

AS CONVERGÊNCIAS DA EAD COM O ENSINO PRESENCIAL: O CASO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL DO IFRN

Carla Aguiar Falcão¹, Girlene Moreira da Silva², Ilane Ferreira Cavalcanti³

Grupo 1.5. *Aprendizagem na educação a distância: Desafios, estratégias e dificuldades*

RESUMO:

Este artigo se debruça sobre as convergências das modalidades presencial e a distância da oferta da Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Parte de uma retomada do processo de elaboração da primeira oferta desse curso no IFRN e toma como aporte teórico o conceito de rizoma (DELEUZE e GUATARI, 1995) aplicando-o à educação em rede a partir da perspectiva de Kenski (1998). Pretendemos observar os principais obstáculos enfrentados na implantação da licenciatura em Letras Espanhol e a distância do IFRN, além de refletir sobre as dificuldades de caráter infraestrutural da oferta na modalidade a distância. Dessa reflexão e dessa experiência, nem sempre fluida, muitas vezes tensa e bastante profícua, têm surgido soluções para a construção de práticas capazes de promover não só a integração entre educação a distância e educação presencial, mas a busca por soluções na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: *educação a distância, ensino de língua estrangeira, formação de professores*

ABSTRACT:

THE CONVERGENCE OF EAD WITH PRESENT EDUCATION: THE CASE OF THE BACHELOR'S DEGREE IN SPANISH IFRN

This work focus on an offer of distance education graduation in Letters/Spanish, offered by Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). It observes the possible points in common between the distance and the presence education offers. It describes the first offer of this program in IFRN and takes as theoretical methodological support the concept of rhizome (DELEUZE e GUATARI, 1995) as well as the idea of on line education developed by Kenski (1998). It shows the most difficult obstacles faced by IFRN staff in aspects such as human resources, physic structures, pedagogical process in offering a course to form teachers of a foreign language throughout distance education. Reflecting about this experience points out the conflicts, but also, the creative solutions and the building of innovative practices that are capable to promote changes not only in distance education, but also in presence education and in the articulation of teaching, research and extension.

¹ Professora no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – carla.falcao@ifrn.edu.br

² Professora no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – girlene.moreira@ifrn.edu.br

³ Professora no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

Keywords: *distance education, teaching a foreign language, teachers graduation.*

1. Introdução

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente *estado de aprendizagem e de adaptação ao novo*. (KENSKI, 1998, p. 60).

O ensino sempre contou com tecnologias para a sua concretização. As mais simples, a lousa, antes negra; o giz, o papel, a caneta, os instrumentos de contar, os livros, enfim, as mais diversas tecnologias. O ensino formal sempre se processou também em um espaço físico específico, a escola. Um espaço dotado de características que não convêm enumerar aqui, mas imbuído de princípios filosóficos e metodológicos de acordo com a sociedade e com o tempo em que estavam inseridos os sujeitos o processo.

Mas o fato é que as tecnologias se tornaram cada vez mais complexas e os espaços também se modificaram. Hoje há o espaço físico e o espaço virtual e há tecnologias utilizadas em cada um desses espaços. Entre esses espaços se constituíram diferentes modalidades de ensino: presencial e a distância.

O que este artigo pretende discutir não são as diferenças entre essas duas modalidades, que existem e que são constantemente discutidas em congressos, livros, debates. Este artigo pretende se debruçar sobre as convergências e sobre o processo de implantação da educação a distância do Curso de Licenciatura em Espanhol no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), apontando como esse curso dialoga com o curso presencial.

2. Considerações sobre os impactos das NTIC no processo de ensino e aprendizagem

A escola sempre absorveu algum tipo de tecnologia, mas o fato é, também, que na medida em que essas tecnologias ficaram mais complexas e passaram a exigir competências cada vez mais inovadoras, a escola foi restringindo seu uso, tornando o que se chama de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICS) elementos acessórios e subutilizados no dia a dia escolar.

Essa subutilização se dá, em grande parte, porque ainda há carência, no âmbito educacional, de formação específica para os profissionais que lidam com a educação. Assim como há carência, também, de infraestrutura básica para essa formação. Ou seja, por um lado, faltam recursos tecnológicos para a iniciação e o treinamento desses profissionais. Por outro lado, só há pouco tempo se vem investindo em formação continuada para que se aprenda a lidar com esses recursos.

A oferta de cursos voltados para a formação continuada e para a capacitação no uso dessas NTIC tem aumentado consideravelmente e as esferas governamentais têm sido instadas a investir cada vez mais não só nessa formação, mas na organização de uma

infraestrutura que transforme o espaço escolar de forma a permitir a utilização dessas tecnologias na sala de aula presencial.

Todas essas mudanças em andamento levam a perceber que o papel da escola, numa sociedade cada vez mais gerida e dependente das tecnologias, mudou. Kenski (2010) aponta que essas novas formas de construção do conhecimento podem ser vistas a partir da metáfora do rizoma, desenvolvida por Deleuze e Guatari (1995). Dessa forma, o conhecimento hoje prolifera em forma de rede, em todas as direções através de conexões e de forma heterogênea. As relações que se estabelecem entre as informações podem ocorrer a partir de qualquer ponto, sem um ponto central que irradie conhecimento, mas através de múltiplos nós (*links*) para onde convergem informações de diversas naturezas e de onde surgem novas relações estabelecidas com outros pontos do sistema geral, de forma múltipla e contínua.

O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares. (OLIVEIRA, 2003, p. 29)

Essa visão de construção do conhecimento rompe com a estrutura tradicional do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor é o agente que irradia conhecimento e os alunos são os receptores dessas informações. Essa ruptura é tão mais marcante ao se pensar que nesse modelo convergem não só recursos e informações, mas áreas diversas, visto que uma mesma informação, um mesmo conhecimento pode ser compartilhado, analisado e reorganizado a partir de diferentes perspectivas, diferentes áreas do conhecimento humano.

Compreender, portanto, a aquisição do conhecimento através da metáfora do rizoma é entender que as ciências, assim como as memórias, conjugam fluxos desterritorializados. Ou seja, não se limitam e funcionam apenas em “territórios” determinados, em estruturas arborescentes e hierárquicas. Ao contrário, mesmo nas tentativas de fixar limites seguindo círculos de convergência, novos pontos se estabelecem dentro e fora desses círculos. Conexões são instituídas em múltiplas outras direções. (KENSKI, 2010, p. 66)

Esse pensar rizomático pode ser recurso de grande importância tanto na modalidade presencial quanto a distância. Para que compreendamos de uma forma mais ampla as possibilidades de aplicação do conceito de rizoma no ensino, é importante conhecermos alguns de seus princípios:

- 1- *Princípio de conexão*: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro. Uma das principais características do rizoma é, justamente, a ausência de um centro pré-determinado. Assim, os temas apresentados mostram-se apenas como uma possibilidade de dar início ao trabalho do Eixo temático correspondente. Os campos de saberes não possuem uma hierarquia, uma centralização curricular. Apresentam-se como redes de conhecimentos. A cartografia (o rizoma pode ser cartografado) mostra que o rizoma possui entradas múltiplas, ou seja, ele pode ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo daí, remeter a

quaisquer outros em seu território. 2 - *Princípio de heterogeneidade*: dado que não existe disciplinarização em territórios disciplinares, o rizoma rege-se pela heterogeneidade. Saberes que se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens conceituais e metodológicas. 3 - *Princípio de multiplicidade*: o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade, ou a homogeneidade. 4 - *Princípio de ruptura a-significante*: o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora constitua um mapa, sua cartografia é um devir. Então, pode-se pensar, desde a perspectiva rizomática, que o Eixo Temático se desterritorializa ao ser trabalhado pelos diversos saberes que o atravessam. Assim sendo, o mapa traçado em cada um dos Eixos Temáticos está em constante constituição, produzindo devires com o sujeito e as redes de conhecimentos. (BRITO; DANDOLINI, 2012, p.6)

Nessa visão em rede, estabelecem-se conexões entre diferentes disciplinas e entre diferentes perspectivas teóricas, e constrói-se o conhecimento a partir do diálogo de saberes que ocorre entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Dessa forma, o espaço escola passa a ser um espaço de relação, convivendo de forma integrada com outros espaços da esfera social e educacional. Nesse processo, as NTIC podem contribuir de forma muito relevante, mas o foco deixa de ser apenas o uso ou não uso das novas tecnologias e passa a ser quando e qual a melhor forma de utilizá-las.

Mudar esse foco, no entanto, implica em uma série de ações que façam com que esses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (principalmente professores e alunos) passem a compreender de forma diferenciada as suas funções. Ao professor cabe compreender e familiarizar-se com essas novas tecnologias capacitando-se para adequar seu uso a diferentes situações de ensino e aprendizagem. Ao aluno cabe compreender que sua responsabilidade torna-se muito maior na construção não só do seu próprio conhecimento, mas na colaboração com os demais atores do processo.

Para além dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, essa mudança também tem de estar presente na própria infraestrutura dos espaços educacionais, que precisam se preparar para compreender como essas possibilidades de trabalho interdisciplinar podem existir. No ensino presencial, criando espaços físicos que permitam atividades em grupo, promovendo atividades que congreguem diferentes disciplinas, permitindo diferentes possibilidades de avaliação, flexibilizando conteúdos, por exemplo. No ensino a distância, todas essas atividades podem se realizar também através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou nos espaços reservados a atividades presenciais em grupo (se houver). Segundo Menezes (2000),

Muitos são aqueles que defendem o ensino a distância nos dias de hoje, como uma forma de democratização do ensino (FERNANDES, 1993; LUCKESI, 1989; LOBO NETO, 1989). A necessidade de se deslocar até os pontos nos quais se realizam o ensino presencial estaria sendo substituída por um movimento mais democrático, no qual as barreiras espaciais seriam superadas e os custos para se ter acesso a cursos em locais distantes estariam sendo reduzidos. Outros (DEMO, 1989) percebem a Educação a Distância como uma forma de educação de massa, que levaria à padronização dos conhecimentos. Já para Pierre Lévy, deve-se estimular novos projetos espaciais para o ensino, principalmente o superior, levando-se em consideração as possibilidades tecnológicas atuais.

(MENEZES, 2000, s/p)

A partir dessas reflexões, percebemos que o uso de tecnologias permite que tenhamos diferentes formas de fazer educação, inclusive a distância. As aplicações e os benefícios obtidos com a utilização das NTIC podem ser compartilhados por ambas as modalidades de ensino. A partir do exposto até aqui, situaremos agora o nosso trabalho na Licenciatura em Espanhol tanto presencial quanto a distância, apontando como as novas tecnologias têm influenciado o ensino e a aprendizagem nos dois sentidos.

3. Licenciatura em Espanhol do IFRN: convergências entre a modalidade presencial e a distância

A oferta da primeira turma de licenciatura em espanhol presencial no IFRN iniciou-se em 2006. No ano seguinte iniciou-se a elaboração do projeto da mesma licenciatura para submissão ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, na modalidade a distância. Essa oferta nasceu do desejo de levar ao interior do estado o acesso à formação docente de uma licenciatura em língua estrangeira que focasse não só na formação do professor, mas que também desse suporte para o aprendizado da língua.

O desafio foi levado adiante pela Coordenadora do curso de licenciatura presencial e pela equipe do então Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a distância (DETED) do IFRN. Após a aprovação do projeto, iniciou-se o processo de sua formatação final, investindo na produção de material didático, na capacitação dos profissionais envolvidos, enfim, em todos os processos prévios de organização de um curso a distância. Mas os desafios foram maiores do que se poderia ter pensado à época. Vamos abordar alguns deles por categoria: recursos humanos, infraestrutura física, modelo pedagógico.

3.1. Recursos humanos

A lei 11.161/2005, mais conhecida como “lei do espanhol”, leva o país à necessidade de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. No entanto, o país não estava preparado para esta demanda, devido à inexistência de uma tradição na oferta dessa formação no Brasil. Esse foi o primeiro grande desafio, posto que, no Rio Grande do Norte, apenas a Universidade Estadual (UERN) possuía um curso de Letras com habilitação para a formação de professores de língua espanhola. O IFRN foi a segunda instituição do estado a promover essa oferta presencialmente e a primeira a promovê-la à distância.

A pouca oferta dessa formação indica, obviamente, uma dificuldade em encontrar corpo docente com a formação necessária não só para atuar junto aos alunos, na oferta da disciplina, mas previamente, no caso específico do ensino à distância, para elaborar o material didático. Esse tem sido, aliás, talvez o maior desafio enfrentado. Muitas vezes o professor tem a formação na área, mas a prática da escrita e a compreensão das especificidades da educação a distância na elaboração do material didático é uma

barreira que ele não consegue vencer. Segundo Giraffa (2010),

O grande desafio do docente é organizar os processos de forma que seus alunos adquiram as competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade da aprendizagem. Para isto é necessário que tenhamos estratégias de formação que impliquem revisão das percepções e sentimentos do professor. E, não se trata apenas de motivação para uso de tecnologias e sim de atuar a partir de um conjunto de crenças adquiridas acerca do potencial destas tecnologias como elemento de diferenciação ou qualificação da sua prática docente e, da certeza que poderá utilizar os recursos de forma customizada às suas necessidades e planejamento. (GIRAFFA, 2010, p.34)

No ensino presencial, a dificuldade se apresenta no número reduzido de professores para suprir a necessidade do curso de licenciatura, das aulas do ensino médio e, também, para atuar na pesquisa e na extensão.

3.2. Infraestrutura física

Outro aspecto relevante é a falta de condições mínimas nos polos (banda larga, laboratórios, profissionais da área, acesso a acervo bibliográfico). No que se poderia chamar de consórcio UAB, os mantenedores dos polos podem ser os Estados ou os Municípios e cabem a esses mantenedores a responsabilidade pela infraestrutura física do local de acesso à oferta do curso pelos alunos.

Os polos são elementos fundamentais no modelo educacional da UAB, haja vista serem os locais onde os alunos recebem o material para estudo, têm acesso à internet para ambientação na plataforma virtual de aprendizagem, realizam as atividades presenciais e fazem estudos em grupo.

As condições econômicas dos municípios e, algumas vezes, a própria falta de conhecimento do mantenedor sobre educação a distância têm implicado em polos com graves problemas de acessibilidade, com acervo bibliográfico inadequado ou insuficiente, com instalações físicas deficientes, enfim, uma série de obstáculos que, aos poucos, e a partir de intensa avaliação e acompanhamento da CAPES e das instituições de ensino superior (IES) parceiras, têm sido resolvidos.

Outro problema, que diz respeito especificamente às IES, é a falta de profissionais habilitados para o trabalho com educação a distância dentro da própria instituição. São profissões que, muitas vezes, sequer possuem código vaga no Ministério da Educação para abertura de vagas, tais como Designers instrucionais, webdesigners, ilustradores, diagramadores, entre outros. Esse também tem sido um obstáculo enfrentado em todo o Brasil cuja solução tem sido a contratação temporária, a formação e o trabalho com bolsistas.

No ensino presencial, a situação não é diferente. Falta espaço para desenvolvimento de pesquisa e também laboratórios específicos para o ensino de línguas. Ademais, falta também espaço para orientações e gabinetes para os professores.

A biblioteca também tem um acervo escasso, devido à dificuldade na compra de livros importados, principais referências bibliográficas para o ensino de espanhol.

3.3. Modelo pedagógico

Outro aspecto relevante do processo de oferta do curso a distância foi o fato do projeto ter nascido amarrado ao modelo presencial, com oferta de disciplinas concomitantes, com carga horária das disciplinas contabilizadas sem considerar as horas de estudo do aluno.

Esse tem sido um aspecto que tem exigido inúmeras reuniões e decisões que ultrapassam o âmbito de da direção do Campus Educação a distância do IFRN e atingem o Campus Natal Central, que oferta a modalidade presencial do curso, assim como a pró-reitoria de ensino da instituição.

A linha que tem sido tomada é que a instituição não pode ofertar duas estruturas curriculares distintas para o mesmo curso, no entanto, é necessário adaptar a estrutura às especificidades da modalidade e isso tem exigido um redimensionamento do modelo de oferta das disciplinas, por exemplo, que deixaram de ser concomitantes na modalidade a distância e na revisão das suas cargas horárias, que foram diminuídas visando a possibilidade de contemplar as horas de estudo dos estudantes.

Para além dessas questões, outras possibilidades têm sido abertas junto às instâncias superiores da Instituição e favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos de educação a distância do IFRN possuem exatamente os mesmos direitos de um aluno presencial, o que significa que eles têm acesso a serviços médicos, psicológicos, às bibliotecas e aos projetos culturais e desportivos dos campi mais próximos de sua moradia.

No início, a instituição não sabia como possibilitar o acesso dos alunos a bolsas de pesquisa e extensão, pois não havia um modelo, um procedimento para esse tipo de acesso. No entanto, aos poucos, a equipe do Campus EAD tem conseguido romper essas barreiras e nossos alunos estão tendo acesso às bolsas institucionais, participando de projetos de pesquisa e projetos de extensão.

Em 2012, os alunos também terão acesso a bolsas de programas federais como o Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID, uma vez que foi aprovado no último edital publicado pela CAPES, um subprojeto para o Curso de Licenciatura em Espanhol-EAD com bolsas destinadas para vinte alunos de quatro polos.

4. Convergências possíveis

A partir da descrição dos aspectos de cada modalidade de ensino, podemos vislumbrar possíveis convergências entre o ensino presencial e a EAD. A similaridade dos projetos políticos do curso nos permite discutir algumas condições que podem aproximar essas duas realidades de ensino.

No que se refere aos recursos humanos, a necessidade de formação de profissionais aptos é uma realidade dos dois cursos de Licenciatura. Atuar em qualquer modalidade de ensino exige preparação e formação adequada, e não somente para a EAD, como se pensa, devido a sua relativa novidade. Para Andrade (2004), o professor bem formado é aquele que se sente seguro para buscar conhecimentos em razão de

situações encontradas em sua prática, ou seja, em decorrência das necessidades provenientes da sua prática. E quanto à formação para atuação na EAD, Moran (2012) nos diz que:

O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora. (MORAN, 2012, s/p)

Ademais da capacitação do corpo docente, é imprescindível também reconhecer institucionalmente a carga-horária da modalidade a distância no horário do professor. Desde a sua implantação, o que se percebe é que, como a EAD não é institucionalizada dentro do IFRN e, com isso, os professores que atuam nesse contexto de ensino recebem bolsas por isso, muitos profissionais são informalmente criticados por estarem atuando nos dois contextos de ensino.

Lembramos, ainda, que há outra possibilidade de aproximar o ensino a distância do presencial é, como sugere a Portaria Nº 4.059 do Ministério da Educação, de 10 de Dezembro de 2004, ofertar até 20% da carga horária total do curso na modalidade semi-presencial. E isso deve ser considerado nos projetos pedagógicos dos cursos, indicando, também, quais as melhores formas de se realizar essa harmonização:

O Art. 1º - As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. § 2º. 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. (BRASIL, 2004, p.1)

Quanto à infraestrutura física, há a necessidade de um sistema acadêmico que suporte o diálogo entre essas duas modalidades, com recursos tecnológicos que permitam a convergência entre a EAD e o presencial. No Campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, onde está situado o curso presencial de Licenciatura em Espanhol, percebemos que muitos professores não conseguem adequar o conteúdo às novas tecnologias e quando o fazem, a estrutura da Instituição ainda não permite que todos os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos didáticos, mesmo que isso se limite somente ao uso da internet.

Percebemos, ainda, que a modalidade de ensino a distância e a presencial podem

aproximar-se também quanto ao uso otimizado das novas tecnologias, pois o uso desses recursos de comunicação e informação oferece inúmeras e proveitosas possibilidades para a aprendizagem e prática dos conteúdos. Segundo a nossa prática, observamos que os profissionais ainda levam muito da sua metodologia presencial para o ensino a distância e muitas vezes não conseguem dialogar com as novas tecnologias. Por uma falta de formação específica o por uma não compreensão das peculiaridades da EAD, na maioria dos casos o que ocorre é uma transposição de estratégias e metodologias da educação presencial para a EAD.

5. Considerações finais

Por fim, entendemos que precisamos reforçar a ideia de que tanto no ensino a distância, quanto no presencial, os propósitos educacionais são os mesmos, o que se alteram são as metodologias e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda haveria muitos tópicos a serem abordados acerca dessa experiência, mas após todos os obstáculos que tem sido superados e diante daqueles que ainda estão à frente, os professores e servidores em geral que constituem o Campus EaD do Instituto Federal do Rio Grande do Norte têm a consciência de que o desafio inicial da oferta tem implicado em um trabalho de conscientização da comunidade interna e externa sobre educação a distância.

Tem exigido, ainda, a formação contínua dos profissionais envolvidos com EaD na instituição; tem se constituído em uma revisão constante de nossos procedimentos internos, de nossa prática docente e tem exigido uma grande parcela de criatividade na construção de soluções viáveis para as dificuldades identificadas. E nesse sentido, só podemos concordar com Moran (2010), quando afirma:

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa. (MORAN, 2010, s/p)

Essas mudanças apontadas por Moran (2010) indicam um caminhar para uma educação que utilize as redes como parte intensa do processo de ensino e aprendizagem, diminuindo a distância entre professor e aluno, não só fisicamente, mas hierarquicamente. Acreditamos que a educação a distância tem um grande papel nesse sentido, e essa contribuição mal começou a ser delineada, ainda há um grande caminho à frente.

Estamos começando a caminhar nesse sentido, estamos começando a mudar o foco do processo de ensino e aprendizagem não mais para o professor ou para o aluno,

mas para as relações possíveis dentro de diferentes espaços e tempos, entre esses diferentes atores. Se as soluções que encontramos são as mais adequadas, só o tempo e o próprio processo dirão. De nossa parte, estamos sempre prontos para o desafio.

6. Referências

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. In: Ead na LDB. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/legislacao/legislacao_a.html>. Acesso: 25 de maio de 2010.

_____. *Portaria 4059/04*. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/CNE_EAD_EJA/Port_4059_04.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2010.

BRITO, Eliana P. P., DANDOLINI, Gertrudes A. *A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14022/7912>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 1995.

GIRAFFA, L. M. M. *A Formação de professores para trabalhar com Educação à Distância: requisitos e implicações*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/mesaredonda/resumo_LuciaGiraffax.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

KENSKI, Vani. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 8. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 57 a 71. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso: 13 de maio de 2010.

KENSKI, Vani M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

MENEZES, E.P. *Educação a distância: fim das barreiras espaciais?* caderno do cEs, n.10, EduFF, 2000. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/013-tc-a2.htm>>. Acesso em: 25 de junho de 2012.

MORAN, José Manuel. *Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso: 25 de maio de 2010.

_____. *O que é educação a distância*. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em 30 de maio de 2012.



OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papyrus, 2003.