



**A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM: DO PRÉ-CONCEITO À CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS**

**DISTANCE EDUCATION THROUGH INFORMATION AND
COMMUNICATION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: FROM
PRE-CONCEPT TO THE CONSTRUCTION OF CONCEPTS**

André Ming Garcia¹

RESUMO: O presente texto se dedica à temática da Educação à Distância (EaD) por meio do acesso a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e da exploração dos potenciais didático-pedagógicos das Tecnologias da Informação e Comunicação, enfocando mais precisamente a questão da capacitação/formação profissional através da EaD. Serão abordados conceitos relativos a essa modalidade de ensino-aprendizagem, incluindo-se comparações com aspectos relativos ao ensino presencial. Lançando-se mão do conceito de “distância transacional” (Moore *apud* Kensi, 2006), procura-se demonstrar que a EaD pode proporcionar uma proximidade docente-discente ainda maior que a verificada na educação presencial e que, acima de tudo, pode estimular a formação de um educando crítico, que aprende fazendo, refletindo, construindo e atribuindo sentidos e, ao contrário do que muitos crêem, interagindo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à Distância; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação profissional à distância; Construtivismo; Sócio-interacionismo.

ABSTRACT: This paper is dedicated to the topic of Distance Education (DE) through access to Virtual Learning Environments (VLE) and the potential exploitation of didactic teaching of Information Technology and Communication, focusing more specifically the issue of training work through distance education. It will examine concepts related to this type of teaching and learning, including comparisons with aspects of conventional learning and teaching. Launching the concept that "transactional distance" (Moore cited Kensi, 2006), sought to demonstrate that DE can provide a close teacher-student interchange even greater than that observed in the presence education and, above all, can stimulate the formation of a critical learner who learns by doing, reflecting, building and giving meanings, and contrary to what many believe, interacting.

KEY WORDS: Distance Education; Information Technology and Communication; Training through distance education; Constructivism; Socio-interactionism.

¹ Bacharel, licenciado e mestrando em Letras pela FFLCH-USP. Especialista em Germanística pela Universität Freiburg e em Estudos Interculturais pela Universitat Autònoma de Barcelona. andrelunar@gmail.com



A Pedagogia e a Didática concentram saberes que circunscrevem os gestos humanos multifacetados do ensinar e do aprender. Esse par de verbos indica ações complexas, compostas de um sem-número de fatores de natureza vária, que foram entendidas e interpretadas de modos distintos ao longo dos séculos e no seio de diferentes sociedades e culturas. Assim como convivem, na atualidade, em praticamente todos os âmbitos, o antigo e o novo, o tradicional e o inovador e o monolítico e o eclético, é natural que o mesmo se dê no que diz respeito às abordagens dos atos inter-relacionados de ensinar e aprender. A experiência quotidiana, de modo geral, e em sala de aula, no entorno dos fazeres educativos, denota o alcance da noção tradicional do ensinar como transmitir expositivamente conhecimentos e, do aprender, como adquirir as informações difundidas de modo a, no mínimo, mostrar-se capaz de reproduzi-las. Essa concepção despreza o potencial criativo do aprendiz, suas necessidades individuais e, de forma bastante contraproducente, suas emoções e crenças, resultando amiúde em falta de motivação e interesse. Urge a necessidade de uma ampliação dessas visões restritas e correntes acerca dos movimentos basilares do processo educativo, mais calcadas, por sua vez, no fazer e no “fazer fazer” que no dizer e no “fazer ouvir”. Trata-se da prática educativa que, em si, esteja cimentada em bases e concepções amplificadas e dinâmicas que reflitam sua natureza e surtam efeito na geração de um “saber aprender”.

Vygotsky (1984) pronunciou-se diretamente a favor de uma perspectiva a respeito da aprendizagem que contemplasse esse fenômeno, ao contrário daquilo a que estavam acostumados seus contemporâneos, como muito mais que a simples assimilação de informações. Em vez disso, a aprendizagem corresponderia, para o autor, a um processo (inter)ativo a pôr em evidência o papel do sujeito em sua relação com o objeto de aprendizagem que, no entendimento tradicional, detinha a primazia nessa relação. Era ele quem se impunha, inflexível e uniforme, para sua aceitação por parte do aprendiz, tido como um recipiente a ser preenchido com informações, de acordo com uma visão que permeou diversas concepções e teorias do conhecimento. Porém, reconhecendo-se o real



papel do sujeito como ente histórico e social ativo (e não apenas reativo) da construção de seu próprio saber, entram em cena na construção da aprendizagem o contexto sócio-cultural, econômico, político e educativo em que se insere o aprendiz e no qual se delinea esse processo dialógico, bem como os resultados em contínua alteração das interações do sujeito com esses contextos. O aprendizado se torna, assim, um processo dinâmico que envolve relações multilaterais entre entes também dinâmicos, que se modificam e expandem mutuamente. A construção do conhecimento modifica e move o aprendiz; este, por sua vez, interage com as novas informações e contribui de forma crítica para o seu desenvolvimento.

A valorização do agir e, portanto, da experiência como base do saber, bem como da individualidade dos alunos (seus interesses, necessidades, gostos, crenças, vivências, história...) vão de encontro à Psicologia Humanística de Rogers (1961), que defendia a aceitação da própria experiência por parte do homem e seu alçamento a uma posição suprema, acima das ideias e experiências dos outros e até mesmo das próprias ideias. Este processo levaria à auto-aceitação e, subsequentemente, à aceitação dos outros, entendida como compreensão empática, e, finalmente, ao crescimento. Embora Rogers afirmasse, assim, a autonomia da pessoa, defendia as relações inter-pessoais, ou a relação *eu-tu*, como meio de viabilizar uma forma plena de ser, em contato vivencial e afetivo com outras pessoas independentes, para o qual seríamos naturalmente aptos, *sendo-para-outros*. O psicólogo defendia a aprendizagem como processo de auto-conhecimento e de descoberta simultânea de si mesmo e do objeto da aprendizagem. O aprendiz definiria e comandaria esse processo, determinaria o que viria a ser aprendido, a ser assimilado. Esse processo ativo de aprendizado dependeria do fazer, do reconhecer e atribuir sentido àquilo que se faz, àquela nova experiência. Rogers chegou a pôr em dúvida a validade e a razão de ser da prática educativa. Sua crença na construção do próprio conhecimento o levava a desacreditar a possibilidade de que o professor, de fato, "ensine". O professor, para ele, não poderia ir além de propiciar condições para que o aluno adquira experiências e construa o conhecimento que lhe for válido, e de ser, ele mesmo, não mais que um recurso entre



outros à disposição, uma vez que o aprendizado não ocorreria a partir daquilo que se ouve outros proferirem. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o pensamento de Rogers relegou à Abordagem Comunicativa a imagem do professor mediador, compreensivo e empático, que possibilita ao aluno experimentar em meio a essas circunstâncias.

Resta-nos averiguar, portanto, se os pressupostos de uma concepção educacional sócio-interacionista e construtivista tem condições de permear e delinear um processo de capacitação e formação profissional conduzido à distância, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

TICs, AVAs e a formação profissional por meio da EaD

Nas tramas da aprendizagem, nada é estável, nenhum aspecto é estanque, nada é garantido e muito menos uniforme. É patente, portanto, que uma inteligência expandida da relação aluno-conhecimento no processo de aprendizagem acarrete mudanças consideráveis na atuação do professor/formador nesse processo que, em posição intrincada nesse tabuleiro, move-se como mediador do vínculo sujeito-objeto mantendo, ele também, relação semelhante com o objeto. Estas informações fazem-se válidas também para o universo da EaD (Educação à Distância). Como afirma Almeida (2006, p. 203),

a compreensão da complexidade da EaD implica estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação.

No âmbito da EaD, a difusão do emprego de plataformas e AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) como o Moodle e o TelEduc deixa claros os esforços em criar espaços para um agir e um mover-se de forma crítica por parte dos aprendizes, assumindo, assim, um rumo oposto ao da educação tradicional. Suas ferramentas possibilitam o



estabelecimento de uma rede de interações entre professor e alunos, bem como entre os discentes do curso, numa evidente diminuição daquilo que Moore (*apud* Kenski, 2006, p. 89) denomina “distância transacional”, ou

a distância física e comunicativa em sala de aula, [que] será maior ou menor, dependendo da forma como os alunos são tratados: se ‘são abandonados à própria sorte, com seus materiais de estudo, ou se podem se comunicar com os professores. Isso significa que, havendo mais comunicação entre alunos e professores, a distância entre eles é menor, independentemente da distância física.

Trata-se, aqui, do denominado “estar junto virtual” ou *learning network*, em que o docente formador ajuda o aluno durante a construção de seus saberes. Essa abordagem de EaD consiste no emprego das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para a criação de ambientes virtuais altamente interativos que permitam o acompanhamento do aluno por parte do professor "e a criação de condições para o professor 'estar junto', ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas" (*op. cit.*, p. 518), em circunstâncias favoráveis à construção de conhecimento e à possibilidade de que se entenda quem é e o que faz o aluno, de modo que o docente o auxilie no seu processo de atribuição de significados, processamento, aplicação, transformação e busca de informações.

Cabe ao aprendiz, neste caso, refletir e gerar questionamentos, apresentar dúvidas, relacionar conceitos e problemas, e transmiti-los ao professor, que “reflete sobre as questões solicitadas e envia sua opinião, ou material, na forma de textos e [...] atividades” (*op. cit.*, p. 519), num ciclo de ações e num intenso processo de dialogicidade professor/aluno/objeto de estudo. Deve ficar claro que a distância transacional e o “estar junto” (desta vez sem o adjetivo “virtual”) não dependem da modalidade de curso, se presencial, semi-presencial ou à distância. Abundam casos de cursos presenciais em que a barreira estabelecida entre professor e aluno é tão grande que não se poderia falar de um “estar junto”, nem num intercâmbio autêntico de conceitos e ideias.



No contexto específico da capacitação profissional dos servidores públicos, visando a uma melhoria geral da qualidade dos funcionários e da administração pública como um todo na “era do conhecimento”, de que tratam Valente e Silva (2006), o servidor-aluno tem a tarefa adicional de inter-relacionar teoria e prática e de encontrar, em seu ambiente profissional, os meios e formas de aplicação daquilo que foi aprendido às suas rotinas de trabalho. Isso exige uma atitude crítica e seletiva diante dos conteúdos aos quais foi exposto e daqueles que já detinha, ou, nas palavras dos autores, que os aprendizes *construam significados/conceitos*. Além disso, devem “desenvolver habilidades que interessam ao bom desempenho em seu trabalho, além de desenvolver habilidades relacionadas à possibilidade de continuar a aprender” (*op. cit.*, p. 514).

Em verdade, temos de mencionar que, dentro do leque de abordagens de EAD à disposição,

dependendo dos objetivos pedagógicos a serem atingidos, será necessário adotar diferentes abordagens de capacitação. Assim, os cursos e a ênfase podem estar baseados em construir conceitos; em outro caso, na passagem de informação – este último, sem a pretensão de que os conceitos sejam construídos. [...] É ilusório pensar que uma atividade educacional que privilegia a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento. (*idem*, p. 514)

Este seria o caso, por excelência, da abordagem de EaD denominada *broadcast*. Trata-se de uma modalidade ou abordagem de EaD que "usa os meios tecnológicos para passar informação aos aprendizes" não sendo, neste caso, necessária a interação professor-aluno. O professor não recebe retorno por parte dos discentes e "não tem ideia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz" (*ibidem*, p.517–8). Eis um exemplo, portanto, de acentuada distância transacional, com a possibilidade de que o aluno, abandonado à sua própria sorte, esteja construindo conceitos, mas também o risco de que os esteja apenas memorizando. O papel do professor, neste caso, restringe-se à



transmissão ou entrega de informações, mas ele se ausenta na etapa seguinte, a do acompanhamento do que será feito pelo aprendiz com essas informações.

Há também o caso da virtualização da escola tradicional, onde se transpõe ao ambiente virtual a problemática abordada no primeiro parágrafo de nosso texto: o professor emerge como figura detentora e transmissora de saberes; ao aluno compete o papel de recipiente dessas informações transmitidas, que ele poderá armazenar ou processar, havendo, porém, alguma interação professor-aluno. “Para verificar se a informação foi ou não processada, o professor pode apresentar ao aprendiz situações-problema, em que ele é obrigado a usar as informações fornecidas” (*ibidem*, p. 518). Esse modelo de formação profissional à distância tornou-se célebre – e bastante criticado – durante as décadas de setenta e oitenta através do Instituto Universal Brasileiro, entidade que enviava aos seus clientes apostilas para o estudo individual em casa, sem um acompanhamento maior dos progressos e dificuldades dos estudantes. Mediante este exemplo visualizam-se com mais clareza progressos recentes da EaD tecnológica, mesmo que ainda persistam pré-concepções a seu respeito, muitas vezes vindas, por motivo de inexperiência e desinformação, de membros de uma elite cultural no País.

Considerações finais

O papel do professor e do aluno varia de acordo com a abordagem de EaD aplicada num curso de capacitação à distância. Certamente serão muitos os fatores determinantes da escolha de uma ou outra modalidade de EaD – e, entre outras, questões econômicas deverão ter seu peso nesse processo. Entretanto fica claro que, se o que se pretende é formar pessoas habilitadas a construir conceitos, a problematizar e discutir o mundo em que vivem e a paulatinamente adquirirem maior autonomia crítica e de aprendizagem, bem como a exercitar sua profissão com desempenho ótimo, o estar junto virtual apresenta-se como alternativa que possibilita maior interação professor-aluno, menor distância transacional e maiores oportunidades de construção crítica e autônoma de saberes por parte dos educandos. Assim, o professor passa a atuar como mediador da



construção de saberes dos próprios alunos (operada por eles mesmos) e não como mero transmissor de informações (como no caso do *broadcast* ou da escola tradicional virtualizada).

Com a abundância na oferta de cursos tendo como temática a gestão, implementação e mediação da EaD, ministrados em instituições prestigiosas (entre os de extensão, destacam-se os periodicamente oferecidos pela USP, PUC, SENAC etc. e, entre os de especialização, os da UFF e UFMG, entre outros), já se vislumbra um aumento significativo da EaD de qualidade no ensino brasileiro em vários níveis e, como consequência, espera-se que a redução drástica dos preconceitos contra essa modalidade tão promissora de divulgação de saberes e capacitação profissional.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. Em Silva, M. (org.) *Educação online*. Edições Loyola, 2ª ed., 2006. p.203-218.

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. São Paulo: Papirus, 2003.

ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 1961.

VALENTE, J.A. e Silva, T.M.T.G. A capacitação de servidores do Estado via cursos online. Em Silva, M. (org.) *Educação online*. Edições Loyola, 2ª ed., 2006. p.513-528.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.