

AS VIDEOAULAS DE UM CURSO A DISTÂNCIA: OBSTÁCULOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Eni de Faria Sena¹

Grupo 3.4: *Aprendizagem na Educação a distância: Desafios, estratégias e dificuldades*

RESUMO:

O crescimento vertiginoso da Educação a Distância (EaD) é uma realidade. Não existe uma única forma de EaD online, entretanto, a ampla utilização de videoaulas nos cursos expõe as tensões entre os avanços dos artefatos tecnológicos e a manutenção do paradigma educacional transmissivo incidindo sobre a qualidade dessa educação. Neste texto destaca-se o formato que utiliza a WEB transmite o conteúdo das disciplinas, pela Internet, por CD ou DVD, e disponibiliza o material impresso (digitalizado) por disciplina ou módulo. Esse modelo centrado em métodos instrucionais constitui-se em obstáculos didáticos e pedagógicos, interpondo-se na relação entre professor, aluno e conhecimento. Essa relação impessoal e automatizada desconsidera estilos e ritmos individuais de aprendizagem ignorando um dos princípios fundamentais que respondem pela qualidade da educação – o respeito à diversidade.

Palavras-chave: *Educação a Distância - Videoaula. Obstáculos didáticos e pedagógicos. Interação.*

ABSTRACT:

VIDEO-BASED DISTANCE LEARNING COURSES: DIDACTIC/PEDAGOGICAL BARRIERS AND THEIR IMPLICATIONS FOR STUDENT LEARNING

The breathtaking growth of Distance Education (DE) is a reality. There is not an only form of online DE, however, the widespread use of video classes in the courses show the tensions between the advances of the technological tools and the maintenance of the transmissive educational paradigm focusing on the quality of that education. In the present text, the format that uses the WEB, transmits the content of the subjects through an Internet connection, using a CD or a DVD, and makes the printed material available (digitalized) by subject or module is highlighted. That model centered in instructional methods is a didactic and pedagogical barrier, which intervenes in the relation between knowledge, teacher and student. That impersonal and automated relationship does not take into consideration individual learning rhythm and styles, ignoring one of the fundamental principles responsible for education quality—respect for diversity.

¹ Professora do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) – enifaria@uol.com.br

Keywords: *Distance Education. Vídeo class. Didactic and pedagogical barriers. Interaction.*

1. Introdução

Os dados do Censo de Educação Superior de 2010 registram que a Educação a Distância (EaD) responde pelo total de 14,6% dos universitários que frequentam a graduação no Brasil. As matrículas estão assim distribuídas: licenciatura – 426 mil; bacharelado – 268 mil; e tecnólogos – 235 mil. De acordo com o Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2011), a rede privada é responsável pela oferta de 80,5% das matrículas em cursos superiores a distância.

A oficialização da EaD pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, e sua regulamentação em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nºs 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e 2.561, de 27 de abril de 1998, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361/2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), autorizam sua prática na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamentos governamentais, cursos abertos, livres e outros.

Dourado (2008) afirma que após a aprovação da LDB e, sobretudo, depois de 2002, efetivou-se um processo de credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos na modalidade a distância, com forte presença da esfera privada. Dados do

Inep sobre a expansão da EaD, por nível administrativo, destacam que em 1999 existiam apenas duas IES credenciadas. Em 2007 esse número passou para 104. O setor privado responde, nesse contexto, por 59,61% das instituições credenciadas (62).

Existem diferentes formas e abordagens em EaD. Alguns modelos privilegiam os estudos independentes e autônomos, por considerarem que as atividades interativas interferem no restrito tempo do aluno que opta por essa modalidade de educação.

Essa constatação tem estimulado algumas instituições privadas a ofertarem cursos cujas propostas pedagógicas se sustentam em metodologias expositivas, exigindo dos alunos armazenamento de informações e irrelevância na construção e aquisição do conhecimento. Não se pode esquecer que o processo de ensino-aprendizagem tem suas especificidades e que a prática pedagógica transmissiva não garante uma aprendizagem de sucesso para os alunos.

Para Rumble (2003):

A simples transmissão do professor e a recepção de dados pelos alunos se adaptam ao modelo de máxima eficiência e eficácia, cuja concepção de aprendizagem é o meio de tratar, armazenar e buscar informação, nos moldes do que já foi denominado por Freire (1983) de “Educação Bancária”.

A eficiência e a eficácia são resultado de um modelo educacional pensado por Bobbitt em 1918, cujos pressupostos estabeleciam que o sistema educacional funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial (SILVA, 1999).

Essa concepção analisa o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados e medidos, conforme afirma Silva (1999). Esses princípios convergem para uma educação que busca ajustar as crianças e os jovens à sociedade, preparando-as para a economia. Nessa concepção, ignoram-se as diferenças individuais.

Para Freire (1998), uma das características indispensáveis no processo educativo é o diálogo pedagógico que se refere tanto ao conteúdo em si quanto à forma pela qual o educador se vale para expor o significado de sua mensagem. Assim, a interação entre professor e alunos no ato de ensinar e aprender tem o diálogo como elemento fundamental na relação pedagógica.

A interação elemento facilitador para uma aprendizagem significativa deixa de ser considerada, quando as videoaulas desenvolvidas pelo professor em EaD fica reduzida à transmissão de conteúdos disciplinares homogeneizados, reservando ao aluno a condição de mero espectador de um ensino com viés massificado e precarizado.

Essa abordagem pedagógica é fator de comprometimento da qualidade da educação não presencial, porque traz implicações para a relação do aluno com o conhecimento acadêmico, principalmente pela ausência do diálogo pedagógico. Esses fatores favorecem construções de obstáculos didáticos e pedagógicos na aprendizagem dos alunos, conforme será discutido neste texto.

2. A educação a distância: questões para o debate sobre a qualidade

Um acontecimento importante para a EaD no Brasil foi a criação da primeira Universidade Aberta de Brasília, em 1992. Neste aspecto considera-se a construção de novos paradigmas para esta modalidade de educação.

Na atualidade, o Governo Federal, no desenvolvimento de seus projetos e programas¹, tem intensificado a adesão da universidade pública à EaD por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como estratégia de expansão do ensino superior, formando ou certificando professores que atuam na educação básica.

As dimensões dos debates acalorados colocam em campos opostos defensores e críticos da EaD; entretanto, o ensino não presencial tem sido apontado como uma alternativa para democratização da educação no Brasil. A EaD se coloca como um espaço de efetiva expansão no cenário da educação superior brasileira, envolvendo IES públicas e privadas (DOURADO, 2008).

Quando se discute a relação democratização da educação e qualidade – seja no âmbito presencial, seja a distância –, existe um clamor da sociedade brasileira em prol de ações mais rígidas do Ministério da Educação no que concerne à fiscalização das instituições educacionais que ofertam a EaD.

As discussões sobre educação e qualidade salientam aspectos de ordem tanto acadêmica quanto material. Sabe-se que o conceito de qualidade em educação é divergente em face da polissemia da palavra. Isso porque, dependendo do setor social

que a utiliza – empresariado, sindicatos, entidades estudantis, famílias –, seu significado pode diferenciar, tendo-se em conta que sua adjetivação sempre estará relacionada a uma concepção ideológica particularizada e aos referenciais adotados para sua construção e avaliação.

Existem, no entanto, aspectos que possibilitam o entendimento de seu significado, quando a aferição da qualidade em educação se relaciona aos fatores internos da instituição representados pelas múltiplas dimensões do projeto pedagógico, pelas políticas de organização e gestão, assim como pelo envolvimento dos profissionais e alunos em seus processos formativos.

O princípio de qualidade atribuído neste texto tem como referência as reflexões produzidas por Gadotti (1992) e Cury (2000).

Para Gadotti (1992), uma educação de qualidade corresponde à pedagogia dos direitos humanos, o que pressupõe igualdade, mas também a exclusão da uniformidade monocultural. Isso porque é preciso assegurar o pluralismo, o respeito à cultura do aluno e seu acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que lhe permitam desenvolver-se plenamente.

Cury (2000, p. 260), por sua vez, relaciona qualidade à equidade, por entender que

[...] uma educação de qualidade é, antes de tudo, uma educação, na qual todos têm acesso, estabelecendo como princípio fundamental uma relação intrínseca com a equidade, o que significa igualdade de oportunidades para todos desenvolverem suas potencialidades.

Na síntese das análises das discussões desses educadores, entende-se que a educação de qualidade é, também, aquela que gera no sujeito o pensamento autônomo – ou seja, o desenvolvimento crítico da realidade das estruturas sociais e das relações de dominação, possibilitando-lhe organizar e articular os saberes advindos da produção do conhecimento científico, técnico e cultural. Com isso, indica mais um caminho em direção à emancipação.

Parte-se da premissa que é papel da instituição educacional propiciar condições para que os alunos possam avançar em seus processos formativos, independentemente da modalidade de educação; entretanto, é muito comum a existência de análises buscando estabelecer comparações entre a EaD e o ensino presencial.

Almeida (2011) argumenta ser inadequado estabelecer comparações entre a educação presencial e a distância, pois é preciso levar em consideração as especificidades de cada modalidade. A autora justifica:

Não existe uma única forma ou abordagem educacional para desenvolver a educação presencial, assim como também não existe uma única forma ou abordagem para a EaD on-line, o que torna inadequado comparar uma educação presencial de qualidade com uma EaD ineficaz ou vice-versa.

É muito importante saber diferenciar as abordagens educacionais presentes nas teorias pedagógicas brasileiras; todavia, tanto o ensino presencial quanto o a distância

devem buscar aprimorar a sua qualidade, em particular no que se refere ao significado do professor diante dos processos de mediação da aprendizagem dos alunos.

Dourado (2008) analisa a qualidade da oferta da EaD no contexto da história da Educação Brasileira e suas implicações ante a centralidade dos aparatos tecnológicos como responsáveis por sua qualidade. Para esse educador:

Existem premissas históricas no campo educacional, tais como: a adesão acrítica à implementação da modalidade EaD, para muitos entendida como espaço de resolução dos problemas relativos à formação num país continental como o Brasil, bem como posições totalmente refratárias a EaD, por vislumbrar nessa modalidade a mera garantia de um processo de aligeiramento da formação inicial e continuada. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros. Assim, é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo. (DOURADO, 2008, p. 905)

Focalizar a qualidade em educação sob o viés da aprendizagem resulta na importância de análise do projeto pedagógico da instituição e dos aspectos que integram a ação docente *online*.

Giroux (1996), ao refletir sobre essa problemática, enfatiza que o domínio dos meios de comunicação eletrônicos e sua utilização pedagógica de forma acrítica têm esgarçado a função social do conhecimento e, em consequência, também a função social do trabalho docente tem se deteriorado.

Considera-se que professor e alunos são autores do conhecimento. Assim, para se garantir a formação de sujeitos reflexivos, é preciso que o projeto pedagógico da instituição educacional contemple as dimensões das práticas educativas e que criem possibilidades para que os sujeitos envolvidos no processo construam e (re)construam o conhecimento.

3. O que revelam as videoaulas de um curso de ead

A utilização de diferentes tecnologias de informação e comunicação (TICs) em EaD possibilita o atendimento de grandes contingentes de alunos que estão separados no espaço e/ou tempo de forma assíncrona ou síncrona. A eficaz expansão das multimídias e das ferramentas interativas impulsiona as possibilidades de novas abordagens de metodologias à modalidade não presencial.

Almeida (2011) afirma que, enquanto a EaD esteve centrada em tecnologias como rádio, material impresso e televisão, pouca atenção foi dada à atuação do professor, mas com a incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação no campo do ensino novos desafios foram colocados para a prática docente e para os processos de aprendizagem.

Quando se discutem os recursos tecnológicos e metodológicos em EaD, alguns cursos que ofertam as videoaulas na WEB, e que disponibilizam o conteúdo das disciplinas pela Internet, CD ou DVD, merecem reflexões mais profundas, uma vez que restringem a participação do aluno somente por meio destes artefatos. A impossibilidade de interação acentua-se pela ausência de encontros presenciais e interlocução com os sujeitos envolvidos.

Com a habilitação da internet como meio de exibição de vídeos – por intermédio das novas tecnologias e velocidades –, esse recurso tem sido muito utilizado em cursos *online*. Muitas instituições que ofertam a EaD têm focado suas propostas pedagógicas apenas na transmissão de conteúdos pelo professor conteudista², por meio da Internet, CD ou DVD, dando provas de um trabalho pouco sólido.

Deve-se chamar a atenção para que a aula seja compreendida como espaço e tempo de aprendizagem de professor e alunos, com o propósito de realizarem ações (interações), com o objetivo de atingir a sua finalidade educativa, qual seja, assegurar a construção e a sistematização do conhecimento pelos alunos.

Com o surgimento do DVD e das tecnologias de vídeo digital na década de 1990, houve um aumento na difusão dessa modalidade de produto educacional, entretanto, a forma de exibição continuou muito semelhante a 1980, não refletindo em mudanças significativas nos formatos dos conteúdos.

Moran (2009) identifica a existência de dois modelos diferentes de ensino superior a distância pela WEB: o mais virtual e o semipresencial.

No modelo virtual a orientação é feita a distância pela Internet ou telefone. Os alunos recorrem ao auxílio do professor ou tutor durante o semestre e, em geral, se encontram presencialmente só para fazer avaliações.

No modelo semipresencial, os alunos têm polos próximos de onde moram e contam com a ajuda dos tutores *online* e presencialmente para o atendimento às suas atividades. Moran (2009) ainda complementa que nos modelos em questão são utilizadas a teleaula ou a videoaula, acrescidas de leituras e atividades presenciais e virtuais (modelo/tele/videoaula).

Dois modelos de videoaula também se destacam: o semipresencial e o *online*. O mais utilizado é aquele em que o aluno comparece uma ou várias vezes na semana, é agrupado em um espaço físico (sala) e recebe o acompanhamento de um tutor nas atividades, as quais podem envolver a exibição de um vídeo, e nas atividades relacionadas ao conteúdo das disciplinas.

O formato focalizado pela WEB ou com a utilização de CD ou DVD possibilita aos alunos assistirem às videoaulas de um lugar definido por eles. As atividades, as leituras desenvolvidas são repassadas ao tutor *online* de um ambiente de aprendizagem digital.

O outro modelo que também utiliza a WEB transmite o conteúdo das disciplinas, pela Internet, por CD ou DVD, e disponibiliza o material impresso (digitalizado) por disciplina ou módulo.

Segundo argumenta Moran (2009), os cursos que se baseiam em textos na WEB, mesmo que bem produzidos e em tom dialógico, exigem um salto cultural grande demais, num primeiro momento, para alunos vindos de escolas pouco exigentes e que não desenvolveram o hábito de pesquisa contínua e produção autônoma.

Quando se trata da EaD online e o uso dos diferentes recursos tecnológicos, Oliveira (2001), no entanto, alerta sobre a impropriedade da apropriação do conceito mediação pedagógica em algumas situações, em particular quando a ênfase da mediação recai sobre os aparatos tecnológicos. Para a estudiosa:

Não é raro entender-se, sob a expressão mediação, relações lineares que buscam retratar práticas tradicionais. Assim, ela propõe que esta expressão seja analisada também como intermediação tecnológica, pois identifica que a propriedade mediação implica em um conjunto de relações, de ações recíprocas, no interior das práticas didático-pedagógicas. Ela ainda argumenta que as concepções lineares e deterministas podem configurar a mediação tecnológica como mera ponte estabelecida entre as práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2001, p. 102).

Nessa perspectiva, ressalta-se a baixa interatividade em videoaulas gravadas em CD ou DVD quando esta se resume apenas a transmissão dos conteúdos das disciplinas exclusivamente por meio deste recurso, confirmando que, nesse caso, aplica-se a terminologia intermediação tecnológica.

A noção de mediação pedagógica assumida neste texto referencia as análises de Almeida (2011), que considera esse processo como o entrelaçamento entre conteúdos, estratégias, linguagens e formas de representações, envolvendo aspectos didático-pedagógicos e técnicos da prática educativa.

Entretanto, essa não é a preocupação de muitas instituições privadas que ofertam a EaD. Observa-se que elas priorizam em suas propostas pedagógicas veiculadas pela WEB apenas as videoaulas gravadas em CD ou DVD para transmitir o conteúdo de uma disciplina, excluindo o aluno de qualquer contato com o professor. Essa relação impessoal e automatizada revela serem considerados mais importantes os aparatos tecnológicos – cenário, música, avatares e outros – do que a aprendizagem dos alunos.

4. Alguns pressupostos de análises para o processo ensino-aprendizagem

Os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA) apresentam-se como mediadores ou intermediadores tecnológicos que podem viabilizar o processo ensino-aprendizagem, representando mais oportunidades de acesso à educação.

Os artefatos disponíveis nesses ambientes são definidos como o conjunto de habilidades técnicas de recursos de comunicação e ferramentas tecnológicas que estão a serviço do professor e dos alunos em programas bastante diferentes entre si. O grande desafio das instituições que ofertam a educação não presencial é esta não se caracterizar pela separação entre alunos e professor, eliminando os obstáculos didático-metodológicos de comunicação entre esses sujeitos.

Para que isso ocorra é preciso que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva em sua totalidade, nos processos políticos, pedagógicos e tecnológicos. A explicitação da totalidade em educação é assim interpretada por Chamon (2006, p. 126):

O processo de totalidade concretiza-se por meio da proposta curricular de um curso, seus pressupostos explícitos e ocultos, na relação professor-aluno, dos tempos escolares, da promoção e planejamentos de ensino, de concepções sobre a avaliação de aprendizagem, dos recursos interativos de construção da autonomia cognitiva e afetiva dos alunos, entre outros.

Nessa perspectiva, entende-se que é preciso superar o conteudismo e o uso mecânico das tecnologias possibilitando ambientes ricos de aprendizagens que superem práticas educativas de concepções transmissivas (MORAN, 2003).

A busca de uma aprendizagem mais efervescente ancora-se na interação. Essa ação entre pessoas é mediada pelos objetos do conhecimento construído em um processo social. Nesse sentido, consideram-se professor e alunos como sujeitos aprendentes.

Esses sujeitos aprendentes encontram-se e se confundem com sujeitos ensinantes que têm características similares. São homens e mulheres inseridos numa temporalidade histórica e cultural que os faz seres inacabados e transcendentais, sujeitos capazes de produzir e transformar o mundo objetivo e subjetivo.

O movimento dos sujeitos em espaços-tempo, interagindo dinamicamente e dialogicamente em busca de atingir objetivos individuais e coletivos, é viabilizado nas ações engendradas pelas experiências cotidianas.

Freire (1996) assevera que a correlação ensino-aprendizagem existe porque o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar.

Quando esse processo se relaciona à prática educativa, analisa-se que o ensino e a aprendizagem são totalmente interligados e dependentes e não ocorrem de forma separada. Nessa relação circundante o educador ensina e aprende ao mesmo tempo, e vice-versa. Nela, a prática do professor é fundamental.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural analisam que a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva (LIBÂNEO; FREITAS, 2003).

Os processos de ensino-aprendizagem devem mobilizar os saberes dos sujeitos e estes não ocorrem pela memorização de informações e, sim, pela transformação do pensamento por meio das atividades externas e internas.

Nesse aspecto, observa-se que o homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio; ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e os transforma, transformando também a si mesmo.

Em suas pesquisas, Davydov (apud LIBÂNEO, 2004), ao analisar a concepção tradicional de aprendizagem, confirmou que o conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramentas para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorram na vida prática.

A contrapor concepções e práticas tradicionais, Davydov propôs o ensino desenvolvimental sustentado pelo pensamento de Vygotsky e Leontiev.

Nesse contexto, cabem alguns questionamentos: Quais seriam as implicações para a aprendizagem do aluno, quando as atividades de ensino de um curso de EaD reduzem a prática do professor a mero expositor de conteúdos de uma disciplina por meio de videoaulas gravadas em CD ou em DVD? Nesse modelo de ensino, que concepções permeiam a relação dos alunos com o conhecimento acadêmico?

As reflexões sobre essas questões serão analisadas a seguir, tomando-se como referências alguns elementos essenciais ao processo ensino-aprendizagem.

5. Obstáculos didáticos e pedagógicos no processo ensino-aprendizagem

Admite-se que o objetivo central da educação não se refere somente ao domínio de conteúdos das áreas do conhecimento, mas a uma prática intencional e transformadora.

Os pressupostos teóricos socioconstrutivistas sustentam que o elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem é a interação. Almeida (2011) afirma que a aprendizagem decorre das “inter-ações”, ou seja, das relações estabelecidas em ações do pensamento humano acompanhadas de reflexões sobre resultados e produção de significados.

Conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação significa delinear diferentes possibilidades de interações entre docente e discentes. O professor empenhado em promover a aprendizagem dos alunos busca interferir inclusive em seu pensamento. Essa ação é viabilizada pelas construções e (re)construções das concepções e das práticas pedagógicas orientadoras da escolha dos métodos que devem atender às formas de pensar dos alunos.

A metodologia que favorece a ação de uma aprendizagem significativa propõe mobilizar os alunos a pensarem e refletirem sobre o que estão aprendendo, em processos que possibilitam relacionar os saberes construídos aos aspectos da realidade. O desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos está relacionado à mobilização dos seus saberes por meio das atividades que exigem participação ativa dos envolvidos.

Assim, o projeto educativo de uma dada instituição e a prática do docente são aspectos que influenciam as formas de aquisição e produção do conhecimento pelo aluno.

Pinto (2004) assevera que, no contexto de ambientes com suporte da tecnologia digital, a prática do professor envolve três dimensões: a pedagógica, a didática e a tecnológica. A autora destaca que a dimensão didática se relaciona às competências do professor em sua área de conhecimento; a pedagógica diz respeito à mediação, comunicação, orientação e acompanhamento do aluno nos respectivos processos de aprendizagem. No tocante à questão tecnológica, ela está relacionada ao seu domínio – o que permite ao professor sentir-se à vontade para operar e explorar seus recursos.

O processo de ensino-aprendizagem deve priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social; entretanto, quando se trata das videoaulas

que utilizam mais a WEB como ambientes de aprendizagem e de interatividade, a forma como esse recurso instrucional é utilizado sugere as possibilidades de obstáculos à aprendizagem e à apropriação e construção do conhecimento pelos alunos.

O conceito de obstáculos neste trabalho deverá ser entendido sem o caráter específico do contexto histórico das ciências, em que surgiu a noção de obstáculos³ epistemológicos conforme adotava Bachelard. Por isso, busca-se, no contexto da ciência que investiga a teoria e a prática da educação em seus vínculos com a Pedagogia (LIBÂNEO, 2008), a construção da noção de obstáculos como as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, que podem estar relacionadas às dimensões didáticas, pedagógicas ou cognitivas.

Parte-se do pressuposto que a aprendizagem é um processo social mediado, no qual os sujeitos constroem o seu conhecimento, com o meio e por meio da interação com outros sujeitos; assim, a mediação pedagógica desenvolvida pelo professor tem significado na forma como os alunos se colocam perante o conhecimento.

A participação dos estudantes limitada à audição das aulas gravadas, acrescida de sugestões de leituras, trechos de filmes e provas presenciais nos polos, referencia o paradigma educacional transmissivo ou instrucionista, comprometendo a qualidade do ensino ofertado em EaD e a formação de uma legião de estudantes que vislumbram nessa modalidade de educação sua única oportunidade de acesso a um diploma.

6. Considerações finais

Percebe-se que a EaD e a informatização da sociedade passaram dos discursos para efetivação das possibilidades de avançar no processo de democratização do ensino brasileiro em todos os níveis.

Entretanto, é fundamental que a sociedade esteja atenta para exigir das instituições que ofertam a educação a distância o compromisso de não visarem apenas à obtenção de maior lucratividade em detrimento da qualidade da formação de seus alunos.

Isto pressupõe sanar a falta de interação entre professor e estudante, frente ao uso excessivo das videoaulas, que como se apresentam favorece a constituição de obstáculos pedagógicos, comprometendo a aprendizagem dos alunos.

Deve-se ter a compreensão de que o conhecimento e a forma como é ou não apropriado fazem diferença na maneira como se organiza o processo ensino-aprendizagem. Assim, é importante compreender os desafios que as TICs nos impõem para que professor e alunos não sejam apenas um objeto dela, mas que procurem condições de recriá-la e transformá-la na prática educativa.

7. Notas

¹ Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC em 2004; entre eles, o Proletramento e o

Mídias na Educação. Essas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

²Existem várias práticas de atuação do professor na EaD, bem como diferentes entendimentos sobre suas atribuições. O modelo discutido neste trabalho estabelece o professor conteudista como o especialista no assunto. Ele é o principal sujeito na definição do conteúdo e das competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso.

³ A noção de obstáculo epistemológico foi descrita inicialmente pelo filósofo francês Gastão Bachelard, na obra *A formação do espírito científico*, publicada em 1938. O estudioso observou que a evolução de um conhecimento pré-científico para o nível de conhecimento científico passa, quase sempre, pela rejeição de conhecimentos anteriores e se defronta com certo número de obstáculos.

8. Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. *Desafios e possibilidades da atuação docente on-line*. 2011. Disponível em: <www.apropuc.org.br/revistar24_r07.htm>. Acesso em: 18 dez. 2011.

_____; MORAN, José Manuel. *Integração das tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

ALMEIDA, Sergio Antunes; WOLFF, Simone; DANTAS, Marcos. *O capital-educação: quando o professor se torna redundante*. II Encontro ULEPICC, Bauru, 2008. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/ulepicc2008/anais/2008_Ulepicc_0028-0048.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

AZEVEDO, Wilson. *Panorama atual da educação a distância no Brasil*. Disponível em: <www.aquifolium.com.br/educacional/artigos>. Acesso em: 14 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, out. 2011. Disponível em: <inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2011.

CHAMON, Magda. O desafio do processo formativo para a construção de ambientes de aprendizagem na modalidade de educação a distância. *Revista Extra Classe – Revista de*

Trabalho e Educação, Belo Horizonte: Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, n. 1, v. 1, p. 92-108, jan. 2008.

COSCARELLI, C. V. Mitos e verdades da educação a distância. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, p.54-59, jan./fev. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: direito à igualdade. Direito à diferença. *Cad. Pesq.*, n. 116, p. 245-262, jul. 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 maio 2012.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Indicadores de qualidade da educação escolar. In: SEMINÁRIO: O CONTROLE DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 1992, Recife. *Palestra...* Recife: UNICEF, 3-5 nov. 1992.

GIROUX, Henri. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez. 2008. (Coleção Magistério Série Formação do professor).

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set.-dez. 2004.

_____; FREITAS, Raquel. *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set.-dez. 2004. p. 5-24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD – a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. *Educação*, v. 32 p. 286-290, set./dez. 2009.



_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales Neto. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez. 2001, n. 18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_10_MARIA_RITA_NETO_SALES_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PINTO, Anamelea de Campos. A formação de professores para a modalidade de educação a distância: por uma criação e autorias coletivas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) –, Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB; UNESCO, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.