

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Viviani Anaya**

**Currículo, Educação à Distância e Cultura do Estudo Autônomo em curso  
de Pedagogia: Limites e Possibilidades**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Viviani Anaya**

**Currículo, Educação à Distância e Cultura do Estudo Autônomo em curso  
de Pedagogia: Limites e Possibilidades**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.**

**SÃO PAULO  
2013**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

---

À **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, pelo apoio a pesquisa;

À **Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito**, orientadora deste trabalho, pelo apoio, incentivo e busca incessante pela qualidade da pesquisa;

À **Professora Doutora Marina Graziela Feldmann**, banca desta tese de doutoramento, pelas contribuições e ressignificações pertinentes ao objeto desta pesquisa;

À **Professora Doutora Lucila Pesce**, banca desta tese de doutoramento, pelas valiosas contribuições na organização deste trabalho;

À **Professora Doutora Maria das Graças Nicoletti Mizukami**, banca desta tese de doutoramento, pelas contribuições acadêmicas;

À **Professora Doutora Ana Maria Di Grado Hessel**, banca desta tese de doutoramento, pela participação e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa;

Aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, por nos instigar, sempre, a buscar o melhor foco para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica;

Aos **alunos**, sujeitos pesquisados, pela disponibilidade na participação ativa para a realização da presente pesquisa;

Aos **colegas do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho**, pelas interlocuções durante a realização desta pesquisa;

Aos **colegas do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**, pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência;

Aos **alunos do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho**, pela possibilidade de ressignificar conceitos e posturas docentes;

Aos **alunos da Pedagogia Parfor, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, pela possibilidade de ressignificar teoria e prática;

Aos **meus irmãos, cunhadas, sobrinhos, tias, primos**, pelo carinho, apoio e incentivo;

Em especial, à **Professora Doutora Célia Regina Teixeira**, companheira de todas as horas, pelos diálogos, presença, paciência e estímulo na busca do melhor foco para análise dos fatos cotidianos e acadêmicos.

## DEDICATÓRIA

---

Dedico este trabalho aos **meus pais, Miguel e Leny** (*in memoriam*), que frente às dificuldades cotidianas direcionaram-me para a busca de uma formação constante.

O espaço social e político que preconizamos não é apenas um espaço onde as diversas culturas coexistem, mas um lugar de negociação para as diferenças. [...]. A tarefa da educação é a de possibilitar a emergência de múltiplos significados, provocando a reflexão sobre os seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados.

Maria do Céu Gomes (2006)

ANAYA, Viviani. **Currículo, Educação à Distância e Cultura do Estudo Autônomo em curso de Pedagogia: Limites e Possibilidades**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2013.

Este trabalho de pesquisa discute a educação à distância e a cultura do estudo autônomo, com vistas a uma participação mais atuante e efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento. Para tanto, o conceito de **autonomia** passa a desempenhar papel fundamental. Nesta pesquisa, **a cultura do estudo autônomo** emerge como elemento central e é discutida do ponto de vista da contemporaneidade, que aponta a derrubada de fronteiras de tempo e espaço, influenciando, sobremaneira, o próprio conceito de autonomia. As noções de **tempo, espaço, criticidade, reflexividade, autonomia, emancipação, relações interpessoais, aprendizagem significativa**, são características marcantes quando o foco são os cursos à distância, pois a noção de tempo e espaço linear e cartesiano, posto pela educação presencial, nos cursos a distância, vão sendo gradualmente substituídos pelo espaço ocupado virtualmente, portanto, mais flexível, bem como o tempo de estudo determinado pelo acadêmico, autonomamente definido. Esses conceitos emergem potencializados, pois a configuração de um curso oferecido na modalidade à distância pressupõe o conhecimento e a introjeção destes elementos pelos estudantes, tornando-se condição *“sine qua non”* para a continuidade dos estudos. Todavia, outros elementos interferem na constituição desta cultura autônoma. Estes elementos secundários, quais sejam, a estrutura organizacional do currículo, os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, bem como os materiais disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, permeiam esta pesquisa e constituem-se em categorias, fornecendo elementos para a análise dos dados coletados na investigação, permitindo a definição da questão que norteia esta pesquisa: Quais são os limites e possibilidades que perpassam a formação superior, na modalidade à distância, considerando **a cultura do estudo autônomo**, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular de um curso de Pedagogia? Definida a questão, determinamos o lócus e os sujeitos da pesquisa. Este estudo tem como **objetivo geral** contribuir com as discussões sobre os limites e as possibilidades da formação superior, na modalidade à distância, considerando **a cultura do estudo autônomo**, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular do curso de Pedagogia, objeto desta análise. Especificamente, **esta pesquisa objetiva** identificar se o aluno que opta pela educação à distância possui a cultura do estudo autônomo; identificar se a cultura digital está presente no cotidiano do aluno que opta pela modalidade à distância; relacionar práticas pedagógicas inovadoras, cultura do estudo autônomo e ensino a distância; reconhecer a importância de conceitos como autonomia, emancipação, reflexividade, trabalho colaborativo, relações interpessoais, aprendizagem significativa, enquanto categorias a serem contempladas nos cursos estruturados na modalidade à distância. Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa orienta tanto a coleta dos dados quanto à análise dos dados coletados. Assim, abstrai-se, enquanto hipótese, que o aluno que opta pela formação, na modalidade à distância, não possuiria a cultura do estudo autônomo. Com este recorte, este trabalho de pesquisa visa contribuir para uma melhor compreensão da condição discente na EaD. Esta condição se estabelece a partir da discussão contemporânea sobre a cultura do estudo autônomo, alterando a arquitetura curricular, a geografia educacional e a prática pedagógica do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação à Distância. Cultura do Estudo Autônomo. Habitus. Reflexividade.



ANAYA, Viviani. **Curriculum, Distance Education and Culture of the Self Study Course in Pedagogy: Limits and Possibilities**. PhD Thesis. São Paulo: Pontifical Catholic University, 2013.

This research discusses distance education and the culture of self-study, with a view to a more active and effective participation of students in the process of knowledge construction. Therefore, the concept of autonomy becomes crucial role to play. In this research, the culture of self-study emerges as a central element and is discussed from the standpoint of contemporary, pointing to overthrow the boundaries of time and space, influencing greatly in the concept of autonomy. The notions of time, space, criticality, reflexivity, autonomy, empowerment, interpersonal relationships, meaningful learning, are striking features when the focus is on distance learning courses, as the notion of linear time and space and Cartesian posed by classroom education in distance learning courses, are gradually replaced by the space occupied virtually therefore more flexible as well as study time determined by academic independently defined. These concepts emerge exacerbated because the configuration of a course offered in distance mode presupposes knowledge and internalization of these elements by students, becoming a "sine qua non" for the continuation of studies. However, other factors influence the formation this autonomous culture. These secondary elements, namely, the organizational structure of the curriculum, the didactic aspects, methodological and evaluative, as well as materials available in virtual learning environments, permeate this search and constitute themselves into categories, providing elements for the analysis of data collected research, allowing the definition of the question that guides research: What are the limits and possibilities that pervades higher education in distance mode, considering the culture of self-study, teaching practice undertaken by teachers / tutors and curriculum of a course in pedagogy? Defined the issue, determine the locus and the research subjects. This study aims to contribute to general discussions about the limits and possibilities of higher education in the distance mode, considering the culture of self-study, teaching practice undertaken by teachers / tutors and curriculum of the Faculty of Education, object of this analysis. Specifically, this study attempts to identify if the student opts for distance education has the culture of self-study, identify the digital culture is present in the daily student who opts for distance mode; relate teaching practices, culture and self-study distance learning, recognize the importance of concepts such as autonomy, emancipation, reflexivity, collaborative work, interpersonal relationships, meaningful learning, while categories to be included in structured courses in distance mode. In this research, a qualitative approach guides both the collection of data regarding the analysis of the data collected thus abstracts itself as hypothesis, that the student who opts for training in distance mode, does not possess the culture of self-study. With this focus, this research aims to contribute to a better understanding of the condition students in distance education. This condition is established from the contemporary discussion about the culture of self-study, changing the architecture curriculum, education and geography teachers's pedagogic practice.

**KEYWORDS:** Curriculum. Distance Education. Culture of Self Study. Habitus. Reflexivity.

ANAYA, Viviani. **Currículo, Educación a Distancia y Cultura del Curso autodidáctico en Pedagogía: Límites y Posibilidades.** Tesis doctoral. Sao Paulo: Universidad Católica, 2013.

Esta investigación analiza la educación a distancia y la cultura de auto-estudio, con miras a una participación más activa y efectiva de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Por lo tanto, el concepto de autonomía se convierte en papel crucial que desempeñar. En esta investigación, la cultura de auto-estudio surge como un elemento central y se analiza desde el punto de vista contemporáneo, que apunta a derrocar a los límites de tiempo y espacio, que influyen en gran medida en el concepto de autonomía. Las nociones de tiempo, espacio, la criticidad, la reflexividad, la autonomía, empoderamiento, relaciones interpersonales, el aprendizaje significativo, son características notables cuando la atención se centra en cursos a distancia, como la noción del tiempo lineal y el espacio y cartesiano que plantea la educación en el aula cursos de aprendizaje a distancia, son sustituidos gradualmente por el espacio que ocupa casi tanto más flexible, así como el tiempo de estudio determinado por académicos, que se define de forma independiente. Estos conceptos emergen exacerbadas por la configuración de un curso ofrecido en la modalidad a distancia presupone el conocimiento e interiorización de estos elementos por los estudiantes, convirtiéndose en un "sine qua non" para la continuación de estudios. Sin embargo, otros factores influyen en la formación de esta cultura autónoma. Estos elementos secundarios, es decir, la estructura de organización del plan de estudios, los aspectos didácticos, metodológicos y de evaluación, así como los materiales disponibles en los entornos virtuales de aprendizaje, impregnan esta búsqueda y se constituyen en categorías, aportando elementos para el análisis de los datos recogidos la investigación, lo que permite la definición de la pregunta que guía esta investigación: ¿Cuáles son los límites y las posibilidades que impregna la educación superior en la modalidad a distancia, teniendo en cuenta la cultura de auto-estudio, la práctica de la enseñanza llevada a cabo por los profesores / tutores y el currículo de un curso de pedagogía? Definido el problema, determine el lugar y los sujetos de la investigación. Este estudio tiene como objetivo contribuir a los debates generales sobre los límites y posibilidades de la educación superior en la modalidad a distancia, teniendo en cuenta la cultura de auto-estudio, la práctica de la enseñanza llevada a cabo por los profesores / tutores y el currículo de la Facultad de Educación, objeto de este análisis. En concreto, este estudio trata de identificar si el estudiante opta por la educación a distancia tiene la cultura de auto-estudio, identificar la cultura digital está presente en el estudiante todos los días que opta por la modalidad a distancia; relacionar las prácticas de enseñanza, la cultura y de auto-estudio educación a distancia, reconocen la importancia de conceptos como la autonomía, la emancipación, la reflexividad, el trabajo colaborativo, las relaciones interpersonales, el aprendizaje significativo, mientras que las categorías que se incluyen en los cursos estructurados en modalidad a distancia. En esta investigación cualitativa guías aproximación tanto a la recogida de datos sobre el análisis de los datos recogidos tanto, los resúmenes como hipótesis, que el estudiante que opta por la formación en modalidad a distancia, no posee la cultura de auto-estudio. Con este enfoque, la presente investigación tiene como objetivo contribuir a una mejor comprensión de los estudiantes de condición en la educación a distancia. Esta condición se establece a partir de la discusión contemporánea sobre la cultura de auto-estudio, cambiar el plan de estudios de arquitectura, la enseñanza de la geografía y la práctica pedagógica del profesor.

**PALABRAS CLAVE:** Plan de Estudios. Educación a Distancia. Cultura de auto estudio. Habitus. La Reflexividad.

[...] não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode.

José Saramago (1988)

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	26
1.1 – <b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	26
1.2 – <b>A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL</b> .....	33
1.3 – <b>EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES</b> ...40	
<b>CAPÍTULO II – MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE</b> .....	45
2.1– <b>MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE OU CONTEMPORANEIDADE?</b> .....	45
2.2 – <b>A CULTURA E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA</b> .....	46
2.3 – <b>A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO</b> .....	51
2.4 – <b>A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO, O CONCEITO DE HABITUS E REFLEXIVIDADE</b> .....	57
2.4.1 – <b>A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO</b> .....	57
2.4.2 – <b>O CONCEITO DE HABITUS</b> .....	62
2.4.3 – <b>O CONCEITO DE REFLEXIVIDADE</b> .....	66
<b>CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	69
3.1– <b>A PESQUISA QUALITATIVA</b> .....	69
3.2 – <b>A ENTREVISTA NAS PESQUISAS QUALITATIVAS</b> .....	70
3.3 <b>VANTAGENS E DESVANTAGENS NA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO</b> .....	71
3.4 – <b>A ENTREVISTA REFLEXIVA</b> .....	72
3.5 – <b>OBJETO DA PESQUISA E SUJEITOS PESQUISADOS</b> .....	74
3.6 – <b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	75
3.7 – <b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA</b> .....	76
3.8 – <b>COMPOSIÇÃO DO PERFIL DO GRUPO DE ESTUDO</b> .....	79
3.9 – <b>DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA</b> .....	83

3.10 – ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS .....	84
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....</b>	<b>88</b>
4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E A ENTREVISTA REFLEXIVA.....	88
4.2 QUESTÕES DESENCADEADORAS DA ENTREVISTA REFLEXIVA.....	90
4.3 A ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA REFLEXIVA .....	91
4.3.1 A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional .....	91
4.3.2 Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades)..	94
4.3.3 Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos .....	96
4.3.4 Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem .....	100
4.3.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo .....	103
4.3.6 Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades.....	106
4.3.7 Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem .....	108
4.4 QUADRO SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E QUESTÕES DESENCADEADORAS .....	112
4.5 ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA .....	114
<b>CAPÍTULO V – ENTRELAÇANDO A VOZ DOS TEÓRICOS, A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA E A VOZ DA PESQUISADORA .....</b>	<b>120</b>
5.1 CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISADORA PARA UMA NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, CONSIDERANDO A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO ..</b>	<b>131</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE 2 – ENTREVISTA REFLEXIVA.....</b>	<b>154</b>

Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência – assim como qualquer modalidade de conhecimento – nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações.

Jean-François Lyotard (2009)

## INTRODUÇÃO

---

Este trabalho de pesquisa discute a educação à distância na contemporaneidade, do ponto de vista formativo, levando em consideração uma participação mais atuante e efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento. Para tanto, o conceito de **autonomia** passa a desempenhar papel fundamental nesta discussão. Nesta pesquisa, **a cultura do estudo autônomo** emerge como elemento central e é discutida do ponto de vista da contemporaneidade, que aponta a derrubada de fronteiras de tempo e espaço, influenciando, sobremaneira, o próprio conceito de autonomia.

Neste trabalho, o conceito de contemporaneidade é empregado para sinalizar que esta pesquisa refere-se a um processo que está acontecendo neste tempo e que possui especificidades *sui generis*: é marcado por uma série de transformações em várias esferas e que lhe dá contornos complexos (Hennigen, 2007).

Esses contornos configurar-se-ão em categorias para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, como um conjunto de condições que influencia e sofre influência de transformações sociais, relações de trabalho, transformações tecnológicas e a relação dos sujeitos aprendentes com essas transformações.

Para tanto, apresento um panorama da educação à distância no Brasil, a partir de 2006. Considerando o crescimento de cursos autorizados, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, bem como o de número de alunos matriculados, entendo ser pertinente análises mais aprofundadas no tocante ao modelo de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas instituições formadoras, bem como questões relacionadas com a **cultura do estudo autônomo** dos alunos que ingressam em cursos oferecidos nesta modalidade de ensino, foco central deste trabalho de pesquisa, em especial o curso de Pedagogia.

A educação à distância se apresenta como a modalidade de ensino que mais cresceu nesse período. Assim, pesquisas sobre novas configurações na organização curricular, modificando o tempo e o espaço de aprendizagem, não raro, possibilitam uma revisão das delimitações e criam novos desafios



referentes aos estudos acadêmicos e à autonomia dos estudantes, instituindo limites e possibilidades, na medida em que se modificam os papéis desempenhados por professores e alunos nesta rede virtual de ensino e aprendizagem.

Neste contexto de análise, este trabalho defende o desenvolvimento de uma nova cultura de formação - **a cultura do estudo autônomo** - onde o discente tenha consciência de seu papel frente à formação de um sujeito crítico e reflexivo.

As noções de **tempo, espaço, criticidade, reflexividade, autonomia, emancipação, relações interpessoais, aprendizagem significativa**, são elementos marcantes quando o foco são os cursos à distância, pois a noção de tempo e espaço linear e cartesiano, posto pela educação presencial, vão sendo gradualmente substituídos pelo espaço ocupado virtualmente, portanto, mais flexível, bem como o tempo de estudo determinado pelo acadêmico, autonomamente definido. Esses conceitos emergem potencializados, pois a configuração de um curso oferecido na modalidade à distância pressupõe o conhecimento e a introjeção destes elementos pelos estudantes, tornando-se condição "*sine qua non*" para a continuidade dos estudos.

As noções de tempo e espaço influenciaram na construção da modernidade ao trazer consigo mecanismos de uma forma de organização racionalizada. Sob esta ótica, a tecnologia é vista como fim. A Tecnologia, como fim, não causa mudanças, todavia, se estruturada como uma das ferramentas possíveis para uma reorganização da estrutura curricular, não raro, altera posturas e comportamentos. Nesta reorganização, os conteúdos curriculares dispostos nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA – podem se converter em elemento potencializador no desenvolvimento desta nova cultura de estudo autônomo.

A educação à distância não é uma nova modalidade de ensino. Está presente nas práticas formadoras há muito tempo, sob várias formas de organização. A novidade, na contemporaneidade, é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esta sim, aliada a educação, merece estudos, pesquisas e contribuições. Assim, tecnologia e educação caracterizam a discussão deste trabalho.

Na educação à distância, o tempo e o espaço se alteram. A sala de aula perde a configuração cartesiana<sup>1</sup>, linear e positivista<sup>2</sup> e o tempo pressupõe autonomia, flexibilidade e disciplina.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação não é um modismo; é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui, em nosso entendimento, não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente, como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social e de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Considerando o substancial crescimento de alunos que procuram a educação à distância para a efetivação de sua formação, tanto em graduação quando em pós-graduação, bem como o crescente número de cursos oferecidos nesta modalidade de ensino, descrito no capítulo 1, é propício o momento para fomentar discussões que tenham como cerne a formação de um sujeito **autônomo, crítico e reflexivo** e se a estrutura organizacional dos cursos oferecidos à distância possibilita essa formação. Portanto, quando defendemos o estabelecimento da **cultura do estudo autônomo**, no bojo desta questão central, questões secundárias, quais sejam, estrutura organizacional do currículo, os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, bem como os materiais disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, coadunam-se a esta discussão, formando redes para análises mais aprofundadas no tocante ao modelo de ensino levado a efeito nos espaços virtuais de aprendizagem.

Segundo levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em sua edição 2008, um em cada 73 brasileiros estuda a distância. Mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias à distância no ano de 2007. De acordo com o

---

<sup>1</sup> Oriundo do nome do filósofo francês Descartes, refere-se à forma de considerar um fenômeno ou um conceito, isolando-os do cenário geral em que aparecem.

<sup>2</sup> Sistema filosófico que, banindo a metafísica e o sobrenatural, se funda na consideração do que é material e evidente. Tendência a encarar a vida unicamente pelo lado prático.

Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil – 2010<sup>3</sup>, em 2010, 930.179 matrículas foram efetivadas somente no ensino superior. Destas, 426.241 foram efetivadas na licenciatura. O curso de Pedagogia é o que tem mais estudantes em graduações a distância no Brasil. Ao todo, são mais de 273.000 matrículas, segundo o Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o que significa que, a cada 100 alunos de graduação a distância, 30 são do curso de Pedagogia.

Assim, parece-nos urgente que professores e alunos se apercebam como sujeitos da ação educativa. Esta nova postura pedagógica, necessariamente, pressupõe o rompimento com a perspectiva linear, cartesiana e positivista de ensino, centrada somente na ação docente. Uma prática pedagógica transformadora exige reflexão coletiva dos educadores e educandos, bem como perguntar e perguntar-se sobre os modos de organizar o trabalho, os tempos e os espaços para a aprendizagem; exige analisar detidamente o currículo, como peça central da atuação mais específica e singular da educabilidade, para que a ação docente e discente seja mais flexível e criativa no modo de pensar e agir. Tais conclusões são fruto de minha prática e de meus estudos enquanto professora de cursos oferecidos na modalidade à distância.

Da mesma forma, entendo que **o aluno, foco central deste trabalho de pesquisa**, parece não ter se apropriado, ainda, desta nova forma de organização. O discente, familiarizado com a educação presencial, possui uma visão reducionista da educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e desconhece que, nesta nova rede, seu papel é fundamental, já que o diálogo com o professor acontece de modo virtual. Espera-se dele – aluno – uma autonomia que, não raro, ele ainda não possui. Desta forma, a influência da tecnologia da informação e comunicação nos contextos sociais e educacionais altera comportamentos, estados e processos individuais.

Todavia, a despeito de todos os entraves citados para a efetivação plena da educação à distância, o recorte proposto para este trabalho de pesquisa

---

<sup>3</sup> Relatório publicado em 2012.

funda-se **na cultura do estudo autônomo**. Assim, o conceito de autonomia, aliado aos aspectos culturais, configura-se no binômio fundamental desta discussão – cultura autônoma – sobre os quais convergem outros, relacionados às questões curriculares, prática pedagógica dos professores/tutores, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, bem como a própria ação discente frente ao processo formativo.

Atuando em cursos à distância, ora como responsável pela elaboração de conteúdos programáticos para compor as aulas de um componente curricular, ora como tutora de disciplinas em cursos já estruturados, ora como orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso, seja na Graduação ou na Pós-Graduação, desde 2007, tive a possibilidade de maior aproximação com as questões referentes à constituição curricular destes cursos, com as práticas pedagógicas dos professores/tutores, bem como com os alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

Nesta atuação, **surgiu o problema central da investigação – a cultura do estudo autônomo**, delineando a questão que orienta esta pesquisa: Quais são os limites e possibilidades que perpassam a formação superior, na modalidade à distância, considerando a cultura do estudo autônomo, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular de um curso de Pedagogia? Desta questão principal, decorrem outras: O discente que opta por um curso a distância tem consciência desta cultura autônoma? Reconfigurando-se tempos e espaços de aprendizagem, os alunos da educação à distância necessariamente reconfiguram seus processos de aprendizagem, numa perspectiva de aprendizagem significativa? O aluno que opta pela educação à distância possui a cultura do estudo autônomo?

Nas ações efetivadas para a consecução da atividade acadêmica, constatei o despreparo do aluno que opta pelo curso à distância. Dificuldades de entendimento dos textos disponibilizados nas aulas; falta de organização de tempo e espaço; despreparo para sistematização do que se lê; falta de equipamento adequado para a participação efetiva no curso oferecido à distância; dependência do professor; ausência de iniciativas para a pesquisa e busca de material didático e paradidático complementares, são alguns dos entraves por mim percebidos, dificultando, sobremaneira, a efetiva participação deste aluno na modalidade à distância.

Assim, esta inquietação consubstanciada em perguntas sem respostas, me motivou a empreender a pesquisa, ora proposta, para identificar se o aluno que opta por uma formação à distância possui **a cultura do estudo autônomo**, condição *sine qua non* para sua efetiva formação acadêmica como sujeito ativo, **autônomo** e corresponsável pelo processo formativo.

Deste modo, este trabalho de pesquisa tem, como foco, **a cultura do estudo autônomo**. Todavia, questões secundárias, mas não menos importantes, interferem na constituição desta cultura autônoma. Estes elementos secundários, quais sejam, a estrutura organizacional do currículo, os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, bem como os materiais disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, permeiam esta pesquisa e constituem-se em categorias, fornecendo elementos para a análise dos dados coletados na investigação levada a efeito, com discentes de um curso de Pedagogia na modalidade à distância.

Considerando minha formação inicial – Pedagogia – aliada aos dados estatísticos divulgados pelo INEP, defini o cenário e os sujeitos a serem pesquisados, descrito, amiúde, no capítulo 3: **alunos que optam por cursar Pedagogia, na modalidade à distância**. Com este foco, selecionei uma universidade particular, na cidade de São Paulo, como lócus de coleta de dados. O critério de seleção do corpus da pesquisa pautou-se no crescente número de matrículas efetivadas por esta instituição, sendo responsável, no ano de 2012, por aproximadamente, 30% das matrículas efetivadas no curso de Pedagogia.

Definidos o lócus e os sujeitos da pesquisa, este estudo tem como **objetivo geral** contribuir com as discussões sobre os limites e as possibilidades da formação superior, na modalidade à distância, considerando **a cultura do estudo autônomo**, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular do curso de Pedagogia, objeto desta análise, levando em consideração uma participação mais atuante e efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento. Importante salientar que a educação à distância possui especificidades que, *a priori*, servirão de eixos norteadores para a discussão levada a efeito, ao longo deste trabalho.

Com este recorte, este trabalho de pesquisa visa contribuir para uma melhor compreensão da condição discente na EaD. Esta condição se

estabelece a partir da discussão contemporânea sobre a cultura do estudo autônomo, alterando a arquitetura curricular, a geografia educacional e a prática pedagógica do professor.

Ainda, esta pesquisa objetiva, especificamente, identificar se o aluno que opta pela educação à distância possui a cultura do estudo autônomo; identificar se a cultura digital está presente no cotidiano do aluno que opta pela modalidade à distância; relacionar práticas pedagógicas inovadoras, cultura do estudo autônomo e ensino a distância; reconhecer e discutir conceitos, princípios e pressupostos relacionados à autonomia, emancipação, reflexividade, trabalho colaborativo, relações interpessoais, aprendizagem significativa, enquanto categorias a serem contempladas em cursos estruturados na modalidade à distância.

Com este olhar, em busca das respostas às questões formuladas e na direção dos objetivos estabelecidos, esta pesquisa se orienta, metodologicamente, pela abordagem qualitativa. Esta abordagem orienta tanto a coleta dos dados quanto à análise dos dados coletados, considerando a especificidade que permeia este trabalho. A flexibilidade, sobretudo quando a pesquisa envolve os sujeitos e seus pareceres, possibilita aos participantes interagir de acordo com sua perspectiva pessoal sobre a temática pesquisada. Com este foco, a justificativa pela escolha metodológica, bem como as etapas de coleta e análise dos dados será aprofundada no capítulo 3.

Assim, abstrai-se, enquanto hipótese, que o aluno que opta pela formação, na modalidade à distância, não possuiria a cultura do estudo autônomo. Inferimos, *a priori*, que esta escolha pautar-se-ia numa pseudo facilidade e flexibilidade em relação aos estudos acadêmicos.

Sob esta ótica, tendo como foco os objetivos traçados, o problema de pesquisa, as questões e a hipótese levantada, este trabalho seguirá a seguinte organização estrutural:

**INTRODUÇÃO:** Apresenta a relevância social, acadêmica e pessoal da investigação, bem como sua estrutura organizacional. As questões central e secundária da pesquisa, os objetivos, o problema e hipótese também são descritos neste espaço.

**CAPÍTULO 1:** Este capítulo apresenta um panorama da educação à distância no Brasil, contextualizando a temática, ora discutida, trazendo dados estatísticos sobre áreas de conhecimento, cursos e número de matrículas efetivadas. Neste capítulo, reafirmo a importância de pesquisas a serem efetivadas no campo da educação à distância, sobretudo no que tange à cultura do estudo autônomo.

**CAPÍTULO 2:** Neste capítulo, **a cultura do estudo autônomo**, como eixo central de discussão, é descrito e analisado a partir dos conceitos da Modernidade e Contemporaneidade como espaços temporais, responsável por transformações em várias esferas sociais. Assim, este capítulo apresenta o referencial teórico a ser utilizado para a análise dos dados coletados na pesquisa empírica, na pesquisa bibliográfica, na revisão da literatura e na análise de documentos, em especial o Projeto Pedagógico de Curso.

**CAPÍTULO 3:** Neste capítulo, descrevo o campo da pesquisa, afirmando a opção pela pesquisa qualitativa, bem como a justificativa pela escolha dos instrumentos de coleta de dados, apresentando suas vantagens e desvantagens. O *lócus* de coleta de dados, sua caracterização, os sujeitos pesquisados e as categorias de análise também compõe este capítulo.

**CAPÍTULO 4:** Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados, à luz dos autores selecionados para compor o referencial teórico.

**CAPÍTULO 5:** Neste capítulo retomo os dados da pesquisa e sua análise, entrelaçando a voz dos teóricos, a voz dos sujeitos e a voz da pesquisadora.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Conclusão da pesquisa, apresentando os limites e possibilidades da educação à distância, considerando a cultura do estudo autônomo.

**REFERÊNCIAS:** Nas referências, toda a revisão da bibliografia, autores consultados e o referencial teórico são descritos.

**ANEXOS:**

**APÊNDICES:**



Na análise da modalidade de EaD, ainda carecemos de estudos mais aprofundados sobre certos aspectos. Há lacunas nas discussões, seja pela superficialidade de alguns estudos, pela incoerência ou imaturidade de outras análises, seja pela ausência de estudos focados em certos aspectos peculiares ao ensino-aprendizagem na educação virtual.

Daniel Mill (2012)

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

---

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Educação à Distância como a modalidade de ensino que mais cresceu na última década, trazendo dados estatísticos sobre o número de cursos e sobre o número de alunos matriculados nos diferentes cursos oferecidos. Com esta finalidade, apresentamos uma breve contextualização sobre a educação à distância e os papéis desempenhados pelos atores educacionais nesta nova rede virtual de aprendizagem. Ato contínuo, delineamos, a partir de dados estatísticos, o crescimento desta modalidade de ensino, sobretudo nos cursos de Licenciatura. Dentre esses cursos, destaca-se o curso de Pedagogia, foco deste trabalho de pesquisa.

#### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Quanto mais cresce a oferta de cursos na modalidade à distância, mais a expressão desta modalidade revela a carência de qualidade na formação docente. Por outro lado, existe o apelo emocional da sala de aula presencial. Agravando o cenário, falta à formação de professores a inclusão de aspectos específicos para mediar e avaliar a aprendizagem produzida nos AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Em conjunto ou individualizados estes aspectos criam lacunas na operacionalização dos cursos oferecidos na modalidade à distância. A esses elementos soma-se outro, não menos importante e foco deste trabalho de pesquisa: a cultura do estudo autônomo.

Neste contexto, é urgente a necessidade de discussões sobre a ambivalência e a feticização das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação à distância, bem como a virtualidade, a aprendizagem significativa, a tecnofobia e distinção dos processos de docência e de aprendizagem em ambientes presenciais e a distância, bem como as relações que se estabelecem neste processo educacional. Assim, os aspectos

didáticos, relativos à prática pedagógica do professor, a mediação docente e as potencialidades da comunicação são elementos relevantes, inclusive, para os procedimentos da avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais e, sobretudo, para o desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem, envolvendo a **autonomia, a criticidade e a reflexividade**.

Feldmann (2005, p. 11) corrobora com esta assertiva, quando afirma que

[...] este novo cenário, marcado pelas perplexidades que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação traz para a disseminação e a construção do conhecimento, acaba por alterar de modo contundente as relações pedagógicas e, conseqüentemente, a formação de professores.

Por outro lado, vislumbramos o papel discente, não alinhado com as exigências postas pela educação à distância. Sob esta ótica, é importante ressaltar que a mudança nos papéis, tanto do professor quanto do aluno, constitui-se em eixo norteador para a criação de um ambiente apropriado para o desenvolvimento de um trabalho de coautoria no contexto da concepção da aprendizagem colaborativa, bem como no desenvolvimento de uma nova cultura de estudo.

Segundo Mill (2012, p. 36), “[...] pela natureza de sua participação na EaD, fica mais evidente a atuação do estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; ele precisa aprender a interagir, colaborar, pesquisar e ser autônomo”.

Sob esta ótica, o processo de formação na modalidade à distância precisa considerar a formação global do aluno – sujeito aprendente – condição “*sine qua non*” para uma formação que contemple as atuais exigências profissionais. Aspectos ligados à cultura do aluno, bem como a do professor, processo de formação, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, valorização da criatividade e a expressão lúdica dos alunos, bem como à autonomia e emancipação, são eixos norteadores para a criação de um ambiente virtual capaz de propiciar aprendizagem significativa.

Segundo Pelizzari; Kriegl; Baron; Finck; Dorocinski (2002, p. 38),

[...] a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Desta forma, a aprendizagem significativa, no caso deste trabalho correspondente a aprendizagem autônoma, ocorre na medida em que é oferecida, pela instituição formadora, estrutura curricular que contemple os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos para a efetiva produção do conhecimento. Em suma, é base fundante para a consecução deste processo uma outra organização curricular, alterando a estrutura da organização dos componentes curriculares, os próprios componentes curriculares, o tempo e o espaço de aprendizagem, bem como a prática pedagógica implementada nesses espaços virtuais de formação e, por consequência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Na mesma proporção, espera-se do aluno condições e efetiva disposição para aprender.

Assim, neste trabalho, privilegiam-se aspectos ligados à **cultura do aluno** com vistas a uma **aprendizagem autônoma**.

Quando pensamos em educação à distância, necessariamente, precisamos considerar uma nova configuração de tempo, espaço e redes de relacionamento. O conceito de tempo se associa estreitamente com a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que constituem o currículo. A aprendizagem do tempo, contudo, desdobra-se para além do que a instituição formadora prevê em seu currículo para a formação de conceitos, atingindo a interiorização de modos de organização pessoal, de acordo com as regras escolares de emprego do tempo.

Os indivíduos têm ritmos biológicos e disposições emocionais diferentes, variando sua percepção de tempo (a mesma situação pode parecer rápida para alguns e lentas para outros). Mesmo assim, o tempo cronometrado é parâmetro e é medida para todos. Sob esta ótica, seria possível substituir a rigidez da ordem das coisas no tempo pela flexibilidade na criação do ambiente educativo desafiador e convidativo, se a educabilidade considerasse as necessidades

dos sujeitos atrelada a proposta pedagógica (ensino) ou se criasse condições para que os sujeitos experimentassem, optassem e encontrassem equilíbrio entre necessidades e desejos pessoais e a organização coletiva, a favor de todos.

Nessa busca de composição deste processo de trabalho, docentes e discentes têm que assumir novas posturas e procurar, em conjunto, a conciliação desta nova cultura de formação. Mas independentemente dessa relação, cada vez mais se difunde a ideia que tanto para os cursos regulares como para os chamados EaD ou cursos a distância, não há como circunscrever a ecologia escolar aos espaços tradicionais e confinar todos os alunos às salas de aula, laboratórios e mesmo em trabalhos de campo tutelados e dirigidos por professor especializado. A situação exige das Universidades, criatividade e ousadia para fundamentar, planejar e implementar novas soluções usando tanto os elementos da cultura impressa como da cultura digital.

Na educação à distância, criar esse ambiente de aprendizagem é uma tarefa bem mais complexa do que a criação de um ambiente interativo presencial entre alunos e o professor, principalmente se considerarmos o significativo crescimento e a diversidade desta modalidade de ensino, tanto no número de tipos de indivíduos que aprendem fora das salas de aula tradicionais, quanto na variedade dos que prestam esse serviço, bem como a efetividade das novas tecnologias que servem como ferramentas de ensino.

Para uma formação à distância efetiva, necessário se faz que a instituição formadora preveja e considere os diferentes tempos de aprendizagem, favorecendo aprendizagens significativas – relacional - pessoal e saberes – rompendo com a perspectiva tradicional de ensino, propiciando a criação de estruturas mais flexíveis e criativas de pensar, agir e relacionar-se.

Mill (2012, p. 34) corrobora com essa assertiva quando aponta que “[...] há um contexto que demonstra crescente importância da EaD como modalidade, propiciando mudanças na mentalidade do que seja ensinar e aprender”.

Neste diapasão, Silva, Pesce e Zuin (2010, p. 11), afirmam que “[...] a crescente oferta de cursos na modalidade *online* tem gerado diversas reações. Há quem a considera revolucionária e quem acredita que ela apenas reforça ou reproduz velhos padrões de ‘ensino [...]’.

Esta nova prática exige analisar detidamente o currículo, como peça central da atuação mais específica e singular da educação à distância. Sob esta ótica, seria necessário criar ferramentas para pensar e compreender a prática social, bem como integrar atividades, alargar os tempos de aprender, utilizar os espaços disponíveis para diferentes e novas explorações educativas, tendo como foco a implementação de ações que visem o desenvolvimento da autonomia do aluno, com vistas a uma aprendizagem significativa e colaborativa. Nesta nova configuração, o professor é o elemento articulador para a efetivação do currículo.

Como afirma Mercado (2002, p.18),

[...] ao professor cabe o papel de estar engajado no processo consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações, para que possa selecionar qual a melhor utilização a ser explorado num determinado conteúdo.

Nesta reconfiguração curricular e pedagógica, os papéis desempenhados por professores e alunos assumem uma nova dimensão. Para Masetto (2000, p.142):

[...] o professor assume uma nova atitude. Embora, uma vez ou outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos: uma palavra desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

Desta forma, considerando a intervenção consciente do professor, como mediador, o currículo promoverá uma articulação entre o espaço e o tempo, de modo que, de uma só vez, ele nos ensina sobre o espaço, o tempo e sobre as relações entre *o que*, e *o como* ensinar e aprender. Ao colocar ordem *no que* e *no como*, o currículo estará articulando os conteúdos, que ocupam determinados lugares nos espaços de conhecimentos, com os modos ou maneiras com que tais conteúdos podem ser desenvolvidos pelo professor em convivência pedagógica com o aluno, ao longo do tempo letivo.

Neste novo contexto, o professor é considerado como o elemento essencial da mediação. Segundo Masetto (2003, p. 48), “[...] por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Todavia, esta nova postura pedagógica deve ter como foco o trabalho em equipe, fundamental para que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Assim, na educação à distância, “[...] o estudante ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem, pois ele é efetivamente o sujeito responsável pela construção do seu conhecimento” (Mill, 2012, p. 36).

Por outro lado, o currículo não nos ensina apenas determinados conteúdos e habilidades. Ele nos ensina, também, como tais conteúdos se relacionam entre si e, implicitamente, como tais relações acontecem em determinados espaços epistemológicos e em determinadas sucessões temporais.

Sob esta ótica, é emergente termos clareza destas novas tarefas e responsabilidades que se agregam à função docente e, a partir desta conscientização, incorporar no fazer pedagógico, o uso consciente da tecnologia.

Considerando este feixe de análise, nos perguntamos qual é o elemento desencadeador que motiva uma parcela significativa dos sujeitos em formação a procurar a educação à distância para dar sequência ao seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional. Apple (1989) aponta que as questões estruturais vividas nas sociedades contemporâneas encontram-se interligadas de forma sistêmica, desencadeando entraves antagônicos e contraditórios na sociedade. Isso pode ser observado ao desconsiderarmos que o enfoque não estático da sociedade – sociedade em movimento – constituiu-se em um fator antes não importante, pois além dos movimentos e relações com os sujeitos desta sociedade, estão os paradoxos sociais que essas relações produzem na vida cotidiana dos sujeitos sociais.

Assim, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais postas pela contemporaneidade, têm se tornado mais determinante do tipo e da natureza dos sistemas educacionais implementados em cada contexto.

Considerar essas transformações constitui um ingrediente necessário que obriga a sociedade a organizar seus sistemas educacionais, considerando-os como um dos fortes agentes dessas mudanças, geradoras de conhecimento que possibilitem a formação de sujeitos capacitados para intervir e atuar de forma crítica e criativa.

Segundo Giddens (1991), a sociedade encontra-se no limiar de uma nova era, em que emerge um novo sistema social, a sociedade da informação. Neste contexto, um elemento fundante de análise está amparado nas transformações institucionais, que desloca um sistema baseado na manufatura de bens materiais para outro relacionado com a informação e a transformação desta informação em conhecimento.

Todavia, é condição *“sine qua non”* a análise da qualidade da formação oferecida pelos institutos superiores, pois a formação adquirida não necessariamente implica incremento de uma postura crítica a respeito dos produtos e processos de conhecimento em que tais setores educacionais estejam envolvidos, sobretudo, quando esta educação desconsidera as especificidades presente nos cursos à distância.

Na educação à distância,

[...] o modelo de aprendizagem [...] não é mais o modelo tradicional que acredita que o aluno deve receber informação pronta e ter, como única tarefa, repeti-las na íntegra. A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re) constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. (Santos, 2002, p. 2).

O processo de formação global<sup>4</sup>, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância, implica na formação técnica, propedêutica e relacional, fundamental, sobretudo, se considerarmos que este trabalho de pesquisa tem como foco o curso de Pedagogia, responsável pela formação docente e gestora deste aluno, futuro profissional da educação.

---

<sup>4</sup> Formação que contemple os aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais e relacionais.



## 1.2 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Estatisticamente, é significativo o crescimento e a diversidade desta modalidade de ensino, tanto no número de tipos de indivíduos que aprendem fora das salas de aula tradicionais, quanto na variedade dos que prestam esse serviço, bem como a efetividade das novas tecnologias que servem como ferramentas de ensino.

De acordo com o Anuário Brasileiro de EAD - edição 2007, em 2006, o Brasil atingiu a marca de 2.279 milhões de estudantes à distância matriculados, sendo 33% deles residentes na Região Sul e 31% na Sudeste, embora as regiões Centro-Oeste e Sul registrem os maiores índices de crescimento em número de alunos.

Só na graduação e na pós-graduação, que oferecem 205 e 246 tipos de curso a distância, respectivamente, o aumento de alunos foi de 91%. Um em cada 80 brasileiros estudou por EAD em 2006. O Brasil teve, em 2006, 2.279.000 de alunos à distância matriculados em vários tipos de cursos. Se contabilizarmos apenas os alunos de graduação e pós-graduação, o aumento foi de 91% em 2006.

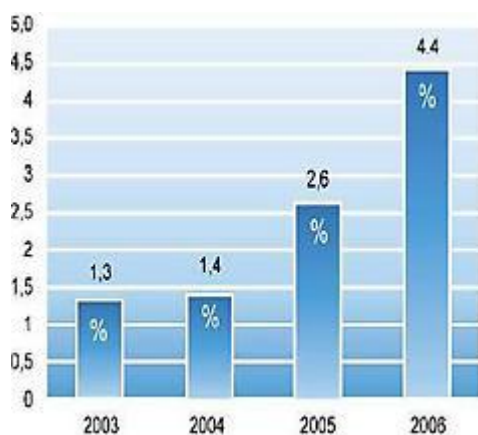
Há em todo o Brasil 889 cursos à distância credenciados pelo Ministério da Educação e Conselhos Estaduais de Educação. O maior grupo isolado é o de Pós-Graduação *Lato-Sensu* com 246 cursos. Os de graduação são 205. A Região Sudeste deixou de ser a região com maior número de alunos à distância no Brasil. Atualmente, ela tem 31% do total. A região Sul do país é, agora, a que tem o maior número de alunos (33%). As regiões Sul e Centro-Oeste são as que mais crescem em número de alunos de EAD.

Pelo cruzamento de dados colhidos do último censo do INEP, em 2006, é perceptível o crescimento do número de cursos, bem como de matrículas realizadas na modalidade à distância no Brasil:

<b>EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Cursos</b>	<b>Matrículas</b>
<b>2000</b>	10	1.682
<b>2001</b>	16	5.359
<b>2002</b>	46	40.714
<b>2003</b>	52	49.911
<b>2004</b>	107	59.611
<b>2005</b>	189	114.642
<b>2006</b>	349	207.206

Fonte: MEC/INEP/DAES – 2006

Outro dado bastante relevante para a configuração desta análise refere-se à participação da Educação a Distância no total de alunos de graduação. O gráfico abaixo demonstra o significativo crescimento, em número de alunos, matriculados em cursos de graduação, na modalidade à distância:



Fonte: Censo 2006 – INEP

A educação a distância foi utilizada, inicialmente, como recurso para superação de deficiências educacionais, para a qualificação profissional e aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos. Hoje, cada vez mais é utilizada em programas que complementam outras formas tradicionais, face a face, de interação, e é vista por muitos como uma modalidade de ensino alternativo que pode complementar parte do sistema regular de ensino presencial. Um bom exemplo disso encontra-se amparada na prerrogativa que as Universidades possuem de disponibilizar, à distância, 20% dos conteúdos dos cursos de graduação. Todavia, segundo Alves (2009, p. 12), na pós-graduação “[...] há uma série de pontos inseridos na legislação que são descumpridos pelos órgãos vinculados ao próprio MEC”. Esta afirmação aponta a carência de regras complementares para a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado - à distância.

Os números, oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), comprovam a permanente expansão do sistema de Educação a Distância. De 2003 a 2006, o número de cursos de graduação passou de 52 para 349, um aumento de 571%, de acordo com levantamento realizado pelo Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (Educacenso/INEP). O crescimento no ingresso de estudantes nesses cursos de Educação a Distância também superou expectativas. Eles passaram de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, uma elevação de 315%. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) calcula que, em 2007, mais de 2 milhões de brasileiros utilizaram a Educação a Distância. O INEP também revelou que as matrículas em Educação a Distância aumentaram 400%.

Outro aspecto positivo é que agora a EAD integra a ampla política de educação, sendo uma das prioridades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A oferta de ensino superior à distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), já é uma realidade, contando com a participação de 291 polos de apoio presencial, que iniciaram suas atividades, em 2006. Eles abrangem 289 municípios brasileiros distribuídos em todos os estados da federação, incluindo 49 instituições de ensino superior. São ao todo 151 cursos, 1.366 cursos articulados, sendo 870 processos de formação de professores, o que representa 52.315 vagas.

De acordo com o Anuário de Educação à Distância 2008, os dados referentes ao número de alunos em projetos credenciados mostram que, nos últimos três anos, o número de alunos em EAD cresceu 213%, e o de instituições credenciadas, 54,8%. Só no ano passado, esse crescimento foi de 24,9% no número de alunos e de 14,2% no de instituições.

A educação a distância (EAD) já responde por 14,6% das matrículas de graduação no ensino superior do país, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). O número de estudantes em busca do diploma atingiu 6.379.299 alunos em 2.377 instituições de ensino superior, que oferecem 29.507 cursos.

As matrículas continuam concentradas (74%) nas instituições privadas, mas houve um crescimento de 12% no número de alunos das escolas públicas. Entre as instituições públicas de ensino superior, as municipais respondem por 1,6% do total das matrículas, as estaduais por 9,4% e as federais por 14,7%. O número de formandos em 2010 (973 mil) é mais que o dobro do registrado em 2001. Também houve crescimento no número de ingressantes das universidades federais, de 143 mil para 302 mil no mesmo período.

Apesar de as regiões Norte e Nordeste terem registrado um aumento do número de estudantes no ensino superior entre 2001 e 2010, o Sudeste ainda é responsável por 48,7% das matrículas. O Sul fica com 16,9%, o Centro-Oeste concentra 9,1% e o Norte e o Nordeste, 6,5% e 19,3%, respectivamente. Em 2001, representavam 4,7% e 15,2% do total.

Nos cursos presenciais, 3,9 milhões de matrículas estão no bacharelado, 928 mil nas licenciaturas e 545 mil na modalidade tecnológica, de menor duração. Já na educação à distância, as matrículas de licenciatura são 426 mil, de bacharelado, 268 mil, e nos tecnológicos, 235 mil.

Mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias à distância no ano de 2007, segundo levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em sua edição 2008. A pesquisa inclui não só os alunos em cursos de instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino, mas também grandes projetos de importância regional ou nacional, como os da Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho e os do Grupo S (Sesi, Senai, Senac, Sebrae).

A tabela abaixo nos dá um panorama deste crescimento.

Vejam os:

 **Número de brasileiros em cursos de Educação a Distância:**

<b>Instituições credenciadas e cursos autorizados pelo Sistema de Ensino (AbraEAD/2008)</b>	EJA, Fundamental, Médio, Técnicos, Graduação, Pós-graduação	972.826
<b>Educação corporativa e Treinamento em 41 empresas (AbraAED/2008)</b>	Formação de funcionários, colaboradores e fornecedores	582.985
<b>Senai</b>	Formação inicial e continuada de trabalhadores (exclui os cursos de formação técnica de nível médio e de pós-graduação)	53.304
<b>Sebrae</b>	Cursos para empreendedores: Análise e planejamento financeiro, Aprender a apreender, Como vender mais e melhor, De olho na qualidade, Iniciando um pequeno grande negócio e Desafio Sebrae	218.575
<b>Senac</b>	Programas compensatórios de matemática e português e cursos de formação inicial e continuada, nas áreas de informática, gestão, comércio, saúde e turismo e hospitalidade.	29.000
<b>CIEE</b>	Cursos de iniciação profissional	148.199
<b>Fundação Bradesco</b>	Escola Virtual	164.866

OI Futuro

Tonomundo

175.398

<b>Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC)</b>	Proformação, Proinfantil, Tecnologias na Educação e Formação pela Escola*	8.552
<b>Governo do Estado de São Paulo</b>	Rede do Saber: Crônica na Sala de Aula, Se Toque, Progestão, Viva Japão, PEC Formação Universitária Município, Curso de Pregão Eletrônico, Convênio com Escola Paulista de Magistratura, Videoconferências do Centro Paula Souza, Curso de Iniciação Funcional para Assistentes Sociais do Tribunal de Justiça. / Departamento de Informática Educativa (DIE/FDE):Interaction Teachers, Interaction Students. **	119.225
<b>Fundação Telefônica</b>	Educarede (Projetos Minha Terra, Memórias em Rede, Coisas Boas 2007 e Rede de Capacitação)	9.000
<b>Fundação Roberto Marinho</b>	Telecurso TEC e Multicurso Ensino Fundamental, Tecendo o Saber, Projetos de Formação Educacional, Travessia e Poronga	22.553
<b>TOTAL</b>		<b>2.504.483</b>

**FONTE: As próprias instituições citadas e AbraEAD/2008.**

Atualizando os dados a partir do Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil – 2010, publicado em 2012, comparativamente, em 2010, 930.179 matrículas foram efetivadas no ensino superior, sendo 748.577 em IES particulares e 181.602 em IES públicas.

Destes 181.602 alunos matriculados nos IES, 104.722 estão nos institutos federais, 76.414 estão nos institutos estaduais e 466 nos institutos municipais, distribuídos em 975 cursos, subdivididos em 08 áreas de conhecimento.

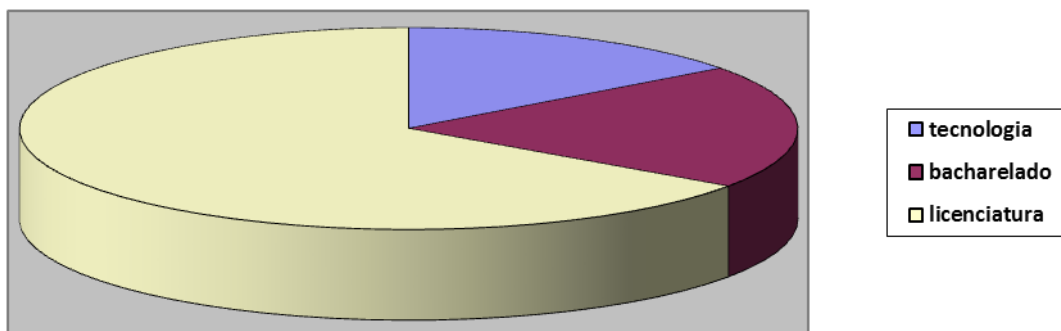
O gráfico abaixo apresenta um panorama deste crescimento, se compararmos com as estatísticas anteriormente divulgadas:

<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>	<b>CURSOS AUTORIZADOS</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>324</b>
<b>HUMANIDADES E ARTES</b>	<b>71</b>
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS E DIREITO</b>	<b>343</b>
<b>CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO</b>	<b>99</b>
<b>ENGENHARIA, PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO</b>	<b>27</b>
<b>AGRICULTURA E VETERINÁRIA</b>	<b>5</b>
<b>SAÚDE E BEM-ESTAR SOCIAL</b>	<b>66</b>
<b>SERVIÇOS</b>	<b>40</b>
<b>TOTAL</b>	<b>975</b>

Fonte: Censo de Educação Superior/MEC.

Do total de 930.179 matrículas, 426.241 foram efetivadas na licenciatura; 278.173 no bacharelado e 235.764 matrículas efetivadas nos cursos tecnológicos.

O gráfico abaixo nos dá um panorama do quadro de matrículas:



Fonte: Censo Ead.br, 2012

De acordo com o Censo Ead 2012, em 2010, de um total de 198 instituições envolvidas, 33 oferecem cursos somente na modalidade à distância; 161 instituições oferecem cursos tanto na modalidade presencial quanto a distância, possibilitando migração.

Para efeitos de entendimento, esta pesquisa analisa um curso de Pedagogia oferecido 100% na modalidade à distância, todavia, existe a possibilidade de migração para o curso presencial, considerando a equidade curricular. Esta migração, apesar de possível, não foi analisada nesta pesquisa por fugir dos objetivos inicialmente traçados para este estudo.

### 1.3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A partir dos dados apresentados, justifica-se a importância de análises mais aprofundadas no tocante ao modelo de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas instituições de ensino, considerando que a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de práticas pedagógicas desenvolvidas, de perfil do estudante que se deseja formar, converte-se em condição *sine qua non* para a formação de um sujeito



autônomo, capaz de desenvolver uma nova cultura de estudo, pesquisa e formação.

Se considerarmos que uma significativa parcela de estudantes opta pelo ensino, na modalidade à distância, motivada pelos mais diferentes aspectos, qual seja, questões financeiras, questões de tempo ou pela falsa ideia de uma facilidade acadêmica, esta reorganização curricular se faz urgente, sobretudo quando pensamos em formar sujeitos críticos e preparados para o conviver social, prerrogativa fundante do processo educativo.

Segundo Brito (2009, p. 244), “[...] tais desejos e necessidades revelaram-se motivadores, forças motrizes, capazes, potencialmente, de criar um clima transformador possível de se consubstanciar, em circularidades, numa outra cultura, de mudança”.

Dentro deste contexto, a educação à distância deveria interconectar conteúdos, numa perspectiva transdisciplinar e romper barreiras lineares para a construção do conhecimento, além de ser um veículo de inclusão e inserção social, em uma sociedade globalizada, seletiva e excludente. O resultado de uma postura metodológica transdisciplinar poderia ser a diminuição do aspecto negativo da individualidade e fechamento das disciplinas em campos estanques. É uma visão condizente com a contemporaneidade, em que a pluralidade e a diferença são a tônica dos encontros culturais, sobretudo quando o foco é a educação à distância. Desenvolver competências técnicas e relacionais é o compromisso mais importante de uma educação preocupada com a inserção social e o conviver com qualidade.

Segundo Feldmann e D’Água (2009, p. 195), “[...] este processo [...] se constrói e reconstrói a partir das relações, dos tempos, bem como do processo de desenvolvimento de cada sujeito inserido nessa relação social”.

Esta relação social se funda em três elementos que circunscrevem a expressão da formação: professor, aluno e conhecimento. Neste tripé, a aprendizagem efetiva, social e significativa é um processo de crescimento e desenvolvimento do sujeito na sua totalidade. Pozo (2002, p. 76) aponta que a aprendizagem e a compreensão de conceitos “[...] nos permitem atribuir significado aos fatos com que nos deparamos, interpretando-os de acordo com um marco conceitual [...]”.

A partir desta afirmativa, aprender está para além da mera fixação, pois envolve “[...] aprender a pensar, a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência [...]”. Isso implica uma colaboração para um saber comum, o mais completo possível, sem que necessariamente se crie ou se refira a uma disciplina única.

Na educação à distância, este aprender adquire um caráter reflexivo, pois pressupõe o desenvolvimento da cultura do estudo autônomo. Esta autonomia é fundamental, pois implica “[...] traduzir ou assimilar uma informação nova a conhecimentos prévios [...]” (Pozo, 2002, p. 76), em um tempo individual e espaço diferente da geografia da sala de aula presencial.

Neste contexto de análise, o maior desafio da educação à distância para atender às exigências dessa nova sociedade da informação, é desenvolver nos alunos capacidades para a gestão do conhecimento, pois além dos conhecimentos acadêmicos, a educação também tem como prerrogativa desenvolver capacidades para o enfrentamento dos desafios que os aguardam na sociedade do conhecimento.

Assim, é necessário que os professores envolvidos com a modalidade à distância, tenham a preocupação de articular as diferentes áreas do currículo para desenvolver nos alunos cinco tipos de capacidades para a gestão metacognitiva<sup>5</sup> do conhecimento: Competências<sup>6</sup> para a aquisição de informação; Competências para a interpretação da informação; Competências para a análise da informação; Competências para a compreensão da informação; Competências para a comunicação da informação (Pozo e Postigo, 2000).

Para Neves (1998, p.13), ensinar a distância significa “[...] oferecer aos alunos referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. A partir desta propositiva, é premissa deste trabalho de pesquisa abordar a educação à

---

<sup>5</sup> Metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (Ribeiro, 2003).

<sup>6</sup> Cruz (2001) define competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer), organizados e articulados.

distância não como um mero processo de ensino, com a simples transmissão de informações e conteúdos curriculares.

Para a elaboração desta nova cultura<sup>7</sup>, faz-se necessário mudar as formas de aprender, bem como de ensinar, a partir da reconfiguração da arquitetura curricular<sup>8</sup> e da adequação a esta nova geografia, que altera os espaços e os tempos de aprendizagem. Por isso, cultura do estudo autônomo, aliada a um processo contínuo de emancipação, exige um novo perfil de aluno, e novas funções, tanto discente quanto docente, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade<sup>9</sup>, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas, positivistas e cartesianas sobre o ensino e a aprendizagem.

Para o embasamento teórico da discussão que fundamenta este trabalho de pesquisa, a contextualização da modernidade e contemporaneidade, enquanto espaço temporal e processo que está acontecendo neste tempo, fazem-se emergente e necessária. Assim, será objeto de aprofundamento no capítulo que se segue.

Os conceitos de **habitus**, **reflexividade**, **autonomia**, com vistas ao desenvolvimento de uma nova cultura – a cultura do estudo autônomo – cerne desta tese, se constituirão em referencial teórico para a análise dos dados coletados na pesquisa empírica.

---

<sup>7</sup> O conceito de cultura abordado nesta tese de doutoramento vai ao encontro do conceituado por Forquin (1993), ou seja, patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

<sup>8</sup> Conceito utilizado pela pesquisadora para descrever um novo desenho curricular

<sup>9</sup> Quebra de paradigmas e a consideração de novos pressupostos, considerando a cultura formativa em espaços virtuais de aprendizagem.

A condição contemporânea implica certas possibilidades de ser e estar no mundo uma vez que os dispositivos de 'produção dos sentidos' [...] produzem a experiência.

Nikolas Rose (2001)

## **CAPÍTULO II**

### **MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE**

---

Este capítulo tem como pressuposto apontar como os conceitos de modernidade e contemporaneidade influenciaram na reorganização social, nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos.

Assim, a cultura do estudo autônomo, bem como os conceitos de habitus, reflexividade, autonomia, emancipação, tornam-se vetores de análise quando o foco é o desenvolvimento de uma nova cultura, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, emancipado, coautor e corresponsável pelo seu processo de formação e aquisição de conhecimento no curso de Pedagogia na modalidade à distância.

A partir destes vetores de análise, configura-se neste capítulo, o referencial teórico que fundamenta este trabalho de pesquisa.

#### **2.1 MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE OU CONTEMPORANEIDADE?**

No desenvolvimento desta pesquisa nos deparamos com visões diferenciadas, cunhadas com aspectos conceituais muito próprios dos autores consultados.

Habermas (2000) afirma que o projeto moderno ainda não terminou no sentido de não ter esgotado todo o significado próprio da racionalidade. Ampliando a discussão sobre racionalidade, Habermas (2002) introduz o conceito de agir comunicativo, pois supõe sujeitos que buscam um acordo acerca de uma situação de ação, a fim de coordenar, de forma consensual, suas ações. O ponto principal dessa teoria fundamenta-se na descoberta contemporânea de que a linguagem mediatiza toda a relação significativa entre sujeito e objeto. Neste diapasão, o conceito central para a problemática da racionalidade é a interpretação. Sobretudo, entendemos, nas especificidades postas pela educação à distância, o agir comunicativo bem como a

interpretação tornam-se elementos essenciais para o desenvolvimento desta nova cultura fundada na autonomia.

Segundo Giddens (1991), não se deve, em função de todos os problemas advindos da modernidade, acreditar que estaríamos vivendo outro período que não o moderno, apesar de afirmar que estaríamos no limiar de uma “nova era”, para “além” da modernidade.

Bell (1973) se refere a este “além” como sendo uma sociedade pós-industrial. Lyotard (2009), Bauman (1998) e Harvey (1992), se referem a este contexto como sendo pós-moderno. Já Lipovetsky e Charles (2004) consideram o período atual como hipermoderno.

Todavia, este trabalho de pesquisa alinha-se com o conceito de contemporaneidade, pois segundo Rose (2001, p. 36), “[...] a condição contemporânea implica certas possibilidades de ser e estar no mundo uma vez que os [...] dispositivos de ‘produção de sentidos’ [...] produzem a experiência”.

Neste sentido, não é factível circunscrever contemporaneidade em um conceito; nesse trabalho, julgamos pertinente descrevê-la como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos – sociais, culturais, educacionais, econômicos e, sobretudo, tecnológicos.

Assim, esta tese opera com o conceito de contemporaneidade, considerando as especificidades discutidas, pesquisadas e analisadas ao longo desta pesquisa, com relação ao desenvolvimento de uma nova cultura de estudo autônomo na proposta da educação à distância.

## **2.2 A CULTURA E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Para efeitos de compreensão, a modernidade surgiu como forma de reger o mundo através das ciências modernas que inauguram as Universidades. Nela, o cidadão encontra-se conformado socialmente e há uma delimitação das ideias, ou seja, não ocorre uma abertura de espaço para as tendências contemporâneas (libertária) para a transformação do cidadão.

A estrutura organizacional dos sistemas educacionais está baseada no projeto iluminista-moderno, onde a cultura passou a ter uma concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa, vista como redentora do

sujeito e como única instituição social capaz de resgatá-lo do obscurantismo do saber.

Segundo Goergen (2005), o projeto moderno tem como princípio a ilimitada confiança na razão, que dominava os princípios naturais em proveito dos homens e que, a crença na trajetória humana, garantiria um futuro melhor à sociedade.

Todavia, com a contemporaneidade, inicia-se a era da complexidade, cheia de incertezas, indeterminações, ambiguidades, paradoxos e contradições. A contemporaneidade promove uma transformação do espaço para a utilização das tecnologias e do conhecimento cultural. Assim, compreender o sentido da palavra contemporâneo, nos provoca uma reflexão ampla do seu contexto, pois envolve o social, o econômico, o político e o cultural.

Segundo Eco (1985, p. 37),

[...] chega um momento em que a vanguarda (o moderno) não pode ir mais além porque já produziu uma metalinguagem que fala de seus textos impossíveis (a arte conceptual). A resposta pós-moderna ao moderno consiste em reconhecer que o passado, já que não pode ser destruído porque sua destruição leva ao silêncio, deve ser revisitado: com ironia, de maneira não inocente.

Neste novo contexto, as certezas, antes postas pela modernidade, se desmancham no ar (Berman, 1998) e o desencanto que se instala na cultura é acompanhado pela crise de conceitos fundamentais ao pensamento moderno, tais como verdade, razão, legitimidade, universalidade, sujeito, progresso.

Assim, o projeto contemporâneo passa pela descontinuidade, pelo caos, pela complexidade. Esta transformação sobrevém da consideração da "[...] verdade, não como objeto de que nos apropriamos e que transmitimos, mas como horizonte e pano de fundo no qual, discretamente, nos movemos" (Vattimo, 1996, p.87).

Educar, a partir deste novo contexto de transformações e incertezas, significa disponibilizar elementos da cultura para que os sujeitos construam sua identidade intelectual e pessoal (Forquin, 1993). Faz-se emergente, então,

considerar os modos e processos para que essa construção se opere, tornando-se elemento fundante do processo educacional.

Nesta nova lógica de formação, pautada pela contemporaneidade, somos sujeitos globalizados, interconectados e híbridos, pois vivemos no limiar entre uma educação ortodoxa, marcada pelo tradicionalismo cultural e cibernética, marcada pela revolução digital.

Segundo Bruno (2012, p. 417), “[...] as combinações dos modos de comunicação, tecnologias e mídias compõem o cenário da Cibercultura<sup>10</sup> que, como acontecimento social e cultural, traz implicações para a Educação *online* e nos provoca-convoca a cocriar os espaços de formação do adulto”.

No que tange a formação do adulto, Hnowles; Holton III; Swanson (2009) apontam que, diferentemente da Pedagogia, a andragogia<sup>11</sup> pressupõe que a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, que, no âmbito desta pesquisa, adquire contornos essenciais.

Desta forma, este trabalho de pesquisa busca compreender a nova arquitetura<sup>12</sup> que se configura no limiar destes dois processos de formação: os cursos configurados no modelo curricular disciplinar e presencial e os cursos oferecidos na modalidade à distância, flexibilizando tempo e espaço de aprendizagem. Não raro, estes cursos seguem a mesma configuração de organização curricular e disciplinar, todavia, não mais presencial. A grande questão que se coloca e se torna o cerne deste trabalho de pesquisa gira em torno da **autonomia** exigida dos sujeitos que frequentam estes cursos de formação à distância. Espera-se deles a adoção de uma nova cultura de formação, mais autônoma, mais crítica, com capacidade infinita de resolução dos problemas postos nas diversas áreas de conhecimento. Assim, a educação virtual parece surgir como a grande representante da contemporaneidade, “[...] resumidas na fusão das telecomunicações com a informática (telemática) [...] e

---

<sup>10</sup> Compreendida como a cultura contemporânea em que são potencializadas as múltiplas formas de interação e comunicação emergentes no cenário tecnológico da sociedade atual (Bruno, 2011).

<sup>11</sup> A Andragogia, definida por Malcolm Knowles, no século XX, é uma ciência antiga que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento.

<sup>12</sup> Termo utilizado para identificar formas de organização curricular.



reorganizaram praticamente todos os espaços e tempos de convivência [...]” (Mill, 2012, p.9-10).

A educação à distância, vista sob esta ótica, torna-se campo de análise desta pesquisa, tendo como elemento central o aluno, sujeito que atua nesta nova rede de organização formativa em condições diferentes das propostas nos cursos configurados na perspectiva mais ortodoxa e tradicional.

As novas tecnologias propiciaram para a educação transformações plurais no que tange a natureza cultural, social e geográfica<sup>13</sup> da formação. Na base destas transformações está o redimensionamento dos espaços e tempos, bem como a mudança da cultura de aprendizagem. **A cultura do estudo autônomo** torna-se a mola propulsora desta nova configuração.

Segundo Castells (2003, p. 193), as novas tecnologias da informação e comunicação promoveram o surgimento de “[...] um espaço híbrido, feito de lugares e fluxos: um espaço de lugares interconectados”. A partir desta nova geografia e com a derrubada de fronteiras, surge o aluno nômade, com salas de aula em movimento, acessadas de vários lugares, em qualquer horário e, não raro, sem a devida atenção ao que se lê, ouve ou escreve. Esta pseudo liberdade acarreta consequências inevitáveis quando não se reconfigura a cultura de formação.

O grande questionamento que fundamenta este trabalho de pesquisa refere-se a esta nova cultura: **a cultura do estudo autônomo**. Considerando cultura como sendo “[...] patrimônio de conhecimentos e competências [...]” (Forquin, 1993, p. 12), esta nova cultura, defendida nesta tese, ou seja, a cultura do estudo autônomo pressupõe a formação de um novo cabedal de conhecimentos e competências, coadunadas com as exigências postas pela contemporaneidade. Sob esta ótica, os alunos matriculados nos cursos de formação à distância, EaD, estão cientes desta nova cultura? Ou seja, reconfigurando-se tempos e espaços de aprendizagem, necessariamente reconfiguram-se processos de ensinagem<sup>14</sup>. Assim, entende-se que o desenvolvimento da autonomia do aluno perpassa, necessariamente, por uma prática pedagógica diferenciada. Nota-se uma ambiguidade entre a prática

---

<sup>13</sup> O termo geografia educacional é utilizado para identificar diferentes locais de acesso aos componentes curriculares.

<sup>14</sup> No processo de ensinagem, a ação de ensinar está diretamente ligada a ação de aprender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo (Anastasiou; Alves, 2005)

pedagógica desenvolvida nos espaços virtuais de aprendizagem e a autonomia que se espera dos alunos inseridos nesta modalidade. A cultura de formação a distância segue as normas postas pela educação presencial, ou seja, o processo de formação consubstanciado no professor.

Zuin (2006, p. 935-954) corrobora com esta assertiva quando aponta que

[...] o termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: pode um processo educacional formativo ser desenvolvido a distância?

Em complementação a este questionamento, acrescentamos outro, intimamente ligado às práticas desenvolvidas, bem como a autonomia esperada dos alunos: Que tipo de relação pedagógica pode ser implementada entre os agentes da educação à distância, com vistas ao desenvolvimento da autonomia acadêmica.

A educação à distância configura-se demasiadamente complexa e dinâmica, causando, não raro, dificuldades de entendimento. Há muitas lacunas teóricas e de entendimento dos processos de formação à distância, tanto para os professores que atuam nesta modalidade, quanto para os alunos que optam por esse modelo de formação.

Considerando toda a complexidade que envolve a constituição de um curso à distância, este trabalho de pesquisa busca contribuir para uma melhor compreensão da condição discente na EaD. Esta condição se estabelece a partir da discussão contemporânea sobre a cultura do estudo autônomo, alterando a arquitetura curricular. Neste novo desenho, reconfigura-se a geografia educacional, ou seja, os papéis desempenhados pelos atores envolvidos neste processo de formação. Assim, a convergência desta tríade de elementos, não raro, está diretamente relacionada à constituição de uma nova cultura e, conseqüentemente, à formação de um novo sujeito, capaz de processar, criticamente, os conhecimentos materializados e mediados pela educação à distância.

### 2.3 A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO

A formação de um sujeito autônomo é uma das ideias mais difundidas no contexto da contemporaneidade. Espera-se deste sujeito em formação competências<sup>15</sup> e habilidades diferenciadas e, não raro, por este motivo, esta autonomia é influenciada pelo caráter ideológico dos debates que giram em torno da presença, influenciando, sobremaneira o próprio significado da palavra autonomia. Para Gadotti (1992), autonomia é a capacidade do educando de buscar respostas às suas próprias perguntas; Freire (1996) aponta que autonomia é o exercício que o educando faz para se pronunciar e de ser o protagonista de seu próprio destino; é poder pensar e fazer as coisas por si só.

Todavia, neste trabalho de pesquisa, autonomia é definida enquanto a capacidade discente de gerir e gestar o tempo e o espaço de aprendizagem, numa perspectiva crítica e reflexiva, considerando a inter-relação dos conteúdos curriculares e as experiências empíricas, rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas.

Esta ambiguidade, presente nos cursos de formação à distância, descaracteriza a presença como base fundante para a formação desta consciência crítica e autônoma. Todavia, enquanto questionamento presente neste trabalho de pesquisa, a cultura que subjaz os processos de formação acadêmica está intimamente ligada ao ensino, aulas presenciais, conduzidas pelo professor, elemento fundante do processo da formação ortodoxa, tradicional.

Segundo Domingo (2003, p. 15),

[...] o ensino, enquanto ofício, não pode ser apenas definido descritivamente, isto é, pelo que encontramos como prática real dos professores nas salas de aula, já que a docência, de novo, tal como tudo na educação – define-se também pela sua aspiração e não apenas pela sua materialidade.

---

<sup>15</sup> Segundo Le Boterf (2003) competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Considerando esta ótica de análise, a materialidade presente no ato de ensinar liga-se ao encontro presencial. Todavia, se o foco da formação é a construção de conhecimentos à distância, numa perspectiva autônoma e crítica, há que se considerar os aspectos contraditórios e ambíguos dos espaços de aprendizagem.

Na visão de Cavaco (1999, p. 157), “[...] percorremos um tempo de mudança, de movimento, de dispersão”. Num universo saturado de informação, mediado pelas tecnologias da comunicação, tecem-se novas formas de ensinar e aprender; altera-se a cultura de formação, configura-se o conceito de autonomia, reconfigura-se a geografia educacional, no que tange a tempos e espaços de aprendizagem e a arquitetura curricular, consubstanciada numa nova organização, considerando esta nova geografia que se estabelece. Esse novo contexto educacional provoca desconfiância e autolimitações, todavia, mantém-se oculta nas salas de aula virtuais, nas relações e inter-relações e o caráter difuso da sua intencionalidade interfere na construção desta nova lógica de formação acadêmica.

Segundo Maia e Mattar (2007), o século XXI é marcado pela transição na educação, pelas tecnologias e as ciências, pela substituição dos livros por outros recursos, pela informática e por diversas estratégias que exigirão modificações profundas no ato de ensinar e aprender. Neste novo contexto de incertezas e ambiguidades, marcado pelas profundas mudanças nas fronteiras políticas, sociais, educacionais e culturais, notou crescer, em números absolutos, os cursos de formação à distância, ancorado no princípio da imaterialidade, interatividade e instantaneidade.

A inquietude que permeia a construção desta pesquisa, considerando os três princípios que ancoram a educação à distância, volta-se para o conceito de **autonomia** e para uma significativa mudança no perfil do aluno. Palloff e Pratt (2004) destacam, entre outros elementos, que os alunos que optam por cursos à distância, precisam ter, enquanto perfil, capacidade de gerenciar seu tempo, saber pensar criticamente, saber refletir. Estas características se interligam quando o aluno possui **a autonomia** necessária para conduzir, individualmente, seu processo de formação.

Quando este aluno é capaz de gerenciar seu tempo, elaborando roteiros de estudos a partir das diversas disciplinas que compõe o currículo dos cursos

escolhidos, seus espaços de aprendizagem, bem como a elaboração e produção de seus textos e atividades, sem a chancela presencial do professor. Esta nova postura exigida, enquanto perfil para o aluno que opta pela educação à distância, surge com o intuito de quebrar os paradigmas impostos pelos modelos convencionais e ortodoxos da formação presencial. Todavia, ao que parece, este aluno foi preparado para a adoção desta nova postura.

Este novo sujeito contemporâneo, marcado pelo rompimento com o projeto iluminista da modernidade, fixo e estável, calcado na lógica da imutabilidade, é capaz de perceber esta descentralização e transformação, dando lugar ao sujeito contraditório, inacabado e fragmentado. Nesta nova ordem, este sujeito se depara com a subjetividade da formação, localizada no espaço e tempo simbólicos, sofrendo os efeitos da compressão espaço-temporal, transformando modos de aprender e relacionar-se com os pares e com o conhecimento.

Assim, naturaliza-se a tecnologia e a educação a distância equipara-se ao seu uso. Sob esta ótica, há um reducionismo do processo de formação. Portanto, pensar em educar, na perspectiva da contemporaneidade, com a derrubada das fronteiras educacionais e a reconfiguração desta geografia, pressupõe instrumentalizar este novo sujeito aprendente, inserido no limiar destas duas culturas de formação.

Peters (2003, p.57) apresenta algumas alterações que ocorreram no perfil da geografia educacional e com reflexos na configuração da arquitetura curricular. Conseqüentemente, estas mudanças interferem significativamente no perfil esperado para um sujeito que cursa uma educação à distância. Compreender estas mudanças implica em alterar posturas e modos de ensinar e aprender, no contexto desta nova lógica de formação - a educação à distância.

Vejamos as alterações apontadas, a partir da lógica comparativa de Peters (2003) e adaptadas para este mote de discussão:

<b>MODERNIDADE</b>	<b>CONTEMPORANEIDADE</b>
Segue o modelo do “gerenciamento científico”	Segue o modelo de “diálogo” que transforma os participantes e os assuntos em discussão
Racionalidade técnica (tecnocracia)	Racionalidade humanística
Eficiência	Desenvolvimento pessoal
Fatos precisos	Abordagens globais
Especificação	Generalização
Procedimentos detalhados	Interativo
Formalismo rígido	Eclético
Linear	Complexo
Pré-ajustado	Improvisado
Sequencial	Pluralista
Facilmente quantificável	Não quantificável
Inícios definidos	Em andamento
Fins definidos	Em andamento
Estável	Não estável, dinâmico

Pensamento baseado em causa-efeito	Pensamento não dedutivo
Previsível	Imprevisível
Fechado	Aberto
O professor detém o conhecimento, o aluno, não.	Grupo aberto e transformador de indivíduos que interagem
Currículo: definição apriorística de curso a se realizar	Currículo: transmissão de informações pessoais através do diálogo, da investigação e do desenvolvimento
A organização vem antes da atividade	A organização surge a partir da atividade
Positivismo	Pluralismo epistemológico
Ciência impregnada de descoberta e Determinação	Ciência impregnada de criatividade e indeterminação

Nesta lógica, percebemos mudanças significativas para o perfil esperado dos cursos e, conseqüentemente dos alunos que frequentam a EaD. Alguns aspectos estão presentes enquanto questionamentos apontados neste trabalho de pesquisa:

- ✚ Separação física entre professor e aluno, no espaço e tempo de aprendizagem;
- ✚ Controle do aprendizado, pelo aluno;
- ✚ Crescente utilização da tecnologia da informação e comunicação;
- ✚ Flexibilidade de horários e locais de acesso;
- ✚ Dinamismo.

Nesta pesquisa, esses elementos são considerados fundantes e somam-se às categorias de análise pré-definidas, por se encontrarem justapostos ao

conceito de autonomia, essencial e que se espera do aluno que opta pela educação à distância. Nesta pesquisa, defendemos que a ausência destas características torna inviável a aquisição dos conhecimentos disponibilizados nas plataformas educacionais ou AVA (ambientes virtuais de aprendizagem).

No âmbito do ensino superior este quadro se abre para novas análises, sobretudo, se considerarmos a formação propedêutica e pedagógica necessária para a atuação profissional dos alunos formados no **curso de Pedagogia, foco deste trabalho de pesquisa**. Na formação de professores, o uso da **reflexão** (atitude questionadora e autônoma, fazendo com que o indivíduo vá além do que se lê ou ouve, buscando diferentes perspectivas para analisar um mesmo fato), **críticidade** (consciência da possibilidade de luta pela conquista e preservação da liberdade de agir e pensar, e da igualdade de oportunidades e responsabilidades que reforçarão as atividades críticas), **dialogicidade** (essência da educação, como prática da liberdade), **dialética** (arte do diálogo, a arte de debater) são fatores primordiais e cruciais para o desenvolvimento de uma educação adequada à sociedade atual. Neste sentido, segundo Gadotti (2000), o trabalho pedagógico relaciona-se com a comunicação, que se fundamenta no diálogo, numa relação entre educador e educando.

Neste trabalho de pesquisa, o foco não é a discussão sobre a qualidade ou as diferenças do ensino presencial ou à distância. O que se busca compreender é o papel desempenhado pelo aluno nesta nova rede de formação. Um papel que, espera-se, seja permeado pela autonomia, pela busca do conhecimento, pela reflexão sobre seu papel discente, pela flexibilidade na aprendizagem, pelas relações e inter-relações mediadas pela tecnologia, não como fim, mas como meio para a aquisição dos saberes sistematizados.

Pensar em um aluno em processo de formação sem esses saberes é desconsiderar a própria essência da formação. Sem o desenvolvimento destas competências e habilidades estaremos formando profissionais do ensino desconectados do seu tempo e, não raro, altamente sobrepujados a outros saberes dos quais ele não tem domínio, fazendo evoluir o descrédito profissional e a sua importância cada vez menor como categoria fundante na



construção da sociedade composta por cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Este deverá ser o mote do processo de formação, seja ele presencial ou mediado pelas novas tecnologias.

## **2.4 A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO, O CONCEITO DE HABITUS E REFLEXIVIDADE**

Este subitem tem como objetivo conhecer e explicitar os conceitos trazidos enquanto suporte teórico para a análise dos dados coletados na pesquisa empírica<sup>16</sup>.

### **2.4.1 A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO**

Formar e educar são tarefas complexas, pois envolvem escolhas que relacionam conhecimento, competências, ensino, aprendizagem, aspectos didáticos, metodológicos, curriculares, além do elemento ideológico que define todas essas escolhas. Na contemporaneidade, a educação repensa esses aspectos, pois se admite um cenário de mudanças na sua disposição, na forma e nos modelos de organização e socialização dos conhecimentos sistematizados. Ao admitir esse cenário de mudanças, a educação se esmera em “[...] preservar a capacidade do ser humano de reter nas mãos as rédeas do seu destino pelo manejo de sua racionalidade” (Goergen, 2005, p. 69).

Neste cenário, a educação à distância, tal como vimos, surge com a proposta de modificar o comportamento tradicional de ensino e se projeta como solução para os problemas educacionais de uma parcela da população dispersa e afastada do conhecimento acadêmico. Todavia, outros fatores, não considerados nessa nova lógica, se constituem em obstáculo para a efetivação da educação à distância como redentora dos problemas de acesso e democratização do ensino: a exclusão social, digital, desigualdades econômicas, sociais, culturais e, não raro, a dependência do professor, para a formação de conceitos e imagens dos aspectos curriculares prescritos.

---

<sup>16</sup> Pesquisa empírica é recolha de dados a partir de fontes diretas (pessoas) ou indiretas (documental) que conhecem, vivenciaram ou tem conhecimento sobre o tema pesquisado.

Assim, esses entraves criam uma lacuna para o desenvolvimento da autonomia, fundamental para o sucesso dos alunos que optam pela educação à distância. Não raro, para além dos elementos acima expostos, outros se somam ao já complexo espectro da educação à distância: não proporciona uma relação interpessoal pedagógica<sup>17</sup>, típica de uma sala de aula convencional; não gera reações imprevistas e imediatas; exige elevados investimentos iniciais, isto é, muitos recursos para a criação dos conteúdos dos cursos, especialmente para produtos/suportes em formato multimídia; exige alguns conhecimentos tecnológicos (informática e multimídia); reduzida confiança neste tipo de estratégias educativas por parte dos mais conservadores e resistentes à inovação e mudança; excesso de conteúdos teóricos; componentes tecnológicos que se desatualizam rapidamente; custo de acesso à internet elevado (Vidal, 2002).

Todavia, a despeito de todos os entraves citados para a efetivação plena da educação à distância, o recorte proposto para este trabalho de pesquisa funda-se na cultura, ou, mais especificamente, na cultura do estudo autônomo. Assim, o conceito de autonomia, aliado aos aspectos culturais, configura-se no binômio fundamental desta discussão.

Autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado com independência, liberdade ou autossuficiência. Em Filosofia, autonomia é um conceito que determina a liberdade do indivíduo em gerir livremente a sua vida, efetuando, racionalmente, as suas próprias escolhas. Em Educação, a autonomia do estudante revela capacidade de organizar sozinho os seus estudos, sem total dependência do professor, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação no aprendizado e escolhendo, de forma eficiente, as fontes de informação disponíveis. Isto posto, na educação à distância, a aplicabilidade deste conceito é fundamental. Sem o desenvolvimento profundo da autonomia, torna-se inviável a sequência do processo de formação, a partir das prerrogativas propostas para esta modalidade de ensino.

Na sociedade do conhecimento, “[...] a educação consiste em introduzir os membros das novas gerações no interior de um mundo em que eles não conhecem [...]”, segundo Forquin (1993, p. 14). Assim, a escolha do aluno pela

---

<sup>17</sup> Anaya, 2008.

educação à distância, deveria ser precedida de uma análise sobre as exigências, tempo, espaço, organização curricular, pedagógica, metodológica e didática dos cursos oferecidos nesta modalidade de ensino. *A priori*, esta análise não é empreendida pelos estudantes, muito menos é disponibilizada pelos institutos de educação à distância, com uma palestra introdutória, ou uma aula inaugural, por exemplo. A escolha por esta modalidade opera-se, não raro, pela possibilidade da realização de um curso sem a obrigatoriedade da presença, com associação errônea e equivocada de facilidade de sistematização dos conhecimentos disponibilizados nas plataformas de ensino.

Essa pseudo liberdade de acesso parece se configurar no principal entrave na apreensão dos conteúdos curriculares previstos para cada curso oferecido. As disciplinas acontecem concomitantemente, nos mesmos moldes da organização curricular presencial, pressupondo acesso diário para o estudo e realização das atividades. A informação, na educação à distância, brota infinita e incansavelmente, em ritmo diferente do proposto na cultura presencial.

Segundo Mattar (2011, p. 130),

[...] a função da universidade é educar estudantes. Se 'educação' significa enviar informações de quem a tem para quem a recebe, a internet faz isso muito bem, como também o faz o videoteipe ou qualquer mídia de gravação. Mas a EaD não pode ser concebida simplesmente como consumo de informação.

Sob esta ótica, parece-nos que o desafio proposto seria pensar em uma nova cultura de formação e, conseqüentemente, em um novo modelo de organização educacional. Uma cultura em que o aluno fosse instrumentalizado para a aquisição da autonomia, fundamental para que a educação à distância não se reduza a mera transmissão de informações curriculares. A aquisição desta competência requer envolvimento, significação e preocupação. Neste sentido, o professor precisa encarar e encorajar este envolvimento. A educação à distância não deve ocorrer de forma passiva. A passividade, tanto docente quanto discente, fortalece o risco do processo de ensino e aprendizagem

transformar-se, tão somente, em informações disponibilizadas e decoradas para a realização de atividades.

A partir destas considerações, apontamos que o “[...] o conhecimento é, em certo sentido, essencialmente experiencial, baseado na fisicalidade que cada um de nós experiencia diferentemente” (Turkle, 1997, p. 238). Cada aluno, considerando seu grau de autonomia desenvolvido, processa, diversamente, as informações disponibilizadas, transformando-as em conhecimento.

Neste contexto, há que se considerar a cumplicidade que permeia a relação professor e aluno em qualquer modalidade de ensino; quando professor e alunos estão presencialmente juntos, assumem, em conjunto, riscos que não existem quando estão tecnologicamente ligados. Vejamos: de um lado, alunos arriscam-se quando são chamados a demonstrar o conhecimento produzido sobre determinado conteúdo programático; em contrapartida, os professores também se arriscam quando são questionados sobre determinada lógica adotada na ação educativa.

Sob esta ótica, a educação à distância, não raro, pode produzir oportunidades de aprendizagem mais debilitadas, bem como professores menos preparados para os desafios que emergem do ato educativo. Presencialmente, o professor experiencia exemplos mau aplicados ou material utilizado de forma inapropriada, bem como novas perspectivas de ensino ou visões diferenciadas sobre determinada questão posta no processo educacional. Esta possibilidade real e instantânea desaparece quando o ensino é posto na perspectiva à distância.

A despeito de toda a discussão posta, é fundamental deixar registrado que este trabalho de pesquisa não se coloca contra o ensino à distância. Ao contrário. Defendemos, aqui, toda forma de democratização e acesso ao ensino. Todavia, paradoxalmente ao processo de democratização, apontamos que existem lacunas profundas e não discutidas, portanto, camufladas, quando falamos em educação, em seu sentido mais profundo, não apenas em disponibilização de conteúdos programáticos, travestidos de processo educacional.

Segundo Lobo (2005, p. 73), “[...] o indivíduo [...] segue marcado por suas condições de metamorfose, multiplicidade e mobilidade e, ao mesmo

tempo, crivado de cultura”. Uma cultura que, não raro, controla as interações entre os indivíduos e garante a continuidade das ações individuais e da prática pedagógica implementada nos espaços de produção e socialização de saberes, ainda cristalizada e sedimentada no positivismo acadêmico.

Geertz (1996a, p. 51), corrobora, afirmando que

[...] a cultura é melhor compreendida não como complexos esquemas concretos de conduta – costumes, usos tradições, conjuntos de hábitos – como tem ocorrido até agora, mas como uma série de mecanismos de controle – planos, receitas, formulas, regras, instruções [...] que governam a conduta.

Sob esta ótica de análise, culturalmente, a educabilidade passa por uma série de transformações e, nessa fase de transição, encontra-se a educação à distância. Se por um lado, rende-se a facilidade de uma educação mediada pelas tecnologias, abrindo novas possibilidades de acesso, por outro, ainda prende-se a um currículo engessado, que, não raro, desconsidera as especificidades postas na educação *online*. Desconsiderando essas especificidades, a educação à distância reproduz, tal e qual, a educação presencial.

Neste trabalho de pesquisa defendemos a necessidade de elaboração de um currículo voltado para a educação à distância mediada pelas novas tecnologias, com estrutura curricular, conteúdos programáticos, metodologias, relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento, especificamente pensado para esta modalidade de ensino. Que considere seus limites e possibilidades e que, de fato, cumpra sua função social, ou seja, disponibilizar o acesso à cultura acumulada e sistematizada ao longo da história da educação e que compõe o currículo de cada curso, pois segundo Anaya, Lemos, Lima (2006, p. 147), “[...] na elaboração do currículo, uma seleção restrita da cultura é efetivada [...]. Em razão disso, é necessário que se faça uma reflexão sobre os objetivos que se deseja alcançar [...]”.

Na defesa da constituição de uma nova cultura de formação, sobretudo a cultura do estudo autônomo, com vistas a uma aprendizagem significativa e colaborativa, há que se considerar a estrutura curricular, pois segundo Grundy

(1987, p. 5), “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Nesta nova cultura de formação que se configura e, paralelamente ao desenvolvimento da **autonomia**, base fundante para a apropriação do conhecimento quando falamos em educação, sobretudo educação à distância, destacamos o conceito de **habitus** para compreender que a autonomia que defendemos é um processo histórico e individual, que compreende um conjunto de competências e habilidades que são socialmente construídas pelos sujeitos durante sua trajetória social, independente de sua consciência (Bourdieu, 1972).

#### 2.4.2 O CONCEITO DE HABITUS

O objetivo central deste trabalho de pesquisa é identificar limites e possibilidades que perpassam a formação superior, na modalidade à distância, considerando **a cultura do estudo autônomo**, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular de um curso de Pedagogia.

Retomada a questão principal implícita no objetivo central, colocamos em evidência alguns aspectos de ordem pessoal – autonomia, emancipação, cultura, relações interpessoais, reflexividade – bem como curriculares – arquitetura e geografia curricular – alterando formas, tempo e espaço de aprendizagem, para a formação do **aluno autônomo**, nas condições postas pela contemporaneidade.

O conjunto desses elementos é condição *sine qua non* para a constituição de um novo **habitus** educacional, defendida ao longo desta pesquisa.

O conceito de **habitus** tem uma prolixa narrativa nas ciências humanas. Para Durkheim (1995), **habitus** designa um estado geral dos indivíduos, interior e profundo, que orienta suas ações, de modo durável. Bourdieu (1983, p. 104) aprofunda:

[...] por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de habitus permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O habitus, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes.

Segundo (Saviani, 1991, p.18), na educação dita tradicional,

[...] como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Sob esta ótica, o processo educacional estaria organizado para produzir um efeito profundo e duradouro. Corroborando, para Bourdieu (1983a, p. 60-61), o habitus se define como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que por isso sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptada a seu objetivo sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-lo, e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Assim, habitus envolve o cabedal de ideias e representações que os indivíduos congregam nas diversas trajetórias sociais que percorrem ao longo de sua vida. Nas diversas trajetórias, o sujeito social incorpora, não apenas sua maneira de agir e pensar, mas um espectro de capital social e cultural, que vai influir na tomada de decisões. Desta forma, a estrutura é estruturada, pois se funda na subjetividade do indivíduo pelas experiências obtidas em suas trajetórias sociais. Por outro lado, é estruturante, pois condiciona, não raro, as maneiras de pensar, sentir e agir dos indivíduos.

Sob este espectro, o conceito de habitus é incorporado neste trabalho de pesquisa para compreendermos a constituição de um novo espaço formativo, marcado pela complexidade, incertezas, indeterminações, ambiguidades, paradoxos e contradições que regem a constituição de uma nova cultura, qual seja, **a cultura do estudo autônomo**.

Para Bourdieu (1983, p. 60), “[...] o fato de não existirem duas histórias individuais iguais faz com que não existam dois habitus idênticos, embora haja classes de experiências ou classes de habitus [...]” que fazem com que determinados indivíduos, consciente ou inconscientemente, orientem as suas ações num mesmo sentido. Assim, a constituição de grupos sociais predispostos a seguirem as normas sociais ou a aderirem a um determinado discurso educacional torna-se plausível na medida em que tais discursos encontrem indivíduos que, por possuírem trajetórias sociais comuns e por situarem-se em posições comuns da estrutura do espaço social, partilham de um mesmo habitus, de um mesmo esquema de percepções e ações, afinadas com o discurso veiculado.

*Corroborando*, Giddens (1997, p. 57) aponta que “[...] há formas tradicionais de defender a tradição, que conduzem ao fundamentalismo e ao imobilismo, e há formas abertas de valorizar as tradições de maneira não tradicional”.

Nestes termos, a cultura educacional reproduz formas tradicionais de formação. Tem-se, neste campo, um habitus constituído, pois habitus é o princípio unificador e gerador de cada prática.

Paradoxalmente, a educação à distância, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), se constitui em um novo habitus, superando visões reducionistas e ortodoxas de formação, sem, contudo, romper práticas atreladas ao tradicionalismo sobre o fazer, o pensar e o querer.

Nesta nova ordem educacional posta, ou seja, a educação à distância, a constituição de um novo habitus se funda em esquemas simbólicos, subjetivamente internalizados, socialmente adquiridos e tacitamente ativados, modificando as disposições no modo de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar. Habitus, nesta lógica de análise, é um



instrumento conceitual que nos auxilia na compreensão da homogeneidade<sup>18</sup> das opções dos sujeitos sociais em um determinado momento social.

Assim, no bojo desta pesquisa, os pressupostos teóricos deste conceito se converterão em lente para a análise deste novo habitus que se constitui no campo educacional, qual seja, a educação à distância. Paralelamente, o conceito de autonomia, mola propulsora da aquisição de conhecimentos, na sua macro<sup>19</sup> definição, se faz presente quando se opta pela formação mediada pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

A não coerência ou ajustamento das práticas a este novo habitus que se delinea no cenário educacional se constitui em entrave para a configuração da educação à distância, como produtora de conhecimentos acadêmicos. Os ajustamentos são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às novas situações conferidas para determinar a transformação durável deste novo habitus. Assim, este trabalho de pesquisa utiliza-se do conceito de habitus enquanto expressão de uma identidade social em construção, sujeitas às rupturas e descontinuidades postas pela contemporaneidade.

Assim, o conceito de habitus se apresenta como um forte aliado para compreendermos que a nova estrutura de formação anunciada na educação à distância, consubstanciada no surgimento de uma nova cultura de estudo autônomo, ancora-se, necessariamente na formação de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo, bem como um agir pedagógico mais concreto, real e participativo.

Paralelamente ao conceito de habitus, o conceito de reflexividade é utilizado neste trabalho de pesquisa por acreditarmos que reflexividade pressupõe autonomia de ação e o dinamismo posto pela contemporaneidade. Segundo Giddens (1991, p. 25), “[...] temos [...] que explicar a natureza de descontinuidades em relação às culturas tradicionais”, pois, reflexividade é entendida como uma maior autonomia dos sujeitos, propiciada e exigida pela sociedade contemporânea.

---

<sup>18</sup> Pressupõe que a organização educacional, como um todo, possua a mesma lógica cultural.

<sup>19</sup> Definições de Autonomia na página 51.

### 2.4.3 O CONCEITO DE REFLEXIVIDADE

Giddens (1994) alinha-se à discussão proposta neste trabalho de pesquisa, contribuindo com o conceito de reflexividade. Na modernidade, as transformações sociais ancoram-se em três pilares: as novas definições da noção de tempo e espaço; os mecanismos de desencaixe; o fenômeno da reflexividade. Nesta nova ordem, emergem como mediadores, o avanço tecnológico, os sistemas peritos<sup>20</sup>, e os computadores. Desta forma, as escolhas dos sujeitos sociais baseiam-se em conhecimentos com origem em discussões das quais não participam e nem teriam condições de participar, pois, como leigos, apenas assumem a legitimidade que esses sistemas adquirem na sociedade.

Neste campo, a reflexividade é o elemento chave para identificar este novo habitus que se configura no campo educacional, onde cresce, sobremaneira, o número de instituições produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos.

Assim, a reflexividade, enquanto competência a ser desenvolvida pelos atores sociais torna-se emergente, considerando as consequências produzidas na forma de buscar, usar e transmitir informações na sociedade contemporânea. Desta forma, tem-se como premissa que a realidade dos atores sociais impulsiona e define as estratégias a serem empreendidas na constituição de um novo habitus.

Para Giddens (1991, p. 45), “[...] a reflexividade [...] consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim, constitutivamente seu caráter”. Neste sentido, paradoxalmente, a racionalidade herdada do iluminismo é confrontada pelas incertezas e descontinuidades alicerçadas na contemporaneidade.

Neste diapasão, a reflexividade é fundamental para análises mais aprofundadas no que tange às descontinuidades postas pela contemporaneidade, sobretudo quando o foco são os cursos constituídos na modalidade à distância, pois segundo Giddens (1991, p. 25), “[...] o cálculo do

---

<sup>20</sup> Conjunto de práticas e conhecimentos fundamentados em áreas de especialização profissional tal como a Medicina, a Economia e a Pedagogia.

tempo que constituía a base da vida cotidiana, certamente para a maioria da população, sempre vinculou tempo e lugar [...]”. Na educação à distância, o tempo e o lugar perdem a rigidez postas pela educação presencial.

A reflexividade, a partir de sua base conceitual, pressupõe que os sujeitos sociais examinem e reformulem suas práticas, à luz de novas informações sobre essas práticas. Assim, a constituição de uma nova cultura de formação, autônoma, com vistas a uma aprendizagem significativa e colaborativa, necessariamente associa-se com uma maior autonomia dos sujeitos, pois, segundo Sacristán (1999, p. 79), “[...] cada indivíduo a possui [...] em medida diferente e consegue captá-la segundo as possibilidades conferidas por suas concepções prévias, que são educáveis”.

Desta forma, os conceitos de autonomia, habitus e reflexividade, bem como emancipação e cultura, conceitos necessariamente decorrentes da aquisição de autonomia, habitus e reflexividade, serão utilizados como elemento de análise para uma possível reconceitualização da atividade discente nos espaços mediados pelas tecnologias, com vistas à “[...] melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais” (Sacristán, 2000, p. 18), a ser empreendida no capítulo IV.

O lócus da pesquisa, os sujeitos participantes, a metodologia de coleta e análise dos dados, bem com o as categorias de análise serão objeto de discussão do próximo capítulo.

Uma nova organização espaço-temporal provocada pelo desenvolvimento tecnológico tem transformado as relações interpessoais neste século XXI. Este movimento tem alterado significativamente as novas formas de organização social, que implica reestruturação dos processos de trabalho e de produção de conhecimento. Neste quadro, a utilização de novas tecnologias cria possibilidades de o homem comunicar-se e adquirir conhecimentos de formas diferenciadas.

Marina Graziela Feldmann (2005)

## CAPÍTULO III

### A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

---

Para a consecução desta pesquisa e considerando os conceitos que a permeiam, optamos pela Pesquisa Participante, com entrevista reflexiva, que tem como princípio a disposição do pesquisador em compartilhar sua compreensão dos dados com os participantes da pesquisa. Há na pesquisa participante um componente epistemológico que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Neste capítulo, contextualizaremos a pesquisa qualitativa, a entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, vantagens e desvantagens deste instrumento e a opção metodológica pela entrevista reflexiva.

A constituição do campo de coleta de dados, bem como dos sujeitos participantes, as categorias de análise e o desenvolvimento da pesquisa se configuram elementos centrais e articuladores deste capítulo.

#### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa empírica tem sido fortemente influenciada pelos estudos que valorizam o emprego dos métodos qualitativos para explicar os fenômenos sociais, sobretudo no campo educacional. A pesquisa qualitativa surgiu, inicialmente, no campo da Antropologia e Sociologia; todavia, nos últimos 30 anos, ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas.

Para Chizzotti (2010, p. 28), “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

É no campo da pesquisa qualitativa que a obtenção dos dados descritivos se dá mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto pesquisado.

Segundo Neves (1996, p. 1), “[...] nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados”.

Assim, a pesquisa qualitativa engloba um conjunto de características fundantes para a sua consecução e difere-se entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Segundo Godoy (1995a, p. 62), “[...] o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; o enfoque indutivo [...]”, são algumas características essenciais da pesquisa qualitativa.

No mesmo diapasão, Bogdan e Biklen (1994, p. 291) apontam que “[...] o foco do investigador qualitativo no ‘como as coisas são na realidade’ oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos”.

A partir destas afirmações, a pesquisa qualitativa tem como premissa a flexibilidade, sobretudo quando a pesquisa envolve os sujeitos e seus pareceres, possibilitando aos participantes interagir de acordo com sua perspectiva pessoal sobre a temática pesquisada.

Segundo Anaya (2008, p. 45), “[...] a pesquisa qualitativa procura descrever e analisar experiências complexas, a partir de uma ênfase interacionista e simbólica na compreensão dos fatos analisados”. Assim, a pesquisa qualitativa, neste trabalho, orienta tanto a coleta dos dados quanto à análise dos dados coletados.

A entrevista, como instrumento de coleta de dados empíricos será objeto de discussão do próximo item deste capítulo.

### **3.2 A ENTREVISTA NAS PESQUISAS QUALITATIVAS**

Segundo autores como Ludke e André (1986); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (1996); Bauer e Gaskell (2002), a entrevista, nos últimos anos, vem

sendo amplamente utilizada como estratégia de coletas de dados nas pesquisas em educação.

A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados é a técnica mais utilizada na pesquisa empírica. Através deste aporte metodológico, os pesquisadores buscam obter informações subjetivas, tais como: valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 65), a técnica da entrevista possibilita “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”.

Para Minayo (1996), os aspectos relacionados à fala e à interação social estão presentes na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado.

Bogdan e Biklen (1994, p. 73) corroboram, apontando que

[...] toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Neste contexto da pesquisa, a entrevista, em seus mais diversos usos nas Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano, identificando no ato de entrevistar, acima de tudo, a arte de ouvir, perguntar e conversar.

### **3.3. VANTAGENS E DESVANTAGENS NA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

Como todo aporte metodológico, a entrevista apresenta vantagens e desvantagens para sua utilização, sintetizadas no quadro abaixo:

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Possibilita obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;	Falta de motivação do entrevistado para responder;
Permite a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;	Facilidade de fornecimento de respostas falsas;
Os dados obtidos podem ser classificados e quantificados;	Influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador;
Maior flexibilidade no trabalho de investigação;	Influência das opiniões do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

A partir destas considerações e avaliando os limites e possibilidades na utilização deste aporte metodológico, esta pesquisa tem como instrumento de coleta de dados a entrevista, todavia, do ponto de vista reflexivo.

### 3.4 A ENTREVISTA REFLEXIVA

Como instrumento de coleta dos dados empíricos, esta pesquisadora se utilizou do aporte metodológico da entrevista reflexiva, por considerar o caráter de interação social presente nesta pesquisa. Como sujeitos sociais, pesquisador e pesquisado estão diretamente envolvidos em um compartilhamento de ideias, atitudes e emoções. Considerando este pilar, a entrevista reflexiva não se prende apenas a um roteiro fechado. Ao contrário, considera o aspecto reflexivo e a interação ativa.

Segundo Szymanski (2010, p. 12), “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo



às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Nesta metodologia de pesquisa, o entrevistador busca amealhar outras informações sobre o objeto pesquisado. No caso desta pesquisa, em particular, **a cultura do estudo autônomo**. Por outro lado, o entrevistado “[...] também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas repostas para aquela situação [...]”, na visão de Szymanski (2010, p. 12).

Com este aporte metodológico, emerge a intencionalidade do entrevistador: extrapolar a mera busca de informações. Não raro, o pesquisador cria uma situação de credibilidade e confiabilidade, tendo como objetivo a busca de dados relevantes para a pesquisa empreendida. Em contrapartida, o entrevistado busca ser ouvido e considerado, demonstrando o caráter ativo de sua participação. Nesta pesquisa, o entrevistado é possuidor de um conhecimento fundamental para o pesquisador. Não raro, este conhecimento nunca foi exposto em um discurso ou sistematizado. Szymanski (2010, p. 14) aponta que “[...] o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”.

Sob esta ótica de análise, a entrevista reflexiva transforma-se em um encontro interpessoal, emergindo a subjetividade dos atores sociais (entrevistador e entrevistado). Deste encontro, pode resultar a construção de um novo conhecimento.

Neste aporte metodológico, a **reflexividade** apontada tem o caráter de elucubrar a fala do entrevistado, num sentido dialético e dialógico do objeto pesquisado.

Assim, a fidedignidade do processo é fundamental para consecução da pesquisa, pois segundo Mielzynska (1998, p. 132), é fundamental “[...] assegurar [...] que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’ [...] não influenciadas [...]”. Para tanto, é necessário garantir ao entrevistado o direito de ouvir, discordar ou modificar suas posições durante a entrevista.

Nesta entrevista, faz-se necessário dois encontros, ao menos, garantindo, desta forma, que uma relação reflexiva seja estabelecida. Nestes

encontros, podem emergir informações objetivas e subjetivas, bem como entabular um diálogo para que o objeto da pesquisa seja aprofundado.

### 3.5 OBJETO DA PESQUISA E SUJEITOS PESQUISADOS

Para a consecução desta pesquisa, foram empreendidas as seguintes etapas metodológicas: **seleção do grupo de estudo**. Esta etapa teve como premissa considerar, como foco de pesquisa e análise, os alunos que optam por cursar Pedagogia, na modalidade à distância. Ato contínuo, a **definição da instituição formadora**. Definidos os sujeitos e o *lócus* da pesquisa, foram empreendidas as seguintes ações:

- ✓ Contato com a instituição de ensino;
- ✓ Constituição do grupo a ser entrevistado;
- ✓ Efetivação da entrevista reflexiva;
- ✓ Identificação das categorias de análise que emergiram da entrevista reflexiva, em confronto com as categorias de análise previamente elencadas pela pesquisadora;
- ✓ Identificação de possíveis categorias emergentes;
- ✓ Análise dos dados coletados.

Assim, tendo na entrevista reflexiva o instrumento de coleta dos dados empíricos, a análise será empreendida a partir da sua inter-relação com os conceitos de autonomia, *habitus* e reflexividade. Em decorrência dos conceitos norteadores de análise, fundamentados pelos autores que compõe o referencial teórico desta pesquisa, elementos como dialogicidade, dialética, emancipação e criticidade, postos pela contemporaneidade, nortearão, também, a análise empreendida.

Desta forma, a identificação, ou não, da **cultura do estudo autônomo**, enquanto característica principal dos alunos que optam por cursar Pedagogia na modalidade à distância, defendida nesta pesquisa, direciona, tanto a coleta quanto a análise dos dados coletados. Portanto, tem-se nesta característica, o objetivo central deste trabalho de pesquisa.

Com este foco, foram utilizados os seguintes instrumentos:

**1: Questionário de Identificação:** Teve como objetivo identificar o grupo de alunos constituído para a entrevista reflexiva, situando-os em relação ao gênero, idade, percurso profissional e acadêmico;

**2: Entrevista Reflexiva:** A utilização deste instrumento tem como premissa identificar os motivos da escolha por um curso à distância e se essa escolha está amparada no reconhecimento das diferenças existentes entre as duas modalidades de formação. O foco deste instrumento ampara-se na identificação, ou não, da **cultura do estudo autônomo**.

**3. Análise dos dados coletados:** A análise dos dados coletados na entrevista reflexiva será empreendida a partir dos conceitos de **autonomia, habitus e reflexividade**, considerando os pressupostos postos pela contemporaneidade. Elementos como dialogicidade, dialética, emancipação e criticidade, também, nortearão esta análise, na condição de categorias pré-selecionadas. A estas, somar-se-ão possíveis categorias emergentes.

**4. Análise Curricular:** Esta análise tem como premissa verificar a constituição curricular do curso de Pedagogia, na modalidade à distância, bem como verificar se as especificidades desta modalidade foram contempladas quando o curso foi estruturado e organizado. Nesta análise, a estrutura organizacional curricular emerge potencializada, considerando “[...] que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais [...]” (Sacristán, 2000, p. 15), com vistas à formação deste sujeito autônomo.

Esta análise torna-se fundamental no confronto das respostas obtidas com a entrevista reflexiva e o modelo de organização curricular no qual se estrutura o curso de Pedagogia, na modalidade à distância, escolhido enquanto locus de coleta dos dados empíricos.

### **3.6 – CATEGORIAS DE ANÁLISE**

As categorias de análise previamente selecionadas para compor este trabalho de pesquisa são:

- Autonomia;
- Cultura digital;
- Trabalho Colaborativo.

Como subcategorias, decorrentes das categorias de análise selecionadas, elencamos as abaixo descritas, por entendermos que estes elementos perpassam, necessariamente, pela autonomia, cultura digital e trabalho colaborativo:

- Relações Interpessoais;
- Dialogicidade;
- Emancipação;
- Criticidade;
- Currículo;
- Aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos.
- Aprendizagem Significativa.

Tanto as categorias quanto as subcategorias de análise nos possibilita identificar se a cultura do aluno, processo de formação discente, aspectos curriculares (didáticos, metodológicos e avaliativos), valorização da criatividade e a expressão lúdica dos alunos, autonomia, trabalho colaborativo, relações interpessoais, são categorias contempladas nos cursos estruturados na modalidade à distância, sobretudo no curso de Pedagogia, foco deste trabalho de pesquisa.

A estas categorias, previamente selecionadas, poderão se somar outras, denominadas categorias emergentes, que serão, também, objeto de análise.

### **3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA**

Para a consecução desta pesquisa, foi selecionada, no orbe das universidades particulares na cidade de São Paulo, uma instituição que

possuísse curso de Pedagogia na modalidade 100% à distância, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Neste contexto, na década de 50, na cidade de São Paulo, surge a Escola de Datilografia Anchieta, empreendimento que serviu de base para a formação da Universidade, campo desta pesquisa, hoje uma das maiores instituições de ensino superior em São Paulo, somando ao rol das universidades que mais cresceu no estado nos últimos anos.

Ao longo destas décadas, transformou-se num complexo educacional composto por quatro campi, todos localizados em pontos de fácil acesso na cidade de São Paulo. Além dos cursos de Graduação, a instituição oferece o Colégio, o Centro de Pós-Graduação e conta com a presença da instituição nas cidades de Bauru, Botucatu, São Manuel e São Roque. Atualmente, é composta por mais de 100 mil alunos. Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da portaria nº 170, credenciou o então Centro Universitário como Universidade.

Atualmente, a instituição conta com 79 grupos de pesquisa formados por professores e alunos pesquisadores. Todos os grupos são certificados pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq), cuja produção científica vem alcançando grande destaque no meio educacional. Destacam-se, também, os cursos de Mestrado nas áreas de Educação, Ciências da Reabilitação, Administração, Engenharia de Produção, Administração - Gestão de Projetos, Administração – Gestão em Sistemas de Saúde, Administração – Gestão do Esporte, Biofotônica, Medicina, Gestão e Sustentabilidade, Gestão e Práticas Educacionais e Direito, além dos Doutorados nas áreas de Administração, Educação, Ciências da Reabilitação e Biofotônica Aplicada às Ciências da Saúde, todos recomendados pela Capes.

A Universidade conta com mais de 170 cursos de Graduação e Pós-graduação, distribuídos nas diversas áreas de conhecimento. Na Modalidade à distância, a Universidade oferece os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Letras e Pedagogia, além de 16 cursos superiores de Tecnologia (curta duração), a saber: Gestão de Recursos Humanos, Comércio Exterior, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão Pública, Gestão da Qualidade, Logística, Marketing, Processos Gerenciais, Secretariado, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Banco de Dados,

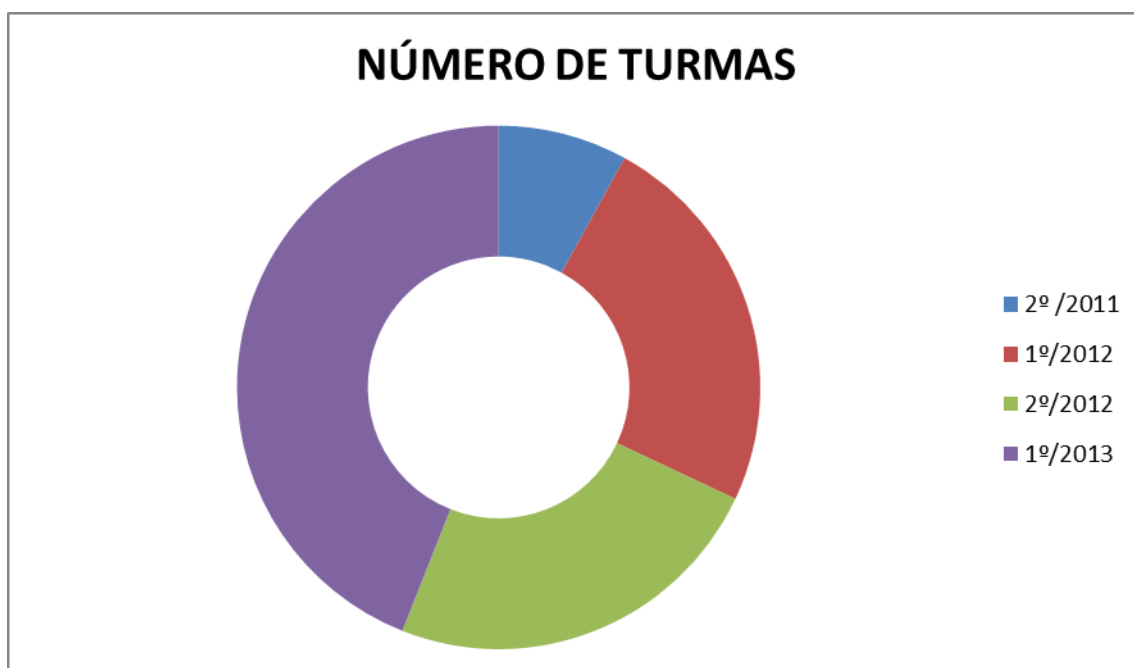
Gestão da Tecnologia da Informação, Redes de Computadores, Segurança da Informação, Sistemas para Internet.

Especificamente em relação ao curso de Pedagogia, foco deste trabalho de pesquisa, a instituição conta com 1.500 alunos matriculados, subdivididos em 25 turmas, sendo 11 turmas de 1º semestre; 06 turmas de 2º semestre; 06 turmas de 3º semestre e 02 turmas de 4º semestre. O curso de Pedagogia está estruturado para 6 semestres – 3 anos –, mesmo tempo de estruturação do curso oferecido na modalidade presencial.

Nota-se, tendo como base o número de turmas, o crescimento exponencial desta modalidade. O curso teve seu início autorizado para o 2º semestre de 2011, com 2 turmas. No 1º semestre de 2013, o curso contou com 11 turmas matriculadas.

Para efeitos de compreensão didática, este trabalho de pesquisa tem, enquanto recorte do campo de coleta de dados, alunos matriculados desde a autorização de vigência do curso – 2º semestre de 2011 – até o 1º semestre de 2013.

O gráfico abaixo nos dá uma dimensão estatística do crescimento desta modalidade de ensino:



### 3.8 COMPOSIÇÃO DO PERFIL DO GRUPO DE ESTUDO

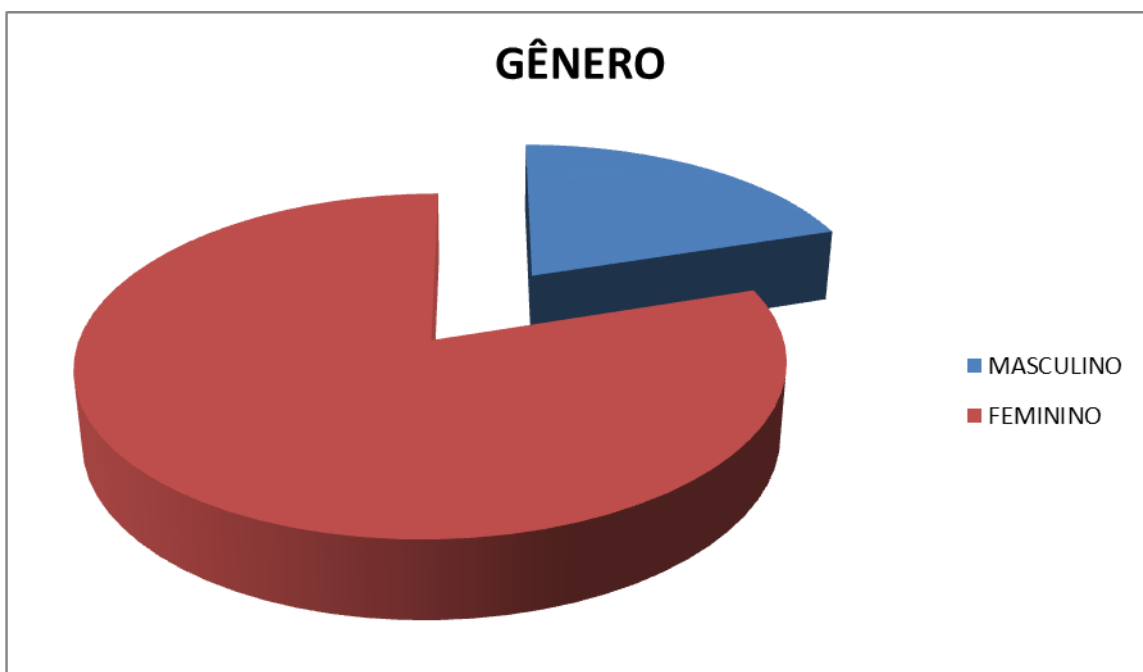
Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do 3º semestre do curso de Pedagogia e foram selecionados por estarem mais familiarizados com a dinâmica e processos postos pela educação à distância.

Os questionários para traçar o perfil da amostra foram enviados aos alunos através da plataforma AVA, com a ajuda de professores tutores destas turmas. A devolutiva dos questionários se deu através de email pessoal da pesquisadora ou entrega para o professor tutor, no dia da avaliação, único momento presencial do curso.

Dos questionários enviados, aproximadamente 70% foram devolvidos, devidamente preenchidos. Os demais, cerca de 30%, foram preenchidos parcialmente ou de forma ilegível, dificultando a compilação dos dados.

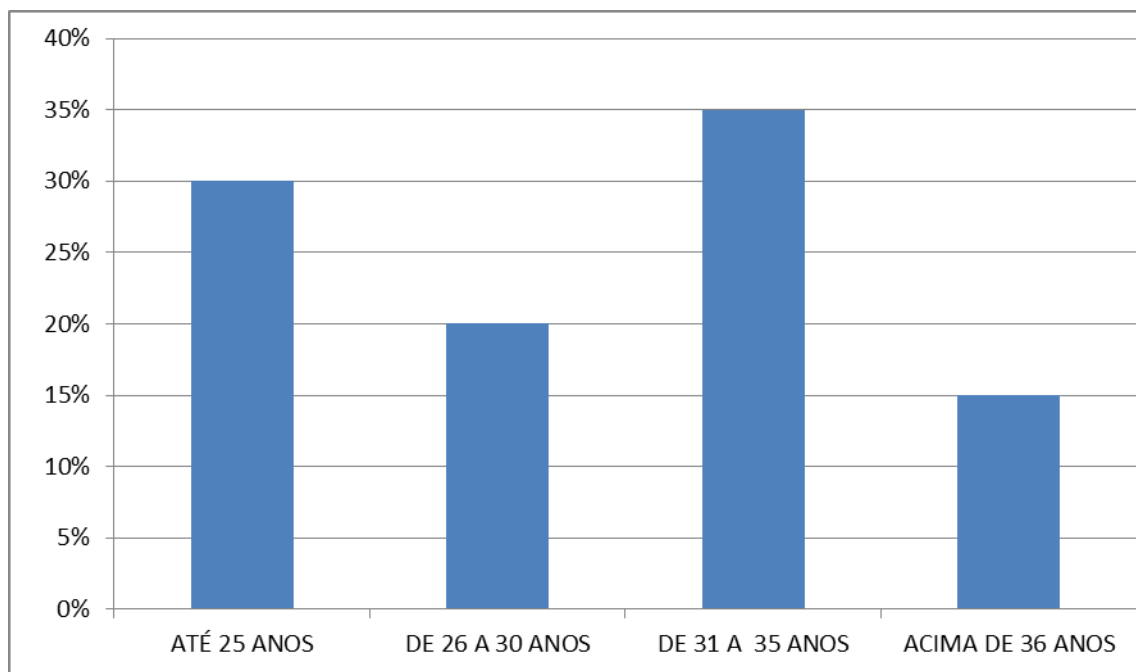
Assim, o perfil desses sujeitos está caracterizado nos gráficos que se seguem e foram elaborados de acordo com o gênero, idade, motivos que o levaram a escolher o curso de Pedagogia na modalidade à distância, tempo diário destinado ao estudo, local de estudo e formação anterior.

**GRÁFICO 1 – GÊNERO**



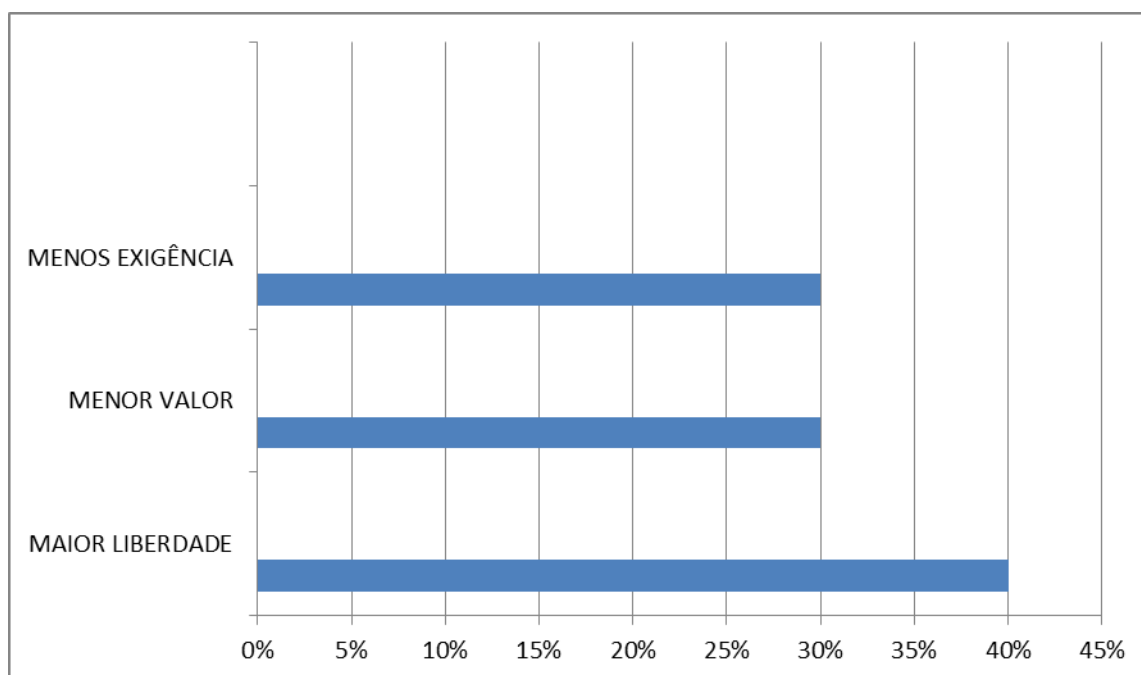
**Gráfico 1** – O gênero dos sujeitos pesquisados é apontado neste gráfico, denotando a predominância do gênero feminino.

**GRÁFICO 2 – IDADE**



**Gráfico 2** – A predominância de matrículas no curso de Pedagogia à distância insere-se na faixa etária compreendida entre 31 a 35 anos.

**GRÁFICO 3 - ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA**





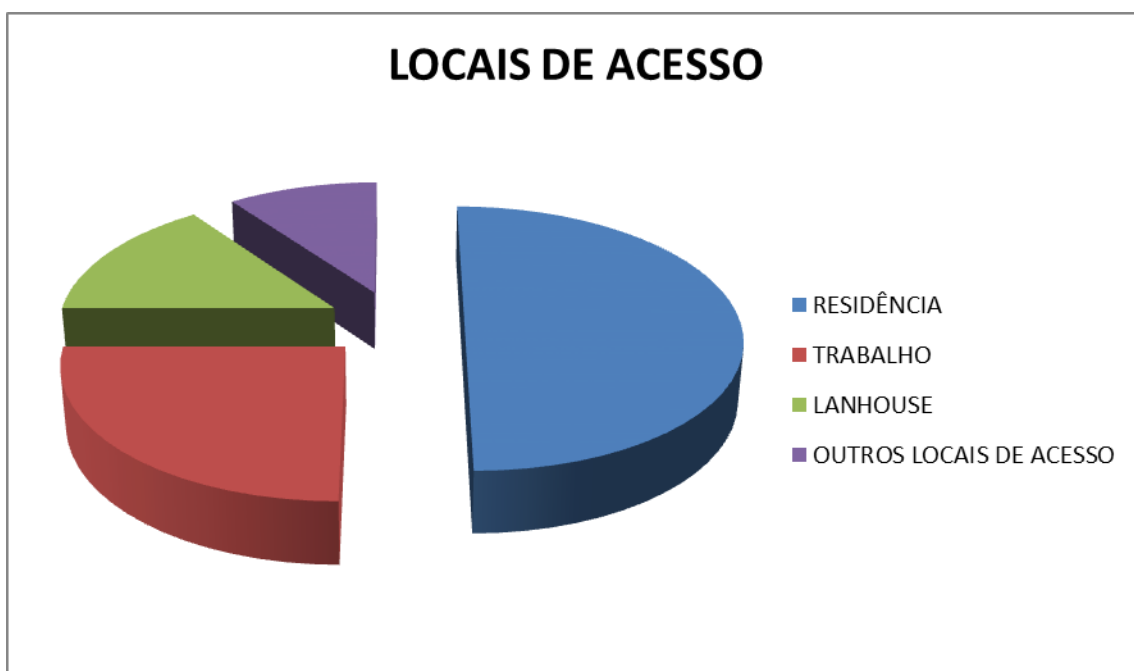
**Gráfico 3** – O gráfico aponta que a não obrigatoriedade de presença em horários pré-determinados configura-se um grande atrativo para o aumento da procura por cursos oferecidos na modalidade à distância.

**GRÁFICO 4 - TEMPO DESTINADO AO ESTUDO**



**Gráfico 4** – Este gráfico possibilitou perceber que os alunos matriculados no curso de Pedagogia à Distância dedicam, em média, 1 hora diária para os estudos.

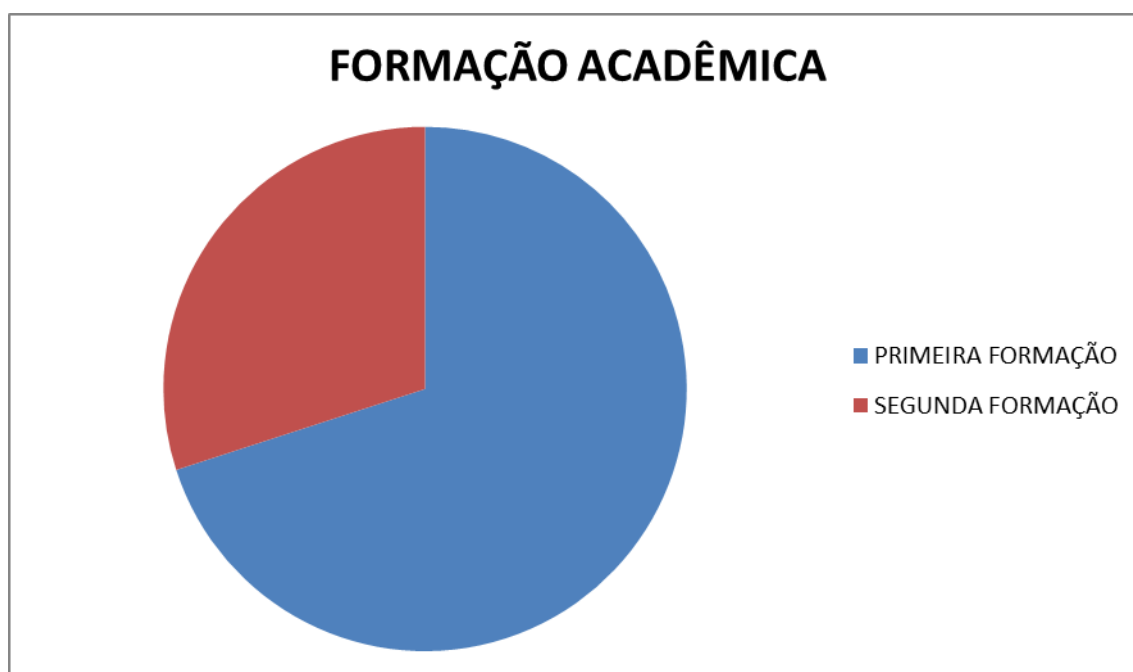
**GRÁFICO 5 - LOCAL DE ACESSO**



**Gráfico 5** – Aponta a predominância dos acessos realizados da residência do aluno (50% dos entrevistados); 25% acessam os AVA do local de trabalho. Observa-se que, não raro, este acesso também é feito nas lanhouses (15%). Outros locais de acesso não especificados no instrumento respondem por 10% das respostas.

### GRÁFICO 6 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

Este gráfico tem como objetivo apontar que 30% dos alunos entrevistados cursam, na modalidade à distância, sua segunda graduação. Os cursos de licenciatura somam a grande maioria da formação anterior (Letras, História e Matemática). Direito, Bioquímica e Ciências Contábeis, Ciências Sociais e Marketing completam o espectro de formação anteriormente cursada. Dos entrevistados, um aluno cursa, concomitantemente, duas graduações: licenciatura em Matemática (modalidade presencial) e Pedagogia (modalidade à distância). Todavia, 70% dos entrevistados fazem sua primeira formação superior.



Com a elaboração dos gráficos, foi possível identificar o perfil dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

Dos alunos que responderam o questionário, 80% são do gênero feminino, com idade entre 31 e 35 anos. Deste total de sujeitos, 40% escolheram cursar Pedagogia na modalidade à distância, em função da não obrigatoriedade da presença, marcante nos cursos regulares e presenciais. Em geral, apenas uma hora é dedicada aos estudos, diariamente. Via de regra, este acesso é realizado da própria residência. Dos questionários respondidos, 30% declaram possuir outra graduação.

Com a facilidade fomentada pelo acesso da residência, o tempo se dispersa entre as muitas atividades. Assim, a qualidade deste acesso é questionável e o tempo se pulveriza entre as múltiplas funções domésticas (segundo depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas).

### 3.9 DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

Como procedimento para esta pesquisa, consideramos uma estrutura semidirigida, onde não há um roteiro fechado. Todavia, o objetivo da entrevista é verificar a existência, ou não, de uma nova cultura de formação – **a cultura do estudo autônomo** – e quais as características presentes nesta nova cultura; por outro lado, os dados coletados na entrevista nos auxiliaram a compreender como se desenvolve esta nova cultura e quais as dificuldades encontradas para sua constituição, enquanto novo habitus de formação.

Conforme anteriormente afirmado, o processo educacional presencial se funda na ação direta do professor. Este modelo de formação traz, em seu bojo, a constituição de uma cultura já sedimentada e arraigada das ações desenvolvidas pelos discentes, ao longo de seu processo de formação. Todavia, em um curso à distância, mediado pela tecnologia, este papel se modifica. Novos contornos são dados à formação e a ação direta do discente se potencializa. Esta nova cultura, consubstanciada na autonomia, é o cerne desta pesquisa. Para o desenvolvimento desta nova cultura, elementos periféricos, denominados anteriormente como categorias de análise, se agregam, constituindo um novo habitus, defesa desta tese.

Para a consecução desta etapa da pesquisa, a entrevista reflexiva se deu da seguinte forma:

- a) **Contato inicial:** Apresentação do entrevistador/pesquisador, com informações pessoais, instituição da pesquisa e tema pesquisado;
- b) **Questão desencadeadora:** O objetivo da pesquisa – identificação, ou não, da cultura do estudo autônomo – torna-se a questão desencadeadora, cuidadosamente formulada;
- c) **A expressão da compreensão:** Neste tópico, é fundamental que o entrevistador/pesquisador saiba a diferença entre compreensão e interpretação, pois o mote desta metodologia de coleta de dados é a fidedignidade das informações colhidas;
- d) **Sínteses:** Tem como objetivo apresentar aos participantes da pesquisa como a entrevista está transcorrendo, possibilitando intervenções dos entrevistados em relação às respostas formuladas;
- e) **Questões:** Durante a entrevista, as questões formuladas podem ter o caráter de esclarecimento, focalizadoras ou de aprofundamento, a critério do entrevistador/pesquisador, para a elucidação dos aspectos relevantes para a pesquisa empreendida;
- f) **Devolução:** Explanação posterior da compreensão do entrevistador sobre os aspectos relatados já entrevista, com possibilidade de interlocução com o entrevistado. Esta devolutiva tem como premissa garantir a fidedignidade dos aspectos colacionados na entrevista.

### 3.10 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados coletados na entrevista reflexiva será empreendida a partir dos conceitos autonomia, habitus e reflexividade e, a partir destes conceitos, abstrair se a cultura do estudo autônomo está presente, ou não, na escolha acadêmica efetivada.

Defendemos, neste trabalho de pesquisa, que a cultura presente em um curso presencial está pautada, fundamentalmente, na condução direta do

professor. Nesta configuração, a aula fica circunscrita no tempo e no espaço da aula e da sala de aula, com o trabalho acadêmico dirigido pelo professor. Em um curso oferecido na modalidade à distância, a geografia educacional se altera, alterando-se, necessariamente, a postura do aluno. A aula não se encontra mais circunscrita em um espaço físico e cronologicamente demarcado. Tempo e espaço perdem a configuração cartesiana. Neste ínterim, a ação discente emerge potencializada. Espera-se deste aluno, um novo perfil acadêmico, mais autônomo, mais crítico, mais emancipado, capaz de organizar, individualmente, seu tempo de estudo, sem a ação presencial do professor.

Segundo Bardin (1995, p. 9), a análise empreendida se funda na interpretação do “[...] não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”. Assim, não raro, esta análise poderá ser baseada na inferência, auxiliando o pesquisador na desocultação de significados invisíveis à primeira vista.

Segundo Franco (2007, p. 29), na inferência, o pesquisador

[...] tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto das mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.).

Assim, o papel do pesquisador é compatibilizar o discurso produzido na entrevista com as teorias que a fundamentem ou a expliquem. Nesta pesquisa, a inferência confere ao procedimento metodológico a relevância teórica que subjaz este trabalho de pesquisa.

Sob esta ótica, o objetivo desta análise é identificar a presença, ou não, da cultura do estudo autônomo e a constituição de um novo habitus, a partir desta nova cultura. Por outro lado, o conceito de reflexividade tem o condão de conjecturar sobre a fala do entrevistado, expressando a compreensão do entrevistador/pesquisador, submetendo-a ao entrevistado, criando, assim, um novo momento reflexivo: a articulação a uma nova narrativa, a partir do *feedback* do entrevistador/pesquisador.

Segundo Holstein e Gubrium (1995, p. 4), “[...] o processo de produção de significados é tão importante para a pesquisa [...] quanto o significado que está sendo produzido”.

Esse resultado é produzido a partir da percepção que os significados são elaborados e construídos a partir da interação entre sujeitos pesquisados e pesquisador. Assim, qualquer metodologia de análise se constitui em uma técnica de interpretação dos dados coletados.

Chizzotti (2006, p. 98) aponta que

[...] a decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nela cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Sob esta ótica, a alquimia que transforma as informações coletadas em resultados de pesquisa envolve a utilização de procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível sua análise.

Nesta pesquisa, a partir da entrevista reflexiva – instrumento de coleta dos dados empíricos e metodologia de análise – empreendemos a decodificação dos dados coletados, utilizando, como aporte metodológico, os conceitos de **autonomia**, **habitus** e **reflexividade**. Assim, esta tríade de elementos, interligados, forneceram subsídios teóricos para compreendermos as nuances presentes na configuração deste novo **habitus** formativo – educação à distância.

Este novo habitus aporta-se, necessariamente, na formação de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo, entendendo **autonomia** como a capacidade discente de organização de estudos, sem dependência do professor, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação ao aprendizado e escolhendo, de forma eficiente, as fontes de informação disponíveis. Neste diapasão, reflexividade é entendida como uma maior autonomia de escolha dos sujeitos, exigida pela sociedade contemporânea.

Esta análise será objeto do próximo capítulo desta pesquisa.

Os pesquisadores costumam encontrar três grandes obstáculos quanto partem para a análise dos dados colhidos no campo [...]. O primeiro deles [...] ilusão da transparência [...]. O segundo [...] sucumbir à magia dos métodos e das técnicas [...]. O terceiro [...] é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo.

Maria Cecilia de Souza Minayo (1996)

## CAPÍTULO IV

### A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

---

Este capítulo tem como objetivo sopesar os dados coletados no questionário, na entrevista reflexiva e na análise curricular, a partir das categorias selecionadas para compor este estudo.

Os dados coletados tiveram como mote, a identificação, ou não, da cultura do estudo autônomo no aluno que opta pela formação na modalidade à distância e as implicações decorrentes desta escolha.

Esta análise foi empreendida a partir da articulação dos conceitos de autonomia, habitus e reflexividade.

#### 4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E A ENTREVISTA REFLEXIVA

Segundo Bardin (1995, p. 9), a análise de dados qualitativos “[...] se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do ‘não aparente’, o potencial do inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”.

Bogdan & Biklen (1994) apontam para o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais acumulados, tendo como objetivo aumentar a compreensão destes materiais e permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Assim, foi na consideração da entrevista reflexiva como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos sujeitos entrevistados, que se deu a coleta dos dados para a consecução desta pesquisa.

Segundo Szymanski (2010, p. 15), a entrevista é reflexiva “[...] tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca de horizontalidade”. Nesta busca pela horizontalidade, procuramos excluir toda e qualquer relação de poder presente na relação entrevistador/pesquisador e entrevistado.



Com este olhar, empreendemos a escolha das categorias que possibilitaram a organização sistemática e a análise dos dados acumulados ao longo da pesquisa.

Assim, as categorias de análise selecionadas, *a priori*, são:

- Autonomia;
- Cultura digital;
- Trabalho Colaborativo

Têm-se, nos elementos seguintes, subcategorias que se interligam nas categorias de análise selecionadas:

- Relações Interpessoais;
- Dialogicidade;
- Emancipação;
- Criticidade;
- Currículo;
- Aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos;
- Aprendizagem Significativa.

Considerando, tanto as categorias quanto as subcategorias de análise, cada aspecto significativo foi observado ao longo das entrevistas reflexivas, formando um espectro de dados, analisados à luz dos conceitos de autonomia, habitus e reflexividade.

Estas categorias emergiram a partir das questões desencadeadoras da entrevista reflexiva, pois, segundo Szymanski (2010, p. 27),

[...] os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora [...]. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar.

Desta forma, esta pesquisadora buscou um direcionamento para as reflexões dos participantes da entrevista.

Para a compilação dos dados, foram realizadas duas sessões de entrevistas reflexivas, com 18 alunos do 3º semestre do curso de Pedagogia, na modalidade à distância.

## **4.2 QUESTÕES DESENCADEADORAS DA ENTREVISTA REFLEXIVA**

Segundo Szymanski (2010, p. 27), “[...] na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, cuidadosamente formulada”. Assim, esta questão servirá de mola propulsora para a condução da entrevista e o foco da participação do entrevistado.

Assim, após um aquecimento inicial, com dados necessários para traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, contendo 11 perguntas objetivas, foram apresentadas as questões desencadeadoras.

As questões desencadeadoras foram elaboradas, tendo como foco as categorias previamente elencadas para compor a análise:

- A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional;
- Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades);
- Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos;
- Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo;
- Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades;
- Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem.

As questões desencadeadoras devem focalizar ações e o que se busca, com esta metodologia de coleta de dados, é um relato destas ações e não um

conjunto de crenças ou valores. Szymanski (2010, p. 29), aponta que “[...] a resposta a qualquer uma dessas formulações seria um relato da forma como se deu a incorporação na prática diária”.

Desta forma, identificar a constituição de um novo habitus a partir da formação de uma nova cultura – **a cultura do estudo autônomo** – é a ação que se busca abstrair deste novo percurso de formação: a educação à distância, mediada pelas tecnologias.

### **4.3 A ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA REFLEXIVA**

A partir dos dados coletados nas entrevistas reflexivas foi possível analisar o discurso presente entre a escolha do curso superior, a opção pela modalidade à distância, seus limites, fragilidades e potencialidades, bem como a cultura do estudo autônomo, presente, ou não, nesta escolha, foco central deste trabalho de pesquisa. A cultura, nesse trabalho de pesquisa, ancora-se na formação mediada pela tecnologia e no conceito de autonomia.

#### **4.3.1 A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional:**

A esta questão, o discurso dos alunos participantes da entrevista reflexiva foi uníssono, ao reconhecer a importância da instituição de ensino no processo de formação.

Segundo o aluno “C”<sup>21</sup>,

*“[...] a instituição formadora tem uma grande responsabilidade no meu desenvolvimento profissional [...]”.*

O aluno “B” amplia, afirmando que

*“[...] uma instituição sólida, com tradição de ensino é muito importante [...]. Se contar com um corpo docente que também tem boa formação, melhor ainda”.*

---

<sup>21</sup> Nesta etapa da pesquisa, os alunos serão identificados pelas letras do alfabeto, para preservação do caráter acadêmico-científico deste trabalho.

O aluno “A” foca a discussão para a especificidade do curso, afirmando que

*“[...] quando falamos de formação de professores, a relevância aumenta ainda mais, afinal, eles serão responsáveis por construir o conhecimento de muitos outros”.*

O aluno “E” aborda uma questão interessante na discussão proposta, pois afirma que

*“[...] uma instituição séria leva em conta a formação do sujeito como um todo; busca conhecer e levar em conta a realidade de seus educandos de forma a explorar as habilidades de cada um, objetivando formar cidadãos críticos e reflexivos [...]”.*

O aluno “D” aponta, em sua fala, que a qualidade do ensino é

*“[...] alcançada através de uma instituição séria, que propicia um ensino de qualidade através do corpo docente e do conteúdo curricular direcionado a formação de um bom profissional”.*

O aluno “F” corrobora com a narrativa anterior quando afirma que

*“[...] a instituição de ensino desempenha papel fundamental no mundo de hoje. Atualmente, o mercado exige profissionais com no mínimo graduação, percebo que a faculdade em que eu estudo foca o currículo para formar trabalhadores habilitados para a demanda atual de mercado”.*

O aluno “G” contribui com a discussão, afirmando que

*“[...] é importante que a instituição formadora seja idônea e respeitada, que tenha professores qualificados para fornecer uma boa formação que permita o desenvolvimento profissional”.*

Assim, considerar a importância da instituição formadora nos encaminha para um habitus já constituído com instituições de ensino superior reconhecidas pelas práticas formativas que implementa, ou seja, a “[...] construção dos habitus individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias”, segundo Setton (2002, p. 60).

Sob esta ótica, os valores culturais, na contemporaneidade, tem sido alvo de uma crescente atenção, sobretudo quando falamos de cultura escolar, ou aspectos ligados à educabilidade ou à formação acadêmica. Desta forma, podemos descrever valores culturais como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (Juliá, 2001, p. 10-11).

Desta forma, compreendida a partir dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu e Giddens a cultura está relacionada ao modo de ver, pensar e sentir, como também representa movimentos de descontinuidades e persistências no interior do processo de acesso e disponibilização dos conhecimentos acadêmicos. Assim, o conceito de habitus está intimamente relacionado à produção de sentidos no modo de pensar e de agir dos alunos na situação de ensino e aprendizagem.

Na educabilidade, o habitus se constitui a partir das práticas sedimentadas que emprega, pois “[...] os habitus são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]”, segundo Bourdieu (1994, p. 23).

Na formação presencial, o habitus constituído funda-se na ação direta do professor, com tempo cronologicamente demarcado e espaço de aula geograficamente circunscrito.

A reflexividade, nesta etapa da escolha pela instituição formadora, pautou-se em análises preliminares e rasas, que não levaram em consideração, por exemplo, tempo de atuação da instituição na educação à distância. A esta especificidade, nenhum aluno entrevistado fez qualquer menção. Giddens (1991) nomeia esse processo de **mecanismos de confiança**, pois parte-se da premissa de que a realidade posta pelos processos sociais e culturais Impulsiona e define as estratégias para a consecução das ações a serem empreendidas pelos sujeitos no seu cotidiano.

#### 4.3.2 Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades):

Num segundo momento da entrevista reflexiva, a questão desencadeadora teve como mote inferir sobre o universo acadêmico, sobre ações e práticas cotidianas, apontando, nessas ações e práticas, fragilidades e potencialidades da modalidade de ensino escolhida.

O aluno “E” aponta que a maior fragilidade

*“[...] é o tempo, sendo que este é pouco diante da demanda exigida durante o curso [...]”.*

O aluno “F” corrobora e amplia a discussão, afirmando que

*“[...] um aluno que procura um curso à distância visa dentre outras coisas a praticidade, porém às vezes me pego sucumbida pelos afazeres comuns do dia a dia (Ex: família e trabalho), chego a achar que não fiz uma boa escolha em optar por um curso à distância”.*

O aluno “G” aponta que

*“[...] as dificuldades estão relacionadas com a falta de tempo, estrutura escolar e a comunicação [...] que deixa a desejar”.*

O aluno “H” afirma que

*“[...] a maior dificuldade é conciliar o lar e a família com as atividades”.*

O aluno “I” aponta a ausência de flexibilidade enquanto fragilidade, pois

*“[...] não tenho um horário regular no trabalho. Tem dias que saio tarde e outros mais cedo, por isso preciso de flexibilidade para organizar meus estudos. Os prazos para as atividades e fóruns são curtos”.*

O aluno “J” resume a grande fragilidade encontrada por ele, ou seja,

*“[...] falta de atenção”.*

O aluno “A” sintetiza a discussão, apontando que

*“[...] a grande maioria das pessoas que escolhem curso a distância tem menos tempo livre, pois já trabalham, tem família etc. Isso, muitas vezes, dificulta o bom aproveitamento do curso, pois a pessoa tem pouco tempo para se dedicar aos estudos. Um ambiente virtual de aprendizagem, em que nós temos que nos regular a estudar com frequência, exige muita disciplina e hábito de estudo, itens que nem sempre são triviais [...]”.*

O aluno “B” considera

*“[...] o fluxo de informações muito ruim, ainda que tenha certa facilidade em compreender as instruções mais formais. Quando se estuda em uma instituição de grande porte, com milhares de alunos, o tratamento individual se perde. Quando o curso é em EaD, o processo se deteriora ainda mais”.*

O aluno “C” aponta que

*“[...] tem havido inúmeras dificuldades seja por problemas técnicos relacionados com a plataforma, bem como com a falta de tempo, conexão com internet, etc.”.*

Enquanto potencialidades, todos os alunos entrevistados apontam a não obrigatoriedade da presença física, cotidianamente, na Universidade, a despeito de todos os entraves postos na educação mediada pela tecnologia ou educação à distância.

Na análise desta questão, é factível afirmar que, a despeito da facilidade posta pela não fisicalidade, a autonomia necessária para a condução dos estudos e da participação efetiva nas atividades postas pela educação à distância é quase imperceptível. A grande maioria das respostas apontam fragilidades do processo formativo, desconectadas da própria participação no ambiente virtual de aprendizagem, justificada pelos mais diversos elementos.

Segundo Giddens (1991), na sociedade contemporânea, o trato com a informação disponibilizada se traduz em novas práticas relativas aos processos sociais e culturais de aquisição de conhecimento. O desafio consiste, então, em saber sintonizar o conteúdo disponibilizado nos AVA com as ações informacionais, para que se possa apreender, com o mínimo de distorções, o fazer e o uso de informações postas nesta nova modalidade de ensino.

Sob este feixe de análise, merece destaque a afirmação de Giddens (1991) sobre a desorientação identificada nos indivíduos entrevistados, como se estivessem sido apanhados em um universo de eventos que não compreendessem plenamente e que parecessem estar fora de seu controle.

Segundo Dumont & Gattoni (2003, p. 53),

[...] acredita-se que a compreensão dos fenômenos informacionais dá-se, necessariamente, pela observação da sociedade e das práticas de circulação das informações naquele dado contexto, análise esta centrada nas redes socioculturais, nas quais se consolidam opiniões, crenças e ações.

Neste contexto de análise, “[...] habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais”, segundo Setton (2002, p. 63). Pensar a relação entre o sujeito aprendente e a educação à distância com base no conceito de habitus implica afirmar que o individual e o coletivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. “O habitus é uma subjetividade socializada” (Bourdieu, 1992, p. 101).

Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação de conceitos e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. Esta forma de interpretar o conceito de habitus nos remete a uma análise relacional que enfatiza o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade.

#### **4.3.3 Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos:**



O terceiro momento da entrevista reflexiva focou as discussões no trabalho colaborativo propiciado, ou não, pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, aliado aos aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos.

Nesta etapa, a ação do professor, não raro, minimiza o desenvolvimento deste trabalho colaborativo, considerando as escolhas metodológicas e os aspectos didáticos envolvidos na ação educativa.

O Aluno “G” aponta que,

*“[...] em relação ao trabalho colaborativo, tenho dúvidas quanto a sua eficácia, pois cada um tem sua rotina de estudos, horários e modos distintos de fazer as atividades e a comunicação é restrita. [...] muitos fingem que fazem e a discussão verdadeira (que seria a intenção do trabalho) não acontece. Não há diálogo nos fóruns, nem por parte dos alunos e nem do professor”.*

O aluno “B” complementa, afirmando que

*“[...] a avaliação tem sido um fardo. A quantidade de fóruns e de atividades se avolumou de tal modo, acontecendo tudo ao mesmo tempo, que a qualidade das discussões se perdeu. Os fóruns de discussão somente fazem sentido quando os alunos tem tempo para ler as postagens dos colegas e delas participar, a partir da reflexão, o que não acontece. Os trabalhos feitos em grupo funcionam exatamente como os que ocorrem presencialmente. Normalmente ficam sob responsabilidade de alguns. A maioria ‘se coloca à disposição’, mas não tem autonomia, iniciativa”.*

O aluno “F” aponta que

*“[...] a interação entre professor-aluno e aluno-aluno se faz necessária em qualquer tipo de estudo, quer seja presencial ou à distância. Não sinto que sou orientada com atenção. Tenho a impressão que, assim como eu, o professor também não tem tempo suficiente para se dedicar aos alunos, não tem tempo para atendê-los com qualidade”.*

O aluno “K” afirma que

*“[...] deveria haver aulas presenciais para esclarecimentos de dúvidas. Os métodos avaliativos deixam a desejar. Não temos*

*o retorno das provas e atividades e assim não conseguimos contestar notas e pontos”.*

O aluno “B” aponta que

*“[...] as discussões que os alunos fazem em grupos virtuais são importantes para o crescimento de todos. Ocorre que, sem a devida mediação do professor, essa discussão muitas vezes toma rumos inesperados. Torna-se uma espécie de telefone sem fio”.*

Em relação à metodologia, a avaliação e os aspectos didáticos e metodológicos, uma representatividade expressiva dos alunos entrevistados aponta as seguintes fragilidades:

- ❖ conteúdos extensos e cansativos;
- ❖ a única metodologia observada é a leitura individual e a execução de atividades e fóruns, descontextualizados;
- ❖ avaliações em curto espaço de tempo;
- ❖ ausência da intervenção, pontual, do professor;
- ❖ ausência de sugestões de leitura complementar;
- ❖ fóruns e atividades vencendo ao mesmo tempo, em todas as disciplinas;
- ❖ falta de organização;
- ❖ pouca ou nenhuma interação professor-aluno;
- ❖ apenas uma atividade em grupo, dificultando a discussão e a interação intergrupo.

A partir das respostas dadas pelos alunos entrevistados, percebe-se a transposição didática do curso presencial para o curso oferecido na modalidade à distância. Não raro, em um curso presencial, a ação educativa funda-se no professor e, ao aluno cabe à tarefa de memorizar os conteúdos curriculares disponibilizados. Na educação *online*, esta ação inverte-se, tendo no aluno, o foco do processo de aprendizagem, favorecendo, assim, a aquisição da autonomia acadêmica, constituindo-se, desta forma, uma nova cultura de formação.

Adorno & Horkheimer (1985) apontam que a instrumentalização da razão, em lugar de provocar a emancipação, reproduz o isolamento e reduz a sensibilidade. Essa advertência se potencializa quando pensamos na formação mediada pelas tecnologias. O *modus operandi* dos professores que lecionam disciplinas na modalidade à distância amparam-se nos aspectos didáticos e metodológicos decorrentes da pedagogia da transmissão. Segundo Silva (2010, p. 216), o professor que atua na modalidade à distância precisa

[...] redimensionar sua prática docente, tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. Em lugar de transmitir meramente, ele precisará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, [...] será um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento [...].

Desta forma, a constituição de um novo habitus de formação, fundado na cultura do estudo autônomo, necessariamente, passa pela reconfiguração da ação docente. A cultura posta pela educabilidade e tida como única, fundamenta a prática pedagógica e determina que a formação “[...] se restrinja unicamente ao domínio escolar [...] que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação” (Forquin, 1993, p. 10), apontando as continuidades e persistências da formação escolar, de acordo com Viñao Frago (1995).

Feldmann (2009, p. 71), nos convida “[...] a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje”. Constituir um novo habitus, neste contexto, é reformular papéis, é reviver inquietudes, é buscar novos contornos para ensinar e aprender.

Segundo Silva (2010, p. 219),

[...] estruturar a prática pedagógica para a educação *online* é antes de qualquer coisa arquitetar um desenho didático como o que envolve o planejamento, a produção e a imperatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *online*.

Assim, estes conteúdos e situações de aprendizagem devem estar coadunados com aspectos pedagógicos, comunicacional e tecnológico, bem como com as ferramentas de interatividade presente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA.

Nesta nova configuração de papéis, segundo Silva (2009, p. 106)

[...] a prática de estudante é o exercício de procedimentos metodológicos de aprendizagem como, por exemplo, de memorização de noções, de conceitos e de ideias, de reprodução de ideias, estabelecimento de relações, da criação de analogias e de seu reconhecimento no corpo teórico que manuseia, etc. Nesse momento, é desejável que esse sujeito esteja se apropriando dos instrumentos com os quais praticará, no futuro, sua docência.

Desta forma, neste novo habitus, em constituição, insere-se a educação à distância. Segundo Setton (2001, p. 61), “[...] este novo habitus me habilita a pensar o processo de constituição de identidades sociais no mundo contemporâneo”.

Guiddens (1991) alia-se a esta defesa quanto aponta a necessidade de análises pontuais sobre os efeitos sobrevivendo da forma de buscar, usar e transmitir informações na sociedade contemporânea.

#### **4.3.4 Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem:**

A esta quarta questão desencadeadora, os alunos apontaram, talvez, a maior fragilidade no que tange o processo de formação à distância. Em voz uníssona, os estudantes relataram a ausência deste aspecto e, não raro, delegaram a esta ausência a maior dificuldade de entendimento dos conteúdos curriculares.

O aluno “N” aponta que

*“[...] no curso presencial o relacionamento entre alunos e professores tem sempre um fundo afetivo que melhora e incentiva a aprendizagem [...]”.*

O aluno “L” corrobora, ao afirmar que

*“[...] as relações [...] podem evoluir mais, não que seja ruim, mas falta mais interação dos professores e interesse em entender as necessidades de cada um [...]”.*

O aluno “J”, em sua participação, aponta que

*“[...] as relações interpessoais são de extrema importância, principalmente em relação à aprendizagem já que acontece por meio das interações de trocas entre os envolvidos nesse processo e isso não acontece no ensino à distância”.*

Em relação às devolutivas, o aluno “K” aponta que

*“[...] ainda encontro dificuldades no retorno de atividades, provas e e-mails enviados. Alguns professores demoram a nos dar respostas [...]”.*

Sintetizando, o aluno “G” afirma que

*“[...] a modalidade EaD não permite relações interpessoais com professores ou colegas [...]”.*

A descrença posta no processo interacional se configura em um grande entrave para a condução do trabalho pedagógico e, não raro, desmotiva a sequência dos estudos.

Anaya (2008, p. 30) aponta que “[...] o relacionamento que o professor estabelece com seus alunos criando uma atmosfera sócio emocional favorável, encontram-se algumas das variáveis mais significativas para a aprendizagem dos alunos”. Assim, desconsiderar a relação interpessoal como elemento potencializador de entendimento conceitual, não raro, pode criar lacunas no processo formativo, sobretudo na educação à distância, onde a presença do professor não acontece em tempo real.

Pérez Gómez (1992, p.102) alinha-se a esta vertente de análise quando aponta a complexidade do trabalho docente, sobretudo, se considerarmos as especificidades da educação à distância. Segundo o autor,

[...] o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Portanto, as relações que se estabelecem no lócus de aprendizagem, seja presencial ou virtual, podem possibilitar o rompimento de barreiras para a aquisição dos conhecimentos sistematizados.

Segundo Setton (2002, p. 69), no habitus constituído, o processo formativo, mediado pelas tecnologias “[...] opera como agente socializador descontextualizado”. Na constituição de um novo habitus formativo, propomos que o processo educacional seja visto em uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de perceber a relação entre sujeito aprendente e estrutura de formação, ambos em processo de transformação.

Corroborando, Bourdieu (1983a) aponta habitus como um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável.

Para Kolb (1884), o sujeito aprendente é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência. Segundo o Autor, a aprendizagem experiencial é o

[...] processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza [...] que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado [...]. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo [...]. Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (Kolb, 1984, p. 38).

Neste diapasão, Guiddens (1991) aponta que, a partir da reflexividade, as práticas sociais são constantemente examinadas e redefinidas à luz de novas informações sobre estas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. Neste sentido, o novo habitus a ser constituído

no processo formativo mediado pelas tecnologias, não é marcado pela busca pelo novo, mas, sim, pela reinvenção das formas e processos de ensinar e aprender.

Neste novo habitus, as relações interpessoais assume papel potencializador na socialização dos conteúdos curriculares.

#### **4.3.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo:**

Na análise da quinta questão desencadeadora, abstraímos que a grande maioria dos alunos participantes da entrevista reflexiva não estipula uma rotina diária de estudo.

A presença virtual nos AVA é minimizada, considerando que, não raro, o acesso fica restrito há uma hora diária de estudo.

O aluno “A” afirma que

*“[...] a grande maioria de pessoas que escolhem curso a distância tem menos tempo livre, pois já trabalham, tem família, etc [...], pois a pessoa tem pouco tempo para se dedicar aos estudos [...]”.*

O aluno “B”, aprofunda, apontando que

*“[...] o fluxo das informações é muito ruim [...]”.*

Corroborando, o aluno “C” aponta que

*“[...] em geral, não imprimo as aulas, as leio na própria máquina. Essa leitura fica muito cansativa, pois as disciplinas acontecem todas as mesmo tempo e é muita coisa para ler [...]”.*

O aluno “E” afirma que

*“[...] não é fácil fazer essa ligação de tempo, espaços e estudos no AVA, já que estes não estão ao meu alcance simultaneamente, devido a minha rotina diária [...]”.*

O aluno “D” amplia, apontando que

*“[...] por não possuir uma internet muito boa (sinal e velocidade) considerando a localidade em que resido, [...] já perdi postagens, inclusive pelo prazo curto e por não ter agendado [...]”.*

As colocações do aluno “F”, corroboradas pela maioria dos participantes da entrevista reflexiva, aponta que a parcela que cabe ao aluno é fundamental para a consecução das atividades.

Segundo o aluno “F”,

*“[...] nós precisamos ter noção de quanto tempo precisamos para fazer as atividades com qualidade. A grande maioria de nós não tem. Eu ainda não tenho. Capacidade de concentração, auto-organização, disciplina, autonomia e proficiência em leitura são fundamentais para quem quer fazer faculdade à distância. A incompetência leitora, a falta de autonomia e disciplina impossibilita qualquer permanência num curso à distância”.*

Na educação à distância, o tempo e o espaço rígidos e demarcados dão lugar à flexibilidade. Assim, “[...] a vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade [...]”, segundo Negroponte (1995, p. 159). Corroborando, Mill (2006), aponta que a sala de aula e outros espaços educacionais são tecnologias desenvolvidas para dar suporte a diferenciadas propostas pedagógicas. Reside, nesse espaço escolar, uma importância formadora.

A forma como ele – espaço escolar – está organizado interna e externamente, a definição das suas unidades de funcionamento, como ele é explorado, apropriado, ocupado e definido dão a tônica do processo formativo. Reside aí, um habitus constituído. Romper com este habitus para dar lugar a outro, implica romper com práticas sedimentadas de formação e com visões distorcidas do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Frago e Escolano (2001, p. 78), o que percebemos são “[...] lugares, isto é, espaços elaborados, constituídos. Espaços com significados e



representações de espaços”. Todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural de entendimento que nos encaminha para a constituição de um novo habitus, pautado na percepção da existência de um espaço e tempo concretos, todavia, virtual.

Wacquant (2007, p. 69), aponta que “[...] habitus não é um mecanismo autossuficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo [...]”. Assim, necessário se faz desencadear ações pontuais para a constituição desse novo habitus, pautado na formação de um aluno autônomo, capaz de gerir com competência tempos e espaços de aprendizagem.

Giddens (1991) alinha-se a este vertente quando afirma que a educação, na contemporaneidade, caracteriza-se cada vez mais por uma configuração espacial desvinculada do conceito geométrico e remetida ao contexto do virtual.

Neste contexto de análise, a educação, cada vez mais dinâmica, é orientada por e para as tecnologias de informação e comunicação. A superação de barreiras geográficas e temporais nas relações educacionais modifica a noção reduzida de espaço-tempo social.

Bruno (2012, p. 419) aponta que

[...] a educação *online* ressignifica os espaços e tempos educacionais, na medida em que promove a integração de cenários e contextos [...]. Provoca repensar concepções de educação, de aprendizagem, para que se pense o vir a ser docente, o tornar-se e o devir professor (a).

Assim, o dinamismo marcado pelas transformações tecnológicas e apresentado por Giddens (1991) está baseado na separação entre tempo e espaço, que propicia meios de zoneamento preciso temporal e espacial, sendo pré-condição para o desencaixe, que se refere ao “[...] deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (Giddens, 1991, p. 29).

Assim, a constituição de um novo habitus educacional, marcado pela educação à distância, altera a disposição geográfica e temporal para a aquisição dos conhecimentos sistematizados.

#### 4.3.6 Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades:

Na sexta questão desencadeadora da entrevista reflexiva, os participantes narraram os limites e as potencialidades das duas modalidades de ensino: presencial e à distância.

A esta questão, abstraímos as seguintes afirmações: o aluno “C” afirma que

*“[...] pessoalmente, entendo o curso presencial como melhor, quer no quesito qualidade e eficiência, quer no quesito relação professor-aluno e aluno-aluno. No curso presencial, as explicações do professor, as dúvidas e as experiências dos colegas são uma grande mina de ouro, pois elas sempre trazem alguma coisa que agrega a título de conhecimento”.*

O aluno “D” aponta que, apesar da facilidade em relação a espaço físico

*“[...] no curso à distância, podemos estudar onde estivermos, viajando, trabalhando, em casa, etc.”, ao tempo, pois “[...] o curso à distância possibilita a flexibilização”, perde-se no aspecto relacionamento. Segundo o aluno, “[...] no curso presencial você pode tirar as dúvidas no momento da aula, contudo, no EaD, o retorno não é imediato”.*

O aluno “E” aponta que

*“[...] o curso à distância me limita, principalmente no tempo e nas relações pessoais, que considero de suma importância para o meu desempenho”.*

Interessante à resposta do aluno “F” que, diferentemente dos demais alunos, se coloca como sujeito ativo do processo de aprendizagem, afirmando que

*“[...] penso que o êxito no aprendizado de um curso presencial ou de um curso à distância depende, em grande parte, do interesse do aluno. De que adianta o curso, quer seja presencial ou à distância, oferecer excelente didática, conteúdo*

*e professores qualificados se o aluno não tem tempo e/ou interesse para se dedicar e interagir?”*

A esta questão o aluno “A” afirma que

*“[...] muitos alunos entram nesse curso por acharem que será mais fácil e, por isso, não tem uma postura muito boa em relação ao curso. As pessoas que escolhem o curso à distância, realmente têm menos tempo e isso diminui as possibilidades de ricas discussões. Não favorece a participação do aluno. Ele lerá as aulas, pesquisará para as atividades e participará das discussões se tiver interesse e muita força de vontade. Já no curso presencial, ao ir para a aula, já se coloca numa posição mais predisposta a participar, pois já está num ambiente em que as discussões acontecem [...]. A relação aluno-aluno é muito mais rica e a aula flui melhor. É completamente diferente ouvir a explanação de um professor e de ler um texto”.*

O aluno “I” sintetiza as narrativas quando aponta que

*“[...] a vantagem do curso à distância é nós fazermos o nosso horário de estudo, mas no curso presencial temos o professor ali para trocarmos ideias, torar dúvidas com respostas imediatas”.*

As respostas dadas a esta questão desencadeadora nos possibilitam inferir que os conceitos de tempo e espaço são, concomitantemente e paradoxalmente, potencialidade e fragilidade. Veja que a fisicalidade posta pela educação presencial é confundida com a pseudo liberdade da educação à distância. Tempo e espaço, neste diapasão, têm conotação divergente e antagônica ao proposto pela contemporaneidade.

Na contemporaneidade, o tempo é cada vez mais acelerado e o espaço torna-se mais flexibilizado. Bauman (1999) observou a natureza historicamente mutável do tempo e do espaço, alterando, sobremaneira, a organização social. Para Harvey (1992, p. 189), “[...] as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social”. Neste trabalho, um habitus já constituído.

Na contemporaneidade, o progresso tecnocientífico fez surgir um novo tempo, mais acelerado, indicando o fim da geografia escolar circunscrita a espaços rigidamente demarcados (Virilio, 1999). Corroborando, Bauman (1999, p. 19) afirma que "[...] as distâncias já não importam, ao passo que uma ideia de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de sustentar no mundo real". Amplia, afirmando que "[...] a distância não é um dado objetivo, impessoal ou físico, mas produto social [...]".

Harvey (1992, p. 198), coaduna-se com as afirmações acima, ao apontar que "[...] as ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência, mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade".

Neste processo, em cada habitus estabelecido a forma de perceber, conceitualizar e experimentar o espaço e o tempo se dão de formas diferenciadas. A educação à distância, portanto, situa-se no limiar deste habitus constituído. A partir da educação mediada pelas novas tecnologias, os modos de produção intelectual e a forma de se relacionar, academicamente, afeta o modo como experienciamos o tempo e o espaço. Assim, o habitus sedimentado pela educação presencial "[...] introduz uma defasagem e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam [...]" (Bourdieu, 1990, p. 56).

Tempo e espaço, características que são ao mesmo tempo causa e efeito de desencaixes tão marcadamente constitutivos, na visão de Giddens (1991), determinam que a educação à distância, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, como possibilidade de acesso, difusão e construção de conhecimento, está impelindo para o processo educativo indivíduos que, hoje, estão à margem de reflexões mais profundas sobre essas mudanças estruturais.

Quando solicitamos aos alunos que relacionassem educação presencial e educação à distância, os conceitos de tempo e espaço emergiram potencializados, descontextualizados, sem apropriação reflexiva e, paradoxalmente, apresentando-se enquanto potencialidade e fragilidade.

#### **4.3.7 Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem:**

Finalizando as questões desencadeadoras da entrevista reflexiva, solicitamos aos alunos, participantes desta pesquisa, que discorressem sobre aspectos ligados à autonomia de estudo, administração de tempo e espaço de aprendizagem.

A esta questão, emergiram as seguintes narrações. O aluno “I” aponta que

*“[...] isso tudo requer muita disciplina e responsabilidade. Como nós é que montamos nossa agenda, acabamos por acumular tarefas sempre para o tempo limite. Não aprendemos a fazer isso ainda”.*

O aluno “J” afirma que

*“[...] administrar o tempo já é bem complicado e organizar isso acaba sendo mais complicado ainda, pois diferente da aprendizagem presencial, o espaço virtual vai dar uma falsa impressão de que se tem todo o tempo para realizar tarefas, porém, quando percebemos, o tempo já acabou. É bem difícil falar em autonomia, pois é bem complicado compreender as coisas sozinha, sem o auxílio de um mediador. E principalmente no curso à distância que depende mais do aluno do que do professor”.*

O aluno “M” corrobora, afirmando que

*“[...] tento priorizar fóruns, atividades e provas. Não é todo dia que consigo estudar as horas que gostaria por causa de imprevistos [...]”.*

O aluno “A”, em participação, afirma que

*“[...] cursos EaD só funcionam para quem tem muita autonomia de estudo, sabe administrar bem seu tempo e espaço de aprendizagem. Quem tem dificuldade nesses quesitos, provavelmente desistirá. Quem não tiver muita autonomia de estudo pode até sair com o diploma na mão, mas não adquirirá o conhecimento esperado de um pedagogo que irá trabalhar com educação básica”.*

O aluno “E” aponta que

*“[...] a organização e a administração desses quesitos devem ser feitas de forma cuidadosa e consciente. Aí vem a pergunta: será que temos?”.*

O aluno “C” sintetiza a opinião da maioria dos alunos entrevistados, quando aponta que

*“[...] quando me matriculei no curso à distância, achei que seria fácil. Achei que tinha autonomia e que saberia administrar o meu tempo. Percebi que tenho muito a aprender. Fora as questões pessoais ainda têm as questões de conectividade e de plataforma. É tudo muito difícil [...]”.*

Na análise das respostas dadas a esta questão desencadeadora, percebemos a dificuldade na administração do tempo e do espaço de aprendizagem, com autonomia.

Segundo Alves e Nova (2002, p. 7), “[...] pensar em novos modelos de educação implica em pensar também sobre os papéis dos principais sujeitos do processo de aprender e ensinar: alunos e professores. Quais seriam seus papéis e funções?”.

Corroborando, Lèvy (1999, p. 169) afirma que

*[...] é preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes [...].*

Desta forma, para se constituir um novo habitus formativo, tendo como mote a educação à distância, se faz emergente a redefinição dos papéis desempenhados pelos agentes participantes desse processo.

Para Bourdieu (2002) habitus diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; integra

experiências passadas, atua como uma matriz de percepções, de apreciações de ações. Essa “matriz”, ou conjunto de disposições,

Nesse sentido, segundo Alves e Nova (2002, p. 2) nos fornece os esquemas necessários para a nossa intervenção na vida diária.

[...] pensar a Educação à Distância no contexto atual exige, de nós educadores, uma reflexão bem mais ampla, que englobe o repensar dos próprios conceitos de educação e tecnologia, de forma integrada, no sentido de se criar propostas pedagógicas que incorporem as potencialidades que as novas tecnologias, em especial as de suporte digital, trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento.

Neste contexto, os conceitos de autonomia, habitus e reflexividade vem sendo colocados em xeque, pois “[...] tem efeitos profundos sobre o entendimento acerca do conhecimento, na medida em que mudam as metodologias de análise, mudam as possibilidades de intervenção no mundo [...]” (Veiga-Neto, 1999, p. 56).

Na contemporaneidade vivemos transições importantes, tanto na vida social quanto na educação, marcada, sobretudo, pela globalização. Dentre as transições vivenciadas, merece destaque as tecnologias da informação e comunicação. No bojo destas transformações, a educação à distância surge como a grande redentora de acesso ao conhecimento.

Todavia, não basta inserir a educação à distância no contexto social. É necessário criar condições para sua aplicabilidade real e concreta, sob pena da tecnologia transformar-se em potencial instrumento contra a constituição deste novo habitus formativo, pautado na autonomia, reflexividade e emancipação do sujeito aprendente.

Segundo Moreira e Kramer (2007, p. 1038), “[...] é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação. Em muitos casos, ocorre transposição, para novos meios, dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas salas de aula”. Ainda, segundo os autores, neste contexto, “[...] qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a

atratividade dos ensinamentos ‘oferecidos’ aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professor/a”.

No bojo das discussões aqui levadas a efeito, o conceito de reflexividade emerge potencializado. Segundo Caetano (2011, p. 158), “[...] mediante o exercício da reflexividade, os sujeitos elaboram projectos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso”.

Neste contexto, habitus “[...] é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (Bourdieu, 2002, p. 83).

Assim, autonomia, reflexividade e habitus, formam vetores para a análise das estruturas formativas propostas neste trabalho de pesquisa.

#### **4.4 QUADRO SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E QUESTÕES DESENCADEADORAS**

Para efeito de sistematização dos dados coletados na entrevista reflexiva, elaboramos o quadro síntese 1, onde explicitamos as categorias de análise que emergiram das questões desencadeadoras propostas para a entrevista reflexiva.

Segundo Szymanski (2010, p. 41), “[...] a finalidade de se oferecer sínteses [...], é a de se apresentar qual é o quadro que está se delineando [...]”. Assim, a partir das questões desencadeadoras, emergiram as seguintes categorias de análise, selecionadas para compor este estudo, enquanto questões recorrentes, emergente das respostas dadas nas entrevistas.



**QUADRO SÍNTESE – CATEGORIAS DE ANÁLISE E QUESTÕES  
DESENCADEADORAS**

<b>QUESTÕES DESENCADEADORAS</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional;</li> <li>➤ Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades);</li> <li>➤ Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos;</li> <li>➤ Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem;</li> <li>➤ Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo:</li> <li>➤ Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades;</li> <li>➤ Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Autonomia; Trabalho colaborativo; Emancipação; Criticidade; Aprendizagem Significativa;</li> <li>➤ Autonomia; Trabalho colaborativo; Emancipação; Criticidade; Relações Interpessoais;</li> <li>➤ Trabalho Colaborativo; Currículo; Aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; Aprendizagem Significativa;</li> <li>➤ Autonomia; Trabalho Colaborativo; Emancipação; Criticidade; Relações Interpessoais; Dialogicidade; Emancipação; Criticidade; Aprendizagem Significativa</li> <li>➤ Autonomia; Cultura digital; Emancipação; Criticidade;</li> <li>➤ Currículo; Aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; Relações Interpessoais;</li> <li>➤ Autonomia; Cultura digital; Currículo; Emancipação; Criticidade,</li> </ul>

As categorias de análise se alinhavaram com as questões desencadeadoras, constituindo-se em palavras-chave, recorrente na fala dos entrevistados.

#### **4.5 ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA**

Em complementação ao campo de coletas de dados, junto aos sujeitos da pesquisa, esta tese de doutoramento propõe-se a analisar o Projeto Pedagógico do Curso escolhido para a coleta de dados da pesquisa empírica.

Para efeito de compreensão, a análise empreendida no Projeto Pedagógico de Curso seguiu as mesmas questões desencadeadoras da entrevista reflexiva, realizada com os alunos do 3º Semestre do curso de Pedagogia.

Esta análise, preliminar, tem como premissa verificar e corroborar com a defesa que permeou todo esse trabalho: a organização curricular do curso oferecido na modalidade à distância, não raro, é uma transposição da matriz curricular do curso oferecido na modalidade presencial.

O Projeto Pedagógico do curso analisado, em sua página 22, aponta que “[...] o Projeto Pedagógico do Curso na modalidade a distância tem as mesmas características do Projeto Pedagógico Presencial em relação ao período de integralização, conteúdo, atividades complementares e ação social”.

Assim, esta transposição, não raro, desconsidera as especificidades naturais que permeiam um curso à distância. Os conceitos de tempo e espaço de aprendizagem são reconfigurados quando se pensa em um curso oferecido na modalidade à distância. Segundo Mill (2012, p. 105), a educação à distância “[...] começa pela função arquitetônica e de engenharia para estruturar uma matriz curricular com espaços e tempos de ensino-aprendizagem, objetivando otimizar a construção do conhecimento”.

Aliado ao conceito de tempo e espaço, as relações que se estabelecem entre os sujeitos da ação educativa parecem ser minimizadas, se considerarmos as narrativas dos sujeitos participantes da entrevista reflexiva. As narrativas apontam que as formas de contato entre professor-aluno e aluno-aluno são minimizadas ou reduzidas.

Especificamente no que tange a este aspecto, o Projeto Pedagógico de Curso, na página 32, aponta que “[...] no Ambiente Virtual de Aprendizagem os alunos terão à disposição *e-mail* para contatos permanentes, além de área reservada no Fórum a fim de intercambiar informações e construir identidades coletivas, utilizando tal espaço para manifestações de natureza diversa, observada as recomendações dos professores”.

Os recursos disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA – são, não raro, incipientes e não são objeto de atenção por parte dos gestores dos programas à distância. Considerando a narrativa dos sujeitos participantes da entrevista reflexiva, não promovem o desenvolvimento das interações. Segundo Pesce (2009, p. 136), “[...] a qualidade das interações veiculadas nos ambientes digitais de formação docente não tem sido objeto de atenção. Algumas das interações chegam a ser até mesmo superficiais [...]”.

Sob esta ótica, tanto docentes quanto discentes precisam rever os papéis desempenhados nessa nova lógica formativa. Feldmann (2009, p. 74-75) corrobora com esta assertiva quando aponta que

[...] no paradigma racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista da ciência, o ensino se faz a partir de ideias e modelos extraídos de várias ciências, tornando quase sempre o professor um aplicador desses modelos às situações concretas encontradas no cotidiano escolar. No paradigma comunicativo-dialógico, que tem como base a racionalidade comunicativa, o ensino se faz pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos que interagem em determinados ambientes de aprendizagem.

Neste contexto, a educação à distância precisa constituir identidade própria, pautada em uma nova cultura formativa. Uma cultura permeada pela corresponsabilidade entre os agentes participantes do processo formativo.

Marcada pela contemporaneidade, a educação, oferecida na modalidade à distância, paradoxalmente, encontra-se “[...] em crise de identidade [...] ou de conformação de novas identidades? Nestes tempos somos obrigados a mudar nossas práticas e nosso trabalho, somos levados a repensar-nos em nossas identidades [...]”, segundo Arroyo (2011, p. 23).

A educação, na sociedade contemporânea, marcada pelas transformações tecnológicas, precisa, urgentemente, rever sua organização e atuação. Formar sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, neste contexto, implica em uma revisão, *a priori*, conceitual. Ato contínuo, pensar a educação virtual, considerando suas especificidades, potencialidades e fragilidades. Transposição curricular não garante a formação plena que defendemos.

O Projeto Pedagógico do curso analisado, na página 9, aponta que “[...] o curso de pedagogia na modalidade EaD foi pensado e implementado como **mais um elemento formador na já consolidada história do curso de pedagogia da IES**” (grifo nosso). Especificamente no que tange à educação à distância, o Projeto Pedagógico de Curso aponta, na página 22, que “[...] o que diferencia o curso presencial do curso à distância é a operacionalização e o desenvolvimento do curso. A partir do **treinamento** para utilizarem o Ambiente Virtual de Aprendizagem aos docentes e discentes, são disponibilizados conteúdos dentro de um cronograma específico para cada curso” (grifo nosso).

Nota-se que as especificidades presente na educação à distância não foram contempladas no Projeto de Curso. Parece-nos que a educação à distância é vista, no aspecto institucional, como mais um elemento formador, ao já consolidado espectro formativo da Instituição analisada.

Mill (2012, p. 79) corrobora com esta assertiva quando afirma que “[...] essa investidura das universidades presenciais no oferecimento de cursos de EaD generalizou-se nos últimos dez anos, de modo que quase todas as iniciativas de EaD brasileiras surgiram por iniciativa de alguma universidade presencial”.

Em relação a institutos essencialmente à distância, Mill complementa, apontando que “[...] as poucas tentativas de criação de alguma universidade totalmente virtual no Brasil não foram frutíferas e também não vingaram as iniciativas (públicas ou privadas) de consórcios interinstitucionais”. (Mill, 2012, p. 79).

Afirma-se, portanto, que a importância da instituição formadora, tanto nas narrativas dos alunos participantes da entrevista reflexiva quanto na descrição do Projeto Pedagógico de Curso pauta-se na excelência alcançada nos cursos presenciais.

No que tange ao cotidiano acadêmico, segundo descrito na página 24 do Projeto Pedagógico, o curso oferece duas possibilidades de inter-relação: momentos síncronos e assíncronos<sup>22</sup>: Os momentos síncronos são marcados pelos encontros presenciais (unicamente na prova presencial) e nos chats. Os momentos assíncronos referem-se a ferramentas disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (os conteúdos das aulas, fóruns e e-mails).

A partir das narrativas presentes nas entrevistas reflexivas, esses encontros, tanto síncronos quanto assíncronos, não possibilitam o desenvolvimento de relações de corresponsabilidade no processo formativo. De fato, o único encontro presencial ancora-se na prova presencial, portanto, com pouco tempo para interlocuções, já que o mote é a avaliação.

Segundo Pesce (2009, p. 137), nos programas de educação à distância “[...] pode-se facilmente observar o pseudoatendimento às singularidades dos educandos em formação”.

Afirma-se, portanto, a fragilidade em que o curso oferecido na modalidade à distância pauta o desenvolvimento de um ambiente fecundo para a formação de um sujeito crítico, autônomo e reflexivo.

O desenvolvimento do trabalho colaborativo finca-se, tão somente, na ação do professor. O PPC, em sua página 23, aponta que “[...] O grande desafio do professor-tutor no Ambiente Virtual de Aprendizagem é criar estrategicamente uma comunicação cativante e instigadora de modo a conquistar os alunos a uma participação ativa e efetiva, em consonância com os princípios que norteiam o PPC, atendendo aos objetivos de aprendizagem relativos ao desenvolvimento de habilidades e competências”.

Em consonância com as narrativas abstraídas das entrevistas reflexivas, o canal de comunicação é falho e incipiente, por vezes. O processo pedagógico, não raro, ancora-se no enfoque enciclopédico, tendo como “[...] concepção de ensino [...] transmissão dos conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos [...]” (Sacristà e Pérez Gómez, 1998, p. 354). Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo, bem como

---

<sup>22</sup> Segundo consta no PPC (p. 24), momento síncrono refere-se a encontros simultâneos entre professor e alunos; momentos assíncronos pauta-se em encontros não simultâneos.

os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos não apresentam variações substanciais, se comparados com os propostos para a educação presencial.

A partir da análise do Projeto Pedagógico de Curso com as narrativas constantes das entrevistas reflexivas é factível afirmar que não há, na essência, alteração substancial entre as propostas curriculares do curso de Pedagogia oferecido na modalidade presencial e o curso oferecido na modalidade à distância.

Segundo Schubert (1986, p. 3), “[...] o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social”. Neste contexto, trata-se, portanto, de uma atividade com múltiplos agentes, com enfoques diversificados e variadas concepções. Unificar essas vozes é condição *sine qua non* para que um curso oferecido na modalidade à distância, minimamente, produza o discurso teórico compatível com as múltiplas transformações sociais e educacionais, postas pela contemporaneidade.

A conclusão inicial é de que a pesquisa enquanto atividade intelectual sofre as limitações e contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade e das “questões consagradas” de cada época histórica.

Maria Cecília de Souza Minayo (1996)

## CAPÍTULO V

### ENTRELAÇANDO A VOZ DOS TEÓRICOS, A VOZ DOS SUJEITOS E A VOZ DA PESQUISADORA

---

Os elos articuladores entre educação e tecnologia, entrelaçando as vozes dos autores selecionados para compor este estudo, as narrativas presentes nas entrevistas reflexivas e a voz da pesquisadora, nos oferece o resultado da pesquisa realizada.

Assim, no decorrer destas considerações, a sinopse materializada nos dados coletados nas entrevistas reflexivas e na análise do Projeto Pedagógico do curso selecionado para compor este estudo, relacionará ao campo teórico paradigmas emergentes de reorganização curricular da educação à distância, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo, embasado em uma nova cultura de formação.

Para atingir o objetivo proposto, o cenário da educação à distância e o significativo aumento de cursos e alunos matriculados tiveram o condão de justificar a importância de pesquisas envolvendo esta temática. Concomitantemente ao cenário da educação à distância, uma breve discussão sobre modernidade e contemporaneidade teve como pressuposto apontar como esses conceitos influenciaram na reorganização social, nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos.

Nesta nova lógica social, a cultura do estudo autônomo, habitus, reflexividade e autonomia, tornam-se molas propulsoras desta pesquisa, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, emancipado, coautor e corresponsável pelo seu processo de formação e aquisição de conhecimento no curso de Pedagogia na modalidade à distância.

Assim, este trabalho de pesquisa tem, enquanto objetivo central, a identificação, ou não, da cultura do estudo autônomo, se constituindo em um novo habitus formativo. Com esta proposta, delineamos o cenário da pesquisa: alunos matriculados no curso de Pedagogia na modalidade à distância. Para esta pesquisa, selecionamos alunos matriculados no 3º semestre do curso.



Como procedimento metodológico para esta pesquisa, consideramos uma estrutura semidirigida, onde não há um roteiro fechado. Todavia, o objetivo da entrevista foi verificar a existência, ou não, de uma nova cultura de formação – **a cultura do estudo autônomo** – e quais as características presentes nesta nova cultura; por outro lado, os dados coletados na entrevista nos auxiliaram a compreender como se desenvolve esta nova cultura e quais as dificuldades encontradas para sua constituição, enquanto novo habitus de formação.

Os dados para a análise foram abstraídos a partir de sete questões desencadeadoras, a saber: A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional; Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades); Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem; Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo; Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades; Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem.

Nas narrativas dos alunos participantes da pesquisa, abstraímos elementos suficientes para empreender esta análise, à luz dos conceitos e teóricos selecionados para compor este estudo.

Para a primeira questão desencadeadora – A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional – as narrativas apontam para o modelo instituído nos cursos presenciais, portanto, um habitus já sedimentado. As especificidades presente nos cursos oferecidos na modalidade à distância, sequer foram consideradas na análise dos alunos para a escolha da instituição.

A escolha pela instituição formadora pautou-se em valores culturais e referências identitárias, segundo Setton (2002) e em mecanismos de confiança, segundo Giddens (1991).

A segunda questão desencadeadora – Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades) – nos possibilitou inferir que, a despeito da facilidade posta pela não fisicalidade, a autonomia necessária para a condução dos estudos e da participação efetiva nas atividades postas pela educação à distância é incipiente. A grande maioria das respostas apontam fragilidades do processo

formativo, desconectadas da própria participação no ambiente virtual de aprendizagem, justificada pelos mais diversos elementos.

Segundo Bourdieu (1992), o habitus constituído configura-se em uma subjetividade socializada. Para Guiddens (1991), na sociedade contemporânea, o trato com a informação disponibilizada se traduz em novas práticas relativas aos processos sociais e culturais de aquisição de conhecimento. Sem o processo de reflexividade apontado por Giddens (1991), é compreensível a desorientação identificada nos indivíduos entrevistados, como se estivessem sido apanhados em um universo de eventos que não compreendessem plenamente e que parecessem estar fora de seu controle.

Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, terceira questão desencadeadora, faz emergir, à luz dos alunos entrevistados, as seguintes fragilidades: conteúdos extensos e cansativos; a única metodologia observada é a leitura individual e a execução de atividades e fóruns, descontextualizados; avaliações em curto espaço de tempo; ausência da intervenção, pontual, do professor; ausência de sugestões de leitura complementar; fóruns e atividades vencendo ao mesmo tempo, em todas as disciplinas: falta de organização; pouca ou nenhuma interação professor-aluno; apenas uma atividade em grupo, dificultando a discussão.

Segundo os entrevistados, a ausência do desenvolvimento profissional para os professores que atuam na educação *online*, torna-se visível. Segundo Marcelo García (1999, p.144),

[...] desenvolvimento profissional é o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

A estas questões, Adorno & Horkheimer (1985) apontam que a instrumentalização da razão, em lugar de provocar a emancipação, reproduz o isolamento e reduz a sensibilidade. Viñao Frago (1995) alia-se a esta vertente quando aponta as continuidades e persistências da formação escolar. Guiddens (1991) corrobora com esta assertiva quanto aponta a necessidade de

análises pontuais sobre os efeitos sobrevivendo da forma de buscar, usar e transmitir informações na sociedade contemporânea.

Parece-nos que as práticas metodológicas e avaliativas adotadas na educação à distância são as mesmas ou com pouquíssimas variações das práticas adotadas na educação presencial. Os alunos percebem essa transposição didática e curricular, mas são desprovidos da necessária reflexividade ou autonomia para dialogar ou se contrapor, com a competência necessária, sobre as práticas adotadas; na medida em que se exclui desse processo, delega ao professor toda a responsabilidade pela condução das atividades acadêmicas.

A quarta questão desencadeadora – Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem – apresenta-se como a maior fragilidade no que tange o processo de formação à distância. Em voz uníssona, os estudantes relataram a ausência deste aspecto e, não raro, delegaram a esta ausência a maior dificuldade de entendimento dos conteúdos curriculares.

Neste diapasão, Anaya (2008) aponta que a atmosfera sócia emocional favorável, estabelecida pelo professor, favorece o processo de aprendizagem. Neste sentido, para Bourdieu (1983a) habitus configura-se como um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável. Neste contexto de análise, Guiddens (1991) aponta que a reflexividade como condicionante para que as práticas sociais sejam reexaminadas e redefinidas à luz de novas informações sobre estas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter.

Desta forma, a ausência da reflexividade, não raro, compromete a constituição de um novo habitus formativo.

Na análise da quinta questão desencadeadora – Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo – abstraímos que a grande maioria dos alunos participantes da entrevista reflexiva não estipula uma rotina diária de estudo. A presença nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem é minimizada, considerando que, não raro, o acesso fica restrito há uma hora diária de estudo.

Em relação a espaços de aprendizagem, Mill (2006) aponta que a sala de aula e outros espaços educacionais são tecnologias desenvolvidas para dar

suporte a diferenciadas propostas pedagógicas. Reside, nesse espaço escolar, uma importância formadora.

Frago e Escolano (2001) corroboram, afirmando que todo espaço é um lugar percebido. Essa percepção é um processo cultural de entendimento que nos encaminha para a constituição de um novo habitus, pautado na percepção da existência de um espaço e tempo concretos, todavia, virtual.

Neste contexto, Wacquant (2007) aponta a necessidade de um gatilho externo para a constituição de um novo habitus formativo. Assim, necessário se faz desencadear ações pontuais para a constituição desse novo habitus, pautado na formação de um aluno autônomo, capaz de gerir com competência tempos e espaços de aprendizagem.

Giddens (1991) alinha-se a este vertente quando afirma que a educação, na contemporaneidade, caracteriza-se cada vez mais por uma configuração espacial desvinculada do conceito geométrico e remetida ao contexto do virtual.

Para a educação à distância se estabelecer como novo espaço de formação – um novo habitus – necessário pensar em uma nova geografia educacional, onde a administração do tempo e do espaço sejam pautados por aspectos reflexivos e autônomos, capaz de fomentar a composição de uma nova cultura – a cultura do estudo autônomo.

Na sexta questão desencadeadora da entrevista reflexiva, os participantes narraram os limites e as potencialidades das duas modalidades de ensino: presencial e à distância.

As respostas dadas a esta questão desencadeadora nos possibilitam inferir que os conceitos de tempo e espaço são, concomitantemente e paradoxalmente, potencialidade e fragilidade. A não obrigatoriedade da presença, aspecto marcante da educação presencial, é confundida com a pseudo liberdade da educação à distância. Esta confusão de tempo, espaço e compromissos discentes tem conotação divergente e antagônica ao proposto pela contemporaneidade, que apresenta tempo e espaço flexibilizados.

Para Harvey (1992) apresenta tempo e espaço criados necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social.

Virilio (1999) aponta geografia escolar circunscrita a espaços rigidamente demarcados. Bauman (1999) afirma a distância não é um dado objetivo, impessoal ou físico, mas produto social.

Harvey (1992) coaduna-se com as afirmações acima, ao apontar que espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência, mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade.

Para Bourdieu (1990) o habitus sedimentado pela educação presencial cria um espaço entre as determinações as estruturas postas e as determinações atuais, postas pela contemporaneidade.

Segundo Giddens (1991), a educação à distância, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, como possibilidade de acesso, difusão e construção de conhecimento, está impelindo para o processo educativo indivíduos que, hoje, estão à margem de reflexões mais profundas sobre essas mudanças estruturais.

Romper com esta lacuna posta pelas duas estruturas de formação – presencial e à distância – configura-se como alternativa para a constituição de um novo habitus formativo, pautado pela reflexão, autonomia e emancipação.

Na análise das respostas dadas a sétima questão desencadeadora – Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem – percebemos a dificuldade na administração do tempo e do espaço de aprendizagem, com autonomia.

Segundo Alves e Nova (2002) pensar em novos modelos de educação implica em pensar sobre os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Para Bourdieu (2002) habitus diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; integra experiências passadas, atua como uma matriz de percepções, de apreciações de ações e nos fornece os esquemas necessários para a nossa intervenção na vida diária.

Neste contexto de análise, o conceito de reflexividade insurge potencializado. Caetano (2011), corrobora, afirmando que, a partir da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso.

Na análise das questões desencadeadoras da entrevista reflexiva, coadunada com as categorias de análise, definidas para este estudo, pudemos inferir que, a despeito do substancial aumento de cursos oferecidos na modalidade à distância, bem com o aumento crescente de número de alunos matriculados nos diversos cursos, especialmente no curso de Pedagogia analisado, a reflexividade, autonomia e emancipação são conceitos não presentes nos alunos participantes da entrevista reflexiva.

A escolha pela instituição formadora pauta-se em análises que desconsideram as especificidades presentes em um curso oferecido na modalidade à distância. Em geral, a escolha leva em consideração a projeção acadêmica alcançada em virtude dos cursos presenciais.

As fragilidades dos cursos oferecidos na modalidade à distância se apresentaram em maior número; é factível afirmar que, a despeito da facilidade posta pela não fisicalidade, a autonomia necessária para a condução dos estudos e da participação efetiva nas atividades postas pela educação à distância é quase imperceptível.

A grande maioria das respostas apontam fragilidades do processo formativo, desconectadas da própria participação no ambiente virtual de aprendizagem, justificada pelos mais diversos elementos; a potencialidade indicada refere-se a não obrigatoriedade da presença, cotidianamente, na instituição formadora.

Os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos foram apontados enquanto fragilidade do curso à distância; a ausência das relações interpessoais no trato pedagógico se constituiu, a partir das narrativas, na maior dificuldade de entendimento dos conteúdos curriculares.

Não raro, o tempo destinado para o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem restringe-se a uma hora diária, sem rotina estabelecida para os estudos; os conceitos de tempo e espaço são, concomitantemente e paradoxalmente, potencialidade e fragilidade quando se pensa em educação à distância.

A partir da análise empreendida, enquanto resultado da pesquisa, podemos afirmar que a cultura do estudo autônomo que defendemos, ainda é utópica, merecendo atenção especial nos espaços formativos e na constituição curricular.

Quando se pensa na estruturação de um curso na modalidade à distância, há que se considerar a multiplicidade de aspectos inerentes a essa modalidade. A mera transposição curricular transforma o processo formativo em mera leitura de textos, descontextualizados e sem a devida articulação entre teoria e prática, fundamental quando o foco do curso é a formação de professores, sobretudo para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Neste contexto, esta tese de doutoramento busca contribuir com as discussões e propositivas que visem à formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, em um espaço marcado pela virtualidade, todavia, presencial na responsabilidade formativa, seja institucional, docente ou discente.

Neste trabalho de pesquisa nos interessa, entre outros aspectos, contribuir com o debate educacional, bem como rever, discutir e aprofundar questões referentes à educação à distância, bem como o campo da organização curricular, especificamente, no curso de Pedagogia, foco deste trabalho de pesquisa.

## **5.1 CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISADORA PARA UMA NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Com este foco, oferecemos uma entre as múltiplas possibilidades de reorganização curricular, tendo como proposta a formação de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo, alterando, desta forma, o mote cultural de formação.

Neste contexto de análise e discussão, a organização por área de conhecimento poderia se converter em uma das múltiplas alternativas de organização curricular no contexto da educação à distância. Os conhecimentos escolares, compostos por seus conteúdos programáticos, poderiam ser organizados em 3 grandes eixos de saberes: **Teorias e Fundamentos da Educação; Pesquisa e Cotidiano Escolar; Princípios da Organização do Trabalho Pedagógico.**

A primeira área – **Teorias e Fundamentos da Educação** – traria os conteúdos programáticos contidos nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, História da Educação, História da Educação Brasileira e

Psicologia, a princípio, problematizando situações atreladas às dimensões teóricas e práticas de cada área.

A segunda área – **Pesquisa e Cotidiano Escolar** – abordaria as metodologias de ensino, pesquisa educacional, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso, fornecendo elementos reflexivos do campo de atuação do pedagogo.

Finalmente, a terceira área de conhecimento – **Princípios da Organização do Trabalho Pedagógico** – abordaria os conteúdos pertencentes à Didática, Avaliação, Políticas Públicas Educacionais, Gestão e seus espaços, Políticas de Inclusão, Braille, Libras e Currículos e Programas. Esta área teria como mote o diálogo dos componentes curriculares com situações práticas de ensino e pesquisa.

Aliados aos eixos temáticos propostos, enquanto uma das múltiplas possibilidades de reorganização curricular, entendemos que outros aspectos, não menos importantes, devem ser observados, na busca pela ressignificação dos cursos oferecidos na modalidade à distância, com especial atenção ao curso de Pedagogia, foco desta pesquisa. Assim, o desenvolvimento de diferentes estratégias de mediação, uso profícuo dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, dinâmica de avaliação com vistas a uma ressignificação das ações desenvolvidas no trabalho pedagógico e, sobretudo, destaque para as condições objetivas que determinam o trabalho de professores e tutores nesta rede virtual de aprendizagem.

Condições efetivas de trabalho docente, estrutura curricular condizente com as especificidades postas pela Educação *Online*, especial atenção para a aprendizagem do adulto, estabelecimento de relação de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno, poderiam se converter em possibilidades para a formação de uma consciência crítica, reflexiva e autônoma nos alunos que buscam sua formação nos cursos mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Não pretendemos com esta propositiva preliminar, confeccionada a título de exemplificação, responder ou esgotar um tema tão complexo, qual seja, a formação docente.

Neste trabalho de pesquisa nos interessa, tão somente, abrir o debate e, na medida do possível, aprofundar, rever e afirmar nosso entendimento



sobre o campo da organização curricular, especificamente, na educação à distância, foco deste trabalho de pesquisa.

Toda aprendizagem relevante é um processo de diálogo com a realidade expressa na cultura , aceitando e questionando, recusando e assumindo. Esse diálogo criador requer uma comunidade de aprendizagem, em que estudantes estão ativamente envolvidos [...] vivenciando práticas de reflexão e de atuação, de debate e de confronto de opiniões [...].

Pérez Gómez (2000)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO

---

Este trabalho de pesquisa teve como princípio gerador a educação à distância, seus limites e possibilidades, nas condições postas pela contemporaneidade, influenciando, sobremaneira, a organização social, seus sistemas educacionais e a formação dos sujeitos.

Nesta “nova era” de complexidade, incertezas, indeterminações, ambiguidades, paradoxos e contradições insere-se a educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), circunscrevendo um novo ambiente de aprendizagem, a partir da derrubada das fronteiras de tempo e espaço, limitados pela educação presencial.

Nesta nova geografia educacional, **a cultura do estudo autônomo**, rumo a uma aprendizagem significativa, direcionou a pesquisa empreendida, considerando a problematização, hipótese e os objetivos traçados para sua realização.

Assim, a questão central que norteou este estudo ancorou-se nos limites e possibilidades que perpassam a formação superior, na modalidade à distância, considerando **a cultura do estudo autônomo**, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular de um curso de Pedagogia.

A esta questão central e norteadora, tínhamos, enquanto hipótese, que o aluno que opta pela formação, na modalidade à distância, não possuiria a cultura do estudo autônomo. Inferimos, *a priori*, que esta escolha pautar-se-ia numa pseudo facilidade e flexibilidade em relação aos estudos acadêmicos, sem considerar o amplo espectro de variáveis inerentes a um curso oferecido na modalidade à distância, considerando, especialmente, a perspectiva do aluno.

No decorrer da pesquisa, outros questionamentos se agregaram ao problema inicial, delineando um feixe de análise levado a efeito na pesquisa de

campo e na análise curricular: **reconfigurando-se tempos e espaços de aprendizagem, os alunos da educação à distância, necessariamente, reconfiguram seus processos de aprendizagem, numa perspectiva de aprendizagem significativa? O aluno que opta pela educação à distância possui a cultura do estudo autônomo? Os alunos matriculados nos cursos de formação à distância, EaD, estão cientes desta nova cultura?**

Traçados os objetivos, selecionado o campo e os sujeitos da pesquisa, definida a metodologia de coleta e análise de dados, elegido o referencial teórico que compôs a análise dos dados coletados e que fundamentaram este estudo, demos início ao amplo processo de construção deste estudo, buscando respostas ao problema que originou esta pesquisa.

Assim, o questionário para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, a entrevista reflexiva elaborada de acordo com as categorias de análise previamente elencadas e a análise do Projeto Pedagógico de Curso, palco da pesquisa de campo, nos permitiu amearhar uma quantidade significativa de elementos, possibilitando circunscrever a educação à distância em uma tríade de análise conceitual – habitus; reflexividade e autonomia –.

A despeito de todos os elementos que compõe um curso a distância, o cerne desta pesquisa foi o aluno. Assim, registramos que todo o desenvolvimento deste estudo pautou-se no aluno que busca seu processo formativo em cursos oferecidos na modalidade à distância, especificamente o curso de Pedagogia, foco desta tese de doutoramento.

Os resultados da pesquisa nos permitiram afirmar que o habitus no qual se insere a educação à distância ainda não é percebido, crítica e reflexivamente pelo aluno que opta por essa modalidade formativa. Resultados que se construíram por meio da análise: das questões norteadoras constantes da entrevista reflexiva – a importância do papel da instituição formadora no desenvolvimento profissional; cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades); do trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; do desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno, aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem; do ambiente virtual de aprendizagem: administração do tempo, espaço e estudo; do curso presencial e do curso à distância: limites e possibilidades; da autonomia de estudo, da administração de tempo, espaço de aprendizagem –, bem como da

análise curricular. A análise foi realizada em confronto com o marco teórico selecionado.

A escolha pela instituição formadora segue, via de regra, os mesmos critérios da escolha de um curso da educação presencial, sem considerar os elementos inerentes a formação à distância, com suas especificidades, critérios e organização. Neste contexto, a despeito da não obrigatoriedade da presença em um espaço físico determinado, a educação à distância, na visão dos alunos, se mostra incipiente em seu processo formativo. Nota-se a esta afirmação, a desconsideração do papel do aluno, numa condição autônoma e reflexiva, neste novo habitus. **Portanto, o aluno não se percebe enquanto sujeito nesta nova cultura formativa.**

O Trabalho colaborativo, os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, se apresentam como as maiores fragilidades descritas pelos alunos. Segundo os alunos participantes da entrevista reflexiva, os conteúdos são considerados extensos e cansativos; nota-se a ausência de metodologia diferenciada; as avaliações são aplicadas em curto espaço de tempo; há ausência da intervenção, pontual, do professor; ausência de sugestões de leitura complementar; fóruns e atividades vencendo ao mesmo tempo, em todas as disciplinas: falta de organização; pouca ou nenhuma interação professor-aluno; apenas uma atividade em grupo, dificultando a discussão e, sobretudo, a ausência do desenvolvimento profissional para os professores que atuam na educação à distância.

No que tange à administração do tempo, espaço e estudo, constatamos a ausência de uma rotina diária de estudo. A presença nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA – é minimizada, considerando que, não raro, o acesso fica restrito há uma hora diária de estudo.

Neste contexto de análise, os conceitos de tempo e espaço se apresentam, paradoxalmente, potencialidade e fragilidade. A não obrigatoriedade da presença, aspecto marcante da educação presencial, é confundida com a pseudo liberdade da educação à distância. Esta confusão de tempo, espaço e compromissos discentes tem conotação divergente e antagônica ao proposto pela contemporaneidade, defesa deste estudo, que apresenta tempo e espaço flexibilizados, mas não minimizados.

Introjetar esta nova cultura de organização de tempo e espaço para a formação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) configura-se como alternativa para a constituição de um novo habitus formativo, pautado pela reflexão, autonomia e emancipação.

Assim, o desenvolvimento, pelo aluno, de uma nova cultura formativa – a cultura do estudo autônomo –, a prática pedagógica dos professores/tutores no desenvolvimento de novas estratégias de mediação, a reorganização da estrutura curricular considerando as especificidades inerentes a um curso oferecido na modalidade à distância, uso profícuo dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, dinâmicas avaliativas com vistas a uma ressignificação das ações desenvolvidas na organização do trabalho pedagógico e condições objetivas de trabalho para os professores e tutores nesta rede virtual de aprendizagem, se converter em elementos agregadores que possibilitam o desenvolvimento desta nova cultura formativa.

Empreendida a pesquisa e analisados os dados à luz do marco teórico selecionado para compor este estudo, podemos ratificar a hipótese previamente dada ao problema de pesquisa: **o aluno que opta pela formação à distância não possui a cultura do estudo autônomo.**

O aluno, não raro, não percebe este novo habitus formativo e, conseqüentemente, desconsidera seu papel, enquanto sujeito autônomo e reflexivo, nesta nova rede virtual de aprendizagem.

Neste contexto, estudos que considerem a cultura formativa, reconfigurando-se tempo e espaço de aprendizagem, a organização curricular coadunada com as especificidades postas pela educação à distância, práticas pedagógicas condizentes com a modalidade de ensino em que se atua, formação profissional e reais condições de trabalho docente e discente, possibilitaria uma maior compreensão da educação à distância enquanto novo habitus de formação e se constituiu no objetivo acadêmico deste trabalho de pesquisa.

Não pretendemos, com esta pesquisa, responder ou esgotar um tema tão complexo envolvendo Currículo, Educação à Distância e Cultura do Estudo Autônomo.

Neste trabalho de pesquisa nos interessou e nos interessa, tão somente, contribuir com o debate e, na medida do possível, aprofundar, rever e afirmar

nosso entendimento sobre o campo da organização curricular, especificamente, na educação à distância, foco deste estudo.

A bibliografia final, parte essencial de qualquer trabalho científico, tem como finalidade fornecer um conjunto de indicações precisas e minuciosas que permitem ao leitor identificar todas as fontes bibliográficas e /ou documentais, no todo ou em parte, utilizadas como fonte de citações ou consultas, para a elaboração da obra.

Eva Maria Lakatos; Marina de Andrade  
Marconi (2007)



## REFERÊNCIAS

- 
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. G.A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, João Roberto Moreira. A Educação a Distância no Brasil. IN: **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ALVES, Lynn Rosalina Gomes; NOVA, Cristiane Carvalho. Tempo, espaço e sujeitos da educação à distância IN: **Internet e educação a distância**. 1 ed. Salvador: Edufba, 2002, v.1, p. 41-55.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5 ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- ANAYA, Viviani. **Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.
- ANAYA, Viviani; LEMOS, Maria de Fátima; LIMA, Marceline. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática**. São Paulo: Dialogia, 2006, v. 5, p. 145-151.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médias, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Revisão Técnica: Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. IN: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** – 6 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1973.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1972.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. **The logic of practice**. Cambridge: Polity Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Les règles de l'art, genèse et structure du champ littéraire.** Paris: Éditions du Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_. **Raisons pratiques** – sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.

\_\_\_\_\_. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola.** Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Cultura, clima e gestão da escola. IN: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

BRUNO, Adriana Rocha. **Ações formativas para a educação *online* no ensino superior: a didática *online* e a aprendizagem do adulto em perspectiva.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira & Marin Editores. Livro 2 - p. 0000415-000427.

Disponível em <http://www2.unimep.br/endipec/0070s.pdf>.

Acesso em 18/09/2013, às 13h38min.

BRUNO, Adriana Rocha; SCHUCHTER, Lucia Helena; MATTOS, Ana Carolina Guedes; CUNHA, Luciana A.; SCHRODER, Priscila. **A constituição de redes de aprendizagem na educação online: espaços de pesquisa na cibercultura.** Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR) - Departamento de Educação – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Minas Gerais, 2011.

Disponível em: [http://www.ufjf.br/grupar/files/2011/05/A-CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DE-REDES-DE-APRENDIZAGEM-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-ONLINE\\_espa%C3%A7o-de-pesquisa-na-cibercultura.pdf](http://www.ufjf.br/grupar/files/2011/05/A-CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DE-REDES-DE-APRENDIZAGEM-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-ONLINE_espa%C3%A7o-de-pesquisa-na-cibercultura.pdf).

Acesso em 24/09/2013, às 08h57min.

CAETANO, Ana. **Para uma análise sociológica da reflexividade individual.** Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 66, 2011, p. 157-174.

Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292011000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292011000200008&script=sci_arttext)

Acesso em 24/07/2013, às 20h16min.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. IN: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: /edições Loyola, 2001.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

DUMONT, Lígia Maria Moreira; GATTONI, Roberto Luís Capuruço. **As relações informacionais na sociedade reflexiva de Giddens**. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 3, p. 46-53, set./dez. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19023.pdf>

Acesso em 09/07/2013, às 20h49min

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ECO, Umberto. **Pós-escrito ao nome da rosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

FELDMANN, Marina Graziela; D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. IN: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Educação e mídias interativas: formando professores**. São Paulo: EDUC, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e cotidiano escolar. IN: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009, p.71-80.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antônio Viñao. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

\_\_\_\_\_; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación em las culturas**. Barcelona: Gedisa, 1996 a.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994.

\_\_\_\_\_. Risco, confiança e reflexividade. IN: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. IN: Revista de Administração de Empresas, V 35, Nº 2, Mar/Abr, p. 57-63, 1995a.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, ética e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOMES, Maria do Céu. **A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação**. Porto: Areal Editores, 2006.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** Londres: The Falmer Press, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 191-208, julho/dezembro, 2007.

Disponível em [www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/11.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/11.pdf)

Acesso em 23/03/2013, às 13h30min.

HOLSTEIN, James. A.; GUBRIUM, Jaber F. **The active interview**. London: Sage, 1995.

JULIÁ, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>

Acesso em 05/07/2013, às 20h34min.

KNOWLES, Malcom S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. Trad. Sabine Alexandra Holler. **Aprendizagem de Resultados: uma Abordagem Prática para Aumentar a Efetividade da Educação Corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, David. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos. Pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. Publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2003.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sebastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Capacidade pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, João. Comunicação e educação na sociedade da informação. IN: GUEVARA, Arnoldo José de Hoyos; ROSINI, Alessandro Marco; SILVA, José Ultemar da; CALADO, Luiz Roberto; RODRIGUES, Mônica Cairrão (orgs). **Educação para a Era da Sustentabilidade**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2011

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MIELZYNSKA, Jadwiga. **A construção e aplicação de questionários na pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: PUC, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, nº 9, p. 51-75, 1988.

Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/revista/rev06/resumo07.htm>

Acesso em 07/04/2013, às 11h34min.



MILL, Daniel. **EaD e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (FAE/UFMG), 2006.

\_\_\_\_\_. **Docência Virtual**: Uma visão crítica. São Paulo: Papyrus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Acesso em 24/07/2013, às 20h22min.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Critérios de qualidade para a educação a distância. IN: **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 26, n.141, p.13-17, abr./mai./jun. 1998.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V 1, N° 3, 2º sem, 1996.

Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>

Acesso em 12/01/2013, às 14h16min.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da aprendizagem**

**significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

Disponível em: [http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-5b51c5c4b8/teoria\\_da\\_aprendizagem\\_signifi\\_Ausubel.pdf](http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-5b51c5c4b8/teoria_da_aprendizagem_signifi_Ausubel.pdf)

Acesso em 18.09.2013, às 12h50min.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Autores, 1992, p. 93-114.

\_\_\_\_\_. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade da educação à distância. IN: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009, p. 133-153.

PETERS, Otto. **A educação à distância em transição.** São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003,

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_; POSTIGO, Y. **Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información.** Barcelona: Edebé, 2000.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.** Universidade Católica Portuguesa: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, p. 109-116.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>

Acesso em 14/04/2013, às 14h59min.

ROSE, Nikolas. **Como se deve fazer a história do eu?** IN: Educação & Realidade. Porto Alegre. Vol. 26, nº 1, p. 34-57, jun/jul, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

\_\_\_\_\_. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa.** Disponível em:

<http://cenfophistoria.files.wordpress.com/2012/02/textodesafio.pdf>.

Acesso em 18/09/2013, às 13h08min.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra.** São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002, nº 20, p. 60-70.

Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20\\_06\\_maria\\_da\\_graca\\_jacintho\\_setton.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacintho_setton.pdf)

Acesso em 09/07/2013, às 17h39min.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (orgs). **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SCHUBERT, William. **Curriculum**: Perspective, paradigm and possibility. Nueva York: Macmillan Pub. Comp, 1986.

SZYMANSKI, Heloisa (org). 3 ed. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen**: identity in the age of the internet. New York: Simon & Schuster, 1997.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Niilismo e a hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e pós-modernidade. IN: LAZZAROTTO, Valentin Ângelo. A. **Teoria e história da ciência: intercâmbio latino-americano**. Caxias do Sul: UCS, 1999.

VIDAL, Elisabete. **Ensino à Distância vs Ensino Tradicional**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2002.

VIRILIO. Paul. **A bomba informática**. Trad. L. V. Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o Habitus**. Educação & Linguagem, Ano 10, nº 16, p. 63-71, Jul-Dez, 2007.

Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/126/136>

Acesso em 18/07/2013, às 20h51min.

ZUIN, Antonio Álvaro S. **Educação à distância ou educação distante?** O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. São Paulo: Educação & Sociedade, v. 27, nº 96 – Especial, p. 935-954, out, 2006.

# APÊNDICES

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO****PROGRAMA DE EDUCAÇÃO: CURRÍCULO****QUESTIONÁRIO PARA TRACAR O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

1) Nome: (Opcional) \_\_\_\_\_

2) Gênero: ( ) Masculino

( ) Feminino

3) Estado Civil: \_\_\_\_\_

4) Idade: \_\_\_\_\_

5) Esta é sua primeira graduação? ( ) SIM

( ) NÃO. Indique qual a formação anterior: \_\_\_\_\_.

6) Motivos que o (a) levaram a escolher um curso a distância:

( ) Maior liberdade

( ) Menos exigência

( ) Valor

7) Qual o tempo destinado ao estudo?

( ) 1 hora

( ) 2 horas

3 horas ou mais

**8) Você estipula uma rotina diária de acesso e estudo?**

SIM

NÃO

**9) Qual seu local de estudo?**

Minha casa

Trabalho

Lanhouse

Outros

**10) Mudaria sua escolha?**

Sim

Não

**Justifique:**

---

---

---



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**ENTREVISTA REFLEXIVA**

**1) A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional;**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2) Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades);**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3) Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**4) Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem;**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**5) Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6) Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7) Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---