedback*; de construção de significados; de “tutorização pessoal”. O docente, neste caso, objetiva “ajudar a construir o próprio projeto de vida – personal, social e profissional” de cada estudante (GÓMEZ, 2012). Não é sem razão que muitos estudantes no âmbito da EaD têm seus professores até como, segundo eles, “terapeutas”. A pretexto da busca de orientação do conteúdo, acabavam recebendo orientação para sua vida pessoal.

O fato é que o professor chamado tutor vai construindo-se professor. Uma entrevistada, ao reconhecer sua mudança ao longo dos anos e movida pela busca de identidade, narra que inicialmente insistia junto ao sindicato, discussão sobre a configuração de um novo plano de carreira, de modo que fosse institucionalizada a figura e identidade do orientador acadêmico. Hoje pensa o contrário. “... Hoje eu me vejo como professor. Realmente ele cumpre a função de um professor. Ele é um professor. Aquele que interage, discute, pesquisa, age de modo que o aluno aprenda e siga sua vida [...]” (Prof^a. Tutora). Outro depoimento, na mesma linha, faz uma declaração apontando não apenas a confusão de identidade e ou afirmação da identidade do tutor em programas de formação de professor fora do comum, mas também sua exploração ao sinalizar, até, o “tutor plantão”. Esse fica à disposição para “tirar as dúvidas”, o que é, igualmente, questionável. Até porque o essencial é que o aluno permaneça “em estado de apetite”. Quando tudo lhe é explicado, “[...] não só a explicação é errônea, mas ele não deve ter entendido por que compreende, tem dúvidas, está sempre insatisfeito e disposto a novamente interrogar” (JAPIASSU, 1975, p. 153). Frente ao papel de tirar,



ou não, dúvidas, o fato é que o tutor está assumindo a função de professor, uma vez que “é ele quem está na interação direta com o aluno. Eu acho que quer chamar de tutor, tutor de plantão, orientador, monitor, facilitador, telesala, designer... tudo bem, que o chame, mas no final o que ele faz mesmo é a função de professor” (Prof^a. Tutora).

Para Arroyo (2000), na história das últimas décadas, os próprios professores vêm fazendo a si mesmos essas perguntas. Sinal de que as tranquilidades ainda não trazem o sossego “nos quintais da docência”. O desassossego do professor não se reduz a tão somente a crise de identidade, mas também ao seu (des)preparo, (in)capacidade e (in)disposição de participar ativamente da cultura em que se insere. Vários são os motivos que geram a tecnofobia – medo do novo, medo de expor suas fragilidades, medo de mudança, medo de desapegar-se e arriscar novas aventuras pedagógicas (ROMÃO; MENEZES; NASCIMENTO, 2015), ou ainda, frente à necessidade de evitar “inevitável estrés” em não poder subir no trem bala que passa em sua frente em toda velocidade (GONZÁLES, 2007). Ademais, falta a form(ação) de professores, uma teoria consistente que lhes dê conta de prática à altura de seu tempo. Pesquisas revelam que a maioria desses professores é formada por instituições privadas de “caráter comercial e filantrópico”, criando um enorme descompasso entre o que se paga e o que se oferece. Nem mesmo as universidades federais escapam dessas acusações (GATTI; BARRETO, 2009; FRANCO, 2008).

A necessidade de melhoria de formação não é de exclusividade da modalidade a distância. Pesquisas não apenas fazem críticas, mas também mostram proposições para sua melhoria. E na direção de formar bons professores, “é imperativo formá-los como profissionais capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político”. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro [...] que nada significam na hora da prática [...] (FRANCO, 2008, p. 134). A autora acrescenta que quem tem experiência com formação de professores é capaz de constatar o despreparo de professores em face ao próprio despreparo profissional; saem da universidade “sem saber realizar um bom começo”. Acrescente-se que esses professores saem “sem coragem de empreender mudanças na prática”, uma vez que sujeitos de uma formação cesta-básica não conseguem estar à frente da construção dos saberes pedagógicos. Tais impossibilidades não se inserem na modalidade de formação, mas naquilo que os cursos podem oferecer – sejam presenciais ou não.

É necessário, para além de desprender-se dos vícios e bafios de uma formação medíocre, criar disposição para mudança de mentalidade dos sujeitos envolvidos no processo. É preciso perceber que se valer de tecnologias humanizadoras. Importa, mais que aprender a aprender, saber fazer as conexões entre os saberes, os textos e contextos, estabelecer os laços. Ressalte-se que as capacidades para aprender, indagar, espantar-se, decidir e relacionar são tidas como as mais relevantes



na sociedade contemporânea. Para Gómez, 2012, a habilidade para aprender o que necessitaremos é mais importante do que temos que conhecer. [...] Aprender não é tanto reter dados o conceptos cuanto crear y participar en redes que intercambian datos e ideas, que extienden y evalúan rigurosamente la calidad de sus fuentes de información” (GÓMEZ, 2012, p. 246). Aprender a agir bem, porém, não está separado do conhecimento. Conhecer o que é para saber fazer o que se conhece é, todavia, fundamental. Conhecer passa também em aprender a fazer discernimentos. É necessário cuidar para não cair na armadilha da quantidade de informações que a rede está a jorrar. Aprender a selecionar o que pode ajudar e em quem se pode confiar “é a chave no contexto digital”, ainda que outras chaves sejam necessárias. As plataformas digitais oferecem um rico e sofisticado lugar para o armazenamento que nem sempre os limites da memória humana é capaz de reter. Mas somente aliando aquela capacidade com a capacidade mais complexa e de natureza superior humana de contrastar, selecionar, valorar, sintetizar, inovar e criar é possível avançar e fazer valer os ambientes potenciados pelas TICs. Nesse cenário, ainda que bem servido de plataformas digitais, são as pessoas que vêm em primeiro lugar.

Para além ou a partir desses indicativos, é importante não apenas estabelecer contatos, mas conexões a partir de uma aprendizagem tanto mais enredada, atraente e humana - para além das paredes invisíveis, das telas, das teias que fazem as redes (ROMÃO, 2016). Quem está disposto a ajudar a “[...] navegar de maneira sensata e educativa” nesse cenário “cambiante de redes, juegos, perfiles y roles virtuales”? (GÓMEZ, 2012, p. 245). Importa colocar-se disposto a mudar de mentalidade e aprender a lidar com esses apelos, mas da pluralidade de pensamentos no mundo em que o diverso ocupa o “miolo” do palco. O conhecimento “descansa na diversidade” e plurívocas perspectivas a partir disso são sinalizadas.

De acordo com o balanço das entrevistas, professores sabem que a caminhada é longa para que a natureza do ensino prevaleça e a formação fora do comum aconteça. Fora do comum, porque opõe-se ao ensino tradicional e arcaico, fora do comum, porque vale-se de formas não comuns de mediação do saber. Fora do comum, porque, mais que isso, caminha por caminhos de formação que já não são mais os mesmos – outros recursos, outros ambientes, outros desenhos, outras bases conceituais, outra mentalidade de formação, de educação – diferente da formação comum, com propriedades e peculiaridades que lhe são próprias, ainda que abalada por ideias obsessivas. Foi curioso constatar que no momento em que foi realizado um encontro por meio do *chat*, um grupo de alunos, abrindo mão de sua participação naquele método, chegou a interromper presencialmente aquela técnica e, mesmo orientados a participarem do *chat* de onde estavam, ficaram na sala ao lado aguardando para dizer na presença o que poderiam dizer na ausência, valendo-se dos meios da TIC. Há necessidade, portanto, de mudança de atitude não só dos professores, mas dos



alunos, em geral, “acostumados ao sistema tradicional, onde estão sempre esperando o professor passar os conteúdos numa atitude passiva” (Prof. Tutor/SE). Muitos desses alunos, porém, são as marcas que seus professores, em particular, deixaram neles.

Ao novo professor que nasce de velhas experiências, é exigida uma série de capacidades. Exige-se desse profissional, que não é tão somente tutor, ajuda Gómez (2012), capacidades profissionais mais complexas e distintas que aquelas exigidas tradicionalmente, de modo a desenvolver atividades tão ricas como difíceis: provocar, acompanhar, questionar, orientar e estimular aprendizagens dos estudantes. Além de desenvolver a natureza tutorial imiscuída no papel do professor: ajudar o estudante a educar-se, a partir das formas mais diversificadas possíveis. Sabe-se que mais do que ensinar conteúdos, os docentes ensinam pessoas a educar-se, ajudam na feitura de “sujeitos autônomos e singulares, utilizando as melhores ferramentas que oferecem o saber acumulado pela humanidade” (GÓMEZ. 2012, p. 246). Ademais, trabalhar em ambientes não convencionais de ensino exige pessoas dispostas à inovação. Nesse campo, afirma Formiga (2009) “...não há espaço para conservadores ou acomodados, exigem-se atividades ousadas e celeridade nas decisões, as quais envolvem riscos nas opções com as quais se defronta” (FORMIGA, 2009, p. 30). É preciso estar aberto para balanço e mudar “a qualquer momento. Mudar, entretanto, não é simples. Muitos docentes desejosos de mudança, fazem apenas adaptações dos meios com sua própria forma de entender o ensino”. [...] As TICs, em geral, são utilizadas “para reforçar as crenças existentes sobre os ambientes de ensino em que escutar é explicar, aprender é escutar e o conhecimento é o que contêm os livros-texto” (SANCHO, 2006, p. 23).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer as considerações finais, ressaltamos desde logo que é necessário olhar as TICs em suas relações com o conteúdo, com os objetivos pretendidos, enoveladas com o tecido social e, com efeito, o humano. Sabe-se que as tecnologias só têm sentido “quando empregadas para humanizar”. Tecnologia vai além de uma mera ferramenta. Remete-nos a um estado de “criação e de luz”, ao sujeito que indaga. Um sujeito criador do qual “se origina todo o resto”. É preciso olhar as em seu papel – nunca neutro – papel de educador.

Para Romão (2008), a questão não é apenas modificar o uso e pronto, como se a tecnologia fosse protegida pela neutralidade. Lembre-se que a forma de lidar com esses recursos provoca outros desafios, novas exigências, novos modos de pensar, agir e viver. Prats (2006, p. 453), na mesma linha, afirma que “[...] los medios de masas tienen inevitablemente un efecto educativo, tanto cuando es intencional como cuando es involuntario. Son educadores, para o bien o para o mal [...]”. *E-ducare*, de



acordo com sua origem, “[...] es sacar de dentro hacia fuera, sacar a alguien de sí mismo, ayudarle para que se mueva, aydarle a ir más allá de sí mismo, ayudarle a desarrollar lo que ya está en él de manera embrionaria [...]” (PRATS, 2007, p. 453). Quando ainda o ambiente, métodos e meios de educação deixam de ver o aluno nas suas peculiaridades “e necessidades”; quando o que impera é reproduzir em uma máquina o conhecimento de módulos e textos complementares; quando diante das telas, descansa o silêncio inquieto daquele para quem o conhecimento é mediado, é preciso escutar os ruídos de comunicação e descobrir o que subjaz ao silêncio desses alunos que se colocam imóveis diante da tela.

Lembre-se, entretanto, que por trás de alunos indiferentes e silenciados diante das tentativas de mediação, há professores em dificuldades, há sinais de uma formação que não deu conta sequer desses professores de saber fazer “um bom começo”. Os desafios são muitos, entre os quais, destaca-se quebrar este silêncio, de uma realidade que se esconde, silêncio interno dos alunos “presentes” ou “ausentes” nos *chats*. Silêncio daqueles para os quais os *e-mails* não são respondidos; daqueles que não completam ou sequer fazem quaisquer registros nos *portfólios*, daqueles que não se desprenderam do bafio de experiências irrefletidas de formação, daqueles que entram e saem de um ambiente no qual sequer permitem-se ser acolhidos ou daqueles para quem a informática é dura e fria, não os conseguindo acolher (ROMÃO, 2012).

Importa reduzir os ruídos de comunicação via domínio das TICs e, ao mesmo tempo, de avançar na perspectiva da educação estética dos sujeitos, o que nem de perto, nem de longe os modelos ou programas de formação ainda deram conta. As obsessões não ajudam. Importa interromper o curso de sua ação, de modo a caminhar na direção da formação de professor fora do comum e a altura, tanto quanto possível, de seu tempo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **O ofício do mestre**. Petrópolis, Rio: Vozes, 2000.

ANDRADE, Adja Ferreira; VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. **Educação Online**. SP: Loyola, 2003, p. 256-291.

ARMESTRON & CARMEND. A aprendizagem baseada no computador e o desempenho Acadêmico. In: **A criança e a máquina**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 72-87.

APARECI, Roberto. Educación para la comunicación en tiempo de neoliberalismo. In: APARECI, Roberto. **Comunicación educativa en la sociedad de la información**. Madrid: Librería UNED, 2006, p. 404-414.

BRASIL. **Censo demonstra que educação a distância é a modalidade que mais cresce**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.



COBACHO, Eva Bach; MIRAVALLÉS, Anna Forés. **E-mociones**: comunicar y educar a través de la red. Barcelona: CEAC, 2007.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUPB, 2014.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 77-120.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Considerações sobre o ato de Estudar. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EaD. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. In: **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 39-46.

GONZÁLES, Jaime Ricardo. Imagem Social de la educación a distancia. In: MENA, Marta (Comp.). **Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia**. Buenos Aires: La Crujia, 2007. p. 251-279.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GÓMEZ, Ángel Pérez. La naturaliza tutorial de la funcion docente. Ayudar a educarse. In **Educarse em la era digital**: La escuela educativa. Madrid: Ed. Morata, 2012.

JAPIASSU, Hilton. Papel do educador da inteligência. In: **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MENDES, Antonio Quintas. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2010.

MITOS sobre educação a distância: usar EaD é mais barato. Disponível em: <www.colaborativo.Org/blog/2007>. Acesso em: 7 nov. 2016.

ORIGEM da palavra aluno. Disponível em: <http://www.oboboonline.com/index.php/curiosidades/741-qual-a-origem-da-pala-vra-aluno.html>. Acesso em: 7 nov. 2016.

PESSOA, Fernando. PESSOA, Fernando. **O livro do desassossego**. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2016.

PRATS, Jean Ferrés. Educación en medios y competencia emocional. In: APARECI, Roberto (Coord.). **Comunicación educativa en la sociedad de la información**. 2007, p. 442 a 445.



ROMÃO, Eliana; LOURES, Iliseu. A formação universitária e o texto iluminado no contexto da sociedade maquínica. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; ROCHA, José Claudio (Org.). **Cognição**: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento. Salvador, EDUNEB, 2016.

ROMÃO, Eliana. A relação educativa por entre fios, falas e cartas. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. O estudante da EaD em busca de laços: tem alguém aí? Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2462009174542.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____; TRINDADE, Rui. MENEZES, Carlos. (Com)viver em rede e aprender enredado: desafios para a didática on-line. In: **Didática on-line**. Maceió: Ed UFAL, 2016.

_____; NUNES, Cesar. A comunicação na era do príncipe eletrônico: a EaD como desafio Político Pedagógico. In: OLIVEIRA, Maria Olivia e PESCE, Lucila (org.). **Educação e cultura midiática**. vol. I. Salvador, EDUNEB, 2012.

_____. O professor-tutor, os ruídos dos meios e o silêncio virtual dos inocentes. BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, Edineide. (Org.). **A questão da prática e da teoria na formação de professor**. Fortaleza: UFC, 2012.

_____; OLIVEIRA, Olivia Mattos. Autonomia e dialogia na educação a distância; aproximações críticas. LINHARES, Ronaldo et. al (Org.) In: **Educação a distância e as tecnologias da inteligência**: novos percursos de formação e aprendizagem. Ed. UFAL, 2011.

_____; MENEZES JUNIOR, Carlos; NASCIMENTO, Victor. O professor e a docência na sociedade: entre direitos, deveres e tensões. In: **Anais...** Congresso de Tecnologias. Universidade do Minho, 2015.

ROSZAK, Theodore. **El culto a la información**: um tratado sobre alta tecnologia, inteligência artificial y el verdadero arte de pensar. España: Gedisa, 2005.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HENRNANDEZ, Fernandes (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. Portugal: Ed. Gráficas, 2005.

BIOGRAFIA DO AUTOR

ELIANA SAMPAIO ROMÃO – Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado, sênior bolsa Capes, pela Universidade do Porto - Portugal. Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador. Membro do grupo. Insere-se, na qualidade de pesquisadora Sênior, no Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade e no Grupo Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais.

