

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rafaela Bohrz

DIÁLOGO, CONTEXTUALIZAÇÃO DO SABER E  
AUTONOMIA EM PAULO FREIRE E A  
SEMIPRESENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Passo Fundo

2017

Rafaela Bohrz

DIÁLOGO, CONTEXTUALIZAÇÃO DO SABER E  
AUTONOMIA EM PAULO FREIRE E A  
SEMIPRESENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin e coorientação do Dr. Juliano Tonezer da Silva.

Passo Fundo

2017

## RESUMO

Ao idealizar a libertação dos indivíduos das amarras da opressão do ensino tradicional, a educação problematizadora de Paulo Freire propõe o ato pedagógico ancorado no tripé educador–educando–objeto do conhecimento, no qual o educador não é mais visto apenas como o mediador dos saberes, uma vez que o objeto de conhecimento é transformado pelo educando. Desse modo, educadores e educandos são sujeitos estratégicos do processo educacional, que buscam por meio do diálogo, da reflexão e da inserção crítica da realidade a transformação do seu contexto, tornando, assim, a educação um processo permanente e emancipatório. Nesse sentido, tais saberes da pedagogia freireana tornam-se necessários na Educação a Distância a fim de que nela se possa também produzir uma educação libertadora. Com base nesses princípios teóricos e metodológicos de educação, a pesquisa exposta nesta dissertação investiga a presença das evidências freireanas referentes ao diálogo, à autonomia e à contextualização do saber nas práticas educacionais de disciplinas semipresenciais em uma instituição de ensino superior, localizada em Passo Fundo/RS. A fim de atender a esse objetivo, realizou-se uma revisão inicial de literatura, relacionada à teoria de Freire e à Educação a Distância; a seleção de uma amostra (quatro disciplinas de cursos distintos, as quais possuem diferentes números de créditos e tipos de tarefas desenvolvidas); a aplicação de três instrumentos, *checklist* para identificação das categorias freireanas em disciplinas semipresenciais, do tipo de observação sistemática/não-participante, os quais permitem a abordagem das categorias lógico-conceituais nas atividades coletivas e individuais da plataforma Moodle; e a análise das evidências encontradas a fim de que se possa averiguar a importância da teoria freireana para a compreensão e a prática bem-sucedida da EaD. Apesar de evidenciar categorias freireanas na semipresencialidade, este trabalho permitiu observar algumas dificuldades em relação à escolha e ao desenvolvimento das atividades propostas pelos docentes, participantes da amostra, do que se conclui que a concretização do diálogo, da autonomia e da contextualização do saber nas práticas educacionais não ocorreu de forma plena e que a modificação do ensino presencial, por meio do uso da modalidade semipresencial e das Tecnologias da Informação e Comunicação, exige um novo olhar, planejamento e inovação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Diálogo. Autonomia. Contextualização do saber. Educação a Distância. Semipresencialidade.

## ABSTRACT

In designing the individuals liberation by moorings oppression in traditional education, the education for critical consciousness, by Freire, propose a pedagogical act anchored in teacher-learners-object of knowledge, which a teacher is rarely seen as knowledge mediator, because the object of knowledge is transformed by student. Thus, teachers and learners are strategic subjects in the educational process, who search through dialogue, reflection and *critical insertion* in the *reality*, a transformation of your context, rendering, accordingly, the education into a permanent and emancipatory process. In this sense, such knowledges about Freire's pedagogy become necessary in Distance Learning in order that it can also produce an education for freedom. On the basis of these theoretical and methodological principles for education, the research exposed in this dissertation investigates the presence of Freire's evidences referring to dialogue, autonomy and knowledge contextualization in educational practices of blended disciplines in one higher education institution, located in Passo Fundo/RS. With the purpose to answer this goal, was performed an initial literature review related of Freire theory and Distance Learning; a selection of sample (four disciplines of distinct courses, with different credits numbers and tasks carried); an application of three instruments, checklists to identify Freire's categories on blended disciplines, systematic observation/non-participation, which allow the logical-conceptual categories approach in collective and individual activities in Moodle platform, and an analysis of founded evidences so that ascertain the significance of Freire's theory in comprehension and successful experiences in Distance Learning. While emphasize Freire's categories of blended disciplines, this research showed some difficulties in relation to choice and development activity by teachers, participants in the sample, than report that dialogue implementation, autonomy and knowledge contextualization in educational practices did not occur in full form and the modification of traditional education, using blended learning and Information and Communication Technology, requires a new perspective, planning and subject innovation involved in education process.

Keywords: Dialogue. Autonomy. Knowledge contextualization. Distance Learning. Blended disciplines.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

CC: Conceito de Curso

CD-ROM: Compact Disc Read-Only Memory

CEE: Conselho Estadual de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUN: Conselho Universitário

CPC: Conceito Preliminar do Curso

EAD: Educação a Distância

ICRA: Instituto Chileno para Reforma Agrária

IES: Instituto de Ensino Superior

IGC: Índice Geral de Cursos

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMS: Learning Management System

MEC: Ministério da Educação

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PDI: Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI: Projeto Pedagógico Institucional

PUCSP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESI: Serviço Social da Indústria

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

TPE: Todos Pela Educação

TV: Televisão

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UPF: Universidade de Passo Fundo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Principais momentos da EaD no Brasil.....	55
Gráfico 01 - Matrículas em cursos semipresenciais, por níveis de ensino .....	57
Gráfico 02 - Motivos de evasão, por tipo de curso.....	67
Figura 01 – Atividades da plataforma Moodle .....	77
Quadro 02 - Síntese das evidências do diálogo .....	87
Quadro 03 – Síntese das evidências da contextualização do saber .....	95
Quadro 04 - Síntese das evidências da autonomia .....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Gerações de EaD .....	54
Tabela 02 - Número de cursos, disciplinas, professores e alunos que utilizaram a semipresencialidade em 2016.....	74
Tabela 03 – Disciplinas semipresenciais 2016.....	76



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PAULO FREIRE: OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E TRANSFORMADORA</b>	<b>18</b>
2.1	Paulo Freire: a biografia do mentor da educação para a consciência	18
2.2	concepções de educação: as influências para a educação progressista	22
2.3	O pensamento pedagógico freireano	26
2.4	Categorias lógico-conceituais do fenômeno educativo problematizador	31
2.5	Convergência da teoria de freire e a Educação a Distância	38
2.5.1	Diálogo: a inter-relação de palavras entre professor-aluno	38
2.5.2	Autonomia: a capacidade para tomada de decisões	40
2.5.3	Contextualização do saber: a associação do conteúdo com contextos locais a fim da significação	42
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>	<b>44</b>
3.1	Conceitos e características	44
3.2	O processo histórico da Educação a Distância	47
3.2.1	A história da EaD no mundo	48
3.2.2	Primeira geração: cursos por correspondência	49
3.2.3	Segunda geração: difusão por rádio e televisão	50
3.2.4	Terceira Geração: Abordagem Sistêmica	51
3.2.5	Quarta Geração: Teleconferência	51
3.2.6	Quinta Geração: Computador e Internet	52
3.3	EaD hoje: a expansão no ensino superior	54
3.4	Legislações	57
3.5	Dificuldades encontradas nos cursos a distância	61
3.5.1	Perfil do aluno	61
3.5.2	Evasão em cursos a distância	64
3.5.3	Qualidade	66
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>70</b>
4.1	Natureza da pesquisa	70
4.2	Tipo de pesquisa	71
4.3	Procedimentos técnicos	72
4.4	Delimitação do universo a ser pesquisado	73
4.5	Coleta de dados	75

<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1 Evidências da categoria lógico-conceitual diálogo na semipresencialidade.....</b>	<b>79</b>
<b>5.2 Evidências da categoria lógico-conceitual contextualização do saber na semipresencialidade.....</b>	<b>88</b>
<b>5.3 Evidências da categoria lógico-conceitual autonomia na semipresencialidade .....</b>	<b>96</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A maneira como se concebe o diálogo entre os diferentes atores da Educação a Distância (EAD) é imprescindível para a aprendizagem dialógica formativa em uma plataforma virtual, uma vez que nesta modalidade não ocorre a interação face a face e é por meio desta comunicação que se desenvolve o processo educativo.

Nesta perspectiva, ao se pensar no papel do educador e no seu processo permanente de reflexão que o leve a resultados inovadores no trato da educação, é preciso vislumbrar as tendências que permitem ao educando novas oportunidades a fim de que ele possa modificar o seu mundo. Frente a isso, surge a pedagogia progressista, manifestada em três tendências: a libertária, a crítico-social dos conteúdos e a libertadora, pedagogia de Paulo Freire, inspirada em autores como Mounier, G. Marcel, Jasper (Saviani, 2008). Nesta última, há um grande enfoque à realidade e às práticas sociais. Quanto a isso, Libâneo (1987, p.33) reconhece que é na escola que: “professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”.

Ao criticar a pedagogia tradicional: “caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo” (Saviani p.54-55), a tendência progressista libertadora combate o depósito de informações. Em relação a isso, os métodos de ensino devem possuir relação direta com o diálogo. Por conseguinte Saviani (2008, p.56) afirma que

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Desse modo, é possível observar que a partir desta tendência educacional, os perfis de docentes e educandos mudam, uma vez que ambos são caracterizados como agentes sociais no processo de educação e fazem, de acordo com Libâneo (1987 p.34): “trocas de experiências em torno da prática social”. Ademais, a relação entre esses sujeitos também se modifica, pois, através do diálogo, ocorre uma maior vigilância por parte do docente em relação ao seu autoritarismo, provocando, assim, uma aprendizagem motivadora.

A pedagogia libertadora, na visão de Saviani (2008, p.57), portanto, trata: “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, uma vez que: “é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”.

Indubitavelmente, é preciso destacar as contribuições de Paulo Freire, que em sua jornada sempre se empenhou na busca pela superação da opressão e das desigualdades sociais, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica através da percepção histórica. Assim, de acordo com este mentor da educação para a consciência, seus princípios metodológicos objetivam o respeito ao educando, a conquista da autonomia e a dialogicidade, entre outros saberes condizentes à educação libertadora.

Freire, ao idealizar a libertação dos oprimidos das amarras da opressão, propõe que o ato pedagógico seja ancorado no diálogo e, especialmente, no tripé educador–educando–objeto do conhecimento. Em razão disso, o educador não é mais visto como o mediador do conhecimento, uma vez que o objeto de conhecimento é transformando pelo próprio educando. O conhecimento, então, é visto como significado por sujeitos cognoscentes, sendo uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

Desse modo, para Freire (2014, p.95): “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Consequentemente a isso, educadores e educandos são sujeitos estratégicos do processo educacional que buscam por meio do diálogo, da reflexão, a transformação da realidade. Entretanto, para que isso aconteça, espera-se que o ato pedagógico envolva indivíduos problematizadores e libertadores na construção coletiva do conhecimento e na busca do conteúdo programático, não se reduzindo, portanto, à condição de objeto um do outro.

Em vista disso, a fim de romper o autoritarismo tradicional e as atitudes opressoras que se faziam presentes no ensino tradicional, Paulo Freire apresenta a concepção “problematizadora”, também conhecida como educação libertadora, a qual dá lugar à pedagogia do diálogo, que está fundada nos ideais de humanização dos educadores e dos educandos. Desse modo,

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores ao educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador - educandos. Sem esta, não é

possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno de um objeto cognoscível. (FREIRE, 2014, p.94)

Percebe-se, assim, que a educação problematizadora defende a dialogicidade e, portanto, se faz dialógica. Frente a isso, Paulo Freire (2014, p.95-96) afirma: “o educador já não é o que pensa educar, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os: “argumentos de autoridade” já, não valem”.

Em consequência disso, para que o educador e educando interajam neste processo, é preciso conhecer a realidade para, em seguida, poder transformá-la. Nesta linha de pensamento, Freire (2014, p.100) afirma que: “na prática problematizadora vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”. Logo, a partir do diálogo, enfatiza-se o caráter histórico do homem associado à prática social, às transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas, as quais tornam a educação um processo permanente e emancipatório.

Ao se pensar nas práticas educativas, é necessário também ter em vista o cenário da Educação a Distância como uma saída para suprir a demanda por formação superior no país. Neste sentido, o acesso de estudantes no país que não conseguem ser atendidos pelos meios tradicionais de ensino cresce de forma acelerada. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2015, os números na EaD continuam avançando, uma vez que naquele ano atingiram 1.393.752 de alunos matriculados. Tal evolução se deve à familiarização dos discentes com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), à facilidade de compartilhamento de conhecimento pela internet; às mensalidades mais acessíveis, aos horários flexíveis e a possibilidade de estudar em qualquer lugar.

Dentro deste contexto educacional, a modalidade semipresencial é também vista como uma proposta em expansão nas instituições de ensino superior, uma vez que objetiva a oferta de atividades a distância e uso das TICs incorporadas aos programas das disciplinas que integram a matriz curricular dos cursos de graduação presenciais reconhecidos. De acordo com a Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004: “poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”. Além disso, a portaria destaca a necessidade de encontros presenciais e atividades de tutoria.

Esta tendência educacional é percebida na instituição estudada nesta pesquisa como um meio de flexibilização curricular, que possibilita novas formas de fazer pedagógico. Desde o ano de 2005, a universidade oferta disciplinas na modalidade semipresencial, sendo que os avanços nos números são perceptíveis e aumentam semestralmente, tanto na soma de cursos e disciplinas, quanto em professores e alunos vinculados a este modelo de ensino. Respalhada pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do MEC, pela Resolução 8/2005 e Resolução 1/2012 do CONSUN, a semipresencialidade está condicionada, portanto, à menção desta modalidade no projeto pedagógico do curso de graduação e à observação dos três modelos distintos de encontros e percentuais de aulas à distância - modelos A (20%), B (50%) e C (80%) - que devem observados pelos coordenadores de cursos.

Nesse sentido, a observância dos saberes da pedagogia freireana torna-se necessária nas políticas educacionais desta modalidade de ensino, conforme apontados nos estudos de Silva e Claro (2007), Mafra (2007), Lopes (2014) e Vallin (2014), a fim de que nela se possa também produzir uma educação de qualidade e libertadora, tendo em vista os avanços exponenciais na expansão e oferta da modalidade no ensino superior no país. Assim, a investigação ora proposta se justifica por revisar os estudos de Paulo Freire através da análise das atividades e recursos disponibilizados aos alunos virtuais no ambiente virtual Moodle, possibilitando, assim, a averiguação das evidências freireanas, referentes ao diálogo, à autonomia e à contextualização do saber, nas práticas educacionais da semipresencialidade.

Diante disso, apresentam-se aqui os princípios elencados para esta pesquisa. Inicialmente, a dialogicidade, que é caracterizada como uma das categorias centrais da pedagogia freireana e tem na obra *Pedagogia do Oprimido (1968)* a fundamentação teórica da concepção do diálogo, sendo como um processo dialético-problematizador, pois é a partir dele que é possível transformar o mundo, impulsionando, assim, a criticidade-problematizadora em relação às condições da sociedade. Neste sentido, Freire afirma

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo- (FREIRE, 2014, p.107).

Além disso, o autor (2013, p.59) trata da dialogicidade verdadeira, uma vez que a partir dela: “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se

como tais, se tornam radicalmente éticos”. Deste modo, percebe-se que o diálogo faz parte do processo libertador e que essa abertura ocorre a partir do diálogo crítico, o qual permite

que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2013, p.83).

Em consequência disso, deve ocorrer a abertura entre educadores e educandos, pois ao pensar a história social como a experiência, constitui-se, portanto, um saber necessário à prática educativa.

Posteriormente, elenca-se a autonomia que se caracteriza como um ponto de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. Consiste naquilo que é vivenciado no contexto social, ou seja, nas: “experiências respeitadas da liberdade [...] é um “processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (Freire, 2013, p.105).

Além disso, para Freire (2013, p.58)

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Neste sentido, é possível perceber que ao se considerar, eticamente, as experiências dos alunos, faz-se delas um ato coparticipado, fundamentado na experiência da liberdade. Logo, a autonomia, consciente e crítica, é essencial para garantir as relações respeitadas entre professores e alunos e para possibilitar a transformação nas histórias a serem construídas.

A última categoria a ser observada nesta pesquisa é a contextualização do saber, a qual possui diferentes sentidos na perspectiva dialética da pedagogia proposta por Freire. Na educação bancária, o saber não é contextualizado, uma vez que é visto como um conhecimento sistematizado por parte do docente e os educandos são insuficientes do mesmo. Entretanto, na visão dialógica, o saber prévio do educando, gerado a partir das suas práticas

sociais, é respeitado, posto que é por meio dele que ocorrerá o pensar certo e, conseqüentemente, as reflexões acerca do ensino dos conteúdos exigidos no meio escolar.

Nesta linha de pensamento, Freire (2013, p.32) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, logo: “[...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social, que eles têm como indivíduos?”

Por conseguinte, para que o educador consiga reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, é preciso estar ciente de que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2013, p.47). E, a partir deste processo de construção, educadores e educandos tornam-se sujeitos ativos, pois

Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2013, p.28).

Desse modo, ao respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, suas leituras de mundo, privilegiando sua curiosidade, poderá ocorrer um aprendizado crítico.

Considerando estes princípios teórico-metodológicos de educação, questiona-se a presença destas evidências nas práticas educacionais das disciplinas semipresenciais da instituição pesquisada.

Neste contexto, a partir das questões de investigação propostas, este estudo objetiva, de forma geral, contribuir na construção do conhecimento acerca da presença da teoria de Freire nas disciplinas semipresenciais de cursos de graduação do Ensino Superior. Têm-se ainda como objetivos específicos: a) revisar a literatura sobre a teoria de Freire e a Educação a Distância; b) verificar as atividades e recursos propostos nas disciplinas semipresenciais com percentuais de 50% ministradas no primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2016; c) identificar as evidências freireanas referentes ao diálogo, à autonomia e à contextualização do saber nas práticas educacionais, seja nas atividades e recursos propostos ou nas interações entre os sujeitos; d) investigar se as disciplinas estão configuradas de modo a tornarem-se dialógicas e a Educação a Distância como uma prática libertadora.

Para a elaboração da metodologia, esta pesquisa se caracterizará de natureza qualitativa, uma vez que terá o ambiente virtual como fonte direta dos dados. Tendo em vista que este estudo objetiva verificar as evidências da pedagogia dialógica de Paulo Freire, por



meio da identificação das categorias diálogo, autonomia e contextualização do saber, optou-se pela pesquisa descritiva, uma vez que por meio dela descrevem-se as características de um fenômeno, em uma determinada realidade. Quanto aos procedimentos técnicos, isto é, o modo como obtemos os dados necessários para a pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, uma vez que, de acordo com Fonseca (2002, p.32), ela: “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Ou seja, fez-se o conhecimento das referências teóricas já publicadas sobre Paulo Freire, principalmente ao que se refere a sua vida, obra, correntes educacionais e pressupostos da pedagogia dialógica, como também o recolhimento de informações relativas à Educação a Distância, através de seus conceitos e características, o processo histórico da EaD no Brasil e no mundo, a expansão da modalidade no ensino superior, as legislações vigentes, as dificuldades encontradas e, enfim, os pontos de convergência da teoria de Freire e a EaD.

Posteriormente, utilizou-se da pesquisa documental, pois permite o estudo de diferentes fontes. Desse modo, este tipo de pesquisa, conforme afirma Gil (2007, p.51): “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Para a seleção da amostra, foi utilizado o seguinte critério de seleção: a) uma disciplina de cada uma das novas quatro áreas do conhecimento do CNPq, área 1, Ciências Exatas e da Terra + Engenharias; área 2, Ciências da Saúde + Ciências Biológicas + Ciências Agrárias; área 3, Ciências Sociais Aplicadas; área 4, Ciências Humanas + Linguística, Letras e Artes; b) disciplinas com 50% de semipresencialidade; c) disciplinas ministradas no ano de 2016; e d) no desenvolvimento das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem, a escolha das ferramentas utilizadas no AVA não pode ter sido limitada ao uso de apenas um tipo de atividade. Resultante a esta intensa apuração, foram selecionadas quatro disciplinas de cursos distintos, com diferentes números de créditos e tipos de tarefas desenvolvidas.

Em relação à coleta de dados, os instrumentos adotados são do tipo de observação sistemática/não-participante, tendo em vista a observância *online* das disciplinas de acordo com três instrumentos elaborados, *checklist* para identificação das categorias freireanas em disciplinas semipresenciais, os quais permitem a identificação, ou não, das categorias freireanas e as evidências das mesmas nas atividades coletivas - Fórum, Wiki, Glossário, Base de Dados e Webconferência/Chat – e nas individuais – Tarefa, Questionário, Wiki - desenvolvidas nas disciplinas semipresenciais selecionadas na amostragem desta pesquisa. Tais instrumentos distintos abordaram, individualmente, o diálogo, a contextualização do

saber e a autonomia nas ferramentas citadas anteriormente por meio de questionamentos referentes às atividades coletivas, que envolvem a interação entre duas ou mais pessoas (aluno-aluno x aluno-professor), às atividades individuais, desenvolvidas pelo aluno e direcionadas diretamente para o professor e aos recursos adicionais do AVA. Acima de tudo, os instrumentos visam às evidências a partir de conceitos chaves dos saberes freireanos.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos: o primeiro, introdutório, apresenta uma visão geral da pesquisa, expondo o referencial teórico, as questões de pesquisa, os objetivos, os métodos e instrumentos; o segundo, aborda a biografia de Freire, as concepções de educação e suas influências para a educação progressista pedagogia libertadora, o pensamento pedagógico freireano, as categorias lógico-conceituais do fenômeno educativo problematizador, bem como a convergência da teoria de Freire e a Educação a Distância; o terceiro, versa sobre a Educação a Distância, seus conceitos e características, seu processo histórico no mundo e no Brasil, seu cenário de expansão na Educação Superior, as legislações vigentes e, ainda as dificuldades encontradas nos cursos a distância; o quarto, trata da metodologia - através da natureza da pesquisa, tipo de pesquisa, procedimentos técnicos, delimitação do universo a ser pesquisado, coleta de dados - que foi aplicada na pesquisa; o quinto, apresenta a análise dos dados e, concluindo, o sexto capítulo, apresenta as considerações finais da pesquisa.

## **2 PAULO FREIRE: OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E TRANSFORMADORA**

Neste capítulo serão abordadas a biografia, as obras e as concepções educacionais de um dos principais pedagogos do século, Paulo Freire, o educador responsável por tornar a educação um meio de despertar a massa oprimida para um ensino fundado na prática de liberdade, na dialogicidade e consciência crítica. A biografia do autor, o avanço das concepções educacionais até a educação progressista, bem como, as categorias lógico-conceituais, as quais significam o fenômeno educativo problematizador também serão versadas ao longo deste capítulo. Por fim, é realizada uma reflexão a respeito das categorias de Freire em convergência com modalidade da Educação a Distância a fim de que se possa averiguar a importância das teorias freireanas para a compreensão e a prática bem-sucedida da EaD.

### **2.1 Paulo Freire: a biografia do mentor da educação para a consciência**

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Concluiu a escola primária em Jaboatão, dando continuidade aos seus estudos no Colégio Oswaldo Cruz, também localizado em Recife. Aos vinte e dois anos ingressou na vida acadêmica e graduou-se pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco).

De acordo com o Instituto Paulo Freire (2016), iniciou sua experiência de docência na instituição em que estudou, no Colégio Oswaldo Cruz. De acordo com o Instituto Paulo Freire, além dessa prática profissional, o educador atuou como diretor na área de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) durante os anos de 1947 a 1954. Posteriormente, constituiu o Instituto Capibaribe, uma escola transformadora que nasceu da necessidade global de se pensar alternativas teórico-práticas à crise enfrentada pelo paradigma tradicional da educação. Avançou em suas práticas em 1969 ao iniciar sua carreira docente no ensino superior, lecionando nas áreas de História e Filosofia da Educação, e também ao assumir a Secretaria da Educação do município de São Paulo. Durante seu mandato trabalhou em prol da alfabetização, reformas curriculares, entre outros esforços realizados.

Devido à metodologia e movimentos realizados em favor da alfabetização, como também por identificar na alfabetização um processo de libertação dos oprimidos, em 1964

foi acusado pelas novas forças que assumiram o poder e punido durante a ditadura militar. De acordo com o Instituto Paulo Freire, o educador foi

Preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Durante este período de asilamento no Chile, Paulo Freire foi convidado a lecionar nos Estados Unidos. Quanto a isso, Gadotti (2001, p.43) corrobora

De abril de 1969 a fevereiro de 1970 morou em Cambridge, Massachusetts, dando aulas sobre suas próprias reflexões na Universidade de Harvard, como Professor Convidado. Em seguida, mudou-se para Genebra para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. À serviço do Conselho “andarilhou”, como gostaria de dizer, pela África, pela Ásia, pela Oceania e pela América - com exceção do Brasil - para sua tristeza -, e ajudava, principalmente, os países que tinham conquistado sua independência política a sistematizarem seus planos de educação.

Em junho de 1979, Paulo Freire retorna ao Brasil, afirmando à imprensa brasileira que era preciso “reaprender meu país”. Retornou suas atividades de docência na PUCSP, passando, posteriormente, pela UNICAMP nos anos 90, junto de outras ocupações profissionais.

Em virtude do seu reconhecimento devido à sua práxis educativa, Freire recebeu inúmeras homenagens e premiações. O Instituto Paulo Freire (2016) destaca que: “foi outorgado o título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades [...] recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador dos Continentes (1992)”. Por fim, além destas condecorações, tem seu nome adotado em muitas entidades com fins educacionais, tanto no Brasil, quanto no exterior.

Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio, depois de sofrer uma crise de angina e ter sido submetido a um cateterismo.

Em relação às obras de Paulo Freire pode-se afirmar que existem inúmeros livros e artigos publicados de sua própria autoria. São parcerias realizadas com outros educadores, entrevistas em diferentes meios de comunicação, bem como em diferentes pesquisas acadêmicas. Os seus registros dialogam com diferentes autores da época, que também refletiam na prática, na conscientização das massas e, ainda, na concepção de princípios teórico-metodológicos a fim de uma educação libertadora. Nessa perspectiva, sua obra passa a ser vista como uma pedagogia que possibilita fundamentos consistentes para diferentes projetos educacionais e caracteriza-se como uma referência imprescindível na educação mundial, uma vez que explora temáticas relacionadas à ousadia epistemológica, engajamento político, pensar esperançoso e sociedades atuais.

Paulo Freire, em suas obras, dialoga com a perspectiva crítica e humanizadora da sociedade e tais experiências podem ser observadas em muitos dos seus legados, entre eles: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *À sombra desta mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1997). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Dentre as publicações do educador, a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Autonomia* possuem grande repercussão nesta pesquisa, uma vez que por meio delas Freire idealiza sua práxis educacional tendo como referencial a busca de uma pedagogia para a humanidade. O ponto de partida e também considerada sua obra mais importante, a *Pedagogia do Oprimido*, escrita durante os cinco anos de exílio no Chile, determina que é por meio da pronúncia de sua palavra que o homem tornar-se-á inteiramente sujeito, capaz de transformar sua própria história. O autor aborda, ao longo de suas páginas, a relevância da educação como um instrumento de desalienação do poder.

De acordo com Gadotti (1996, p.28), a *Pedagogia do Oprimido*

Completará suas concepções pedagógicas com uma *ótica de classe* mais nítida, com uma crítica radical à pedagogia capitalista, que ele chama de “bancária”. Nessa obra, evidencia os mecanismos opressivos da educação capitalista, cuja essência é a *disciplinização*, iniciado pela discussão da constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora.

Para Balbinot (2006, p.109), a obra

Busca uma pedagogia para a humanidade. O ponto de partida para tal, em *Pedagogia do Oprimido*, são os “condados da terra”. Uma ação pedagógica para a humanização em um contexto de opressão, para Freire, tem de ser, primeiramente, uma ação pedagógica do oprimido. Por isso, sua pedagogia se estrutura, inicialmente, como o desocultamento das relações de contradição (opressor - oprimidos, professor-aluno) e desmistificação do modelo pedagógico que ela dá suporte (educação bancária), e em seguida, como proposição de um modelo pedagógico coerente com seu ideal formativo.

Neste sentido, ao criticar a pedagogia bancária, que oprime e domina a sala de aula, Freire apresenta uma teoria dialógica, que objetiva atingir este novo princípio político-pedagógico, o qual deve ser recriado, ajustando-se às condições dos diferentes cenários. Tal teoria relaciona, dialeticamente, a tomada de consciência com a ação transformadora da realidade, a escola e a sociedade, a teoria *versus* a prática, e o estudo em oposição à ação.

Em suma, a obra introduz o leitor a uma pedagogia dos oprimidos que traz à tona a realidade opressora e a contradição entre opressores em oposição aos oprimidos. Neste sentido, destaca a importância da práxis a fim de que o homem se torne consciente de sua realidade e lute pela transformação de tal contradição, uma vez que o oprimido é um sujeito histórico, que quando conscientizado e organizado, é capaz de modificar a sociedade.

Em sua última obra escrita em vida, *"A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa"*, Paulo Freire apresenta ao longo dos três capítulos os saberes necessários à prática educativa-progressista, os quais os docentes devem conhecer. Ao abordar a formação docente democrática e o convite à reflexão do processo de formação do discente fundamentado na autonomia do ser e no saber do educando, Freire orienta o leitor, docente, quanto às suas atitudes e práticas em sala de aula, tendo como sustentação suas próprias experiências como educador.

Diante disso, Freire apresenta ao longo de sua obra os saberes necessários à prática docente, os quais provocam a reflexão da prática docente e, conseqüentemente, a conquista da autonomia do educando. Pode-se destacar a rigorosidade, a metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a ética/estética, a corporificação das palavras por meio de exemplos, a rejeição as formas de discriminação, o reconhecimento da identidade cultural, o querer bem aos educandos, o ter alegria/esperança, o ter liberdade/autoridade, a curiosidade entre outros saberes necessários às práticas educativas.

A obra enfatiza, em síntese, o exercício contínuo de reflexão crítica da prática pedagógica, a partir do estabelecimento do diálogo político pedagógico, da conscientização e da libertação dos educandos. Alicerçado na: “ética, no respeito à dignidade e à própria

autonomia do educando”, Paulo Freire (2013, p.4) demonstra neste escrito novas conjunturas para o ensino, as quais propõem a modificação do sistema formal de ensino, combatendo, portanto, as deficiências e teorias das concepções tradicionais da educação.

A partir das concepções freireanas de educação apresentadas por meio destas obras já citadas, fundamenta-se, enfim, um ideal educacional que pode ser aplicado em todos os estágios da vida, no qual o ser humano, incompleto e inacabado, educa-se na luta por se tornar livre, implicando, assim, a sua transformação e a organização da sociedade.

## **2.2 Concepções de educação: as influências para a educação progressista**

Tendo em vista os ideais educativos já apresentados brevemente, a concepção da educação como um processo de humanização e a necessidade de ponderação sobre o papel do educador no seu processo permanente de reflexão que o leve a resultados inovadores no trato da educação, é preciso vislumbrar as tendências que permitem ao educando novas oportunidades a fim de que ele possa modificar o seu mundo. Nesse sentido, entre o debate atual das correntes e as tendências da educação brasileira, cabe destacar as concepções de Dermeval Saviani, apresentadas no livro *“Escola e Democracia”*; e de José Carlos Libâneo, manifestada na obra *“Democratização da Escola Pública”*, as quais se encontram pontos em comum com Freire.

Na obra *“Escola e Democracia”*, Saviani traz à tona um debate pedagógico em prol das mudanças no processo educativo, possibilitando aos leitores o entendimento das teorias educacionais e seus usos como instrumentos de investigação da prática educativa. Além disso, apresenta as principais compreensões de educação presentes na história da educação brasileira. Neste sentido, o autor categoriza as teorias educacionais em duas concepções: “Não-críticas” e “Críticas”, as quais se particularizam mediante o critério de criticidade do sistema sócio-político-econômico vigente na sociedade

Saviani (2003, p.3), nas teorias “Não-críticas”, entende a educação como: “um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”. Isto é, a escola transforma-se em um recurso de igualdade social, uma vez que oportuniza equidade e autonomia a todos e possibilita a correção das interferências causadas pela criminalidade, oferecendo, assim, oportunidades iguais para todos. Neste grupo, destacam-se três principais linhas, a saber: a Pedagogia Tradicional, difundida pela instrução e transmissão de conhecimentos, centrada na figura do docente como transmissor e alunos como receptores; a Pedagogia Nova, preocupada com o “aprender a aprender”; e a Pedagogia Tecnicista, que

objetiva, segundo Saviani (2003, p.12): “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. Nesta última concepção, é por meio do processo que se definem as ações dos docentes e discentes e a questão central está voltada ao “aprender a fazer”, burocratizando as escolas. Estas teorias, portanto, discorrem sobre o efeito da educação no contexto social.

Contrariamente, os princípios do segundo grupo, Teorias Crítico-Reprodutivistas, conforme Saviani (2003, p.3), são críticos: “uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo”. Nesta teoria, segundo Saviani (2003, p.16) a: “função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivista”, conseqüentemente, reforçando o modo de produção capitalista. Nesta esfera, três teorias tiveram maior destaque: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, difundida por Bourdieu-Pareyson (1975) e que se caracteriza pela dominação cultural e a reprodução das desigualdades sociais; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, firmada pela ideologia e evidenciada por ser um: “mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (Saviani, 2003, p.24); e a Teoria da Escola Dualista, na qual, de acordo com Saviani (2003, p.26): “a escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses [...] tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária”.

Além destas tendências de educação apresentadas por Dermeval Saviani, o autor ainda propõe uma tendência além da pedagogia nova, já citada anteriormente. Com vistas a aperfeiçoar a educação das massas, Saviani cita o Movimento Paulo Freire, que ocorreu no Brasil entre os anos 1959 - 1964. De acordo com o autor (2003, p.68) a Escola Nova Popular parte

Da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo, etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca dos conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares.

Neste sentido, percebe-se que esta teoria tenciona para o restabelecimento da hegemonia por meio da escola que estará, segundo Saviani (2003, p.69)



Interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Assim observa-se que este novo método vincula a educação à sociedade, transformando os professores e os alunos em agentes educacionais envolvidos com as práticas sociais. Além disso, esta prática possui enfoque na problematização dos enigmas vivenciados na sociedade, apoderando-se, por meio disso, de instrumentos teóricos e ferramentas culturais que possibilitam a libertação dos oprimidos e a transformação social. Saviani (2003, p.79) corrobora que

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o autor finda suas reflexões sobre este movimento afirmando que a educação é: “uma atividade mediadora no seio da prática social” (Saviani, 2003, p.74).

Na mesma temática das teorias educacionais brasileiras, José Carlos Libâneo, em sua obra “*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*”, reflete, principalmente, a respeito da problemática educacional e das práticas pedagógicas. O autor ao longo de seus escritos objetiva ponderar sobre um modelo pedagógico que, segundo ele, (1986, p.9) caracteriza-se pela: “construção de uma escola popular e de uma prática pedagógica condizente com uma nova proposta de escola”.

De acordo com Libâneo (1987, p.15), o livro em questão possui como linha orientadora os conhecimentos e investigações propostas por

Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Alberto Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm se dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciada, tanto nos modelos mais clássicos (pedagogia tradicional e pedagogia nova), como nas propostas pedagógicas de cunho crítico atualmente em voga entre nós (especialmente a pedagogia libertária e a pedagogia libertadora). Essa

tendência busca inspiração nos escritos de Marx e Gramsci sobre educação e nas obras de Snyders, Suchodolski, Manacerda e outros.

Ao longo de suas constatações, Libâneo categoriza as tendências educacionais tendo em vistas as práticas dos professores em sala de aula. Neste sentido, classifica as vertentes em Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

A primeira vertente, Pedagogia Liberal, é composta pela tendência “tradicional”, predominada pela autoridade e privilégio do professor, por meio da transmissão de conteúdos; a “renovadora”, caracterizada pela autoeducação e pela linha “renovada progressista”, que tem por finalidade a adequação do aluno ao meio social e suas experiências, e a “renovadora não-diretiva”, determinada pelo enfoque ao psicológico do indivíduo e a centralização do processo a ele; e, enfim, a liberal “tecnicista”, que modela o indivíduo por meio das técnicas, produzindo-os, de forma eficiente, ao mercado de trabalho. Nota-se, enfim, que a pedagogia aqui citada coincide com as Teorias Não críticas, apresentadas por Saviani, uma vez que nela a escola molda os alunos para a sociedade.

Na vertente seguinte, Libâneo (1987, p.32) apresenta a Pedagogia Progressista, que se caracteriza pelas

Tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação [...] daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Tal pedagogia evidencia-se a partir de três tendências: a “libertadora”, também conhecida como a de Paulo Freire, que, segundo Libâneo (1987, p.33) “questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens visando uma transformação - daí ser uma educação crítica” e valoriza a experiência vivida dos indivíduos, bem como, a relação de autêntico diálogo; a “libertária”, a qual objetiva a escola como um meio de transformação do indivíduo, tencionando os princípios educativos autogestionários; e a “crítico-social dos conteúdos”, que, de acordo com o autor supracitado (1986, p.32): “acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” e promove a multiplicação dos conteúdos e a apropriação do saber, logo, tal tendência possibilita a visão da escola como um espaço de democratização e transformação da sociedade. Vislumbra-se, por fim, que as pedagogias progressistas se assemelham às Teorias Críticas de Saviani, uma vez que concebe a educação como um processo sócio-político.

A partir dos estudos das teorias educacionais apresentados anteriormente, é possível perceber que as definições apresentadas por Saviani e Libâneo sustentam a pedagogia progressista e o ideal libertador defendido por Paulo Freire como um instrumento de luta dos professores ao lado de mudanças estruturais na sociedade.

### **2.3 O pensamento pedagógico freireano**

Indubitavelmente, é preciso destacar as contribuições de Paulo Freire, que em sua jornada sempre se empenhou na busca pela superação da opressão e das desigualdades sociais, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica através da percepção histórica.

Assim, Paulo Freire, mentor da educação para a consciência, por meio dos referenciais progressistas, defende a educação como um viés para a emancipação social dos oprimidos que, para ele (2014, p.67), viviam naquela

Sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada.

Percebe-se que esta sociedade era formada por indivíduos, condicionados às suas condições de ser incompleto, inconcluso, inacabado. Para Freire (2013, p.54)

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Ainda sobre a inconclusão o autor afirma (2014, p.102) que

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que

seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.

Frente a isso, para Paulo Freire, a questão cerne de seus ideais educacionais é a educação como um processo de emancipação dos indivíduos a fim da transformação social, possibilitando, então, o indivíduo completo, concluído e acabado. Desse modo, para o autor (2014, p.80), a educação

Haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização.

Ao propor uma educação direcionada à decisão, responsabilidade social e política, bem como, aos princípios de reflexão sobre si mesmo, seu tempo e seu espaço, o educador pernambucano, de acordo com STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (2010, p.134) declara que: “a educação é dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo da cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada a aula”. Para estes autores (2010, p.34), o processo educativo é, ainda,

Uma profunda interação necessária entre a prática e a teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

Logo, a educação é entendida como um mecanismo de democratização, dialogal e ativa, o qual coopera para o processo de reforma da educação e da sociedade, que pressupõe, conforme Brandão (1981, p.21-22)

A ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor, dá pra pensar sem susto - não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não

pode ser nunca feita por um sujeito isolado [...] não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado.

Ou seja, os processos educativos são influenciados pelas práticas sociais e se renovam a partir das relações entre alunos e professores no contexto escolar. Assim, o ideal pedagógico freireano é a transformação do mundo, tornando-o cada vez mais humano e uma proposta de reconstrução nacional.

Além destas visões globais apresentadas anteriormente sobre a educação no olhar de Freire, cabe ressaltar que ele, ao longo de suas pesquisas, reconhece duas visões contraditórias de educação, a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”.

A primeira concepção, “bancária”, apresenta uma crítica ao ensino oferecido pela ampla maioria das escolas, as quais se tratavam de instituições alienantes e dominadoras, que transferiam o conhecimento imposto aos educandos. Neste modelo tradicional, o docente é visto como alguém que exerce um papel arbitrário sobre seus alunos, os quais estão inteiramente inertes e tornam-se receptores dos conhecimentos. Em conformidade com Freire (2014, p.80-81)

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.” [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia de opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro-).

Nesta perspectiva, do perfil dos alunos e docentes, a educação bancária também se caracteriza pelas particularidades abaixo, a saber

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2014, p. 82)

Seguindo a mesma linha de pensamento de Freire, os autores Diaz e Pereira (1995, p.10) afirmam em sua obra que a educação bancária possui as seguintes características

- está baseada na transmissão do conhecimento e da experiência do professor;
- atribui uma importância suprema “ao conteúdo da matéria” e, conseqüentemente, espera que os alunos o absorvam sem modificações e o reproduzam fielmente nas provas;
- seu objetivo principal é produzir um aumento de conhecimentos no aluno, sem se preocupar-se com ele como pessoa integral e como membro de uma comunidade;
- como consequência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original e criadora de problemas concretos da realidade em que vive;

Frente ao exposto, percebe-se ainda mais que o conhecimento, é apenas transferido ao aluno e esse se particulariza como um ser receptivo, passivo, acrítico, reprimido de sua curiosidade. A esse respeito, Freire (2014, p.83) afirma

Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Esta concepção bancária, portanto, nega a dialogicidade, predominando as relações narradoras, propícias a não difusão dos conhecimentos verdadeiros. De tal modo, o ensino serve como mero treinamento para a formação de sujeitos da massa de trabalho, da amarra da opressão. Além disso, a antialogicidade implica numa relação vertical entre sujeitos. Ela é desamorosa, acrítica, não é humilde, é desesperançosa, autossuficiente, sem “simpatia” entre seus polos. Logo, bloqueia o autoconhecimento, pois o aluno só aprende quando o conhecimento estiver vinculado à sua realidade.

Contrariamente a isso, nota-se que a concepção problematizadora de Freire (2014, p.94) por sua vez

Já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a

educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Desse modo, a educação problematizadora reitera a problematização dos homens em suas relações com o mundo, concretizando-se como um meio de construção de consciência, uma vez que ela deve ser apoiada, conforme Freire (2014, p.94): “nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo”.

Esta concepção que se funda na criatividade, na reflexão crítica e no diálogo, centra seus pressupostos na inserção crítica dos sujeitos na realidade, libertando-os das amarras da opressão. A partir da tomada de consciência entre o sujeito e o mundo, esta educação possibilitará a construção de novas formas de conhecimento, a formação de sujeitos ativos, críticos, curiosos e não domesticados, os quais se descobrem como sujeitos ativos e interacionais na sua própria história e sociedade, dignos do alcance de sua libertação.

Em relação às tarefas do educador problematizador, Freire (1992, p.11) reconhece que o docente deve: “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos”. Ou seja, deve convidar “os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (1985, p.102), renovando, assim, suas didáticas em busca da construção de novo mundo em constante processo de humanização.

Assim, a proposta de educação libertadora de acordo com Diaz e Pereira (1995, p.10) idealiza

- uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo;
- a solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema;
- a aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão “sincrética” ou global do problema a uma visão “analítica” do mesmo - através de sua teorização - para chegar a uma “síntese” provisória, que equivale à compreensão.;
- desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas consequências nascem “hipóteses de solução” que obrigam a uma seleção de soluções mais viáveis. A síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade.

A partir desta concepção, busca-se o repensar na sociedade por meio do pensamento crítico da realidade e a construção de uma sociedade humanizada. Enfim, de acordo com Freire

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (2014, p.118)

## **2.4 Categorias lógico-conceituais do fenômeno educativo problematizador**

Evidenciam-se, na teoria educacional freireana, algumas categorias lógico-conceituais, as quais significam o fenômeno educativo problematizador. No contexto da presente pesquisa, optou-se pela escolha dos eixos: diálogo, autonomia e contextualização do saber. Tal conjunto possibilita a ação educativa mais ampla, humana e transformadora dentro e fora de sala.

Ao focar o diálogo como um dos aspectos centrais da educação problematizadora, o conceito de dialogicidade em Freire simboliza uma visão teórico-filosófica e do processo dialético-problematizador. Para o autor (2014) a palavra verdadeira possibilita a ação-reflexão e, conseqüentemente, a transformação do mundo. Neste sentido, Freire (2014, p.109) afirma: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Assim, a pronúncia do mundo, ao estabelecer-se a partir do amor, na fé dos homens e na humildade, ocorre de forma horizontal. Conforme Freire (2014, p.107)

É uma relação horizontal de A com B [...] Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

É por meio do pensar verdadeiro e crítico que, de acordo Zitkoski (2010, p.20): “se revela o mundo, que os homens se constroem ao fazerem e refazerem o próprio mundo”, ou seja, mediante ao diálogo proposto por Freire, é possível abrir-se ao mundo novo.



Frente ao exposto, percebe-se que ao tratar do diálogo como um meio de encontro entre os sujeitos a fim da transformação do mundo em colaboração, modificando-o para a liberdade dos homens, exerce-se, assim, um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. Logo, o diálogo é a condição primeira para libertação dos oprimidos.

A fim de que o diálogo promova a práxis verdadeira, é preciso que ele seja, segundo Freire (2014, p.72)

Crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não há um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e repressão maior do opressor.

Por meio destes pensamentos, os oprimidos precisam, portanto, se reconhecer como homens, conscientes, capazes de pensar certo em luta ao depósito de informações. Entretanto, ao se fazer estas considerações, é preciso refletir, ainda, sobre a concepção problematizadora e libertadora da educação, bem como as relações educador-educando.

Nesse sentido, o educador deverá superar a opressão, o depósito de “comunicados”, a passividade, entre os demais aspectos autoritários, dominantes e desumanizadores da educação bancária, tornando o processo educativo um meio de humanização entre os mesmos e os educandos. Assim, sua tarefa deverá ser, de acordo com Freire (2014, p.86): “saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele”, superando suas contradições por meio do diálogo. Desse modo, supera-se, conforme Freire (2014, p.95): “o educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”.

Logo, o papel do educador transformar-se-á, pois, junto aos educandos, serão sujeitos do processo educacional. Neste encontro dialógico, esses elementos, em concordância com Freire (2014, p.100): “estabelecem uma forma autêntica de pensar e atuar”, tornando-se investigadores críticos e desveladores das suas próprias realidades.

Nesta perspectiva, ao pensar-se no diálogo como essência da educação como prática de liberdade, é de suma importância lembrar que para Freire (2014) a palavra, verdadeira, é capaz de transformar o mundo, ou seja, por meio dela é possível modificar, juntamente com a ação-reflexão, os processos educacionais.

De acordo com Freire (2014, p.113) na educação libertadora: “o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia”. Assim, quando o educador confia no aluno e, vice-versa, há companheirismo na transformação da

realidade que os cerca. Além disso, para que ocorra a confiança, é preciso que o educador atente-se para a linguagem usada em seus diálogos, uma vez que, segundo Freire (2014, p.121), é preciso que ele seja capaz de: “conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem”.

Frente ao apresentado, observa-se, enfim, que a tarefa essencial do educador é, segundo Freire (1967, p.4): “a de coordenar, jamais influir ou impor”; é abrir-se à realidade dos educandos que estão envolvidos em sala de aula e nas atividades pedagógicas, garantindo-lhes direito à fala em uma relação de mútuo respeito; é provocar o enriquecimento dos interlocutores, por meio do respeito pelas ideias dos outros e de valorização das mesmas.

No diálogo, portanto, encontra-se a estratégia de construção social, visto que ele deve servir para a transformação do homem e para a sua libertação e para o exercício de ser humano e de humanizar-se permanentemente. Assim, a comunicação faz-se necessária para que a sala de aula se constitua num cenário próprio para a produção do conhecimento e, também, como estratégia para respeitar o saber do aluno.

O segundo saber necessário ao ato educativo progressista é a autonomia. Inicialmente em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2013, p.12) trata deste ensino como

Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando [...] demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Nesta obra, o autor adverte aos educadores sobre a necessidade da vigilância em relação às práticas de desumanização e a atenção à autonomia dos alunos, à liberdade de escolha e à responsabilidade na tomada de decisões.

A autonomia, de acordo com Freire (2013, p.58), funde-se: “na inconclusão do ser que se sabe inconcluso”. É por meio dela que os educandos assumem a responsabilidade de suas ações, o poder de escolha e a exposição de suas ideias, colocando-se em defesa dos seus direitos em relação aos seus pais, educadores e Estado.

A autonomia é conquistada de forma gradual, visto que é um processo de amadurecimento do próprio ser. Nesse sentido, Freire (2013, p.105) reconhece que

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade.

Embora Freire afirme que a constituição da autonomia ocorra de forma não repentina, é preciso que o modelo de educação adotado pelo professor privilegie este processo. Frente a isso, uma das tarefas fundamentais do educador é respeitar à autonomia dos seus educandos. Freire (2013, p.58-59) sustenta que esta obediência.

É um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

O bom senso em relação ao respeito da autonomia, dignidade e identidade do educando faz com que os educadores reflitam sobre os seus valores, posto que seja necessária a coerência e a autenticidade dos saberes no compartilhamento dos conhecimentos. Por esta razão, Freire (1992, p.43) destaca a necessidade de ponderação quanto às suas práticas educacionais, uma vez que para ele não é válido: “esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-la, não importa como”.

Em contrapartida, Freire (2013, p.63) corrobora que

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor.

Para isso, o educador deve refletir, criticamente, se seu discurso está de acordo ao que a autonomia propõe; estar atento ao que acontece com seus alunos; não desrespeitar os saberes e a cultura dos educandos e, enfim, encontrar-se como autônomo para formar a autonomia dos alunos. Assim, ao problematizar em torno do conceito de autonomia, o educador desenvolverá a subjetividade dos educandos, possibilitando, então, formas para que os mesmos concebam suas próprias representações de mundo de acordo com seus julgamentos e atingindo o processo natural de humanização e libertação.

A autonomia é, portanto, condição indispensável ao movimento de construção da experiência de liberdade, fundamentado na relação respeitosa entre educador e educando, ao respeito à curiosidade, aos gostos e às indiferenças dos alunos e na formação de sujeitos éticos e transformadores das histórias a serem construídas.

O último conceito a ser observado é a contextualização do saber, a qual possui diferentes sentidos na perspectiva dialética da pedagogia proposta por Freire. Na educação bancária, o saber não é contextualizado, uma vez que é visto como um conhecimento sistematizado por parte do docente e os educandos são insuficientes do mesmo. Entretanto, na visão dialógica, o saber prévio do educando, gerado a partir das suas práticas sociais, é respeitado, posto que seja por meio dele que ocorrerá o pensar certo e, conseqüentemente, as reflexões acerca do ensino dos conteúdos exigidos no meio escolar.

Neste viés, Freire (2014, p.100) reitera que.

Enquanto, na concepção “bancária” – permitas-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

Desse modo, visualiza-se que na educação problematizadora a construção do saber decorre por meio da compreensão do mundo e da realidade que cerca os educandos. Assim, tendo em vista a contextualização do saber, na visão dialógica, Freire (1983, p.30) afirma que o saber começa

Com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria

sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornará velho, se havia instalado como saber novo.

Além disso, Freire (2014, p.81) reconhece que: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Esta reinvenção e transformação constante do saber também devem ser implementadas no processo de aprendizagem dos educandos, uma vez que eles, conforme Freire (2013, p.28): “vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Desta maneira, por meio da reconstrução produzida pelo próprio aprendiz em comunhão com o educador, é que será possível tratar do saber ensinado e assimilado pelos educandos, bem como, produzir o pensar certo. Por esta razão, o autor também aborda a relevância da compreensão do conhecimento. Para Freire (2013, p.29), é fundamental

Conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Constata-se, assim, que o processo de ensino não é feito por meio de transferência de saberes e conhecimentos, mas, sim, pelo desenvolvimento de: “possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2013, p.47).

Adiante da necessidade de estímulo à construção do conhecimento no educando, é preciso, também valorizar os saberes já contextualizados por eles. Nesta perspectiva, Freire (2013, p.62) menciona que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.

Em meio a isto posto, o educador precisa considerar os saberes de experiências feitos dos educandos e, como Freire (2013, p.78) cita, da: “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”.

Ao tratar das experiências feitas dos educandos, procedidas do contexto em que eles vivem, o autor (2013, p.120) também sustenta que respeitar os saberes é

A maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Em vista disso, a didática utilizada pelo educador em sala de aula também deve beneficiar o processo de contextualização do saber do educando. Em sua obra, Freire questiona o leitor quanto a isso e indaga os motivos dos educadores não discutirem com seus alunos a relação dos contextos desses sujeitos com o ensino dos conteúdos e produção do saber. O autor (2013, p.31-32) interroga:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações dos riscos que oferecem à saúde dos agentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Ou seja, ao indagar os seus leitores, Freire esclarece que é necessário respeitar os saberes da realidade concreta dos alunos que se fazem em suas práticas cotidianas. A partir deste saber da realidade, o educador deverá relacioná-lo com os saberes propostos nas

disciplinas curriculares, adaptando seus métodos de ensino e dialogando com as condições de vida e o contexto real dos alunos.

O respeito aos saberes do educando exige, enfim, que o educador consiga reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e provocar nos mesmos o pensamento de sua história social como a experiência e a construção do saber, constituindo, assim, as relações desses sujeitos com mundo em transformação. Este saber demanda, portanto, a reformulação da própria ação de conhecer dos educadores.

Em suma, verifica-se que os ideais educativos propostos na pedagogia de Freire continuam necessários no contexto da sociedade atual, tendo em vista os desafios encontrados e à necessidade da promoção de uma educação emancipatória, que oportunize o combate a todas as formas de opressão e, vise, então, à transformação social e ao fortalecimento da democracia educativa.

## **2.5 Convergência da teoria de freire e a Educação a Distância**

Ao debruçar-se sobre as resistências que emergem do método de ensino e dos cursos a distância, é memorável, assim como nos estudos de Silva e Claro (2007), Mafra (2007), Lopes (2014) e Vallin (2014), a reflexão a respeito das categorias de Freire em convergência com esta modalidade de ensino a fim de que se possam apontar evidências para a superação destes obstáculos e, conseqüentemente, atingir prognósticos de sucesso. Neste sentido, esta seção abordará a importância das evidências freireanas para a compreensão e a prática bem-sucedida da EaD.

### **2.5.1 Diálogo: a inter-relação de palavras entre professor-aluno**

Ao afirmar que o diálogo: “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” Freire (2014, p.109) descreve a finalidade primordial do conceito em relação ao processo educacional. Este propósito também é identificado nas estratégias didáticas na Educação a Distância, uma vez que o diálogo é de suma importância nos ambientes virtuais de aprendizagem que possuem como particularidade a separação física entre professor-aluno.

Ao colocar-se em prática o diálogo na modalidade EaD, objetivam-se o engajamento do aluno, o estímulo ao senso de pertencimento ao grupo de colegas, o incentivo à aprendizagem colaborativa, entre outros. Logo, ao possibilitar a participação dos sujeitos por meio das trocas de ideias e construções conjuntas, ocorre o enriquecimento dos estudos e o “pronunciamento do mundo”, por meio de problematização e reflexão dos pensamentos, e o rompimento do modelo educacional baseado na transmissão de conteúdos, o qual omite o educando, comprometendo sua participação e criatividade colaborativa.

Sob esse ponto de vista, entende-se que os docentes da modalidade *online* necessitam prover subsídios para os educandos, que permitam o diálogo pleno; logo eles deverão alterar sua didática. Desse modo, a escolha de temas geradores ou conteúdos programáticos a serem trabalhados nas aulas virtuais precisa estar atrelada a uma postura dialógica, ou seja, necessita oportunizar a interação entre os sujeitos nas plataformas de aprendizagem. Para isso, os educadores devem ponderar a respeito da estruturação dos conteúdos, uso adequado de hipertextos, textos, vídeos, slides, indicações bibliográficas e leituras em websites, os quais proporcionem a interatividade e a manifestação dos alunos quanto ao que foi apresentado.

Conseqüentemente a isso, é preciso vincular os recursos com as atividades que possibilitam as manifestações dos alunos. Os múltiplos diálogos entre os participantes podem ser oportunizados por meio do uso das ferramentas síncronas, como o chat e webconferência, bem como, as assíncronas, representadas pelo fórum de discussão, portfólio, diário de bordo e ferramenta e-mail. Além dessas, é possível identificar a presença do diálogo no fórum de avisos, normalmente utilizado com cunho informacional de prazos; ou motivacional, ao incentivar as trocas e a realização das atividades. Ainda, é possível a identificação desta categoria freireana por meio da utilização do quadro de notas e dos *feedbacks* postados nas atividades avaliadas.

Além disso, o diálogo pode ser observado fora do contexto dos recursos e atividades propostas nas plataformas virtuais. Nesse sentido, o diálogo didático, que orienta o aluno quanto sua interação em relação ao conteúdo também possui relevância, pois de acordo com Filatro (2008, p.114) ele permite

- Ativar e focar a atenção do aluno.
- Informar e reforçar os objetivos da aprendizagem.
- Manter e aumentar o interesse e a motivação do aluno.
- Apresentar a visão geral das unidades de aprendizagem e recuperar conhecimentos prévios.
- Apresentar informações, exemplos e analogias.



- Usar estratégias de aprendizagem e adequá-las ao perfil e ao desempenho do aluno.
- Monitorar o progresso do aluno e esclarecer dúvidas.
- Oferecer *feedback*, sugerindo leituras e atividades complementares.
- Orientar a prática, enfatizando a aplicação dos conteúdos a novas situações.
- Oferecer sínteses e revisões.

Esta forma de interação permite, portanto, a participação dos alunos na construção do conhecimento e, ainda auxilia os educadores no processo de planejamento das disciplinas e cursos a distância.

Nesse contexto, pode-se averiguar que o diálogo se torna relevante no ponto de vista pedagógico da Educação a Distância na medida em que através dele se estabelece um processo construtivo, capaz de garantir a aprendizagem e a fundamentação do conhecimento por meio de todos os envolvidos.

### 2.5.2 Autonomia: a capacidade para tomada de decisões

Um dos maiores desafios para os educadores é o desenvolvimento das habilidades que identifiquem seus alunos como autônomos em seus processos de aprendizagem. O ato de conduzir seu ritmo de estudos, abandonando a passividade, fomenta as potencialidades individuais dos educandos e se opõe à concepção “bancária” da educação. Desse modo, a autonomia exerce um papel fundamental na educação problematizadora, pois além de aguçar a curiosidade e os gostos dos educandos, a linguagem usada para sua expressão, também remete à um posicionamento moral, pois, de acordo com Freire (2014, p.58): “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Do mesmo modo, o respeito ao educando e as coisas que se relacionam ao seu universo e, ainda, à sua moral, também devem ser observados nos processos de ensino - aprendizagem na modalidade a distância, visto que neste modelo educacional o aprendizado autônomo se ressignifica ao atender às necessidades vindas dos avanços tecnológicos e se torna indispensável para o perfil dos alunos e a construção dos seus conhecimentos.

Assim, no processo de ensino - aprendizagem de cursos a distância a autonomia, conforme Santos (2015, p.27): “significa entender que o outro é independente, capaz de construir sozinho e que o professor formador e/ou tutor é mediador do processo de aprendizagem”.

Para que consiga atingir a autonomia, o aprendiz virtual necessita de disciplina, visto que será preciso dedicar-se para as atividades e organizar seus estudos, moldando seu próprio ritmo de aprendizagem; orientar-se nas tarefas propostas, desenvolvendo, então, suas capacidades de responsabilidade, construção de conhecimento por meio dos recursos e atividades disponibilizados no AVA, entre outras. Além disso, os alunos deverão atentar-se ao seu tempo e horários de estudos, adequando-se ao cronograma de atividades. A autonomia também pode ser vislumbrada por meio de outras ações independentes, como as interações semanais nos fóruns para dialogar com os colegas que também estão participando da tarefa, a realização das atividades por conta própria, a prática das leituras indicadas sem mediação do docente, a busca por leituras complementares aos materiais didáticos disponibilizados no curso. Ou seja, compreende-se a autonomia do aluno em relação a questões técnicas, tarefa e tempo.

Entretanto, o desenvolvimento da autonomia do aluno também depende das ações dos professores e da equipe pedagógica multidisciplinar, uma vez que as mediações desses sujeitos, a escolha da metodologia e do material didático a serem disponibilizados, bem como das tecnologias que serão empregadas influenciam no despertar da curiosidade, das potencialidades e no desprendimento dos alunos virtuais dos mecanismos de passividade, edificando, assim, o seu saber.

Desse modo, de acordo com Filatro (2008, p.115), o desenvolvimento de recursos e atividades que promovam a autonomia pode ser proposto por meio de

Módulos de ambientação, apoio tecnológico e administrativo, manuais de estudo *online*, organização da interface do ambiente de aprendizagem e regras claras para interação. Aqui, o objetivo é desobrigar o educador de lidar com tarefas repetitivas [...], liberando-o para uma interação mais centrada no aluno

Além do que foi proposto pela autora, para que aprendizagem autônoma seja desenvolvida na EaD é preciso prever tarefas que possibilitem a participação em práticas sociais de investigação e aprendizagem, a disponibilização de espaços para comunicação síncrona e assíncronas entre os participantes e professores na sala de bate-papo dos AVAS e nos fóruns de discussão, a construção de portfólios, coleção de registros do que foi aprendido em aula, que podem envolver anotações e revisões de sala de aula, comentários gerais sobre a disciplina, assim como outros trabalhos representativos dos alunos.

A autonomia, portanto, é vista como um pilar de sustentação nos cursos a distância, pois por meio da aprendizagem autônoma e uso das TICs se desfocaliza o ensino passivo, e o estudante torna-se ativo e engajado no seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

### 2.5.3 Contextualização do saber: a associação do conteúdo com contextos locais a fim da significação

No exercício da docência *online*, professores e tutores estão constantemente em busca de novas estratégias que simplifiquem a apropriação dos conhecimentos, os quais serão transmitidos aos alunos. Entretanto para que ocorra a significação imediata, é necessária a associação do conteúdo com a realidade da vivência real dos discentes virtuais.

Neste sentido, é essencial que o professor reconheça seus alunos e suas experiências para que o conhecimento não seja imposto, mas sim consequência de um processo de compreensão e reflexão crítica do saber prévio. Em meio a esse entendimento, ao contextualizar o conhecimento, o aluno deixa de ser espectador passivo. Logo, conforme Freire (2013, p.26): “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” e aprendem o pensar certo.

Esta reconstrução do saber ensinado envolve, por parte dos alunos, a apropriação das compreensões já adquiridas, a aquisição de habilidades que as relacionem com seus contextos de usos, a realização de comentários consistentes e contextualizados referentes às ideias apresentadas inicialmente pelos docentes nas tarefas propostas, a sua interação com o conteúdo, articulando, assim, seus questionamentos e confrontando os mesmos com pontos de vistas diferentes. Além disso, a aprendizagem situada e a contextualização do saber podem ser instigadas nas tarefas *online*, usando como fontes de informação os próprios colegas, pois, de acordo com Filatro (2008, p.115): “os outros alunos também podem e devem ser consultados para a resolução de problemas reais”.

Em relação aos docentes, para que a aprendizagem seja situada é necessário o replanejamento do processo educativo, logo é imprescindível trabalhar de forma problematizada, envolvendo situações reais e particulares e o contexto do aluno.

Para que as atividades se integrem ao contexto social dos estudantes, Vallin (2014, p.42) corrobora que é necessário que o docente da EaD promova

a interação do/a estudante com os conteúdos, articulação de questionamentos, experiências de aplicação, análise crítica, confronto com os pontos de vista de outros sujeitos em relação ao mesmo conteúdo.

Desse modo, é preciso que os docentes desenvolvam elementos que permitam ativar o conhecimento prévio do aluno, sejam eles por meio de elaboração de mapas conceituais a partir da conexão de noções já existentes junto às novas informações, construção de gráficos que mostre a analogia entre o novo conteúdo e o antigo, elaboração de imagens que demonstrem mudanças e avanços ao longo de um determinado tempo e espaço, etc.

Logo, o educador ao elaborar materiais e atividades que promovam a reflexão crítica, por meio da apresentação de problemas reais com soluções possíveis, que contemplem a teoria e a prática, possibilitará a entrega do conhecimento de forma problematizada, evitando, assim, a emissão de conteúdos, característica da educação bancária.

Por meio das categorias apresentadas visualiza-se que a formação do sujeito emancipatório, por meio do diálogo, da autonomia e da contextualização dos saberes prévios, possui elementos que estreitam os laços ideológicos entre Paulo Freire e os embasamentos teóricos que fundamentam a Educação a Distância.

Desse modo, para que o trabalho acadêmico para a Educação a Distância desenvolva um ambiente democrático em que todos ensinem e aprendam, com saberes conectados, é necessário que as práticas educacionais sejam reestruturadas, tendo em vista à necessidade da inter-relação de palavras entre professor-aluno, da capacidade para tomada de decisões e da associação do conteúdo com contextos locais a fim da significação.

Assim sendo, a dinâmica educacional baseada na pedagogia colaborativa e dialógica integrada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e às ferramentas dos ambientes virtuais potencializa a docência e aprendizagem nos cursos a distância e confluem para múltiplas oportunidades de ensino/aprendizagem.

### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo serão apresentados aspectos que se referem aos fundamentos da Educação a Distância, ao histórico e avanços da modalidade, às legislações que normatizam as certificações e a qualidade em educação e, por fim, os dados de pesquisas nesta emergente área de educação que transcende as fronteiras geográficas.

#### 3.1 Conceitos e características

Tal como os demais modelos de educação, a Educação a Distância é influenciado por diferentes teorias educacionais. Ao longo das décadas, estes modelos teóricos sofreram influências relacionadas à evolução dos perfis dos docentes e alunos, dos processos, bem como dos recursos disponíveis e, para a melhor compreensão da modalidade, é importante destacar que existem diferentes concepções. Abordam-se os termos Educação a Distância e Ensino a Distância como sinônimos, evidenciando-se o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ensino simboliza instrução, enquanto educação é: “estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, etc” (MAROTO, 1995). Diante disso, é em referência à segunda significação que serão discutidas as dimensões que orientam a EaD.

Na revisão de trabalhos relacionados com a Educação a Distância, encontra-se um grande número de autores que apresentam suas definições, relacionando-as, principalmente, com o uso das tecnologias na aprendizagem. Inicialmente, Dohmem (1967) apud Domingo (2010) argumenta que esta modalidade é uma forma organizada de autoestudo, em que o aluno se instrui por meio do material disponibilizado a ele e o acompanhamento da aquisição do conhecimento é realizado pelo professor, através dos meios de comunicação. A partir disso, nota-se que o foco da Educação a Distância era voltado aos materiais didáticos impressos.

O autor Keegan (1996, p.44) discorre sobre alguns elementos essenciais que também auxiliam na definição da EaD

- separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;
- influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida, etc) que a diferencia da educação presencial;

- utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- previsão de uma comunicação de mão dupla, na qual o estudante se beneficia do diálogo e da possibilidade de iniciativa de dupla via;
- possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

Vislumbra-se, então, a relevância do apoio institucional e da mediação pedagógica, os quais asseguram as condições necessárias ao ato educativo.

Completando os estudos apresentados anteriormente, Moran (2002, p.1) afirma que a Educação a Distância

É o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Logo, o autor deixa explícita a importância das tecnologias, uma vez que elas rompem as barreiras das distâncias e promovem estímulos e motivação ao estudante, bem como propiciam o armazenamento e a divulgação de informações.

O modelo de Educação a Distância instituído pela legislação brasileira também influenciou como pensar a aprendizagem *online*. No Decreto nº 5.622, Art. 1º, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) a EaD é uma

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

Outra frente teórica apresentada por Moore e Kearsle (2007, p.2), define a Educação a Distância como

O aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Além disso, os mesmos autores apontam que a EaD se fundamenta no aprendizado planejado em lugares distintos e enfatizam, ainda, o conceito de autonomia, observando que tal modalidade, por meio de suas atividades de interação, proporciona possibilidades promissoras para o desenvolvimento da aprendizagem.

Frente aos conceitos citados anteriormente, observa-se que todos esses apresentam alguns pontos em comum. O que permeia, portanto, é que a EaD deve ser compreendida como uma prática educativa mediatizada, separada espacial e/ou temporal entre quem ensina e quem aprende, mas resolvida por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação dentro de um processo de ensino planejado.

Após o entendimento sobre o amadurecimento do conceito da EaD até a significação mais aceita atualmente, torna-se relevante destacar as características desta modalidade. Neste sentido, Pretti (2009, p.45) lista os seguintes aspectos fundamentais

- Educando e educadores estão separados pelo tempo e/ou espaço.
- Há um canal, ou melhor, canais que viabilizam a interação (canais humanos) e/ou a interatividade (canais tecnológicos) entre educadores e educandos. Trata-se, portanto, de processo mediado e "mediatizado", construindo outros sentidos aos conceitos de tempo, espaço, presencialidade e distância.
- Há uma estrutura organizacional complexa a serviço do educando: um sistema de EaD como rede integrando comunicação, orientação acadêmica (tutoria), produção de material didático, gestão, avaliação, etc.
- A aprendizagem é processo de construção, que se dá de forma independente, individualizada, autônoma e, ao mesmo tempo, de forma coletiva, por meio de interações sociais (com os colegas do curso, os orientadores acadêmicos, os professores, os autores do material didático).

Além dos itens já apontados são elementos constitutivos da Educação a Distância: o estabelecimento de uma interação bidirecional com professores, orientadores/tutores e colegas na forma síncrona (uso de ferramentas tempo real, como o telefone, chat, áudio, videoconferências, etc.) e/ou assíncronas (a interação que não se efetiva ao mesmo tempo, por exemplo, o correio eletrônico, lista de discussão, fórum, etc.); a necessidade de que o aprendizado do aluno seja planejado, uma vez que seu desenvolvimento ocorre com base no seu próprio interesse em aprender; o estímulo ao exercício do comprometimento e da dedicação; o fácil acesso às bibliotecas virtuais, como também o compartilhamento e reuso de materiais disponíveis nos repositórios digitais.

A Educação a Distância também apresenta várias vantagens, tais como a flexibilidade de horário, ao ritmo de estudo ditado pelo aluno, à permanência do aluno em seu ambiente familiar; à combinação entre estudo e trabalho. Consideram-se estes privilégios os mais

citados em relação à modalidade, mas há muitas outras vantagens que Pretti (2009, p.48-49) destaca, conforme pode ser observado abaixo

- uso de tecnologias: oferecem possibilidades de estimular e motivar o estudante, de armazenar e divulgar dados, de dar acesso às informações mais distantes e com uma rapidez incrível, de um trabalho cooperativo/colaborativo;
- abertura: uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreira e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna;
- flexibilidade (plasticidade): de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e profissional;
- efetividade: o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, por meio da integração dos meios e de comunicação multidirecional;
- formação permanente: há grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e para adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc.

O fundamental da Educação a Distância é, portanto, a relação entre o aluno e o professor mediatizada por diferentes meios e tecnologias. Assim, a EaD assume funções de crescente importância, principalmente como uma ferramenta de inclusão social, que pode solucionar diversos desafios educacionais urgentes e, por fim, expandir o alcance e a equidade da educação.

### **3.2 O processo histórico da Educação a Distância**

Para o entendimento da evolução do ato de ensinar e aprender na modalidade a distância, é necessário que se faça uma breve retrospectiva do processo histórico da EaD, comparando sua evolução com o desenvolvimento das tecnologias disponíveis nos períodos em que foram propostas. Estes registros possibilitam, então, a observação de diferenças significativas no planejamento e na proposição de cursos.

Para que seja possível visualizar os avanços existentes de forma mais organizada, será apresentado um breve retrospecto dos progressos à nível mundial, bem como a classificação de Moore & Kearsley (2007), a qual aponta cinco gerações de Educação a Distância.



### 3.2.1 A história da EaD no mundo

Os modelos iniciais da Educação a Distância se desenvolveram de forma semelhante em diferentes países, uma vez que a demanda no número de matrículas de alunos nesta modalidade aumentou ao longo das décadas, afirmando, assim, seu sucesso pedagógico na formação profissionalizante.

Neste sentido, é possível estabelecer os marcos históricos abaixo, os quais consolidaram os indícios da modalidade a distância no mundo (Nunes, 2008):

- 1728: anúncios de aulas por correspondência por meio do jornal *Gazette*, de Boston;
- 1850: uso do sistema postal para ensino de línguas estrangeiras, idealizado pelo francês Charles Toussaint, juntamente com o alemão Gustav Langenscheidt;
- 1878: primeiros envios de materiais impressos para cursos de ensino superior em Nova York, possibilitando à organização *Chautauqua Correspondence College* e à autorização para emissão de diplomas e títulos de bacharel por correspondência;
- 1880: início dos cursos profissionalizantes via correspondência e da oferta de cursos preparatórios para concursos públicos;
- 1892: fundação do primeiro programa formal de Educação a Distância no mundo, projeto desenvolvido por William Rainey Harper;
- 1900: a instituição *Cornell University* ofertou cursos agrícolas destinados às mulheres, moradoras do norte do estado de Nova York;
- 1922: criação da escola *The New Zealand Correspondence School*, que visava atingir as localidades distantes, onde os alunos não tinham acesso, físico e geográfico, à escola regular;
- 1930: os Estados Unidos registravam mais de dois milhões de alunos matriculados na modalidade a distância, via correspondência, ultrapassando, assim, os números dos alunos presenciais do mesmo país;
- 1938: origem da Escola Kawasaki para Profissionais da Saúde, no Japão, que se especializou na formação de alunos para apoio médico;
- 1941: criação do *United States Army Institute*, o qual educou, via correspondência, mais de 500 mil alunos das Forças Armadas, caracterizando-se como instituição pioneira no que se refere à orientação aos discentes;

- 1950: concepção da instituição de cursos via correspondência na República Popular da China que, posteriormente, avançou para cursos ministrados através do uso de rádio, televisão e material impresso;
- 1968: dados do estudo “Projeto de Pesquisa em Educação por Correspondência” indicavam o aumento nos números de estudantes matriculados neste sistema de ensino, totalizando, na época, mais de três milhões de alunos norte-americanos;
- 1969: surgimento do movimento estudo independente, por parte da *University Continuing Education Association*;
- 1973: criação do campus *Athabasca University*, por meio de uma rede de telecomunicações, consolidada pelo uso do telefone;
- 1974: constituição da escola secundária a distância, *National Teachers Distance Education Upgrading*, na Indonésia;
- 1979: implementação da Faculdade de Ensino Dirigido em Cuba, que disponibiliza cursos regulares, com a mesma estrutura de cursos presenciais;
- 1980: consolidação da Educação a Distância na Índia com a criação da *Andhra Pradesh Open University*, primeira instituição desta modalidade no país;
- 1988: origem da Universidade Aberta de Portugal, que contava com diferentes cursos a distância, em diferentes graus;
- 1992: formação de uma nova organização, *American Association for Collegiate Independent Study*, a qual buscava a formação profissional contínua.

Percebe-se, enfim, que os registros em nível mundial datam o início da EaD na metade do século XIX. Os registros e avanços no Brasil serão apresentados na próxima seção, tendo em as gerações apontadas por Moore & Kearsley (2007).

### 3.2.2 Primeira geração: cursos por correspondência

Os primeiros registros da Educação a Distância iniciam com os cursos profissionalizantes e instrucionais em que os materiais eram impressos e entregues pelos Correios. De acordo com Moore & Kearsley (2007, p.25) esta modalidade era conhecida como: “estudo por correspondência, também chamado de *estudo em casa* pelas primeiras escolas com fins lucrativos, e *estudo independente* pelas universidades”.

Nesta mesma linha de pensamento, Maia e Mattar (2008, p.21) afirmam que: “a EaD surge efetivamente em meados do século XIX em função do desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência”, facilitando, assim, o acesso aos cursos profissionalizantes e de cunho universitário.

Os cursos por correspondências eram buscados por trabalhadores que necessitavam de qualificação rápida e optavam por este meio, pois, na maioria das vezes, moravam distantes dos grandes centros urbanos e de formação profissional. Em suma, após o contato inicial, o aluno recebia em sua casa informativos, textos e tarefas, com prazos definidos, que possibilitavam, então, a aquisição do conhecimento.

### 3.2.3 Segunda geração: difusão por rádio e televisão

No momento em que as emissoras de rádios se tornaram um sistema de difusão, caracterizaram-se também, como uma nova tecnologia, principalmente no que se refere à difusão massiva de conteúdos educacionais. Neste sentido, em meados de 1923, surgiu a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, iniciativa privada, que objetivava o acesso à educação popular e, tornou esta tecnologia, de acordo com Alves (2008, p.9): “o segundo meio de transmissão do saber, sendo apenas precedida pela correspondência”. Destacam-se nesta geração diferentes iniciativas de emissoras do país, as quais possibilitaram o ensino radiofônico e, ainda, a interação entre a emissora e o ouvinte. Entretanto, as expectativas de maiores avanços desta geração se tornaram restritas, uma vez que em 1969 o sistema de censura foi imposto no Brasil.

Outro meio de tecnologia, também em desenvolvimento nas décadas de 1960 a 1970, foi o sistema de televisão educativa. Consolidada pelas transmissões de programas didáticos, esta inovação, tão bem caracterizada nacionalmente pelos telecursos da Fundação Roberto Marinho, bem como pelas programações do Canal Futura e TV Cultura, foi pioneira no caráter de ensino supletivo e a distância e na formação e certificação de diferentes alunos. Em síntese, considera-se esta geração um passo inicial à abordagem sistêmica.

### 3.2.4 Terceira geração: abordagem sistêmica

Ao final da década de 1960 ocorreram mudanças significativas na forma de se pensar a Educação a Distância. Frente a isso, Moore (2007, p.34) afirma que as novas estruturas passaram a ser mais elaboradas devido às: “diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação”. Através desta abordagem sistêmica, caracterizada de forma integrada e similar ao ensino presencial, foi possível oferecer cursos de qualidade e com custos reduzidos, os quais, por meio das equipes multidisciplinares, previam maiores interações e orientações entre alunos e tutores. Tal fato culminou na origem das universidades abertas.

Tendo em vista as ações educacionais internacionais, criações como a *Open University* foram imitadas em outros países. Alves (2008, p.12) corrobora que: “entusiasmados pelo novo modelo, alguns parlamentares brasileiros apresentaram projetos de lei para que tivéssemos uma instituição de ensino superior semelhante à do Reino Unido”. A tentativa de idealização deste sistema iniciou em 1974, por meio do projeto de lei nº 1.878 e parecer nº 2.780/74, os quais no decorrer dos anos foram arquivados. Em contrapartida, em meados de 2005, surgiu a Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que objetiva, através de um sistema integrado por universidades públicas, oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, como também formação continuada aos graduados, dirigentes, gestores e trabalhadores dos estados, municípios e do Distrito Federal.

### 3.2.5 Quarta geração: teleconferência

A teleconferência, que começou a ser adotada na década de 1970, se caracteriza pela transmissão de imagens e sons, com fins didáticos. Desse modo, ao utilizar diferentes polos geradores de aula, a tecnologia permite que os alunos assistam às aulas em tempo real e encaminhem seus questionamentos aos professores que estão localizados, presencialmente, em outra cidade. Os polos presenciais são destinados, portanto, à distribuição dos materiais impressos dos cursos, à realização das avaliações e às demais atividades presenciais obrigatórias. Moore & Kearsley (2007, p.47), sintetiza, enfim, que a quarta geração

Surgiu das experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução e uma abordagem sistêmica

### 3.2.6 Quinta geração: computador e internet

A partir do século XXI intensificaram-se os usos do computador e da internet na educação e, com isso, ampliaram-se as possibilidades de interação. Diante desta realidade, as aulas virtuais baseadas nestas tecnologias, trouxeram novas experiências aos alunos, uma vez que, de acordo com Moore & Kearsley resultam (2007, p.48)

Em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração e, na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Mediante a isso, é possível observar que a conexão dos computadores em rede para instrução em grupos, bem como, a oferta de programas via web, possibilitaram a interação síncrona e assíncrona e o estímulo às novas formas de aprendizagem através de recursos, atividades e conteúdos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Em suma, é notável que as diferentes gerações citadas anteriormente evoluíram ao longo dos anos, tendo em vista as principais tecnologias utilizadas em cada período, o que pode ser concluído por meio da tabela a seguir.

Tabela 01 - Gerações de EaD

<b>GERAÇÕES</b>	<b>TECNOLOGIAS USADAS</b>	<b>MÉTODOS EMPREGADOS</b>	<b>MEIOS DE COMUNICAÇÃO</b>
<b>1ª GERAÇÃO</b>	Correspondência	Material impresso, informativos e autoavaliações	Correspondência e correio
<b>2ª GERAÇÃO</b>	Difusão por rádio e televisão	Conteúdos veiculados pelas ondas do rádio ou antenas de televisão, folhetos e esquemas das aulas radiofônicas e programas teletransmitidos	Rádio, televisão e materiais complementares
<b>3ª GERAÇÃO</b>	Abordagem Sistêmica  Universidades Abertas	Apostilas impressas	Interações presenciais nos polos de apoio, recursos de apoio à vídeo e áudio, bem como plataformas virtuais
<b>4ª GERAÇÃO</b>	Teleconferência	Apostilas impressas ou disponibilizadas de forma <i>online</i>	Transmissão de conteúdos por imagens e sons e recepções via teleconferência
<b>5ª GERAÇÃO</b>	Computador e Internet	Atividades, recursos e conteúdos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem	Síncrona e Assíncronas por meio de ambiente virtual

Fonte: a autora (2016)

### 3.3 EaD hoje: a expansão no ensino superior

Tendo em vista o desenvolvimento da modalidade a distância em nível mundial e através das cinco gerações citadas anteriormente, cabe destacar que o Brasil também se destacou em seu desenvolvimento educacional, uma vez que implantou diferentes iniciativas e projetos baseados no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação. O quadro abaixo, idealizado por Maia e Mattar (2008, p.32), exemplifica os principais momentos e permite a visualização do cenário da EaD até o ano de 2006.

Quadro 01 - Principais momentos da EaD no Brasil

1904	Ensino por correspondência
1923	Educação pelo rádio
1939	Instituto Monitor
1941	Instituto Universal Brasileiro
1947	Universidade do Ar (Senac e Sesc)
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)
1965	Criação das TVs educativas pelo poder público
1967	Projeto Saci (Inpe)
1970	Projeto Minerva
1977	Telecurso (Fundação Roberto Marinho)
1985	Uso do computador <i>stand alone</i> ou em rede local nas universidades
1985	Uso de mídias de armazenamento (videoaulas, disquetes, CD-ROM etc.) como meios complementares
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa (uso de BBS, Bitnet e e-mail)
1990	Uso intensivo de teleconferências (cursos 'via' satélite) em programas de capacitação a distância
1991	Salto para o Futuro
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa
1995	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) Disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior via RNP
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed)
1997	Criação de ambientes virtuais de aprendizagem Início da oferta de especialização a distância, via Internet, em universidades públicas e particulares
1998	Decretos e portarias que normatizam a EaD
1999	Criação de redes públicas e privadas para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na EaD Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação a distância
2000	Fundação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj)
2005	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2006	Congresso do ICDE no Rio de Janeiro

Fonte: Maia e Mattar (2008, p. 32-33)

Por meio deste quadro, é possível perceber que os avanços nos anos 90 justificam-se pelos processos de informatização, pelo surgimento de novas ferramentas tecnológicas que

enriqueceram as plataformas virtuais e pelas legislações que normatizam a EaD, crescendo, assim, a procura pela modalidade.

Além disso, é de suma importância destacar a evolução ocorrida a partir do ano 2000, momento em que a Educação a Distância se consolidou no Brasil. Nas pesquisas acerca desta modalidade no Ensino Superior, registra-se um crescimento exponencial no número de alunos matriculados, bem como, na oferta dos cursos de graduação, estabelecendo, assim, a EaD como uma alternativa prática e barata ao modelo tradicional de qualificação profissional.

Os dados das pesquisas sobre a modalidade a distância informam que até o ano de 2000, havia somente sete instituições de ensino credenciadas, totalizando poucos alunos. Um maior crescimento ocorreu no período entre 2005 e 2006 devido às legislações que favorecem os processos de credenciamento das instituições federais e privadas. Desse modo, os resultados do Censo da Educação Superior de 2006, aplicado pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, confirmam que

de 2003 a 2006 houve um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas. Em 2005, os alunos de EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006 essa participação passou a ser de 4,4%. (INEP, 2007)

Após três anos desta pesquisa, verificou-se que o ritmo de crescimento da EaD continuava acelerado. Em uma nova pesquisa, o INEP anunciou que

115 instituições ofereceram 647 cursos em 2008. As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 96,9% em relação ao ano anterior e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no ensino superior. Além disso, o número de concluintes em EAD cresceu 135% em 2008, comparado a 2007 (INEP, 2009).

À medida que dispositivos e serviços proliferaram, a conectividade e a Educação a Distância tornam-se cada vez mais difundidos e isso também é percebido nos últimos cinco anos. De acordo com os dados do MEC, em 2013 foram registrados

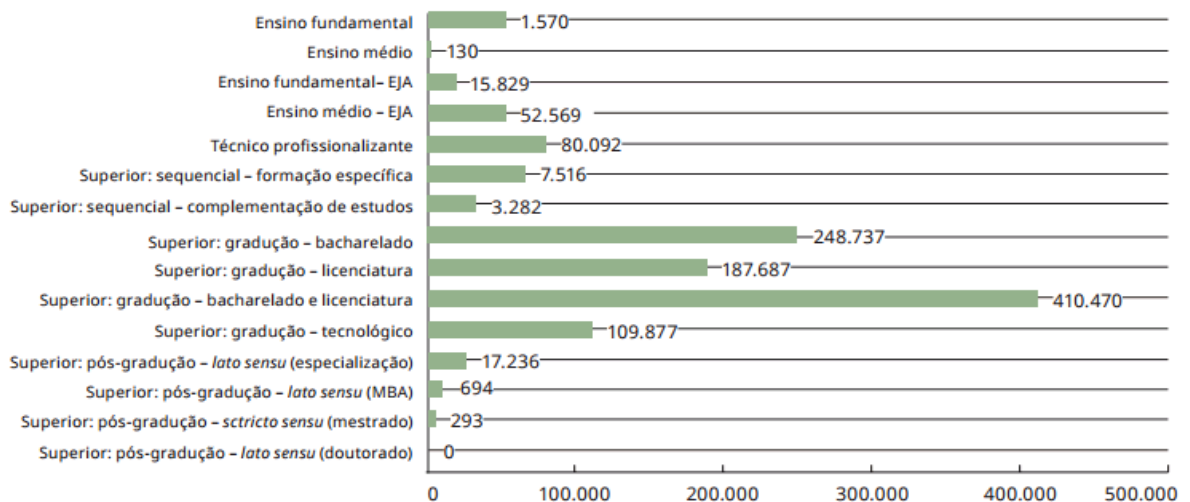
Mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, havia [apenas] 52 [cursos]. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade (MEC, 2014).



O último biênio, 2014-2015, também seguiu a tendência real de crescimento, fato que comprova a procura por flexibilidade e preços mais baixos no setor educacional. Em 2014, de acordo com o INEP (2015), o número de matrículas em cursos de graduação a distância teve um aumento de 16,3%, sendo que a taxa de foi de 7,0%. Em 2015, o número de estudantes matriculados na educação superior no Brasil chegou a 8.033.574, sendo 1.393.752 na EaD, conforme aponta a sinopse estatística da Educação Superior em 2015 (INEP, 2015).

Não diferente dos avanços da modalidade a distância em si, cabe ressaltar também para fins desta pesquisa, os avanços da semipresencialidade, que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade não presencial. Através dos dados do CensoEAD.BR - 2015/2016, elaborado pela ABED, é possível perceber que a semipresencialidade também é observada em diferentes níveis de ensino, como pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 01 - Matrículas em cursos semipresenciais, por níveis de ensino.



Fonte: ABED (2016, p.44)

Consequentemente ao que foi exposto no gráfico, nota-se que as instituições têm investido na prática virtual, dinamizando os conteúdos oferecidos em sala de aula e acentuando o processo de autoaprendizagem do aluno.

O retrato da expansão da Educação a Distância apresentado até aqui permite, portanto, a identificação da relevância social e a premência da busca pela excelência desta modalidade,

fatores que podem ser determinante na concretização das metas 11, 12 e 14 do plano nacional de educação, as quais objetivam de acordo com o TPE (2016) a) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; b) expandir o acesso ao ensino superior, aumentando, assim, a escolaridade média da população e assegurando, 40% das novas matrículas, no segmento público e; c) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de Educação a Distância.

### 3.4 Legislações

Para que se possa entender melhor os fundamentos da Educação a Distância, é necessário também compreender as legislações vigentes no horizonte maior da educação. As leis que regulamentam esta modalidade de ensino subsidiam os atos legais e processos específicos de regulação, supervisão e avaliação do poder público e, de forma indutória, promovem a organização de sistemas de EaD no Brasil.

A primeira menção oficial da modalidade ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira LDB (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961): “pelo artigo 104, permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização caso a caso do CEE, ao se tratar de cursos primários e médios, e do CFE, quando cursos superiores” (Gomes, 2008, p.21). Já a segunda LDB (nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996): “foi responsável por um novo status da EAD, antes clandestina ou excepcional” (Gomes, 2008, p.21). Por meio do artigo 80, ocorreu o estabelecimento desta modalidade de ensino, conforme pode ser observado abaixo

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

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Este artigo prevê, ainda, de acordo com Gomes (2008, p.21)

- credenciamento das instituições da União;
- normas para produção, controle e avaliação de programas e autorização para implementá-los a cargo dos respectivos sistemas de ensino;
- tratamento diferenciado, incluindo custos reduzidos no rádio e televisão, concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e reserva de tempo mínimo pelos concessionários de canais comerciais.

Além disso, muitos outros decretos, normativas e diretrizes referentes a EaD foram sancionados. Posteriormente, seguiu-se com a portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, a qual trata da inserção da semipresencialidade, caracterizada como

Quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Esta portaria orienta sobre o uso do percentual máximo de 20% da carga horária total dos cursos, em disciplinas presenciais dos currículos regulares e reconhecidos, bem como orienta sobre a necessidade de realização de avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório de modo presencial. Aborda, por fim, a necessidade de corpo docente e tutores qualificados para os momentos de aula, sejam eles presenciais ou a distância.

Em continuidade a estes documentos, o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o artigo 8º da LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Para os fins deste Decreto

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

O decreto também define os níveis e modalidades educacionais, incluindo os cursos de mestrado e doutorado, as formas de avaliação dos estudantes, os atos autorizativos do MEC, entre outros. Nesse sentido, Gomes (2008, p.23) afirma que embora o decreto avance em relação a alguns aspectos: “é marcado pela preocupação detalhada com as regras e os documentos necessários aos diferentes processos”.

Merece menção ainda o decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, que objetiva expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior; do mesmo modo que o decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, o qual atualiza os decretos nº 5.622 e 5.773, de 9 de maio de 2006, fundamentando, assim, as novas normas referentes aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior.

Já os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para a oferta de cursos de pós-graduação e cursos superiores a distância, bem como os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores são reportados nas portarias nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004 e nº 02 de 10 de janeiro de 2007.

Após anos de estagnação nas legislações e frente às discussões nos diversos setores envolvidos com a modalidade a distância que propunham o apontamento de novas diretrizes para a oferta de cursos e programas de Educação a Distância, condizentes com o real avanço ocorrido nos últimos anos, foi elaborado pela Comissão do CNE, cuja presidência estava a cargo do Prof. Luiz Roberto Liza Curi, Processo nº 23001.000022/2013-98, o Marco Regulatório para a EaD (2015). Caracterizado como um documento inicial, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o marco visou um esboço para o Parecer nº 564 de 2015, que discute e propõe as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, sendo instituído posteriormente pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Entretanto, dentre todas as proposições sugeridas, algumas não foram atendidas na elaboração do Parecer 564/2015. Conforme destacado pela ABED (2016, p.2-3) em carta enviada ao Ministro da Educação, ficaram pendentes os ajustes referentes à

a) autorização e regulamentação do uso de Bibliotecas Digitais; b) autorização e regulamentação para expansão de polos das IES que tenham IGC contínuo igual ou superior a 4, sendo que a IES poderá expandir o número de polos a cada dois anos, sem necessitar de visita prévia para sua ativação. As visitas e avaliações referentes a esses polos ocorrerão quando do reconhecimento dos cursos oferecidos e/ou no

recredenciamento da IES, o que acontecer primeiro; c) permissão para que sejam constituídas IES para oferta exclusiva de cursos na modalidade a distância; d) definição da modalidade dos cursos considerando o maior percentual da modalidade de oferta das atividades de ensino e de aprendizagem; e) permissão para que as IES sejam efetivamente autônomas, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, para descrever seus projetos, metodologias e modelos didático-pedagógicos para o ensino mediado por tecnologia de informação e comunicação, determinados nos seus documentos institucionais: Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de modo a promover, com seu corpo administrativo, docente, tutores e discentes, uma educação de qualidade e inclusiva, independente da modalidade de ensino; f) necessidade de uma profunda revisão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), de modo a contemplar diversos modelos didático-pedagógicos, que não necessariamente demandem tutoria presencial, além de diferentes metodologias recentemente incorporadas ao cotidiano da sociedade, assim como a necessidade de revisão da Portaria Normativa no 40\*, de 2007, g) instituir o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Bases) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

Após esta publicação feita em Março de 2016, outra portaria foi publicada. A portaria 1134, de 10 de outubro de 2016, revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema, especialmente ao que se refere à oferta do percentual de 20% de semipresencialidade em cursos de graduação. Em suma, o novo texto declara que as instituições de ensino superior, que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido, poderão inserir em seus cursos regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

Por fim, embora seja um documento norteador, sem força de lei, cabe destacar os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância”. Proposto pelo MEC, inicialmente em 1998, tal documento tem como objetivo definir princípios, diretrizes e critérios para as instituições que oferecem cursos nesta modalidade. Atualizado constantemente - em 2003 e, na última versão, em junho de 2007 - o documento orientador teve suas mudanças implantadas devido ao amadurecimento do processo e a inserção e uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação. Além disso, ele é direcionado pelos tópicos a seguir: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino - aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. Este documento, assim como as demais legislações vigentes aqui apresentadas estabelecem, portanto, a padronização das normas e procedimentos para a incorporação do uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação na educação.

### 3.5 Dificuldades encontradas nos cursos a distância

Projetos e cursos a distância apresentam uma diversidade de obstáculos que, quando não evitados, podem comprometer os resultados das instituições, bem como o desempenho dos alunos. Esta seção analisará, portanto, os fatores que influenciam o sucesso do aluno e, conseqüentemente, a qualidade e a excelência dos cursos *online*.

#### 3.5.1 Perfil do aluno

Tendo em vista o desenvolvimento e diversificação nas ofertas de cursos a distância, bem como, na disponibilização de diferentes plataformas virtuais de ensino, torna-se relevante a atenção ao perfil do aluno, principalmente ao que se refere às suas características e competências a fim de que os objetivos previstos para as aulas a distância sejam alcançados.

Neste sentido, para atender às demandas e garantir maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem de cursos a distância, é preciso reconhecer as condições de estudos, as pretensões e as necessidades dos alunos. Maia e Mattar (2008, p.84-85) registram aspectos apontados por Rena Palloff e Keith Pratt, os quais traçam um perfil de sucesso para os estudantes virtuais.

O aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; ter a mente aberta e compartilhar detalhes sobre sua vida, seu trabalho e outras experiências educacionais; não pode se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; deve desejar dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não ver o curso como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma; os alunos virtuais são, ou podem passar ser, pessoas que pensam criticamente; a capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual ter sucesso; finalmente, o que talvez seja o mais importante: o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento

Outrossim, pode-se acrescentar que o perfil do aluno se caracteriza pela interação social e colaboração entre os diferentes participantes do ambiente virtual, no processo de autorreflexão, como também na aprendizagem autorregulada.

Em função disso, percebe-se ainda na educação superior a distância contemporânea, a diversificação do perfil dos estudantes. Estatisticamente, de acordo com o CensoEAD.BR - 2015/2016, o perfil dos estudantes das instituições respondentes é composto por 53% de mulheres, dentre as quais 49,78% têm entre 31-40 anos; a maior parte dos alunos virtuais das instituições privadas e públicas federais, aproximadamente 70%, afirmam que estudam e trabalham. Além disso, grande parte de suas matrículas se concentram em cursos totalmente a distância e semipresenciais, entre os quais encontram-se nas licenciaturas 148.222 alunos matriculados, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais.

Outro aspecto que favorece o sucesso dos alunos virtuais e sua diversificação no ensino superior é o desenvolvimento de suas competências. De acordo com Brindley (2015, p.295)

Espera-se que os alunos a distância planejem seus programas acadêmicos, estabeleçam seus horários de estudo, mantenham equilíbrio entre seus estudos e demais responsabilidades (trabalho/família), escrevam com proficiência, encontrem e usem adequadamente recursos de aprendizagem e leiam e façam, sínteses eficientemente. Espera-se também que os alunos a distância que estudam em turmas colaborem efetivamente com seus pares em grupos virtuais, e que aqueles que estudam em cursos nos quais podem determinar seu ritmo sejam capazes de criar suas próprias redes de aprendizagem. Portanto, o estudo a distância requer maturidade, alto nível de motivação, habilidade multitarefa, foco nos objetivos e capacidade para trabalhar tanto de forma independente, quanto de forma cooperativa.

Frente a isso, observa-se que tais habilidades citadas determinam o perfil do estudante virtual, garantindo-lhe maior capacidade de autogerenciamento e maturidade para encarar uma rotina mais solitária de estudo. Serafini (2012, p.64) complementa as competências necessárias já citadas, ao afirmar que a: “autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar o seu próprio tempo” são habilidades essenciais que contribuem para o sucesso dos alunos virtuais nesta modalidade de ensino.

Por fim, Maia e Mattar (2008, p.85) abordam as habilidades necessárias aos alunos, relacionando-as aos ambientes virtuais. Para os autores

Os aprendizes devem ter novas habilidades para serem capazes de estudar em ambientes informatizados de aprendizagem, característicos da sociedade da informação e do conhecimento; autodeterminação e orientação, capacidade de selecionar, de tomar decisões e de organização. Esperam-se também novas atitudes e são propostas novas atividades nos ambientes de aprendizagem virtuais, como

aprender de modo autônomo, desenvolver estratégias de estudo adequadas e utilizar e explorar os novos recursos de comunicação. Esperam-se ainda *insights* pedagógicos do aprendiz virtual, confiança no uso da tecnologia e motivação extra para os estudos.

Frente ao exposto, conclui-se que reconhecer o perfil do aluno de um curso a distância é primordial para a implementação de estratégias para aprendizagem, uma vez que essa possibilita uma maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem e oportuniza o planejamento de aulas e cursos virtuais mais próximos aos contextos dos alunos, estimulando-os em seus desempenhos e, conseqüentemente, nos resultados das instituições

No entanto, percebe-se que muitos alunos se matriculam na EaD idealizando menor tempo de estudo e comprometimento pessoal, ou mesmo, que será mais fácil que a educação presencial. Neste perfil de aluno, verifica-se a dependência do modelo de aulas expositivas e tradicionais, as quais, muitas vezes, proporcionam a apresentação do conteúdo de forma mais detalhada, minimizando, assim, a capacidade de autonomia e iniciativa.

Desse modo, de acordo com Moran (2014, p.2)

Muitos alunos vêm de escolas pouco exigentes, e não desenvolveram sua autonomia intelectual nem digital. Entrar em ambientes virtuais silenciosos, cheios de materiais e ferramentas, os deixam confusos. A falta de conversa com pessoas reais, ao vivo, os assusta. O ambiente digital para quem não está acostumado é confuso, distante, pouco intuitivo e agradável. Jogar alunos mal preparados diretamente em um ambiente virtual é muito radical, distante das vivências pedagógicas passadas.

Diante disso, constata-se que o aluno virtual não pode ser dependente da atenção ativa do docente e indisciplinado. Características como a falta de organização, de gerenciamento de tempo e a baixa motivação para os estudos são fatores que prejudicam o sucesso da aprendizagem a distância e podem, conseqüentemente, provocar a evasão nos cursos *online*.



### 3.5.2 Evasão em cursos a distância

As instituições de ensino lidam frequentemente com um fator impactante para o seu desenvolvimento e sua sustentabilidade: a evasão de seus alunos. Este fator, resultante de diferentes causas que interferem na decisão de permanência do aluno nos cursos, é um problema existente em qualquer modalidade, seja ela presencial ou a distância.

De acordo com Bittencourt e Mercado (2014, p.481), em 1997 a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes conceituou os diferentes tipos de evasão. De acordo com a associação, consideram-se os seguintes tipos de evasão

Evasão de curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional; Evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; Evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Todas estas variáveis de evasão podem ser identificadas na modalidade a distância e contribuem para a elevação dos índices de abandono escolar. Embora não retrate o cenário geral da EaD no país, o Censo EAD.BR 2015 (2016, p.46), registrou, de modo quantitativo, que

40% das instituições que ofereceram cursos regulamentados totalmente a distância apresentaram uma evasão de 26%-50%; 28% dos estabelecimentos apresentaram um percentual de desistência entre 11%-25%; 16%, entre 6%-10%; e 9%, entre 0% - 5%. Há, inclusive, 7% das instituições que ofereceram cursos da categoria citada que registraram uma taxa de evasão na faixa de 51%-75%. Nenhum outro tipo de curso apresentou mais de 2% de instituições com esse nível de taxa de evasão.

Por este ângulo, Rosini (2007) justifica que os altos índices de evasão transcorrem da ausência de informação prévia. Tal fato pode acarretar prejuízos tanto para os alunos como para as instituições que oferecem os cursos a distância. A insatisfação com qualidade de ensino, seja por parte do corpo docente, equipe multidisciplinar, infraestrutura da instituição, bem como pelos índices IGC / CPC, gerados pelas avaliações do MEC/INEP, também provocam a desistência de cursos na Educação a Distância. Além destas causas, se

acrescentam motivos relacionados a não adaptação à metodologia; a falta de tempo; ao pouco suporte dos professores e tutores; a complexidade das atividades; a tecnologia inadequada; a falta de habilidade para usar as ferramentas dos ambientes virtuais e tempo de realizar os estudos; os quais exprimem as lamentações principais para o abandono dos alunos.

Mercado (2007, p.2) apresenta ainda mais alguns desapontamentos que contribuem para a evasão do aluno virtual, conforme pode ser observado a seguir.

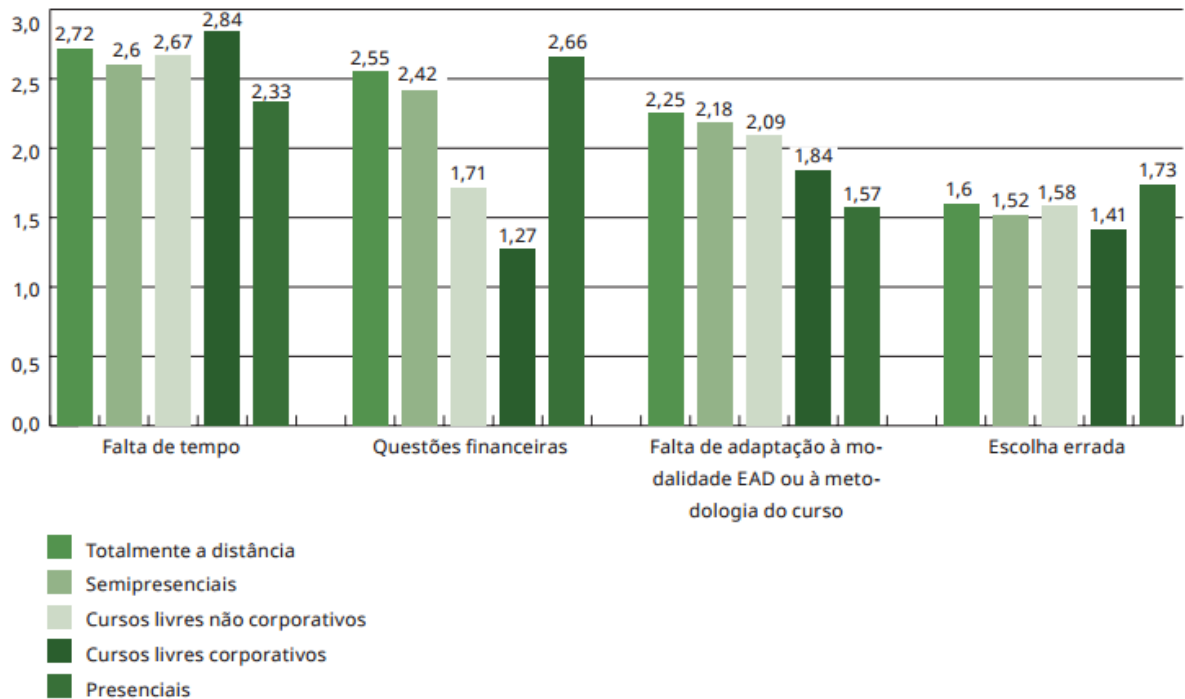
Ausência de ajuda ou de resposta imediata por parte de tutores ou colegas, instruções ambíguas no curso, problemas técnicos, inadequação do modelo pedagógico aos estilos cognitivos e características pessoais dos estudantes e dificuldades relacionadas com aspectos da situação vital dos alunos (aspectos sociais, familiares e pessoais)

Para Moore e Kearsley (2007, p.185) outras particularidades dos cursos superiores podem influenciar no sucesso do aluno e em sua conseqüente evasão. Os autores listam as razões abaixo.

Os alunos têm maior probabilidade de desistir de um curso se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesses pessoais; se o curso for muito difícil e exigir muito tempo e dedicação; se se frustrarem ao tentar concluir o curso ou cuidar de exigências administrativas sem receberem apoio; se receberem pouco ou nenhum *feedback* sobre trabalhos do curso ou o progresso alcançado e se tiverem pouca ou nenhuma interação com o instrutor, orientador ou outros alunos, e, portanto, fiquem muito isolados.

Em relação aos cursos de graduação das instituições respondentes do Censo EAD.BR 2015, observa-se que o maior elemento indicativo pela evasão: “parece ser a falta de tempo, com uma média de grau de concordância de 2,72, seguido de questões financeiras (2,55) e falta de adaptação à modalidade (2,25)” (2016, p.47). O aspecto da escolha equivocada de curso também foi mencionado, mas em grau inferior. Tais elementos podem ser observados no gráfico seguinte.

Gráfico 02 - Motivos de evasão, por tipo de curso



Fonte: ABED (2015, p.48)

Em resumo, verifica-se que a evasão, na esfera da educação *online*, se caracteriza como um problema central na modalidade. Neste sentido, é preciso refletir sobre o estabelecimento de barreiras que visem à retenção de alunos, evitando, assim, a ociosidade de recursos financeiros e pessoais, bem como o cancelamento de cursos.

### 3.5.3 Qualidade

Apesar de a Educação a Distância estar presente no cenário educacional brasileiro desde 1904, a modalidade ainda gera muita insegurança e resistência, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, uma vez que é considerada uma forma de ensino de baixa qualidade. O princípio disso está associado aos diferentes elementos que podem afetar negativamente a percepção que o aluno tem da EaD e da instituição que está vinculado, entre eles: a oferta massiva e a consequente baixa qualidade de cursos ofertados por instituições de ensino superior, sem reconhecimento específico para a EaD; a prática receosa da docência *online*; a falta de competência para a tutoria; a impertinência no desenho e conteúdo do curso; etc.

A qualidade, conceito que elucida o grau de excelência e de distinção de uma determinada universidade (BOWDEN; MARTON, 2003), também deve ser observada, em sua totalidade, em cursos de graduação, uma vez que a mesma garante o comprometimento com a aprendizagem adequada dos discentes. Entretanto, o aparecimento de cursos sem referências técnica e acadêmica transformam a perspectiva formativa do ensino em uma alternativa de mera informação, sem o devido acompanhamento do aluno.

Para examinar a qualidade dos cursos em nível superior são realizadas, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em conjunto com o Ministério da Educação, avaliações em que seus critérios levam em consideração os componentes referentes à concepção educacional de ensino - aprendizagem, aos sistemas de comunicação, ao material didático, à avaliação, à equipe multidisciplinar, à infraestrutura de apoio, à gestão acadêmico-administrativa e à sustentabilidade financeira. Os procedimentos de análise disseminam dados que são calculados através dos índices CPC (Conceito Preliminar do Curso), baseados na avaliação de documentos, e CC (Conceito de Curso), definido após avaliação *in loco* do curso por uma comissão do MEC.

Frente a isso e às informações obtidas na página do Ministério da Educação, verificou-se o indicador de qualidade CC (Conceito do Curso), visto que são satisfatórios os cursos superiores com valores acima de 3. Os dados levantados, em Dezembro de 2016, apontam que dentre os 1971 cursos de graduação a distância em atividade e registrados no e-MEC, sistema que permite a abertura e o acompanhamento dos processos de regulamentação, somente 80 são considerados de “excelência (5)”, nota máxima; 395 cursos com classificação "muito bom (4)"; 156 categorizados como "suficiente (3)"; sendo que outros 02 cursos, com nota abaixo de 3, não alcançam o desempenho considerado suficiente segundo os parâmetros do MEC.

O ranking acima possibilita a visualização dos cursos melhores conceituados, assim como a identificação de cursos reprovados, que não possuem o comprometimento com a aprendizagem adequada dos discentes e que podem sofrer sanções e medidas para sanar os problemas encontrados pelo Ministério.

Outro fator que interfere na qualidade da Educação a Distância é a preparação dos docentes e sua prática receosa da docência *online*, uma vez que, muitas vezes, não ocorre a formação específica para este modelo de ensino, sucedendo-se, assim, a transposição da modalidade presencial, tradicional, para a modalidade a distância, o reaproveitamento integral de materiais didáticos sem modificações em sua estrutura e linguagem, como também, a oportunização de ferramentas com baixa interatividade, desmerecendo, desta maneira, a interlocução entre os docentes e os discentes.

Neste sentido, Moran (2014) aborda a dificuldade de adaptação dos docentes à modalidade EaD: “muitos pensam que basta reproduzir as técnicas praticadas no presencial e já estão prontos. Demoram para adquirir a competência de gerenciar fóruns, atividades digitais, de serem pró-ativos com alunos silenciosos”.

Além destes apontamentos, o excesso de conteúdos repassados aos alunos, a falta de exemplos ilustrativos e contextualizados à realidade do estudante, o uso de vocabulário complexo, característico do ensino presencial, entre outros problemas, aumentam ainda mais a distância entre teoria e prática. Nesta mesma linha de pensamento, Juliatto (2005) reforça as deficiências da docência *online* ao destacar: a má remuneração dos professores; a falta de incentivos para o aperfeiçoamento da carreira docente; as escassas bibliotecas para professores e alunos; os laboratórios didáticos e de pesquisas mal equipados; e, por fim, a ausência de estímulos para novas experimentações pedagógicas. Resulta disso, a falta de arquitetura pedagógica em relação à metodologia, aos conteúdos e às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Outra variável que interfere em relação à qualidade da EaD é a tutoria, visto que nesta modalidade de ensino este papel se caracteriza como um dos principais fatores que determinam a formação em um ambiente virtual de aprendizagem. Para Wotckoski e Spressola (2012, p.249)

O tutor é de fundamental importância na educação a distância. De sua atuação depende em grande parte o sucesso de um curso oferecido nessa modalidade. Na verdade, em um curso a distância, é com o tutor que o aluno terá mais contato, tanto por meio das ferramentas de interação disponíveis no ambiente virtual do curso quanto nos encontros presenciais a serem realizados nos polos de atendimento e frequência presencial.

Embora se almeje a prática exitosa e competente deste personagem da EaD no processo de ensino - aprendizagem, vislumbra-se, na maioria das vezes, a falta de competência para este exercício, o que se justifica devido às dificuldades de diálogo com os alunos e colegas de tutoria, à morosidade no *feedback* dos exercícios enviados pelos discentes, à baixa participação e interação do tutor nas ferramentas ambiente virtual de aprendizagem, entre outros elementos.

Outrossim, Moran (2014, p.2) reitera sobre a categoria, abordando que os tutores: “costumam atender um número grande de estudantes, com o pretexto de que têm pouco trabalho. Muitos não possuem uma formação específica em EaD e recebem uma remuneração insuficiente”.

Por fim, a forma de apresentação do desenho e conteúdo do curso também pode influenciar na peculiaridade da educação *online*. Embora Romiszowski (2011) corrobore com a temática, apontando o *design* instrucional como uma perspectiva aos princípios de comunicação, aprendizagem e ensino; o autor compreende o mesmo como uma importante dimensão relacionada à aprendizagem significativa do aluno.

Neste viés, Moran (2014, p.2) afirma que

Muitos cursos são previsíveis, com informação simplificada, conteúdo raso e poucas atividades estimulantes em ambientes virtuais pobres, banais. Focam mais o conteúdo do que metodologias ativas como desafios, jogos, projetos. Alguns materiais são inferiores aos que são exigidos em cursos presenciais.

Ademais, muitos dos cursos a distância, por meio dos professores conteúdistas e equipe multidisciplinar, produzem um material limitado, que fica rodando o máximo de tempo possível, promovendo, do mesmo modo, mais lucro às instituições. Justamente por isso, são elaborados materiais e espaços de aprendizagem pouco planejados, de difícil manuseio, com baixa qualidade e poucos recursos de comunicação, os quais não somam na aprendizagem dos alunos. Observa-se, portanto, que cursos com projetos pedagógicos deficientes comprometem a credibilidade da EaD e reforçam o preconceito já existente.

Diante dos indicadores de qualidade aqui apresentados, notam-se, em suma, sua importância para o êxito de um programa de estudo *online* e para o cumprimento dos objetivos de equidade, relevância e qualidade nos cursos a distância.

## 4 METODOLOGIA

Esta seção objetiva tratar os princípios fundamentais desta pesquisa científica, delimitando os métodos, processos e instrumentos aplicáveis à investigação, bem como seus enfoques relativos à análise qualitativa e ao processo de construção do conhecimento.

### 4.1 Natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, é preciso atentar-se ao conjunto de dados iniciais, os quais possibilitarão a formulação de conclusões. Assim, ao sistematizar os objetivos pré-determinados junto à adoção de procedimentos adequados, o pesquisador poderá refletir acerca do novo olhar sobre o mundo e desenvolver um processo de conhecimento.

De acordo com Minayo (1993, p.23) a pesquisa é caracterizada como uma

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Nesse sentido, é possível vislumbrar a pesquisa como um questionamento crítico e permanente da realidade, no sentido teórico e prático. Em conformidade com Gil (2007, p.17) a pesquisa é caracterizada como um

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Desse modo, a pesquisa é uma busca pelas respostas que tem por propósito “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000, p.14).

A investigação científica, então, é o resultado de uma interpretação minuciosa de fatos questionáveis que estão inseridos em uma determinada realidade por meio do uso de procedimentos científicos e, segundo Prodanov e Freitas

Visa a conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica. O produto da pesquisa científica deve contribuir para o avanço do conhecimento humano. (2013, p.49).

Frente a isso e em relação ao ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa científica pode assumir duas classificações: quantitativa e qualitativa. A forma quantitativa considera que os resultados do objeto de estudo só podem ser compreendidos com base na análise de dados brutos, ou seja, os atributos são mensuráveis e quantificados.

Diferentemente deste método que utiliza instrumentos padronizados e representatividade numérica, a pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação dos fenômenos e dos significados dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Conforme Godoy, por meio da pesquisa qualitativa

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (1995, p.21).

Nesta investigação priorizou-se a pesquisa científica de abordagem qualitativa, uma vez que pretende-se analisar a pertinência das categorias freireanas em disciplinas semipresenciais de uma determinada instituição de ensino superior através da análise do contexto virtual de aprendizagem e das relações sociais estabelecidas entre alunos e professores.

## **4.2 Tipo de pesquisa**

Considerando a necessidade de relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa com suas aplicações práticas a fim de buscar a solução dos problemas específicos, é preciso atentar-se à investigação, especialmente ao que se refere ao ponto de vista de seus objetivos. Neste sentido, cabe ressaltar que, de acordo com Gil (2007), é possível classificar as pesquisas em três grupos: a exploratória, a descritiva e a explicativa.

Frente a isso e tendo em vista que este estudo objetiva verificar a pertinência dos princípios da pedagogia dialógica de Paulo Freire nas disciplinas semipresenciais de uma



determinada instituição, por meio da identificação das categorias diálogo, autonomia e contextualização do saber, optou-se pelo uso da pesquisa descritiva, visto que por meio dela são descritas as características de uma determinada realidade.

Desse modo, justifica-se a escolha por este tipo de pesquisa, pois a descritiva, além de ser uma das opções habituais entre os investigadores apreensivos com a atuação prática (Prodanov e Freitas, 2013), procura interpretar os fatos, utilizando-se de técnicas padronizadas de coleta de dados e observação sistemática.

### 4.3 Procedimentos técnicos

Quanto aos procedimentos técnicos, isto é, o modo como obtemos os dados necessários para a pesquisa, Prodanov e Freitas (2013, p.54) definem dois grandes grupos

Aqueles que se valem das chamadas fontes de papel (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa *ex-postfacto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante).

Para esta investigação, inicialmente optou-se pela pesquisa bibliográfica, uma vez que, de acordo com Fonseca (2002, p.32), ela: “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”. Nesse sentido, foi realizado o estudo das referências teóricas já publicadas sobre Paulo Freire, principalmente ao que refere-se a sua vida, obra, correntes educacionais, bem como pressupostos da pedagogia dialógica. Além disso, obtiveram-se informações relativas à Educação a Distância, através de seus conceitos, características, processo histórico no Brasil e no mundo, sua expansão no ensino superior, as legislações vigentes e as dificuldades encontradas nesta modalidade.

Posteriormente, utilizou-se da pesquisa documental, visto que essa possibilita o estudo de diferentes fontes. De acordo com Gil (2007, p.51) ela: “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

#### 4.4 Delimitação do universo a ser pesquisado

Este estudo teve como universo de pesquisa as disciplinas semipresenciais, ministradas no primeiro e segundo semestres de 2016, de cursos de graduação reconhecidos em uma instituição de ensino superior, localizada em Passo Fundo/RS. No ano em questão, a IES autorizou para a semipresencialidade os cursos de graduação, disciplinas e indivíduos que podem ser observados na tabela 02 abaixo.

Tabela 02 - Número de cursos, disciplinas, professores e alunos que utilizaram a semipresencialidade em 2016.

SEMESTRE	CURSOS DE GRADUAÇÃO/ÁREA	DISCIPLINAS	PROFESSORES	ALUNOS
2016/1	43	67	83	1804
2016/2	42	72	87	1932

Fonte: a autora

Frente a este universo de disciplinas e sujeitos envolvidos e, objetivando a identificação das categorias freireanas, inicialmente, foram selecionadas as disciplinas semipresenciais do primeiro e segundo semestre de 2016, que possuíam os percentuais de semipresencialidade 50% (mesmo número de aulas presenciais e não presenciais distribuídas ao longo do semestre) e 80% (a) Cursos diurnos: *três aulas presenciais* distribuídas ao longo do semestre; b) Cursos noturnos: *quatro aulas presenciais* distribuídas ao longo do semestre). Posteriormente a este filtro, as disciplinas foram investigadas na plataforma Moodle, dando-se ênfase às atividades e aos recursos selecionados e usados pelos docentes, uma vez que todas aquelas que possuíam em seu desenvolvimento o uso de apenas um tipo de ferramenta, por exemplo, “Tarefa”, foram eliminadas da lista.

Diante ao que já foi exposto e aos resultados desta primeira triagem, foram escolhidas para a amostragem apenas as disciplinas semipresenciais importadas da intranet da instituição e desenvolvidas na plataforma virtual Moodle, que seguiram os seguintes critérios: a) duas disciplinas de cada uma das nove áreas do conhecimento do CNPq, as quais compreendiam: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Outros; b) uma das disciplinas com 50% e a outra com 80% de semipresencialidade; c) disciplinas ministradas no ano de 2016; e d) no desenvolvimento das disciplinas no ambiente virtual de

aprendizagem, o uso das ferramentas não pode ter sido limitado a apenas um tipo de atividade.

Percebeu-se que dentre as disciplinas selecionadas nos critérios citados anteriormente, três grandes áreas, Engenharias, Ciências Humanas e Outros, não tinham disciplinas com os percentuais de 50 e 80% e que utilizassem mais que uma ferramenta do Moodle. Além disso, identificou-se uma limitação quanto aos critérios, uma vez que na área 1, todas as disciplinas possuíam o percentual de 50%; na área 2, uma disciplina possuía 50% de aulas não presenciais; na área 5, todas as disciplinas eram classificadas com o percentual de 50%.

A posteriori destes fatos e tendo em vista a necessidade de alcançar a amostragem desta pesquisa, as grandes áreas foram unidas pela pesquisadora de acordo com suas similaridades. Logo, novos conjuntos foram formados, assim definidos: área 1, Ciências Exatas e da Terra + Engenharias; área 2, Ciências da Saúde + Ciências Biológicas + Ciências Agrárias; área 3, Ciências Sociais Aplicadas; área 4, Ciências Humanas + Linguística, Letras e Artes.

Nesta nova triagem de áreas e, decorrentes disciplinas, também encontrou-se uma limitação quanto aos critérios já propostos, pois na área 1, Ciências Exatas e da Terra + Engenharias, todas as disciplinas selecionadas mantinham o percentual 50% de semipresencialidade, o que não poderia ser modificado, uma vez que, de acordo com os relatórios semestrais obtidos na intranet da instituição, apenas uma disciplina configurava-se com o percentual de 80%. Entretanto, em seu desenvolvimento o docente fez o uso apenas da ferramenta “Tarefa”, contrapondo-se, assim, ao último critério, letra D, de seleção da amostra.

Frente às limitações encontradas durante todo o processo de seleção da amostra, optou-se pelos seguintes critérios: a) uma disciplina de cada uma das áreas a seguir: área 1, Ciências Exatas e da Terra + Engenharias; área 2, Ciências da Saúde + Ciências Biológicas + Ciências Agrárias; área 3, Ciências Sociais Aplicadas; área 4, Ciências Humanas + Linguística, Letras e Artes; b) disciplinas com 50% de semipresencialidade; c) disciplinas ministradas no ano de 2016; e d) no desenvolvimento das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem, a escolha das ferramentas utilizadas no AVA não pode ter sido limitada ao uso de apenas um tipo de atividade.

Resultante a esta apuração, foram selecionadas quatro disciplinas de diferentes cursos, com distintos números de créditos e tipos de tarefas desenvolvidas, conforme podem ser observadas na tabela 03.

Tabela 03 – Disciplinas semipresenciais 2016

ÁREA 1	SEMESTRE	CURSO	SP (%)	CRÉDITOS PRÁTICOS	CRÉDITOS TEÓRICOS	ÁREAS/CNPQ
Disciplina 1	2016 - 1º PL	Computação	50	0	2	1
ÁREA 2		CURSO	SP (%)	CRÉDITOS PRÁTICOS	CRÉDITOS TEÓRICOS	ÁREAS/CNPQ
Disciplina 2	2016 - 1º PL	Nutrição	50	0	2	2
ÁREA 3		CURSO	SP (%)	CRÉDITOS PRÁTICOS	CRÉDITOS TEÓRICOS	ÁREAS/CNPQ
Disciplina 3	2016 - 1º PL	Arquitetura	50	0	2	3
ÁREA 4		CURSO	SP (%)	CRÉDITOS PRÁTICOS	CRÉDITOS TEÓRICOS	ÁREAS/CNPQ
Disciplina 4	2016 - 1º PL	Letras/Língua Espanhola	50	0	4	4

Fonte: a autora

Tais disciplinas, ministradas no ano letivo de 2016, primeiro e segundo semestre, juntamente com os instrumentos de coletas de dados, possibilitam a observação sistemática das evidências freireanas, conforme relatada na seção seguinte.

#### 4.5 Coleta de dados

Os instrumentos de coleta adotados nesta investigação são do tipo de observação sistemática/não participante, tendo em vista a observância das disciplinas com base em três instrumentos elaborados, os quais permitem a identificação, ou não, das possibilidades de evidências das categorias freireanas nos recursos e atividades coletivas e individuais desenvolvidos no Moodle.

Assim, a fim da coleta dos dados desta pesquisa, foi realizado o monitoramento dos recursos e atividades da plataforma Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented Distance **L**Earning) que, segundo o blog Moodle Livre, é um sistema gerenciamento para criação de curso *online*, também denominado de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS).

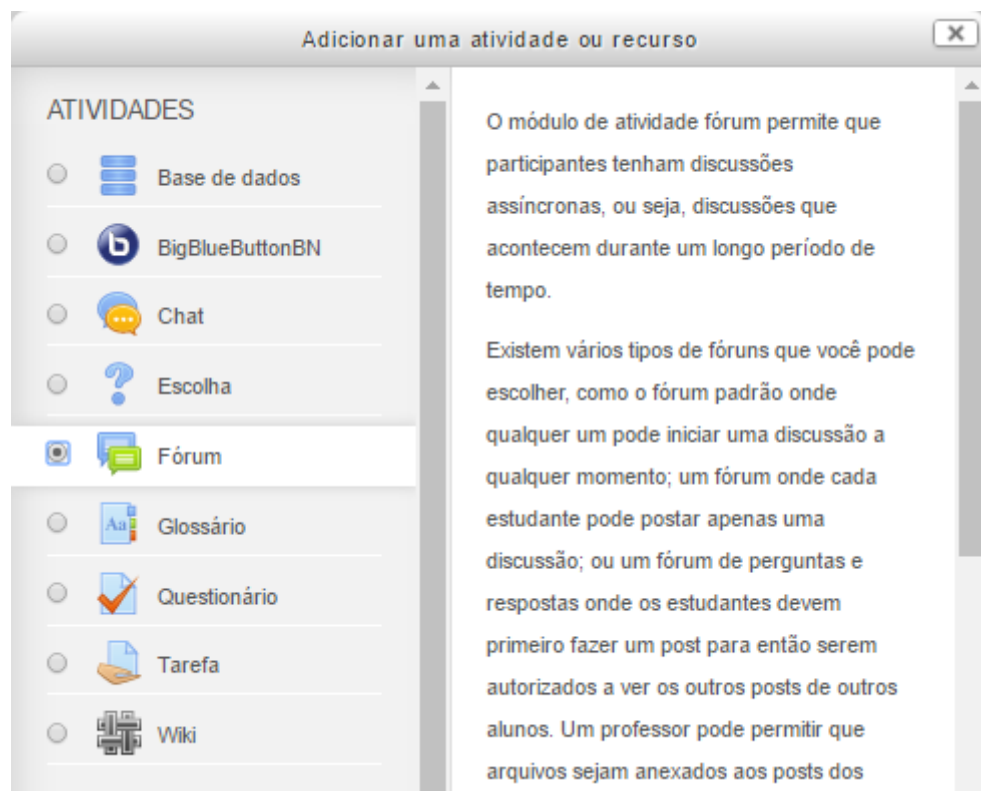
Ainda sobre a plataforma Moodle, Mesquita (2014, p.43) afirma que o ambiente

Trata-se de um sistema *Open Source*, portanto, colaborativo, aberto, livre e gratuito que pode ser configurado para atender a diversos contextos educacionais. O ambiente é formado por um conjunto de ferramentas computacionais integradas na internet que permite vários tipos de interação, bem como a agregação de diversas mídias. Permite, ainda, a integração com sistemas administrativos das instituições parceiras, possibilitando sincronismo entre os sistemas de controle acadêmico.

Neste sistema de gerenciamento de aprendizagem, encontram-se diferentes ferramentas e funcionalidades, as quais possibilitam o processo de colaboração e beneficiam a comunicação entre alunos e os docentes e, quando cuidadosamente selecionadas e utilizadas, possibilitam a experiência de aprendizagem.

Para a construção dos instrumentos de coleta adotados nesta investigação foram selecionadas todas as opções de atividades do Moodle, sejam elas síncronas, em que todos os alunos iniciam e finalizam as tarefas propostas na disciplina em datas definidas, realizando-as, assim, em horários específicos; ou assíncronas, nas quais as tarefas podem ser respondidas e enviadas conforme a disponibilidade dos participantes. As atividades a serem exploradas nos instrumentos e na plataforma Moodle podem ser observadas na figura 01.

Figura 01 – Atividades da plataforma Moodle



Ressalta-se ainda, que tais atividades possibilitam o desenvolvimento de atividades coletivas, que envolvem a interação entre duas ou mais pessoas (aluno-aluno x aluno-professor), e atividades individuais, que são desenvolvidas pelo aluno e direcionadas diretamente ao docente.

No primeiro grupo, atividades coletivas, são definidas cinco opções. A primeira, **Fórum**, possibilita que os participantes da disciplina interajam em discussões assíncronas e caracteriza-se, segundo Mesquita (2014, p.50) como: “um espaço de discussão no qual, geralmente, é colocada uma questão para debate e o grupo de participantes inicia o diálogo”. A segunda, **Wiki**, permite a adição e edição de textos coletivos, nos quais todos os alunos podem editá-los e interagir colaborativamente, sendo que as contribuições individuais de cada participante são registradas na aba histórico. A terceira atividade, **Glossário**, propicia que os participantes elaborem uma lista de termos ou definições, como um dicionário, que pode ser acessado de forma alfabética ou por categoria, data ou autor. A próxima atividade, **Base de dados**, de acordo com Mesquita (2014, p.52): “oferece a possibilidade de enviar ou consultar arquivos enviados. É uma ferramenta de compartilhamento que aceita comentários nas postagens”. A última atividade de cunho coletivo, **Webconferência/Chat**, oportuniza o diálogo entre os participantes da disciplina, uma vez que apresenta uma sala de discussão em tempo real. As interações entre os membros podem ocorrer através da forma escrita ou por áudio e vídeo, utilizando *webcam* e *headset*.

Já no segundo grupo, atividades individuais, enfatiza-se a seleção de quatro atividades distintas. Inicialmente, a **Tarefa** possibilita que o docente disponibilize e recolha os trabalhos, que podem ser documentos de texto, planilhas, imagens ou áudio e vídeos, e forneça notas e comentários (*feedback*) que indiquem melhorias no trabalho do aluno. O que difere esta atividade da Base de Dados, já citada anteriormente, é seu caráter individual, visto que na Tarefa, de acordo com Mesquita (2014, p.53): “o arquivo postado só pode ser visto pelo professor, ou seja, o arquivo não é visto pelos demais colegas da sala”. Na segunda possibilidade vislumbra-se o **Questionário**, que permite ao docente criar e configurar testes de diferentes tipos de perguntas, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência e outros. A principal funcionalidade desta atividade é promover a verificação dos conceitos aprendidos pelos alunos. A última tarefa, **Wiki**, citada no primeiro grupo, também pode ser utilizada com fins individuais, pois a partir dela é possível a construção de registros particulares, tais como: diário pessoal/de bordo, anotações de participação em palestras, trabalhos de campo, em laboratórios.

Por fim, cabe ressaltar a importância das estratégias de mediação e comunicação ativa entre os docentes das disciplinas semipresenciais e seus alunos na plataforma Moodle, o que pode ser observado por meio da funcionalidade de **envio mensagem individuais ou para todos os alunos no Moodle**. Estes comunicados podem, por exemplo, ser padronizados para a turma, anunciando a disponibilização de uma nova aula virtual; ou individuais, apenas para alguns alunos que não acessam o ambiente há algum tempo. Este recurso de envio de mensagem, bem como a organização dos elementos em uma sequência didática para a aprendizagem disposto no bloco inicial de cada aula virtual propostos nos instrumentos, auxiliarão os processos de identificação das evidências freireanas das disciplinas semipresenciais da instituição investigada.

Os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados podem ser vistos na seção apêndice, juntamente com a análise completa das evidências das categorias freireanas encontradas, ou não, nas quatro disciplinas da amostra.

Por fim, justifica-se a decisão pela observação passiva e *online* das disciplinas semipresenciais na plataforma virtual Moodle com o uso dos três instrumentos visto que a pesquisadora não se integrará ao grupo de alunos e professores<sup>1</sup>. Assim, a investigadora visualizará as aulas virtuais ministradas em 2016, observando de forma mais detalhada os fenômenos ocorridos, ou seja, não participando deles, cumprindo, portanto, o papel de “espectadora” do procedimento sistemático.

---

<sup>1</sup>A mestranda foi autorizada para os devidos fins a realizar sua pesquisa de mestrado do programa PPGEDU/UPF, intitulada “Diálogo, contextualização do saber e autonomia em Paulo Freire e a semipresencialidade na Educação Superior”, na instituição investigada através da observação sistemática/não participante das disciplinas semipresenciais ministradas em 2016 e desenvolvidas na plataforma Moodle. O modelo da autorização enviada e assinada pelo gestor está disponível na seção apêndice.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentadas as análises dos resultados encontrados na busca por evidências das categorias diálogo, contextualização do saber e autonomia nas quatro disciplinas semipresenciais selecionadas para a amostra desta pesquisa.

### 5.1 Evidências da categoria lógico-conceitual diálogo na semipresencialidade

Para a identificação, ou não, das evidências do diálogo nas disciplinas semipresenciais da instituição investigada, foram analisadas a configuração inicial das aulas a distância, as atividades individuais e coletivas propostas pelos docentes, bem como o uso dos recursos adicionais da plataforma Moodle.

No primeiro eixo, **configuração inicial e organização dos elementos** em uma sequência didática para a aprendizagem, percebe-se que em três disciplinas, dos cursos de Computação, Nutrição e Arquitetura, as interações propostas pelos docentes, no bloco de acolhida, possibilitaram o diálogo inicial, mesmo que não confirmado nas ações dos estudantes das amostras, com os alunos que estão acessando o Moodle, uma vez que os professores apresentaram a modalidade semipresencial e os cronogramas das aulas, dando ênfase para as datas em que ocorreram os encontros presenciais e a distância. Logo, os docentes, de acordo com Freire (2014), permitiram o encontro dos estudantes com as disciplinas.

No próximo segmento, **atividades coletivas**, inicialmente com o uso da atividade **Fórum**, percebe-se que em nenhuma das disciplinas do conjunto da amostra foi identificada a presença do fórum de apresentação dos alunos, desta forma não foi proposta a troca inicial e introdutória entre os estudantes. O uso desta atividade seria interessante tanto para o desenvolvimento da disciplina, quanto para a integração dos alunos no Moodle. Além disso, este tipo de Fórum possibilitaria o incentivo à participação ativa e ao diálogo constante entre os sujeitos desde a primeira aula, promovendo, assim, o que Freire (2014) defende como uma forma de “abrir-se ao mundo novo”, ou seja, a abertura para uma modalidade de ensino diferente do presencial.

Já nos blocos onde as aulas são desenvolvidas, o diálogo inicial com os estudantes é notório, visto que no enunciado da atividade o docente da disciplina 01, por exemplo, esclareceu a necessidade de interação dos alunos com os demais colegas também para fins de



avaliação, conforme pode ser observado em: “Para tanto, poste seu comentário e responda, também, o comentário de um colega. Interaja!”. Frente a esta proposta de diálogo, foram observadas as interações dos alunos nesta atividade e verifica-se que após um aluno ter respondido os questionamentos do docente, citando os diferentes tipos de *softwares* disponíveis – livre, comercial, beta e demo – outro colega replicou a resposta, interagindo e complementando os conceitos: “Um exemplo de *software* Demo é o jogo *Hitman*, que foi disponibilizado recentemente em uma versão de testes, para alguma avaliação ou possível correção de bugs e etc”.

Além disso, é visível nas amostras a anunciação dos objetivos das atividades, bem como o destaque para os prazos de envio e formas de escrita; este último, por exemplo, identificado em uma das aulas da disciplina 04, no momento em que o docente possibilitou o envio da atividade na Língua Espanhola ou Portuguesa. Esta oportunidade levantada pelo professor permite a correlação com os princípios de Freire, tendo em vista que o autor argumenta sobre o cuidado com a linguagem usada nos diálogos. Assim, o docente da disciplina 04 reconheceu: “as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (Freire, 2014, p.121).

Nos enunciados dos fóruns também é notório o encorajamento ao diálogo, especialmente nas disciplinas 01 e 04, tendo em vista as propostas para as interações entre os sujeitos. Na amostra do curso de Computação, o docente enfatizou aos alunos que eles deviam: “Comentar e apontar exemplos de cada um neste fórum. Leia, também, os comentários dos colegas e opine sobre eles”, o que foi considerado pelos estudantes, por exemplo, a partir da réplica em relação aos diferentes tipos de *software*: “Uma curiosidade sobre *software* domínio público é que nos Estados Unidos se um trabalho for preparado por um funcionário do governo federal, ou estadual da Califórnia como parte das atividades oficiais da pessoa, então este trabalho não pode possuir direitos autorais e desta forma está no domínio público”. Este encorajamento também é visível na disciplina 04, quando o docente instigou: “Así, cada alumno contestará y propondrá al menos tres preguntas, que deben ser contestadas por los colegas” e o aluno replicou: “Respostas das perguntas da colega 01: Qual foi o método desenvolvido na Segunda Guerra Mundial? Fale sobre ele. O método áudio-oral que se apoiava no estruturalismo e behaviorismo, tinha o enfoque sobre a escuta e repetição, já que a língua era considerada como um processo mecânico de formação de reflexos [...]”.

Desse modo, os docentes das amostras 01 e 04 desafiaram a interação entre os estudantes, propondo, assim, o confronto com pontos de vista de outros participantes em relação ao mesmo conteúdo e o desenvolvimento do trabalho colaborativo, transformando os

educandos em sujeitos estratégicos do processo educacional que buscam por meio do diálogo e da reflexão, em relação as suas postagens e as dos demais colegas, a possibilidade de transformação do conhecimento e da sua realidade.

Quanto aos confrontos dos pontos de vista dos participantes em relação ao mesmo conteúdo, percebe-se que em todos os usos do Fórum ocorreu pouca, ou nenhuma interação nas postagens. Na disciplina 01, dentre os vinte e três tópicos de discussão criados, observa-se que em apenas oito deles os alunos fizeram as réplicas aos colegas, conforme solicitado na atividade; na disciplina 03, não foi solicitada essa necessidade, logo não foram identificados *feedbacks*; e na disciplina 04, verifica-se a falta dos confrontos em todas as postagens dos alunos, contrariando o que foi orientado pelo docente. Em vista disso, notam-se réplicas escassas aos desafios das situações-problemas apresentadas nas atividades.

A falta de *feedbacks* individualizados e personalizados também foi identificada nas ações do docente da disciplina 01, tendo em vista que ele avaliou e replicou as respostas dos seus alunos de forma quantitativa, assim como na amostra 04, onde o professor replicou as postagens dos estudantes de forma parcial, impossibilitando, assim, o diálogo.

A segunda atividade coletiva analisada foi a **Wiki**, a qual permite que os participantes das disciplinas semipresenciais trabalhem colaborativamente e escrevam um texto único. Apesar de todas as potencialidades deste tipo de atividade, descentralização do poder da informação, possibilidade do aluno reconstruir, desconstruir e construir novos significados, entre outras, percebe-se que seu uso nas disciplinas da amostra é muito baixo, tendo em vista que a Wiki foi proposta apenas nas disciplinas dos cursos de Computação e Letras/LE.

No enunciado da aula em que a atividade foi proposta, o docente, disciplina 01, anunciou a Wiki, informando que a partir dela pretende-se o trabalho em conjunto dos alunos, conforme pode ser observado em: “Iremos juntos construir uma linha cronológica da evolução da informática. Cada grupo deverá editar colaborativamente seu texto”, ação não observada na disciplina 04. Em relação aos enunciados das Wikis, os docentes ressaltaram a importância do editor colaborativo e suas funcionalidades, como também a necessidade de trabalho colaborativo, como visto em: “[...] Todos devem participar! Na Wiki fica disponível um histórico das ações de cada aluno” e: “Esa actividad será en grupos y la tarea será en forma de texto colaborativo”. Estas informações compartilhadas pelos professores associam-se à ideologia de Freire, que reconhece a necessidade do engajamento do aluno e o estímulo ao senso de pertencimento ao grupo de colegas.

Em relação à identificação do diálogo entre alunos na atividade Wiki, por meio da aba Comentários, observa-se que, pelo fato de não ter sido anunciada esta funcionalidade, os

alunos acabaram não utilizando esta opção de comunicação entre os participantes de um mesmo grupo.

Por fim, quanto aos *feedbacks* dos docentes nas Wikis, verifica-se que todos os grupos de alunos da disciplina 01 receberam o retorno qualitativo dos textos colaborativos, esse postado no início de cada produção, informando as qualidades, as deficiências e as sugestões de melhoria, destacando, inclusive, a necessidade de maior interação dos alunos, relevando, assim, a importância de: “uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2014, p.113). Na disciplina 04, o docente replicou os textos escritos também de forma qualitativa, porém publicou seu *feedback* de modo incorreto, em apenas um grupo e de forma não individualizada, como observado em: “Me alegro mucho en ver que todos los grupos pudieron presentar su trabajo en el moodle. Les felicito”!, impossibilitando, portanto, a ação-reflexão dos demais participantes.

A última atividade de cunho coletivo utilizada no desenvolvimento das disciplinas semipresenciais da amostra foi o **Chat**. Utilizada nos cursos de Letras e Nutrição, seu desenvolvimento ocorreu de forma similar. Na disciplina 04, o bate-papo foi proposto na última aula a distância, em uma turma composta por nove alunos, que foi reunida em apenas um grupo, realizando, assim, a sessão no mesmo horário. Na disciplina 02, a atividade Chat foi agendada para ser realizada na quarta aula virtual, com a turma dividida em dois grupos, por ordem alfabética e em horários distintos, a fim de que a interação entre os participantes pudesse ser mais favorecida. Em relação ao envolvimento dos educandos nas atividades síncronas, verifica-se que apenas na disciplina 04 poucos alunos participaram do bate-papo, três do total de nove matriculados.

As interações realizadas entre professores e alunos nas sessões das atividades Chat caracterizaram-se de forma contínua, mesmo que o diálogo entre os sujeitos tenha ocorrido em torno das temáticas das aulas virtuais, com a presença de questionamentos muito pontuais e réplicas dos alunos também fidedignas aos conteúdos e textos sugeridos como leituras prévias. Em consequência disso, verifica-se que as respostas dos discentes ficaram semelhantes, sem a inserção de novos questionamentos, o que, de modo geral, resultou em pouco estímulo à postura: “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (Freire, 2013, p.83) dos alunos.

Observa-se ainda, que os *feedbacks* dos docentes aos poucos questionamentos feitos pelos alunos no Chat foram limitados, uma vez que nas sessões de bate-papo, caracterizadas pela retomada de conteúdos, os professores não abriram caminhos para novas discussões e trocas de conhecimentos, conforme pode ser observado no trecho que segue: “[aluno] O ponto

positivo desse artigo é que ele aborda não só as questões nutricionais, mas também a forma funcional de cada noz ou semente”. Tendo em vista que esse foi um dos únicos momentos do debate em que um aluno adentrava os pontos positivos da leitura indicada, sem ser indagado pelo docente, esperava-se um diálogo maior, mas o retorno dado resumiu-se na postagem da frase: “Boa observação”.

No terceiro item de análise, **atividades individuais**, desenvolvidas pelos alunos e direcionadas exclusivamente aos professores, constata-se o uso da **Tarefa** e do **Questionário**. A primeira atividade, **Tarefa**, fez-se presente em todas as disciplinas semipresenciais da amostra. Na disciplina 01, foram desenvolvidas três atividades deste tipo, dois envios de arquivo e um texto *online*; na disciplina 02, foram configuradas duas Tarefas, sendo que essas propuseram o envio de arquivos; na disciplina 03, foram dispostos três trabalhos avaliativos no formato de envio de arquivo; enquanto na disciplina 04, quatro atividades Tarefa, via submissão de documentos no Word.

Quanto aos enunciados das Tarefas elaboradas nas disciplinas da amostra, averigua-se que todos os docentes descreveram-nos de forma minuciosa, abordando o que pretendiam a partir deles, seus objetivos, as questões a serem respondidas, a formatação e extensão que deviam ser enviados os arquivos, bem como o prazo de envio das tarefas. Estes aspectos, de diálogos iniciais, podem ser apreciados nos trechos a seguir: a) “Utilizar, obrigatoriamente, uma referência da forma de livro. A referência utilizada deve estar listada no final do texto a ser entregue. Para tanto, indico: [fonte completa] (Disponível na Minha Biblioteca Virtual Pearson)”; b) “Elaborar um texto com objetividade, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, a partir da leitura efetuada sobre o tema. Enviar o arquivo no Word. Salientamos que a redação deverá ser de sua autoria (não realizar cópia fiel de partes do texto), conforme sua interpretação, palavras chave e ideias destacadas por você nos textos lidos”; c) “[...] apresentar uma foto, denominação, local, período de construção e autor ou atores e elaborarão, no máximo, dois parágrafos justificando o enquadramento da obra no período eclético. A obra pode ser de qualquer país da América Latina”.

Frente a estes excertos, apresenta-se, a seguir, um dos retornos dos alunos em relação a um diálogo inicial proposto pelo docente no uso da atividade Tarefa: “De acordo com Mario A. Monteiro, o conceito de computação (efetuar cálculos) é datado, pelo menos do século V a.C., com a invenção do ábaco pelo babilônios (2007, p. 9)” e, na posterior indicação do autor nas referências bibliográficas: “MONTEIRO, Mário A. Introdução à organização de computadores. Rio de Janeiro. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007”.

Considerando que as Tarefas são atividades individuais, não se constatam nelas o diálogo e a interação entre colegas, entretanto é possível projetar o diálogo entre os sujeitos através dos *feedbacks* postados pelos docentes nas atividades dos discentes. Todavia, a falta de *feedback*, descritivo ao que o aluno fez e específico ao que deve ser comentado, é preocupante e não foi identificado nas disciplinas. A interação do docente, que devia ser a ação central do processo de aprendizagem na semipresencialidade, quando ocorreu, foi por meio da postagem de notas, no caso da disciplina 01, e a partir de comentários padronizados para todos os estudantes, disciplina 03, os quais reforçavam os problemas identificados nos trabalhos, como pode ser visto em: “[...] venho comentar sobre as tarefas executadas: Senti dificuldade em todos os trabalhos, em atender à demanda solicitada. O resumo tinha a intenção de ser organizado em apenas uma imagem, ou seja, uma página, no sentido de painel, formado por várias imagens, figuras e até mesmo palavras que apresentassem em paralelo às características dos dois estilos trabalhados [...] Muitos trabalharam com mais de uma página, organizando em forma de planilha, o que não atendeu à proposta. Outros se aproximaram de uma montagem, mas com uso de poucas fotos, figuras e uso de muitas palavras. Além disso, alguns não realizaram o trabalho em dupla, também não atendendo ao solicitado”.

Mediante a estas contribuições do docente, é possível concluir que, embora estivesse explicado no enunciado da Tarefa o modo correto para sua realização, os alunos acabaram não empregando de modo satisfatório seus conhecimentos, não sabendo como o docente almejava. (Freire, 2014).

Nas atividades individuais seguintes, verifica-se que as disciplinas 01 e 02 contemplaram o uso do **Questionário**. Na primeira, foram desenvolvidas duas atividades, configuradas com questões no formato de múltipla escolha, as quais retomavam os conhecimentos apresentados no texto-base. Na disciplina subsequente, foi elaborado apenas um exercício que, assim como no caso anterior, objetivou a revisão dos conteúdos a partir da resolução do mesmo tipo de questão. Por fim, cabe destacar que nos dois usos do Questionário os docentes configuraram a atividade para *feedback* automático, logo os alunos, ao concluírem suas tarefas, visualizaram as respostas certas e erradas e o total de acertos, impossibilitados, assim, do diálogo reflexivo e problematizador.

Para finalizar a apresentação dos resultados e das evidências da primeira categoria, diálogo, torna-se relevante ressaltar que, no que se diz respeito aos recursos adicionais do AVA, mais precisamente o **envio de mensagens** via bloco Participantes, apenas dois docentes, disciplinas 01 e 02, utilizaram o correio eletrônico interno do Moodle para fins de comunicação.

Na primeira disciplina, o uso deste recurso adicional é feito desde a primeira aula a distância, como pode ser visto em: “Sejam bem-vindos! Iremos utilizar o ambiente Moodle para as nossas aulas a distância. Lembrem-se de alterar o perfil, incluindo uma foto”. Além disso, é possível identificar o diálogo do docente com os alunos, a partir do auxílio nas dificuldades encontradas no Moodle, como demonstra o fragmento a seguir: “Olá, que bom que gostaste da primeira aula. Fico muito feliz. Vi que entraste na disciplina. O conteúdo está na parte central da tela, dividido por semanas. De qualquer forma, na segunda podemos ver as tuas dificuldades na aula de laboratório”. A partir das demais mensagens enviadas, que retomam os prazos das atividades, a disponibilização dos materiais, a liberação de notas da intranet, entre outros comunicados, nota-se que o docente dialogou constantemente com seus alunos virtuais, obtendo retorno deles, dos seus interesses e ritmos de aprendizagem (Saviani, 2008). Enquanto na disciplina 02, os envios de mensagem foram mais singelos, quatro mensagens ao longo do semestre, que pouco deram abertura a maiores diálogos e retorno dos alunos.

Mediante os resultados até aqui apontados, é possível perceber que o diálogo pode ser evidenciado na configuração inicial e organização dos elementos, mesmo que não confirmado nas ações dos estudantes das amostras, tendo em vista a oportunização dos docentes quanto à apresentação da modalidade adotada e do cronograma das aulas, dando ênfase para as datas em que ocorreram os encontros presenciais e a distância, permitindo, assim, conforme Freire (2014), o encontro dos estudantes com a disciplina, o docente e aos demais participantes.

Em sequência, nas atividades coletivas, verifica-se que nenhum dos docentes da amostra configurou em suas disciplinas o fórum de integração e de discussão permanente. Embora não sejam itens obrigatórios, considera-se importante suas inserções no Moodle, pois são espaços para diálogos e interações entre os participantes e os professores. Em relação ao Fórum, Wiki e Chat infere-se que essas são atividades capazes de promover e sustentar o diálogo *online*, facilitando, assim, a aprendizagem colaborativa.

Entretanto para que as falhas identificadas no uso destas atividades sejam superadas, é preciso que os docentes planejem, estructurem o *design* de suas aulas de modo a encorajar a aprendizagem interativa e a participação dos envolvidos no ambiente virtual e, além disso, é necessário que os professores promovam o sucesso dos alunos por meio da postagem de réplicas regulares, individualizadas e claras nas atividades que são disponibilizadas na plataforma.

Conclui-se que as atividades coletivas do Moodle possuem um grande potencial dialógico quando as tarefas, os conteúdos e as estratégias de avaliação são modelados para

que ocorra a própria produção ou a sua construção do conhecimento de maneira eficaz, garantindo, assim, que os alunos se sintam como integrantes das aulas, mesmo que estas sejam virtuais e que possuam a uma postura: "dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada" (Freire, 2013, p.83).

No tocante das atividades individuais, Tarefa e Questionário, observa-se que essas não possuem potencial para promover o diálogo, uma vez que não permitem a interação entre os colegas. A única forma, neste caso, para que a interação aconteça seria por meio da postagem de *feedback* descritivo ao que o aluno fez e específico ao que deve ser comentado, que possibilite novas contribuições dos participantes e a reflexão crítica sobre aquilo foi estudado, auxiliando, portanto, os educandos a perceber que não estão desamparados no processo educacional.

Frente ao exposto até aqui, o quadro-síntese 02 apresenta um apanhado das evidências do diálogo identificadas nas quatro amostras, conforme pode ser observado abaixo.

Quadro 02 - Síntese das evidências do diálogo

<b>Sequência didática</b>	
<b>Configuração inicial e organização dos elementos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo pode ser evidenciado, mesmo que não confirmado nas ações dos estudantes das amostras, tendo em vista a oportunização dos docentes quanto à apresentação da modalidade adotada e do cronograma das aulas, dando ênfase para as datas em que ocorreram os encontros presenciais e a distância.</li> </ul>
<b>Atividades Coletivas</b>	
<b>Fórum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausência do fórum de apresentação dos alunos e discussão permanente.</li> <li>✓ Esclarecimento por parte dos docentes da necessidade do confronto com pontos de vista de outros participantes em relação ao mesmo conteúdo.</li> <li>✓ Baixa interação entre estudantes nas postagens realizadas, exceto quando solicitado pelo docente.</li> <li>✓ Ausência de <i>feedback</i>, descritivo ao que o discente fez e específico ao que deve ser comentado, do docente em relação às postagens feitas pelos educandos.</li> <li>✓ Necessidade de postagem dos <i>feedbacks</i> a fim de que por meio deles possa-se impulsionar o diálogo crítico-problematizador.</li> </ul>
<b>Wiki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade pouco utilizada pelos docentes da amostra.</li> <li>✓ Enunciados das tarefas ressaltam a importância do editor colaborativo e suas funcionalidades, como também a necessidade de trabalho em conjunto.</li> <li>✓ O diálogo entre os alunos, por meio da aba Comentários, não foi identificado em nenhuma das disciplinas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Feedback</i> parcial dos professores.</li> </ul>
<b>Chat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interações realizadas nas sessões de bate-papo caracterizaram-se de forma contínua, dialogando em torno das temáticas das aulas.</li> <li>✓ Questionamentos muito pontuais e réplicas dos alunos também fidedignas aos textos sugeridos como leitura prévia.</li> <li>✓ <i>Feedbacks</i> dos docentes limitados.</li> <li>✓ Falta de abertura para novos diálogos e trocas dos conhecimentos.</li> </ul>
<b>Atividades Individuais</b>	
<b>Tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presente em todas as disciplinas da amostra desta pesquisa.</li> <li>✓ Enunciados descritos de forma minuciosa, tendo em vista suas intenções, objetivos, leituras prévias, questões a serem respondidas, a formatação e extensão em que deviam ser enviados os arquivos, bem como o prazo de envio das tarefas.</li> <li>✓ Não se constatam nas Tarefas o diálogo e a interação entre os alunos.</li> <li>✓ <i>Feedback</i> em sua maioria foram qualitativos e padronizados.</li> <li>✓ Recomenda-se que os professores promovam o sucesso dos discentes por meio da postagem de <i>feedback</i>, descritivo ao que o aluno fez e específico ao que deve ser comentado.</li> </ul>
<b>Questionário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exercícios objetivaram a revisão dos conteúdos abordados em aula.</li> <li>✓ <i>Feedback</i> automático, logo os alunos, ao concluírem suas tarefas, visualizaram as respostas certas e erradas e o total de acertos, impossibilitados, assim, do diálogo reflexivo e problematizador.</li> <li>✓ Sugerem-se que as réplicas dos docentes foquem na facilitação da comunicação e no compartilhamento de sugestões, auxiliando os educandos a perceber que não estão desamparados no processo educacional.</li> </ul>
<b>Recursos adicionais do AVA</b>	
<b>Envio de mensagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proposto para solucionar problemas sobre a plataforma Moodle, retomada dos prazos das atividades, disponibilização dos materiais no AVA, liberação de notas da intranet, entre outros comunicados.</li> </ul>

Fonte: a autora

Para que as práticas de facilitação dialógica das disciplinas semipresenciais enfatizem, de acordo com Freire, o caráter histórico do homem associado à prática social, e o diálogo se configure de forma humanizadora e transformadora, é preciso, conforme Palloff (2015, p.35): “práticas que promovam a colaboração e a discussão entre os alunos e que os encorajem a trabalhar juntos para explorar o conteúdo do curso”, promovendo, portanto a busca de material de resposta por si próprio (Palloff, 2013).



## 5.2 Evidências da categoria lógico-conceitual contextualização do saber na semipresencialidade

A fim de identificar a presença de evidências freireanas da categoria lógico-conceitual contextualização do saber, buscou-se nas disciplinas semipresenciais da instituição pesquisada, a observância da interação e troca de saberes entre duas ou mais pessoas, da valorização do conhecimento do contexto e das práticas sociais dos alunos, da leitura de experiências de aplicação e análise e crítica sobre um determinado assunto. Além disso, da reconstrução e socialização dos saberes, da curiosidade e indagação do aluno em relação ao mundo, do respeito aos saberes prévios dos alunos, gerando a recordação das vivências, bem como da disposição das aulas virtuais, das atividades individuais e coletivas e do uso dos recursos adicionais da plataforma Moodle.

No primeiro indicador, **configuração inicial da disciplina e o modo como são organizados os elementos em uma sequência didática** para a aprendizagem, observa-se a socialização dos saberes na disciplina 01, visto que o professor apresentou a modalidade semipresencial, o cronograma das aulas, dando ênfase aos saberes que os alunos deviam desenvolver até a primeira aula virtual; na disciplina 02, tendo em vista que o docente ressaltou os saberes que envolviam a modalidade semipresencial, por meio da apresentação da disciplina, do percentual e do cronograma das aulas a distância; e na disciplina 03, pois o professor destacou a modalidade e as formas de avaliação, resumindo o saber central da disciplina, em: “Aqui, veremos os principais acontecimentos históricos que caracterizam o desenvolvimento da arquitetura nos principais países da América Latina”.

No próximo critério, **atividades coletivas**, atividade **Fórum**, percebe-se que nenhum dos docentes da amostra configurou em suas disciplinas o fórum de integração e de discussão permanente. Embora não sejam itens obrigatórios, considera-se importante suas inserções no Moodle para fins de contextualização dos saberes e compartilhamento do contexto e práticas sociais dos alunos.

Em relação à atividade Fórum, verifica-se seu uso nas disciplinas 01, 02 e 04, especificamente com o intuito de diagnosticar os conceitos prévios dos alunos em relação aos conteúdos da aula. Na disciplina 01, o docente propôs a discussão em torno das características específicas dos *softwares*, sugerindo que os alunos apontassem: “as semelhanças e diferenças entre o *software* de domínio público e o *software* livre; discutir sobre a lei de *software*; listar características dos diferentes tipos de *software*; etc”; na disciplina 02, o professor questionou: “Como a indústria influenciou as características arquitetônicas do Art Nouveau e do Art

Decó? Lembre-se que essa influência não se limita apenas às questões estéticas, mas aborda, também, como o contexto histórico industrial propiciou essas duas formas de produção”; enquanto na disciplina 04, os alunos foram questionados quanto: “Qué características tiene? Coméntalo.” e: “Podrían relacionar uno de ellos con una de las metodologías de adquisición de ELE?”.

A troca de saberes e o compartilhamento de conhecimento, do contexto e das práticas sociais dos alunos foram identificados nas respostas dos Fóruns propostos nas disciplinas 01, 03 e 04. Na primeira, observa-se a socialização dos saberes a partir da postagem de exemplos da utilização de *software* em outro país, conforme pode ser observado no trecho: “Uma curiosidade sobre *software* domínio público é que nos Estados Unidos se um trabalho for preparado por um funcionário do governo federal, ou estadual da Califórnia como parte das atividades oficiais da pessoa, então este trabalho não pode possuir direitos autorais e desta forma está no domínio público”. Na disciplina 04, nota-se a leitura de experiências de aplicação, uma vez que os alunos justificaram suas respostas abordando suas próprias vivências, como visto em: “Bom, meu ensino de LE na escola foi muito fraco, então o primeiro livro didático que tive contato foi o Nuevo Ven 1, acredito que ele se adequa ao Método Comunicativo, pois suas atividades propõe situações reais de uso da língua, em diferentes contextos, traz aspectos culturais e tem por objetivo desenvolver no aluno as quatro competências linguísticas”. Enquanto na disciplina 03, os alunos responderam somente àquilo que foi solicitado pelo docente, sem complementar ou problematizar às temáticas do Fórum.

Além disso, as problematizações de casos baseados em enigmas identificados no contexto dos educandos, fazendo-os refletir as suas realidades, foram identificadas nas respostas dos alunos contidas na disciplina 01, pois em uma das postagens observou-se a citação à: “legislação específica para os *softwares*, é a lei 9.609 de 20/02/1998, chamada de Lei do *Software*”, informação essa que retrata o contexto e as legislações do país em que vive; e na disciplina 04, como pode ser observado em: “De fato, é sumamente importante trazer a aula para o cotidiano do aluno, fazer um link do conteúdo com seu entorno e aproveitar o conhecimento de mundo do aluno, para que ele observe que a língua estrangeira não é algo distante”. Desse modo, verifica-se que a partir do compartilhamento do seu contexto e de suas práticas sociais, os alunos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando (Freire, 2013).

Quanto aos *feedbacks* quantitativos postados nos Fóruns das disciplinas 01 e 04, averigua-se que esses respeitam parcialmente os saberes dos alunos, uma vez que não são individualizados, descritivos ao que o aluno fez e específicos ao que deve ser comentado.

Ressalta-se, por fim, que nas demais amostras não há réplicas dos docentes nos Fóruns de discussão, comprometendo, assim, o respeito à socialização dos saberes dos alunos.

Em referência à segunda atividade coletiva **Wiki**, observa-se a proposta de escrita de textos colaborativos e de trocas e reconstrução de saberes nas atividades das disciplinas 01 e 04. Na primeira, o docente possibilitou a relação dos conhecimentos da aula com a contemporaneidade em que os alunos vivem, uma vez que os estudantes construíram uma linha do tempo, que datava os últimos anos, conforme constatada no fragmento: “A Quinta Geração (1991 - dias atuais)”. Já na disciplina 04, os educandos deviam escrever seus textos sobre as teorias de aquisição de Língua Estrangeira de acordo com seus próprios pontos de vista, conforme observado em: “Cada grupo deberá escribir un resumen del texto, pero de forma argumentativa, según los puntos de vista de los integrantes del grupo”. Assim, frente às potencialidades de criação e recriação que a atividade Wiki possibilita, confirma-se que ela correlaciona-se com o que Freire (2014, p.81) reconhece, pois: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Por fim, em relação ao respeito do docente aos saberes prévios dos alunos, a partir da postagem de *feedbacks* nas Wikis, verifica-se um maior atento na disciplina 01, pois além da réplica para cada grupo de alunos, o docente enfatizou os conhecimentos individuais dos educandos, como pode ser observado em: “Ressalto as várias contribuições da aluna X, que contribuíram muito para o texto final”; diferentemente do ocorrido na disciplina 04, visto que o professor postou um *feedback* qualitativo, referindo-se aos membros de todos os grupos: “Me alegro mucho en ver que todos los grupos pudieron presentar su trabajo en el moodle. Les felicito!, inserindo-o incorretamente em apenas um grupo, faltando, assim, com respeito aos saberes e produções dos demais grupo, que não puderam visualizar a avaliação.

A última atividade de cunho coletivo utilizada no desenvolvimento das disciplinas semipresenciais da amostra foi o **Chat**. Empregado nos cursos de Letras e Nutrição, as sessões de bate-papo ocorreram de forma semelhante, visto que nas duas ocorrências foram questionados, pelos docentes, os conhecimentos específicos sobre os conteúdos das aulas virtuais.

Nas interações obtidas na disciplina 02, foi possível a identificação das experiências de aplicação do aprendizado da aula virtual, através da indagação do docente aos alunos quanto à área de atuação, conforme pode ser verificado em: “Vejam a importância do tema para nossa área? [...] cada organismo com suas peculiaridades...”. Além disso, a proposta de envolvimento dos alunos com problemas complexos e reais do seu cotidiano foi identificada

no questionamento do professor em relação às moléculas sintéticas (diferença entre elas e qual é melhor), tendo em vista as respostas a seguir: “Ai prô, não sei qual é o melhor... Pq hj devido às contaminações por agrotóxicos e tudo mais”, como também em: “Já li sobre isso e de fato é verdade [...] Por experiência própria, funciona [...] Fiz uma atividade uma vez com pacientes renais vendados, atividade sensorial, e dei apenas um amendoim para cada um provar [...] alguns nem conheciam o sabor”.

Já na disciplina 04, percebe-se que o docente “escutou” os saberes dos alunos e pediu auxílio aos demais estudantes para melhor defini-los, o que pode ser visto no trecho: “Vamos melhorar o conceito da aluna 01, quem ajuda?”. Além disso, visualiza-se o respeito e à admiração do professor em relação aos saberes de experiências através dos elogios feitos em: “Bienn, aluna 01. Eso es! Te felicito!”; como também o estímulo à interação em torno das práticas sociais dos educandos, como verificado em: “Falando da experiência de vocês, qual a maior dificuldade para a aquisição do idioma?” [...] Como o professor pode atuar para incentivar os alunos e entusiasamá-los ao estudo de E/LE?”.

Observa-se, enfim, que as interações proporcionadas pelo uso da atividade Chat possibilitaram a contextualização, a socialização e o respeito dos saberes prévios dos alunos e das: “possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p.47).

No terceiro item de análise, **atividades individuais**, constata-se o uso da **Tarefa** e do **Questionário** no desenvolvimento das disciplinas semipresenciais. O primeiro grupo de atividades, **Tarefa**, esteve presente em todas as amostras.

Na disciplina 01, as Tarefas propostas pelo docente possibilitaram a contextualização dos saberes dos alunos, pois instigaram os conhecimentos dos educandos em sua área de formação relacionados com o meio ambiente, como pode ser observado em: “Como você compreende a relação das pesquisas em Computação com o meio ambiente, especialmente a "Tecnologia Verde" ou "Computação Verde"? Como isso contribui para caminharmos, como aponta a reportagem da Zero Hora, para uma sociedade inteligente?”. O professor respeitou os saberes prévios dos estudantes ao propor a recordação daquilo que foi abordado no vídeo, visto em: “responder, individualmente, aos questionamentos abaixo sobre o filme Piratas do Vale do Silício: O que lhe chamou mais atenção no filme quanto à evolução da informática? O que é pirataria? Onde a pirataria pode ser identificada no filme? Quais são os principais comportamentos de um empreendedor? Onde podemos identificar comportamentos empreendedores no filme? Cite”; e oportunizou a representação de uma experiência de partilha na vida social, ao questionar: “Quais dos comportamentos empreendedores você consegue identificar no filme e quais seriam necessários que os fundadores do Facebook

precisariam ter? Houve falta de princípios éticos no filme? Onde você identificou isso? Em sua opinião, qual é a principal contribuição das redes sociais para a sociedade em geral?”.

A Tarefa proposta na disciplina 02 também instiga os saberes prévios dos alunos relacionados com suas vivências, o que pode ser observado em: “O que são aditivos alimentares e de que forma eles vem sendo utilizados pelos consumidores no dia-a-dia? Quais são os principais aditivos alimentares presentes nos alimentos e como são identificados no rótulo dos alimentos? Quais são as implicações destas substâncias na saúde humana? Quais doenças podem ser ocasionadas pelo consumo excessivo de aditivos alimentares?”. Além disso, verifica-se o estímulo à representação das experiências dos educandos, pois no enunciado da atividade direciona-se a escrita do aluno, o que pode ser visto em: “contendo seu entendimento sobre a temática estudada, a partir dos termos/palavras chave previamente estabelecidos por você”. Ou seja, espera-se que os textos sejam construídos a partir das experiências e saberes prévios dos alunos em relação à temática da Tarefa.

Já na disciplina 03, as Tarefas disponibilizadas aos alunos permitiram a exposição dos saberes de uma maneira diferente da usual, texto escrito, como observado no enunciado da primeira e segunda atividade: “montagem de figuras e/ou imagens que transmitam de forma resumida os principais elementos decorativos dos estilos Plateresco e Herreriano na América Latina” e: “Vocês irão pesquisar uma obra eclética de relevância e irão apresentar uma foto, denominação, local, período de construção e autor ou atores e elaborarão, no máximo, dois parágrafos justificando o enquadramento da obra no período eclético. A obra pode ser de qualquer país da América Latina”.

Assim como nas disciplinas anteriores, as Tarefas dispostas na disciplina 04 também evidenciaram a contextualização dos saberes prévios dos alunos, através da reconstrução dos conhecimentos com o uso das próprias palavras, conforme visto em: “Redigir um texto destacando os pontos principais, a seu ver, sobre as questões de ensino aprendizagem de língua estrangeira e a formação docente”, “Según Baralo, la transferencia de la LM para la LE puede ser positiva o negativa. Explícalo con tus palabras” e: “Cómo definirías la fosilización? Luego de leer el texto, explícalo con tus palabras; e da valorização das experiências e vivências dos alunos, o que pode ser observado em: “Luego de la presentación de los colegas, ¿qué puntos presentados te parecieron más importantes? Coméntalos”, “Con respecto al capítulo que has presentado, ¿qué más te llamó la atención? ¿Hay algo que pensabas/creías ser de manera diferente o algo con que no estás de acuerdo?” como também em: “Reflexiona sobre todo lo que has oído, lo que has leído y escribe un texto sobre el contenido del libro y la contribución para tu formación como futuro profesor de ELE”. Tais atividades organizaram as

ideias e lembranças dos educandos, estabelecendo, enfim: “uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social, que eles têm como indivíduos”. (Freire 2013, p.32)

Frente ao fato de que as Tarefas supracitadas configuram-se no viés individual, verificou-se que apenas o docente da disciplina 01 valorizou os saberes compartilhados pelos alunos, postando *feedbacks* individualizados, descritivos ao que o aluno fez e específicos ao que deve ser comentado; enquanto os professores das disciplinas 03 e 04 indicaram as pendências nas Tarefas, de um modo geral, conforme observado em: “Muitos trabalharam com mais de uma página, organizando em forma de planilha, o que não atendeu à proposta. Outros se aproximaram de uma montagem, mas com uso de poucas fotos, figuras e uso de muitas palavras. Além disso, alguns não realizaram o trabalho em dupla, também não atendendo ao solicitado”, o que não colaborou para a reflexão crítica dos saberes socializados pelos educandos.

No segundo grupo de atividades individuais, **Questionário**, os docentes das disciplinas 01 e 02 utilizaram esta atividade de forma semelhante, ou seja, a partir da construção de um banco de questões, múltipla escolha, interrogaram seus alunos em relação aos conteúdos abordados nos textos-base das aulas virtuais, possibilitando que o aluno relacionasse seus conhecimentos prévios aos novos conhecimentos e suas aplicações na sua futura área de formação, tornando-os, assim: “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (Freire, 2013, p.28). Ressalta-se, enfim, que os professores não configuraram a atividade com um *feedback* que explicasse a solução dos questionamentos feitos, mas com a nota total de acertos, no final das tentativas dos alunos.

A fim de finalizar a apresentação dos resultados da segunda categoria, contextualização do saber, torna-se relevante salientar que, no que se refere aos recursos adicionais do AVA, mais precisamente o **envio de mensagens** via bloco Participantes, apenas os docentes das disciplinas 01 e 02 utilizaram o correio eletrônico interno do Moodle para fins de comunicação, porém sem despertar a curiosidade dos alunos em relação aos seus saberes prévios, não os relacionando com sua vivência e sua área de formação.

Através das averiguações até aqui apontadas, infere-se que as atividades coletivas, Fórum, Wiki e Chat, são convenientes na relação entre o que se ensina e o que se aprende, bem como na produção do conhecimento ainda não existente, visto que na maioria delas foram propostas reflexões a partir do aproveitamento das experiências dos alunos e, segundo Freire (2013, p.31-32), da: “realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”. Constituindo, assim, as relações desses sujeitos com mundo em transformação.

Em relação às atividades individuais, Tarefa e Questionário, observa-se que essas permitem a recordação das vivências, das experiências e dos conhecimentos dos alunos de forma a relacioná-la com os conteúdos das aulas a distância. Entretanto, é necessário que neste tipo de atividade, os docentes qualifiquem suas réplicas, valorizando os saberes dos seus alunos e indagando-os em relação ao mundo.

Frente ao exposto até aqui, o quadro-síntese 03 apresenta um apanhado das evidências da contextualização do saber identificadas nas quatro amostras, conforme pode ser observado abaixo.

Quadro 03 – Síntese das evidências da contextualização do saber

<b>Sequência didática</b>	
<b>Configuração inicial e organização dos elementos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualização do saber pode ser evidenciada, mesmo que não confirmado nas ações dos estudantes das amostras, tendo em vista a oportunidade dos docentes quanto aos saberes que os alunos deveriam desenvolver até as aulas virtuais e aos conhecimentos iniciais da disciplina e da modalidade semipresencial.</li> </ul>
<b>Atividades Coletivas</b>	
<b>Fórum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fórum de apresentação e discussão permanente não foram configurados, impossibilitando maiores interações em torno do contexto e das práticas sociais dos alunos.</li> <li>✓ Indagações dos docentes quanto aos conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos conteúdos das aulas.</li> <li>✓ Reconstrução e socialização dos saberes visíveis nas respostas dos discentes, através de respostas com exemplos de experiências pessoais e do contexto que os cercam.</li> <li>✓ Identificação de réplicas dos alunos que se referiram somente àquilo que foi solicitado pelo docente, sem complementar ou problematizar outras questões referentes à temática da atividade.</li> </ul>
<b>Wiki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Possibilita a relação dos conhecimentos da aula com experiências reais dos alunos.</li> <li>✓ Ênfase aos conhecimentos individuais dos discentes, como pode ser observado nos <i>feedbacks</i> da atividade.</li> </ul>
<b>Chat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Questionamento de conhecimentos específicos sobre o conteúdo repassado, aguardando respostas prontas dos estudantes.</li> <li>✓ Identificação das experiências de aplicação do aprendizado da aula virtual através da indagação quanto à futura área de atuação dos alunos.</li> <li>✓ Envolvimento dos discentes com problemas complexos e reais do seu cotidiano.</li> <li>✓ Atento às conceptualizações dos alunos e ao compartilhamento de ideias junto aos demais estudantes, visando uma melhor definição de um termo abordado no bate-papo virtual.</li> </ul>

<b>Atividades Individuais</b>	
<b>Tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proposta de recordação daquilo que foi abordado nos filmes.</li> <li>✓ Associação das temáticas das aulas virtuais com o contexto diário dos alunos e suas vivências.</li> <li>✓ Elaboração de trabalhos com a disposição dos saberes de uma maneira diferente da usual, o texto escrito.</li> <li>✓ Destaque e compartilhamento dos melhores trabalhos dos discentes.</li> <li>✓ Réplicas com indicações de pendências nas tarefas, escritas de um modo geral a todos os estudantes.</li> <li>✓ Necessidade de <i>feedback</i> individualizado, que reconheça os alunos e suas experiências.</li> </ul>
<b>Questionário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Associação do conhecimento prévio ao novo e suas aplicações na futura área de formação dos alunos.</li> <li>✓ Interrogações feitas aos discentes permeiam a temática dos textos-base das aulas virtuais.</li> <li>✓ Questionamentos de saberes específicos, com respostas prontas, o que justifica o formato de múltipla escolha.</li> </ul>
<b>Recursos adicionais do AVA</b>	
<b>Envio de mensagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não foram identificadas evidências da categoria nas mensagens enviadas via bloco Participantes.</li> </ul>

Fonte: a autora

Desse modo, conclui-se que as evidências da contextualização do saber identificadas nesta seção possibilitam aos educandos o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, analítico e de pesquisa, construindo, assim, seus próprios conhecimentos e significados.



### 5.3 Evidências da categoria lógico-conceitual autonomia na semipresencialidade

Com o intuito de investigar a presença das evidências freireanas na categoria lógico-conceitual da autonomia, buscou-se nas disciplinas da amostra a observância da interação e o engajamento dos alunos com outros colegas, do contato dos discentes com os demais sujeitos do curso, de situações nas quais se destacam a cooperação, do questionamento das próprias hipóteses dos educandos e as apresentadas pelo educador e pelos colegas. Ainda, da capacidade dos alunos em compreender fenômenos e textos e usá-los espontaneamente, da organização dos estudantes com as atividades e o desenvolvimento da consciência de que é preciso cumprir prazos, do encorajamento à busca e ao compartilhamento de material extra para resolver as questões apresentadas, da valorização da individualidade do sujeito, da cognição nas atividades propostas pelos docentes e, ainda, no uso dos recursos adicionais da plataforma Moodle.

No primeiro indicador, **configuração inicial da disciplina** e o modo como são organizados os elementos em uma sequência didática para a aprendizagem, percebe-se que nas amostras 01, 02 e 03 os docentes estabeleceram a oportunidade de autonomia. Na primeira, o docente apresentou a disciplina e instigou os alunos para que a partir do bloco de ambientação conheçam a plataforma Moodle, que leiam o plano de ensino e atentem aos prazos das atividades. Na segunda, de forma mais resumida, a disciplina foi apresentada e o professor estimulou os alunos para que os mesmos atentem ao cronograma das atividades a distância; enquanto na terceira, o docente evidenciou a disciplina e informou que a entrega da atividade resultará na presença da aula virtual, como pode ser observado em: “A atividade é a comprovação da participação de cada um de vocês nas aulas, sendo que algumas funcionarão, também, como avaliações”. Embora as amostras apontem essas possibilidades de emancipação, não foi possível confirmar se ocorreram manifestações de autonomia nas ações dos alunos.

No critério seguinte, **atividades coletivas**, atividade **Fórum**, averiguou-se na disciplina 01 que o docente promoveu a autonomia para a interação e o engajamento dos alunos com outros colegas, uma vez que, de acordo com o enunciado da tarefa, é preciso que cada aluno: “Leia, também, os comentários dos colegas e opine sobre eles” para fins de avaliação. Nesse sentido, a tarefa propiciou a capacidade de compreender fenômenos e textos, de modo a usá-los espontaneamente, pois a partir da necessidade de postagem de exemplos fez-se com que os alunos refletissem sobre o fenômeno abordado, conforme pode ser observado nesta réplica: “Vale lembrar que geralmente os *softwares* Trial têm um limite de

tempo para sua utilização e depois de expirado, necessita a compra do *software* completo para continuar com sua utilização”.

Além de motivar a valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, o que é percebido através das postagens únicas de cada aluno, o Fórum da disciplina 01 permitiu o encorajamento à busca e ao compartilhamento de material extra para a resolução das questões apresentadas, o que pode ser identificado através dos exemplos de *softwares* e da Lei 9.609 de 20/02/1998, consistindo, assim, naquilo que é vivenciado no contexto social dos educandos, ou seja, nas: “experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2013, p.105).

Evidências da autonomia também foram identificadas no Fórum disponibilizado na disciplina 03, visto que esta atividade propiciou a capacidade de compreender fenômenos e textos e de usá-los espontaneamente, pois a partir da necessidade de postagem de exemplos da: “influência da indústria sobre as características Art Nouveau e Art Decó” fez-se com que os alunos refletissem sobre o fenômeno abordado e postassem suas considerações, conforme observado em: “[Art Nouveau] No Brasil difundiu-se as estruturas metálicas importadas, aplicadas a edificações civis e arabescos florais em sistemas compositivos tradicionais”. Além disso, a valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição foi verificada frente às inserções únicas de cada estudante e, conseqüentemente, ao estimo à: “ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. (Freire, 2013, p.12).

Entretanto, por mais que a atividade Fórum possibilite a autonomia dos alunos na interação e no engajamento com outros colegas, isso não foi proposto pelo docente no enunciado, conforme visto em: “Para participar desse fórum, vocês devem ter em mente a seguinte pergunta: Como a indústria influenciou as características arquitetônicas do Art Nouveau e do Art Decó? Lembre-se que essa influência não se limita apenas às questões estéticas, mas aborda, também, como o contexto histórico industrial propiciou essas duas formas de produção”. Em consequência disso, observa-se que nenhum dos participantes teve autonomia para replicar as postagens dos colegas e para inserir material extra - artigos, imagens, vídeos, link de reportagens. Manifestações foram identificadas na observância aos prazos de postagem visto que, dentre todas as submissões feitas, somente uma delas ultrapassa a data limite imposta pelo docente, desenvolvendo, assim, a necessidade de responsabilidade na tomada de decisões (Freire, 2013).

Em continuidade, na disciplina 04 constata-se que o Fórum instigou a interação e a autonomia ao engajamento dos alunos com outros colegas, como observado no enunciado: “Esta noche vamos a tener un foro (fórum) como forma de repaso y reflexión sobre de los contenidos que ya hemos estudiado. Para ello, voy a empezar proponiendo dos preguntas.

Luego, ustedes deberán contestar a las preguntas y proponer otra más. Así, cada alumno contestará y propondrá al menos tres preguntas, que deben ser contestadas por los colegas”. Além disso, esta atividade propiciou o desenvolvimento da capacidade de compreender os fenômenos e os textos de forma a usá-los espontaneamente devido a necessidade de postagem de exemplos de livros de LE e diferentes métodos de aprendizagem provindos das suas vivências.

A autonomia dos alunos diante às suas interações e às réplicas aos demais participantes foi identificada principalmente nas disciplinas 01 e 04 devido ao fato que a maior parte dos tópicos criados possui *feedback* dos alunos. Ademais, cabe destacar o incentivo do docente do curso de Letras à autonomia dos estudantes em continuar as discussões, como pode ser observado na réplica: “Boas perguntas, aluna 01! Quem responderá?”. Esta ação desenvolve a subjetividade dos educandos e possibilita autonomia para que os mesmos concebam suas próprias representações de mundo de acordo com seus julgamentos.

Em referência à segunda atividade coletiva analisada, **Wiki**, observa-se que nas disciplinas 01 e 04 foram propostas a escrita de textos em conjunto e que por meio deles foi possível identificar a autonomia dos alunos. Na primeira amostra, a atividade desenvolveu essa evidência, uma vez que cada um dos integrantes dos grupos participou individualmente da Wiki, inserindo seus textos e contribuindo nas demais inserções dos colegas construindo, no final, um texto colaborativo. A prática também possibilitou a organização dos alunos com a atividade e desenvolveu a consciência de que é preciso cumprir prazos, pois as edições e as finalizações dos textos foram feitas até o período indicado pelo docente. Manifestações também foram verificadas no encorajamento à busca e ao compartilhamento de material extra para resolver as questões apresentadas, pois os alunos além de criar a linha cronológica, utilizaram imagens e *gifs* animados para ilustrar a atividade colaborativa e inseriram um índice “linkável” com as diferentes gerações, o que de início não foi solicitado pelo docente.

Já na disciplina 04, a atividade Wiki desenvolveu a autonomia dos alunos, uma vez que cada um deles participou individualmente da tarefa e, posteriormente, em conjunto, contribuindo nas inserções feitas pelos demais colegas de grupo. Além disso, a Wiki possibilitou a organização dos alunos com a atividade, pois os alunos desenvolveram-na dentro do limite estabelecido pelo docente. Cabe destacar que nas produções feitas pelos discentes não foi identificado o compartilhamento de material extra para resolver as questões apresentadas.

Por fim, em relação às réplicas e às avaliações desta atividade, no primeiro grupo verifica-se que ocorreu a valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, visto que essas indicavam, por exemplo, a não participação na Wiki, conforme observado no trecho: “Só poderia ter tido uma maior participação de alguns componentes do grupo”, os elogios a uma aluna que se destacou entre os demais colegas de grupo, o que pode ser visto em: “Ressalto as várias contribuições da aluna X, que contribuíram muito para o texto final, como todos os integrantes do grupo. Parabéns a todos!”. Este último enaltecimento demandou do educador um exercício permanente, no qual assumiu uma postura curiosa e respeitosa em relação aos sujeitos. (Freire, 2013).

Contrariamente ao que foi exposto acima, constata-se que na disciplina 04 não ocorreu a valorização da individualidade do sujeito por meio do *feedback*, pois o docente equivocou-se e postou sua réplica em apenas um grupo, de forma generalizada, conforme pode ser visto a seguir: “Buenas noches, chicas! Me alegro mucho en ver que todos los grupos pudieron presentar su trabajo en el moodle. Les felicito! Un abrazo y buena semana”, impossibilitando, assim, o retorno individualizado para os diferentes conjuntos de alunos.

A última atividade de cunho coletivo utilizada no desenvolvimento das disciplinas semipresenciais foi o **Chat**. Empregado inicialmente na amostra 02, o Chat possibilitou a autonomia dos educandos ao propor o atento à divisão dos grupos de alunos para a participação no bate-papo, bem como o respeito ao horário de realização disposto para cada um deles. Em sequência, evidências também foram vistas através da indicação da pré-leitura do artigo “Freitas e Naves. Composição química de nozes e sementes comestíveis e sua relação com a nutrição e saúde. Rev. Nutr., Campinas, 23(2): 269-279, mar./abr., 2010”, o qual embasou as discussões desta atividade síncrona. Ou seja, para que o aluno pudesse dialogar com os demais colegas e o docente, é preciso ter autonomia na realização da leitura prévia indicada.

A partir das interlocuções observadas nas sessões de bate-papo da disciplina 02 visualizam-se evidências para a autonomia do aluno por meio das postagens do docente quanto: a) à busca de soluções para problemas relacionados ao conteúdo do curso [dúvida sobre um tipo de castanha]: “Aluna 01, verifica as refs. 6 e 7. Onde irá especificar”[...] “Isso mesmo! Uma dúvida gera outra busca e outras descobertas!”[...] “É uma variedade específica que foi investigada, temos que buscar informações posteriormente...”; b) à interação e ao engajamento dos alunos com outros colegas: “Vamos em busca de mais informações sobre!”[...] “Vamos seguindo em frente, cada um se aperfeiçoando e estudando com autonomia.” [...] “Outro gene relacionado a obesidade, que é bastante estudado é? vamos lá!

quem acerta essa!” [...] Vamos em frente! O sucesso é para os fortes e atrevidos que estão em busca constante!; c) ao questionamento das hipóteses dos alunos: “Pensando em um paciente com doença renal crônica que faz hemodiálise. O que você pode recomendar?”.

Nas interações registradas no bate-papo da disciplina 04 também foi possível identificar evidências para a autonomia dos alunos através das postagens do docente quanto ao atento ao horário de realização do Chat; às interlocuções dos sujeitos, nas quais o professor encorajou os alunos a realizar a troca de navegador de internet, visto que alguns estudantes informavam falhas naquele que estavam usando, impossibilitando-os de continuar a atividade síncrona; à sugestão de alternância de idioma de escrita (Espanhol para Português) para a continuidade do chat, visto em: “Passamos ao português?”; ao incentivo à definição dos conceitos, convidando os alunos a agirem de forma autônoma, como observado em: “O que é 'fossilização'? Poderiam dar um exemplo?” e nas respostas dos alunos, como observado em: “a Fossilização ocorre quando uma pessoa está aprendendo uma língua estrangeira e mesmo sabendo o correto acaba errando sem perceber”.

Além destas evidências, o docente questionou os alunos em relação às hipóteses para as dificuldades encontradas no processo de aquisição da Língua Espanhola e, ainda, a atuação dos educadores, conforme visualizado em: “Falando da experiência de vocês, qual a maior dificuldade para a aquisição do idioma?” e em: “Como o professor pode atuar para incentivar os alunos e entusiasamá-los ao estudo de E/LE?”. As respostas emancipatórias dos alunos, como vistas em: “Acredito que com músicas, vídeos, filmes leituras, chamando a atenção dele para o idioma em si, falando na língua também.”; “introduzindo o ensino a realidade do aluno” e “o contexto onde ele vive” caracterizam-se, enfim, como conscientes e críticas, essenciais para garantir as relações respeitadas entre os sujeitos educacionais.

No terceiro item de análise, **atividades individuais**, observa-se o uso das atividades **Tarefa e Questionário**. Na disciplina 01 da amostra, as **Tarefas** propostas pelo docente possibilitaram a autonomia dos alunos por meio das soluções dos questionamentos e do estímulo à compreensão de fenômenos e textos, de modo a usá-los espontaneamente, conforme pode ser observado, por exemplo, no enunciado desta atividade: “Após a leitura do texto Grandes Desafios da Pesquisa em Computação no Brasil - Integração com a Indústria e uma Perspectiva para 2020 e da reportagem da Zero Hora, escreva aqui um pequeno texto discutindo [...]”. Além disso, as Tarefas permitiram a organização da grande maioria dos alunos, tendo em vista que os estudantes submeteram os arquivos de texto no prazo indicado pelo professor.

Nas Tarefas configuradas na amostra 02 também encontram-se evidências para a autonomia dos alunos através da compreensão das leituras prévias, de modo a usá-las espontaneamente, como pode ser visto em: “Elaborar um texto com objetividade, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, a partir da leitura efetuada sobre o tema. Enviar o arquivo no Word. Salientamos que a redação deverá ser de sua autoria (não realizar cópia fiel de partes do texto), conforme sua interpretação, palavras chave e ideias destacadas por você nos textos lidos”. Além disso, as Tarefas propostas nesta disciplina desenvolveram a consciência dos alunos de que é preciso ter autonomia e cumprir os prazos determinados pelo docente, considerando que, em média, foram efetuados três envios atrasados por tarefa.

Não diferente das demais disciplinas citadas anteriormente, as Tarefas desenvolvidas na amostra 03 também consideraram a autonomia dos alunos nas soluções dos questionamentos sob diferentes perspectivas, uma vez que os estudantes deviam escolher uma obra, de qualquer país da América Latina, apresentando maiores informações sobre este estudo de caso, através da inserção de: “uma foto, denominação, local, período de construção e autor ou atores e elaboração, no máximo, dois parágrafos justificando o enquadramento da obra no período eclético”. Além disso, esta atividade promoveu a autonomia dos estudantes para que esses, após a leitura dos textos indicados, usassem os novos conhecimentos para: “consultar o conteúdo referente ao ECLETISMO, que está disponível no arquivo sobre "Neoclássico e Ecletismo", “ler as páginas enviadas em arquivo "zip", que irão complementar o conteúdo” e [...], vocês enviarão arquivo com a tarefa”. Evidências que foram contempladas a partir dos envios de arquivos feitos pelos alunos.

Na última disciplina, 04, as Tarefas propostas pelo docente também evidenciaram a autonomia, pois os alunos tiveram que responder aos questionamentos das atividades, a partir dos seus próprios pontos de vista, conforme percebido em: “A partir das leituras indicadas, redigir um texto destacando os pontos principais, a seu ver, sobre as questões de ensino aprendizagem de língua estrangeira e a formação docente.”; e em: “Como actividad, deberán leerlo y elaborar 8 (ocho) preguntas con respuestas sobre el texto. Y, por último, escribir un pequeño texto en que deben comentar las dos afirmaciones que les propongo a seguir [...]”. Destaca-se, enfim, que as Tarefas possibilitaram o envolvimento e autonomia da grande maioria dos alunos com as tarefas, visto que a maior parte dos alunos fez as submissões dos arquivos dentro do prazo indicado, apresentando ao professor as soluções aos questionamentos feitos.

Considerando que as Tarefas supracitadas caracterizam-se pela individualidade dos sujeitos, verifica-se que a autonomia desses, em relação aos envios das atividades, foi

valorizada apenas na disciplina 01, visto que os comentários/*feedbacks* postados pelo docente foram feitos de forma particular, de modo quanti e qualitativos; enquanto os demais professores das outras disciplinas não disponibilizaram réplicas aos estudantes, o que, de acordo com Freire (1992, p.43) pode: “esconder verdades, negar informações, impor princípios”.

Em relação ao segundo grupo de atividades individuais, **Questionário**, cabe destacar que as disciplinas 01 e 02 da amostra fizeram uso desta atividade de forma semelhante, uma vez que nestas ocorrências identifica-se que as questões desenvolvidas nos Questionários relacionavam-se aos conteúdos das aulas e consideravam a autonomia dos alunos para as soluções dos questionamentos através das escolhas das alternativas corretas em cada questão e através da necessidade de realização da atividade no limite de datas proposto pelo docente. Por fim, cabe salientar que os Questionários dispostos nas disciplinas 01 e 02 possibilitaram aos alunos os *feedbacks* automáticos das atividades, os quais apontavam as respostas certas e erradas, totalizando a quantidade de acertos de cada aluno.

A fim de finalizar a apresentação dos resultados da terceira categoria, autonomia, torna-se relevante enfatizar que, no que se refere aos recursos adicionais do AVA, mais precisamente o **envio de mensagens** via bloco Participantes, percebe-se evidências para a autonomia dos alunos nas mensagens de texto enviadas pelos docentes das disciplinas 01 e 02, os quais promoveram o encorajamento do aluno em relação aos conteúdos, ao ritmo de estudos e à plataforma Moodle, como pode ser visto em: “Lembrem-se de alterar o perfil, incluindo uma foto!”; “Quem ainda não contribuiu, ainda tem tempo!”; “Quanto à atividade em grupo, apenas o grupo C inicio-a. Hoje já é quarta, e todos os componentes precisam contribuir. A avaliação é individual, pois consigo ver o histórico de atualizações de cada aluno. Vamos lá, não deixem para a última hora”; em: “Peço que todos leiam os *feedbacks* que eu disponibilizei e, em caso de dúvida, me procurem” e: “Atentem para a divisão dos grupos e horários que vocês deverão acessar a tarefa: Grupo 1, das 19h20min às 20h10min – letra A até G; Grupo 2: 20h15min às 20h50min – letra G até V. Conto com a participação de todos!”. Além de encorajar os alunos, as mensagens enviadas nestas amostras puderam aguçar a curiosidade e os gostos dos educandos, por meio da linguagem usada para sua expressão, remetendo, a um posicionamento moral e imperativo ético (Freire, 2014).

Através dos resultados até aqui apresentados, é possível compreender que a autonomia pode ser evidenciada, mesmo que não confirmada nas ações dos estudantes das amostras, desde a configuração inicial da disciplina e o modo como são organizados os elementos em uma sequência didática para a aprendizagem, tendo em vista a oportunidade feita pelos

docentes aos alunos para que, a partir do bloco de ambientação, conheçam a plataforma Moodle, leiam o plano de ensino, bem como atentem ao cronograma das atividades a distância, tornando os educandos, mediadores dos seus processos de aprendizagem.

Em relação às atividades coletivas, Fórum, Wiki e Chat, nota-se que essas constituem-se nas: “experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2013, p.105), uma vez que promovem a autonomia dos alunos através da solicitação de inserção de materiais extras junto às respostas, da observância e cumprimento dos prazos para o envio das atividades, das postagens únicas de cada estudante, etc. Evidências essas que propiciam acima de tudo, a liberdade de escolha e a responsabilidade na tomada de decisões quanto às soluções das atividades propostas.

Para que os docentes possam encorajar ainda mais a autonomia entre os estudantes nas atividades coletivas desenvolvidas nas disciplinas semipresenciais, sugerem-se as técnicas a seguir, indicadas por Paloff (2013, p.137)

- Tarefas colaborativas em grupos pequenos, como as tarefas “quebra-cabeças”, em que os estudantes contribuem com pedaços e, assim, compõem o todo de um tópico ou problema.
- Tarefas de pesquisa que pedem aos estudantes que procurem e apresentem recursos adicionais disponíveis na internet e em livros e revistas.
- Pedir aos estudantes que se tornem *experts* em um tópico dentro do escopo do curso e, então, apresentem este tópico para seus pares.
- Discussões abertas nas quais um grupo de estudantes apresenta e discute um tópico, enquanto os outros estudantes observam, registram, refletem e comentam sobre suas reflexões ao final da discussão.

Em referência às atividades individuais, Tarefa e Questionário, observa-se que essas evidenciam a autonomia, uma vez que promovem a liberdade de escolha, o incentivo à responsabilidade na tomada de decisões e permitem a organização dos alunos com as atividades desenvolvendo, assim, a consciência de que é preciso cumprir os prazos deliberados pelos docentes. Uma das desvantagens identificadas nas atividades individuais foi a falta de um *feedback* mais detalhado dos desempenhos dos alunos, o qual respeitasse os pensamentos independentes e comentasse as ideias apresentadas e as omissões reconhecidas, ajudando os educandos a desenvolver uma experiência reflexiva e crítica e o sentimento de que foram bem-sucedidos em suas ações.

Por fim, para que os docentes possam incentivar ainda mais a autonomia dos estudantes nas atividades individuais, Paloff (2015, p.147) afirma que é responsabilidade dos professores: “criar um ambiente seguro, fornecendo diretrizes e expectativas que criem uma estrutura para o curso e encorajando os estudantes a se expressar da forma como acharem



apropriado no interior da estrutura”, instigando-os e concedendo-os poderes para que eles, enfim, se responsabilizem pelos seus processos de aprendizagem.

Frente ao exposto até aqui, o quadro-síntese 04 apresenta um apanhado das evidências da autonomia identificadas nas quatro amostras, conforme pode ser observado abaixo.

Quadro 04 - Síntese das evidências da autonomia

<b>Sequência didática</b>	
<b>Configuração inicial e organização dos elementos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A autonomia pode ser evidenciada, mesmo que não confirmada nas ações dos estudantes das amostras, desde a configuração inicial da disciplina e o modo como são organizados os elementos em uma sequência didática para a aprendizagem, tendo em vista a oportunização feita pelos docentes aos alunos para que, a partir do bloco de ambientação, conheçam a plataforma Moodle, leiam o plano de ensino, bem como atentem ao cronograma das atividades a distância.</li> </ul>
<b>Atividades Coletivas</b>	
<b>Fórum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Possibilita a interação e o engajamento dos alunos com os outros colegas, uma vez que é preciso ter autonomia e opinar sobre os trabalhos dos demais participantes.</li> <li>✓ Desenvolve a capacidade de compreender fenômenos e textos e de usá-los espontaneamente, tendo em vista que a necessidade de postar exemplos faz com que os estudantes reflitam sobre os conhecimentos adquiridos em aula.</li> <li>✓ Postagem de exemplos individualizados, provindos das suas vivências.</li> <li>✓ Promove o encorajamento à busca e ao compartilhamento de fontes diversificadas e materiais extras para a discussão das questões apresentadas.</li> <li>✓ Baixa autonomia dos discentes para replicar as postagens dos colegas, quando isso não era solicitado nos enunciados das atividades.</li> <li>✓ Observação e cumprimento dos prazos para postagem dos exercícios.</li> </ul>
<b>Wiki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolveu a autonomia dos estudantes, uma vez que cada um deles participou individualmente da atividade, inserindo seus textos, conectando-os com o que já estava posto na Wiki, contribuindo, assim, para a construção do texto colaborativo.</li> <li>✓ Organização dos alunos com os exercícios, tendo em vista seu desenvolvimento e envio até a data limite indicada pelo docente.</li> <li>✓ Incentivo à busca e ao compartilhamento de material extra para resolver as questões apresentadas.</li> <li>✓ Valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição percebidos nos <i>feedbacks</i> dos docentes.</li> </ul>
<b>Chat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atento dos alunos em relação à divisão dos grupos e aos horários</li> </ul>

	<p>de realização das sessões de bate-papo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interação entre os sujeitos, bem como autonomia dos alunos em busca de respostas para os problemas encontrados.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades Individuais</b></p>
<b>Tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Respostas foram avaliadas individualmente, de forma quanti e qualitativa.</li> <li>✓ Ênfase aos melhores trabalhos elaborados pelos alunos.</li> <li>✓ Desenvolvimento da capacidade de compreender fenômenos e textos e de usá-los espontaneamente, pois os estudantes tiveram que discutir as temáticas propostas pelos docentes a partir dos seus próprios pontos de vista.</li> <li>✓ Consciência de que é preciso cumprir os prazos, visto que os alunos desenvolveram as atividades até a data limite.</li> <li>✓ Valorização dos comentários/<i>feedbacks</i>, individualizados, quanti e qualitativos, escritos nas atividades dos educandos.</li> </ul>
<b>Questionário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As perguntas desenvolvidas relacionavam-se aos conteúdos das disciplinas e consideraram a autonomia dos alunos na escolha da alternativa correta nas questões.</li> <li>✓ Desenvolvimento da consciência de que é preciso cumprir os prazos, pois os estudantes responderam as atividades até a data programada.</li> <li>✓ <i>Feedback</i> automático das atividades, os quais apenas apontavam as respostas certas e erradas, totalizando a quantidade de acertos de cada discente.</li> <li>✓ Ausência de <i>feedbacks</i> mais detalhados dos desempenhos dos alunos, os quais respeitassem os pensamentos e comentassem as ideias apresentadas e as omissões identificadas, ajudando os educandos a desenvolver uma experiência reflexiva e crítica e o sentimento de que foram bem-sucedidos em suas ações.</li> </ul>
<b>Envio de mensagem</b>	
<p>Encorajamento do aluno em relação aos conteúdos, ritmo de estudos e plataforma Moodle.</p>	

Fonte: a autora

Neste capítulo apresentaram-se as análises dos resultados encontrados na busca por evidências das categorias freireanas do diálogo, da contextualização do saber e da autonomia nas quatro disciplinas semipresenciais selecionadas para a amostra desta pesquisa. Finalmente, apresentaram-se as habilidades e as competências necessárias aos docentes para que as disciplinas configurem-se de forma mais adequada aos princípios lógico-conceituais de Freire, tornando, assim, o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo e qualificado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa apresentam-se algumas considerações sobre o tema de investigação proposto, o qual objetivou, ao longo do seu desenvolvimento, contribuir na construção do conhecimento acerca das evidências das categorias lógico-conceituais de Paulo Freire nas disciplinas semipresenciais de cursos de graduação da Educação Superior, de modo a tencionar uma transformação e humanização da Educação a Distância.

As transformações nas realidades dos sujeitos têm provocado grandes impactos nas sociedades contemporâneas, especialmente, na área educacional. Dessa forma, estudos de diferentes autores, entre eles Libâneo, Saviani e Freire, possuem um enfoque voltado às realidades e às práticas sociais dos sujeitos, nas quais, os alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência, em um sentido de transformação social. Sem dúvida, para tanto, o ato pedagógico e os princípios metodológicos deverão ser ancorados no respeito à contextualização dos saberes dos educandos, à conquista da autonomia e à dialogicidade, saberes condizentes à educação libertadora de Freire.

Desse modo, para que as transformações necessárias às práticas educativas aconteçam, de modo a tornar a educação um processo permanente e emancipatório, almeja-se que o ato pedagógico envolva indivíduos problematizadores e libertadores na construção coletiva do conhecimento e na busca do conteúdo programático, não se reduzindo, à condição de objeto um do outro, edificando, portanto, o tripé educador–educando–objeto do conhecimento.

Frente ao exposto, para a identificação das evidências freireanas apresentadas nesta pesquisa precisou-se construir um referencial teórico sobre Paulo Freire e os caminhos para a construção de uma educação humanizadora e transformadora, envolvendo o estudo sobre sua biografia, seu pensamento pedagógico, evidenciado pela interação educador–educando–objeto do conhecimento e a dignificação do aluno como sujeito responsável pelas suas tomadas de decisão, suas categorias lógico-conceituais do fenômeno educativo problematizador, a convergência entre a teoria de Freire e a Educação a Distância, apontada por meio do diálogo e a inter-relação de palavras entre professor-aluno, a autonomia e a capacidade para tomada de decisões e a contextualização do saber, e a associação do conteúdo com contextos locais a fim da significação.

Além disso, foi realizada uma revisão de literatura referente à Educação a Distância, tendo em vista seus conceitos e características, o processo histórico desta modalidade, seu histórico mundial e as gerações apontadas por Moore & Kearsley (2007), a EaD na

contemporaneidade e sua expansão na Educação Superior, as legislações vigentes, bem como as dificuldades encontradas, as quais envolvem o perfil do aluno, a evasão e a qualidade dos cursos a distância.

A partir deste estudo, pode-se delimitar o universo a ser pesquisado através dos seguintes critérios: a) uma disciplina de cada grupo a seguir: área 1, Ciências Exatas e da Terra + Engenharias; área 2, Ciências da Saúde + Ciências Biológicas + Ciências Agrárias; área 3, Ciências Sociais Aplicadas; área 4, Ciências Humanas + Linguística, Letras e Artes; b) disciplinas com 50% de semipresencialidade; c) disciplinas ministradas em 2016; e d) no desenvolvimento das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, a escolha das ferramentas utilizadas não pode ter sido limitada ao uso de apenas um tipo de atividade. Resultante a esta apuração, foram selecionadas quatro disciplinas dos cursos de Ciência da Computação, Nutrição, Arquitetura e Urbanismo e Letras, habilitação em Língua Espanhola, compostas por distintos números de créditos e tipos de atividades desenvolvidas.

A aplicação dos três instrumentos de coleta, feita a partir do *checklist* para identificação das categorias freireanas nas disciplinas semipresenciais, que permitiu a identificação, ou não, das evidências das categorias lógico-conceituais na configuração inicial e organização dos elementos das disciplinas, nas atividades coletivas, Fórum, Wiki, Chat, nas atividades individuais, Tarefa e Questionário e, por fim, nos recursos adicionais do AVA, por meio da opção de envio de mensagem.

Frente aos resultados encontrados na busca por evidências das categorias freireanas, diálogo, contextualização do saber e autonomia, nas quatro disciplinas semipresenciais selecionadas para a amostra desta pesquisa, apresentam-se os diagnósticos a seguir.

Inicialmente, a categoria diálogo pode ser evidenciada na configuração inicial e na organização dos elementos, mesmo que não confirmado nas ações dos estudantes da amostra, tendo em vista a oportunização dos docentes quanto à apresentação da modalidade adotada e do cronograma das aulas, dando ênfase para as datas em que ocorreram os encontros presenciais e a distância. Nas atividades coletivas, a categoria foi revelada através do esclarecimento, por parte dos professores, da necessidade de confronto dos pontos de vista dos discentes em relação aos conteúdos; do cuidado com a linguagem usada na realização das atividades, do desenvolvimento do trabalho colaborativo, do engajamento dos alunos e o estímulo ao senso de pertencimento ao grupo de colegas e, ainda, das interações realizadas nas sessões de bate-papo. Nas atividades individuais não se constatou o diálogo, entretanto foi possível projetá-lo através dos *feedbacks* postados pelos docentes. Por fim, no eixo recursos adicionais, opção envio de mensagem, o diálogo também foi idealizado pelos docentes através

do envio de comunicados que remetiam à solução de problemas sobre a plataforma Moodle; à retomada dos prazos das atividades; à disponibilização dos materiais no AVA; à liberação de notas da intranet; entre outros comunicados, mesmo que o retorno não tenha sido confirmado nas ações dos estudantes.

Posteriormente, a categoria contextualização do saber pode ser evidenciada na configuração inicial e organização dos elementos, mesmo que não confirmada nas ações dos estudantes, tendo em vista a oportunização dos docentes quanto aos saberes que os alunos deveriam desenvolver até a realização das aulas virtuais e aos conhecimentos da disciplina e da modalidade semipresencial. Nas atividades coletivas, as evidências apontaram o respeito à reconstrução e socialização dos saberes prévios dos alunos, bem como às experiências reais e individuais dos discentes. Manifestações da contextualização do saber também foram identificadas nas atividades individuais por meio da recordação de experiências de partilha na vida social e do respeito às reflexões dos alunos frente às suas vivências, como também da relação do conhecimento prévio ao novo conhecimento e suas aplicações na futura área de formação. Cabe ressaltar que não foram identificadas evidências da contextualização do saber no eixo recursos adicionais, opção envio de mensagem.

Por fim, ressaltam-se aqui as evidências identificadas em relação à autonomia. Na configuração inicial e organização dos elementos ela pode ser evidenciada, mesmo que não confirmada nas ações dos estudantes, tendo em vista a oportunização feita pelos docentes aos alunos para que, a partir do bloco de ambientação, conheçam a plataforma Moodle, leiam o plano de ensino, bem como atentem ao cronograma das atividades a distância. Em seguida, nas atividades coletivas, manifestações desta categoria foram constatadas por intermédio da interação e do engajamento dos discentes com outros colegas; da capacidade de compreender fenômenos e textos e de usá-los, espontaneamente e individualmente, na solução dos problemas/dúvidas encontrados; do encorajamento à busca e ao compartilhamento de fontes diversificadas e material extra para a resolução das questões apresentadas e da observação aos prazos de realização das atividades. Nas atividades individuais, as evidências relacionam-se às soluções dos questionamentos sob diferentes perspectivas, ao incentivo à responsabilidade na tomada de decisões, à organização dos alunos com as atividades, como também à valorização dos comentários/*feedbacks*, individualizados, quanti e qualitativos. Destaca-se, enfim, que foram identificadas evidências da categoria no eixo recursos adicionais, opção envio de mensagem, a partir do encaminhamento de comunicados que oportunizavam o encorajamento do aluno em relação aos conteúdos, ao ritmo de estudos e à plataforma Moodle, mesmo que o retorno ao docente não tenha sido confirmado nas ações dos estudantes.

Dentre todas as evidências aqui citadas, verifica-se que o escasso *feedback* foi a principal fragilidade detectada nas atividades desenvolvidas nas disciplinas da amostra. Frente a isso, é necessário o aperfeiçoamento das ações pedagógicas, a potencialização no uso dos recursos do AVA bem como, uma conscientização por parte do docente da importância do *feedback* individualizado, as quais permitirão que o diálogo seja peça fundamental nas ações dos sujeitos, contribuindo para potencializar o aprendizado dos alunos virtuais, permitindo a formação de sujeitos ativos e críticos, propiciando o fortalecimento do aluno como construtor de conhecimento e cidadania, possibilitando, assim, sua aptidão à experiência.

Nesse sentido, a observância dos saberes da pedagogia freireana torna-se necessária na Educação a Distância e na semipresencialidade a fim da produção de uma educação libertadora, assim como também dialogado nos estudos de Silva e Claro (2007), Mafra (2007), Lopes (2014) e Vallin (2014). Logo, esta pesquisa demonstrou que as evidências das categorias do diálogo, contextualização do saber e autonomia fazem-se presentes na amostra das disciplinas semipresenciais da IES pesquisada, contribuindo para a significação da qualidade nas práticas pedagógicas e políticas educacionais, tendo em vista os avanços exponenciais na expansão e oferta da modalidade no país, bem como o alcance da meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva aumentar a escolaridade média da população a partir da elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos.

Além disso, tais evidências, problematizadas nas atividades propostas pelos docentes da amostra, ratificam o viés da humanização e transformação da Educação por meio da comunicação de experiências e trocas de saberes, da relação democrática e participativa entre professores e alunos, da mobilização pela reflexão crítica e intensificam a necessidade da ressignificação das práticas educacionais nos ambientes virtuais de aprendizagem a fim de que a educação torne-se prática imprescindível ao desenvolvimento dos sujeitos.

Esta investigação científica, apesar de apresentar as evidências freireanas na semipresencialidade, permitiu concluir que sua concretização não ocorreu de forma plena, visto que foram acentuadas algumas fragilidades em relação à escolha e ao desenvolvimento das atividades propostas pelos docentes da amostra. Frente a isso, a pesquisa permitiu o desfecho de que modificar o ensino presencial, por meio do uso da modalidade semipresencial e das Tecnologias da Informação e Comunicação, exige um novo olhar, planejamento e inovação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Logo, para que a semipresencialidade seja transformada e se aproxime das evidências de Freire, possibilitando a humanização e a transformação da Educação, os professores, as equipes multidisciplinares e

as instituições deverão priorizar a Educação a Distância como uma política educacional a fim de que seja ressignificada a práxis educativa dos sujeitos inseridos nesta modalidade, superando, assim, os pontos falhos identificados neste estudo.

Além disso, para que a semipresencialidade promova uma educação de qualidade, ancorada no tripé educador–educando–objeto do conhecimento, na potencialização da mediação entre professor e alunos e no desenvolvimento do conhecimento crítico, da autonomia, da emancipação e da humanização, destaca-se a importância de que as atividades sejam configuradas de modo que os alunos possam dar ação às suas aprendizagens, preparando-os para serem bem-sucedidos nas aulas virtuais.

É fundamental, ainda, que os docentes participem das capacitações tecnológicas e profissionais, continuamente, para que possam fazer frente aos desafios da expansão da EaD, possibilitando a permanência dos estudantes nos cursos, a melhoria na qualidade das ofertas e na relação entre sujeitos, bem como projetar cursos *on-line* adequados aos contextos dos alunos, nos quais se sobressaiam as evidências positivas das categorias lógico-conceituais de Freire, promovendo a melhoria contínua da semipresencialidade e dos perfis dos sujeitos envolvidos no processo educacional, construindo, portanto, conhecimentos renovados e um novo futuro para a educação.

Por fim, pretende-se, futuramente, dar continuidade a esta pesquisa científica através de sua complementação, investigando as causas das dificuldades encontradas pelos docentes, da semipresencialidade, no desenvolvimento das aulas virtuais, de modo a contribuir para a melhoria de suas práticas. Consequentemente a isso, novas discussões e ideias surgirão, porém com o mesmo foco, de agregar as evidências freireanas no processo de ensino e de aprendizagem na Educação a Distância.

## REFERÊNCIAS

- ABED. *Carta da ABED enviada ao Ministro da Educação*. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/arquivos/Carta\\_ABED\\_EAD\\_Ministro\\_Educacao\\_2016.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Carta_ABED_EAD_Ministro_Educacao_2016.pdf)> Acesso em 16 nov. 2016
- \_\_\_\_\_. *CensoEAD.BR - 2015/2016*. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf)> Acesso em 16 nov. 2016
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Coord.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. 461 p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AZEVEDO, D. R. (2007). *O Aluno Virtual: perfil e motivação*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis.
- BALBINOT, Rodinei. *Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Coord.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.
- BITTENCOURT, Ibsen M., MERCADO, Luis P.L. *Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2017.
- BOWDEN, J.; MARTON, F. *The university of learning: Beyond quality and competence* (2nd ed.). New York: Routledge Falmer. (2003).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Resolução nº 1, de 11 de março de 2016*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?ion=com\\_docman&view=download&alias=355841-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?ion=com_docman&view=download&alias=355841-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em 01 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>. Acesso em 03 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 01 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 564/2015*. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/arquivos/parecer\\_cne\\_ces\\_564\\_15.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf)>. Acesso em 16 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação ; n.125) .
- \_\_\_\_\_. *Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016*. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em 16 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em 01 dez. 2016.



- \_\_\_\_\_. *Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf)>. Acesso em 03 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em 03 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2016.
- BRINDLEY, Jane E. Apoio ao aluno em Educação a Distância *Online*: essencial e evoluindo. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E.; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DOMINGO, Reinaldo Portal (org). *Fomento para TICs na Educação*. Revista do NEAD, Volume 1, p. 13-16. São Luís: 2010.
- FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education, 2008. 215 p.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- \_\_\_\_\_. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire – 46ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Paulo Freire – 57ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Begin and Garvey, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2017.
- GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Coord.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. 461 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Notas sobre o Censo da Educação Superior 2014*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em 08 set 2016.
- \_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2016.

- \_\_\_\_\_. *Divulgado o Censo da Educação Superior 2008*. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=12126&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12126&version=1.0)>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Educação a Distância cresce mais ainda entre os cursos superiores*. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=15449&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15449&version=1.0)>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 07 dez. /2016.
- JULIATTO, Clemente Ivo. *A Universidade em Busca da Excelência: um estudo sobre a qualidade da Educação*. 2ª. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.
- KEEGAN, D. *Foundations of Distance Education*. 3rd ed. London: Routledge, 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987. (Educar; 1)
- LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Coord.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. 461 p.
- LOPES, Aline Moraes. *As contribuições teóricas de Paulo Freire para os estudos em Educação a Distância: um estudo de caso da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG*. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, BH, 2014.
- MAFRA, Jason Ferreira. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.
- MAIA, Carmem; MÁTTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. 138 p.
- MAROTO, Maria Lutgarda Mata. *Educação a Distância: aspectos conceituais*. CEAD, ano 2, nº 08 - jul/set. 1995. SENAI-DR/Rio de Janeiro.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Dificuldades na educação a distância online*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>> Acesso em 18 dez. 2016.
- MESQUITA, Deleni; PIVA JÚNIOR, Dilermando; GARA, Elizabete Briani Macedo. *Ambiente virtual de aprendizagem: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância*. São Paulo: Érica, 2014. 168 p. (Eixos).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo indica crescimento de 3,8% nas matrículas e total de alunos chega a 7,3 milhões em 2013*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/212-noticias/educacao-superior-1690610854/20777-censo-indica-crescimento-de-38-nas-matriculas-e-total-de-alunos-chega-a-73-milhoes-em-2013?Itemid=3>>. Acesso em 20 dez.2016.
- Moodle Livre Blog [Internet]. São Paulo: Marcelo Claro. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/>>. Acesso em 24 de março de 2017.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg; MELLO, Alvaro (Rev.). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007. xxii, 398 p.
- MORAN, José Manuel. *Entrevista Especial: Educação a Distância no Brasil- situação e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.escoladegestao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=435>>. Acesso em 18 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *O que é a Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 08 dez.2016.
- \_\_\_\_\_. *Por que a Educação a Distância avança menos do que esperado?* Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/menos.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/menos.pdf)>. Acesso em 18 dez. 2016.

- NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Coord.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. 461 p.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith; RODRIGUES, Fernando de Siqueira (Rev.). *O instrutor online: estratégias para a excelência profissional*. Porto Alegre: Penso, 2013. 198 p.
- \_\_\_\_\_. *Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line*. Porto Alegre: Penso, 2015. 212 p.
- PRETTI, Oreste. *Educação a distância: fundamentos e políticas / Oreste Preti*. - Cuiabá : EdUFMT, 2009.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.– 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROMISZOWSKI, A. *Design Instrucional: O que é? Quem faz? Como fazem?* Curso On-line de Design Instrucional. Aquifolium Educacional. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/>>. Acesso em 18 dez. 2016.
- ROSINI, A. M. *As novas tecnologias da informação e a educação a distância*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- SANTOS, Mariana Fernandes dos Santos. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD. In: *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância (RBAAD)*. Volume 14, Outubro, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SERAFINI, A. M. dos S. A autonomia do aluno no contexto da educação a distância. In: BORGES, E. M.; SOUZA, J. A. G. de. (Org.) *Educação em foco: revista de educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/Centro Pedagógico. Educação em Foco, v.17, n.2 jul/out 2012 Quadrimestral.
- SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência *online* e a pedagogia da transmissão. *Boletim Técnico do Senac : a revista da educação profissional / Senac, Departamento Nacional*. Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/301/284>>. Acesso em: 20 de jul. 2016.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Coord.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Observatório PNE*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- VALLIN, Celso. Educação a Distância e Paulo Freire. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância/Abed*. São Paulo, vol. 13 – 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/2014/02\\_ead\\_paulo\\_freire\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2014/02_ead_paulo_freire_pt.pdf)>. Acesso em: 20 de jul. 2016.
- WOTCKOSKI, R. B; SPRESSOLA, N. A. *Docência e tutoria na educação a distância: desafios e especificidades*. In: BATISTA, E. L; SILVA, S. C; SOUZA, T. N. (Org.). *Desafios e perspectivas das ciências humanas na atuação e na formação docente*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. cap. 13, p. 241-255.
- ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## APÊNDICE

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, (NOME), gestor da divisão responsável por apoiar e gerir as ações e as políticas da modalidade de Educação a Distância (EaD) na universidade investigada, autorizo para os devidos fins a aluna RAFAELA BOHRZ, matrícula 74211, a realizar sua pesquisa de mestrado (PPGEDU/UPF), intitulada “Diálogo, contextualização do saber e autonomia em Paulo Freire e a semipresencialidade na Educação Superior”, através da observação sistemática/não participante das disciplinas semipresenciais ministradas em 2016 e desenvolvidas na plataforma Moodle. Informo que a aluna foi devidamente esclarecida de que deve ser respeitada a privacidade dos dados, ou seja, qualquer informação ou elemento que possa, de qualquer forma, ser identificado, será mantido em sigilo. Ainda, que a aluna deve assumir o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Passo Fundo, 03 de abril de 2017.

Atenciosamente,

Assinatura do gestor

CIP – Catalogação na Publicação

---

B677d Bohr, Rafaela  
Diálogo, contextualização do saber e autonomia em Paulo Freire e a semipresencialidade na educação superior / Rafaela Bohr. – 2017.  
115 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.  
Coorientador: Prof. Dr. Juliano Tonezer da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Autonomia escolar. 2. Freire, Paulo, 1921-1997.  
3. Ensino à distância. 4. Ensino superior. I. Bertolin, Júlio Cesar Godoy, orientador. II. Silva, Juliano Tonezer da, coorientador. III. Título.

CDU: 378

---

Catálogo: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364