



Educação a Distância: tecnologias, diversidade e plurais

Raquel Silva Barretto

Mestra em Saúde Pública. Analista em EaD na COEP/Laboratório Herbert de Souza, RJ
psi_quel@yahoo.com.br

RESUMO

A educação a distância no Brasil vive atualmente um momento de expansão. As pesquisas e dados demonstraram que a procura por cursos online tem crescido entre o público feminino e, uma boa parcela desses participantes tem idade superior a 40 anos. Nessa mesma perspectiva, verifica-se que essa modalidade chegou aos locais onde a educação formal apresentava dificuldades para se consolidar. O encontro entre os sujeitos e o aparato tecnológico de ensino perfaz novas e importantes relações, que repercutem na desconstrução de uma educação tradicional, com modelos hierárquicos e estruturas rígidas. Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem os tutores e alunos horizontalizam os seus saberes, compartilham parte das suas realidades e produzem uma pedagogia que propicia a autonomia. O presente artigo visa inicialmente debater algumas questões que permeiam a educação a distância; em seguida são apresentados dados que demonstram a sua consolidação no país; por fim, um relato de caso possibilita uma reflexão mais aprofundada, quando através de uma proposta para a confecção de um curso livre à distância a inclusão digital reverberou no cotidiano de jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: Educação a distância. Tecnologia. Sociedade. Desconstrução.

Distance Learning: technologies, diversity and plural

ABSTRACT

Distance learning in Brazil currently lives a moment of expansion. The research and data showed that demand for online courses has grown among the female audience and a good portion of those participants are over the age of 40 years. In the same perspective, it appears that this modality has reached the places where formal education was difficult to consolidate. The encounter between the subject and the technological apparatus of education make up new and important relationships, which reflects the deconstruction of a traditional education, with hierarchical models and rigid structures. In Virtual Learning Environments the tutors and students horizontalize their knowledge, share part of its realities and produce a pedagogy which promotes autonomy. This article aims to initially discuss some issues that permeate the distance education; then data are presented which demonstrate its consolidation in the country; finally, a case report provides a more detailed consideration, when through a proposal for making a free course at a distance to digital inclusion reverberated in the daily lives of young people, adults and the elderly.

Keywords: Distance learning. Technology. Society. Deconstruction.

1 Introdução

No Brasil, a Educação a Distância (EaD) tal como é praticada hoje, reafirmou-se em um decreto assinado em dezembro de 2005, onde tecnologias diversas são reconhecidas como facilitadoras do processo ensino/aprendizagem ([BRASIL, 2005](#)).

O conceito de Educação a Distância sofreu algumas atualizações e, no Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 passou a ser prevista como uma modalidade educacional constituída por uma mediação didático-pedagógica. Esses processos de ensino demandam políticas de acesso, meios tecnológicos e profissionais qualificados ([BRASIL, 2017](#)). Portanto, para uma compreensão integral desse modelo, faz-se necessário analisar seus elementos.

No Ensino à Distância utilizamos atualmente os denominados “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (AVA). Esses ambientes configuram redes, quando possibilitam a conexão direta entre humanos e tecnologia (computador, questionários, instrumentos de aprendizagem, entre outros). Na EaD, esses ambientes virtuais são um campo rico, tecido a partir desses encontros e conexões estabelecidas.

No âmbito da Educação a Distância verificou-se um crescimento considerável na procura por cursos, sejam de curta ou longa duração. A educação vem tomando novas formas, passando por transformações e as tecnologias de ensino entram nesse cenário, merecendo atenção. Para Peters (2003 apud [BITTENCOURT, 2013, p.4](#)), “mudança de paradigma na educação poderia significar que na educação certos modelos ou padrões não existem mais porque novos modelos e padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram”.

Uma vez que novos modelos ou padrões ganham lugar, as relações também se ressignificam. Este artigo visa debater a EaD e por fim contextualizar uma experiência inclusiva, onde como conteudista demonstrei a experiência de jovens e adultos que se tornaram importantes atores comunitários ao conhecerem e participarem de um curso a distância, adaptado segundo a realidade local.

2 Discussão

2.1 Tecnologia e educação

O conceito “psicossocial” envolve a compreensão sócio-histórica do homem. É um conceito transdisciplinar, uma vez que define a arena de significações e relações humanas. Porém, é necessária a dinamização deste conceito para que possamos entender o homem em um “sistema circulatório”. Se autores clássicos pensaram o conceito psicossocial pontuando tensões internas - homem versus homem, novos autores sugerem os agenciamentos, entre humanos e não humanos. Os objetos técnicos cotidianos são então, segundo [Pedro \(2010, p. 80\)](#):

Agentes/actantes capazes de engendrar transformações que ultrapassam o âmbito técnico-instrumental, participando da configuração de processos que não mais podemos definir como estritamente sócio-culturais – passamos a nos referir a eles, doravante, como sócio-técnicos.

Se falarmos das relações sócio-técnicas faz-se importante uma compreensão mais aprofundada do processo tecnológico na esfera social. A tecnologia foi descrita por duas imagens: intelectualista e artefactual, que vincularam paradoxos. Na primeira imagem o desenvolvimento tecnológico limitou-se à lógica. Para [Núñez \(1999\)](#), nesse caso, as considerações sobre os condicionamentos sociais relacionados ao desenvolvimento tecnológico assim como a sua prática ficaram fora dos questionamentos.

Já a visão artefactual, segundo Feenberg (1991), também é limitante, visto que denotou a tecnologia sob a forma de objetos concretos. Pode-se explicá-la pautando a concretude da máquina ou de um instrumento laboratorial. Cabe questionarmos as relações subjetivas, que não tiveram lugar nessa visão.

Desta forma, como autora, abro um parágrafo para que possamos observar a incapacidade das duas visões em explicar a engenharia de trânsito, por exemplo, com as suas diversas variáveis. Observo que ao ocupar-se entre outras, do planejamento e construção de estruturas para o tráfego, reflete sobre elementos em um todo: não existe somente o material pensado inicialmente dentro dos laboratórios, com suas moléculas, não há tampouco a

cientificidade expressa puramente nas leis físicas determinando o quanto uma estrutura será capaz de dilatar e contrair sob determinado aquecimento ou somente teorias que deem conta de mensurar e equacionar as variáveis concretas do processo. Há territórios, culturas, subjetividades, que se entrecruzam no processo da “construção” concreta e abstrata. [Feenberg \(1991\)](#) reitera que os costumes culturais, econômicos, as ideologias, a religião e a tradição delimitam e se relacionam com o desenvolvimento tecnológico. Em sua visão, a tecnologia não é puramente artefactual ou conceitual, há toda uma lógica política nesse contexto. Embora o autor não desenvolva na íntegra a conceituação de territórios, ele traz uma idéia que pode ser associada à Monken e Barcellos (2005) ao deixar implícito o funcionamento de uma rede, que envolve o abstrato e o concreto, materialidades e subjetividades.

[Monken e Barcellos \(2005\)](#) fizeram uma associação entre dois autores: Anthony Giddens e Milton Santos, no intuito de demonstrar que o espaço geográfico envolve pessoas, ações e objetos. Os objetos podem ser naturais ou técnicos e devem localizar-se em um espaço-tempo. Os objetos são externos aos indivíduos, mas são instrumentais e tornam-se indispensáveis à vida. Os objetos têm história e são criados/ remodelados em determinados períodos, conforme a necessidade dos grupos sociais envolvidos. Os autores defenderam a ideia da interação entre os objetos e ações como produtores dos elementos básicos para a vida cotidiana. Assim, Monken e Barcellos (2005) acreditam que os homens, no espaço em que estão, recriam suas condições de vida e formas de comunicação e a vida social na interação, onde regras e recursos se fazem presentes.

Feenberg (1991) afirma que nas guerras o potencial estava com aqueles que detinham aparatos tecnológicos. O avanço no campo das pesquisas científicas está diretamente ligado à tecnologia, assim como o desenvolvimento urbano. Concluiu-se então que a tecnologia está imersa em um jogo de poder social. Segundo o autor a tecnologia está universalizada no cotidiano, mas, por estar atrelada e pertencer principalmente aos grandes grupos econômicos, é necessário para além da democratização do seu uso, pensar no seu “design”, que envolve questões hegemônicas e sociopolíticas. O mesmo é contra o determinismo presente na imagem da “tecnologia controlando o homem”, para ele, a tecnologia tem sua constituição em meio a uma relação complexa e

dinâmica de homens entre si com a natureza, podendo interferir no ambiente e no meio social.

É inegável que todas as áreas incorporaram (e foram incorporadas) no processo tecnológico. O campo educacional vem transformando o projeto pedagógico através do Ensino à Distância. No Brasil (2005), o decreto 5.622 no artigo primeiro caracterizou a Educação a Distância como 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 (BRASIL, 2005).

No contexto histórico [Vidal e Maia \(2010\)](#) e [Gonçalves \(2015\)](#) situaram a educação a distância no Brasil dentro das primeiras décadas do século XX com a oferta de cursos através de programas de rádio e por correspondência, com destaque para a Rádio Sociedade, Rádio Escola RJ, Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro. Algumas décadas mais tarde, canais de TV também ofereceram programas de ensino. A década de 90 foi o “palco” do ensino através das plataformas digitais, sendo a Universidade Aberta de Brasília a primeira a oferecer cursos por ambientes virtuais de ensino. Em 1996, a então denominada “Educação a Distância” passa a ser reconhecida no Brasil. Os autores avaliaram que questões sociais motivaram a oferta pública de cursos utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O ensino pelo AVA é uma possibilidade de baixo custo, pensada para atender a um grande contingente de alunos, em diversos locais. É uma opção que agrega de forma imediata a oferta e demanda. Há a necessidade de profissionalizar jovens brasileiros e, junto a isso, inserir a vivência e experiência digital. A oferta da EaD por meio do AVA é então uma política que otimiza custos com a infraestrutura física, com recursos humanos, já que atende a uma grande parcela, necessitando de poucos profissionais e garante que a educação chegue de forma mais acessível em locais distantes, que muitas vezes carecem de uma rede integral de ensino.

Embora a EaD tenha despontado e hoje seja acessível, exista de forma gratuita e tenha relevância por seus aspectos inclusivos, é importante atentar para o que está por trás dessas relações tecnológicas, já que nenhuma

tecnologia é neutra. A educação brasileira vem de uma história na qual a “democratização” aparece de modo disfarçado. [Freire \(1987\)](#) fala das controvérsias na educação brasileira onde, predominavam analfabetos e, mesmo com a escolarização das “massas”, a educação ocorreu visando uma formação em série para o mercado de trabalho, segundo as necessidades do capitalismo. Os homens eram capacitados para que virassem mão de obra sem abertura para um pensamento crítico. A juventude permanecia alienada.

E essa reprodução também se deu na inserção da EaD. Observou-se o atravessamento de forças políticas e econômicas em um local que parecia possuir neutralidade. Reiterou-se então a afirmação da não neutralidade tecnológica.

2.2 EaD em dados

A educação a distância no Brasil vive atualmente o seu momento de maior crescimento na história. Considerando o Censo EAD.BR 2013, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), partindo de 252 instituições chegou-se ao número 5.772.466 matrículas em EaD no ano de 2012. Esse total inclui tantos os cursos reconhecidos, quanto os cursos livres. Os cursos reconhecidos somaram 1.141.260 alunos. Em relação à localização dessas matrículas em cursos autorizados, a maioria foi da Região Centro-Oeste (36%). Os dados apontam para uma maior procura da EaD pelos brasileiros. No mesmo ano, 15% das matrículas no ensino superior foram na modalidade de educação a distância ([ABED, 2014](#)).

Outro dado interessante nessa pesquisa foi relacionado ao perfil do público: com destaque para as mulheres (56%). Já nos cursos corporativos, de capacitação exigidos pelas empresas, o público em destaque foi o masculino. A faixa etária desse público também chamou a atenção: nos cursos de EaD houve um predomínio de alunos com 30 anos ou mais. Esses dados foram importantes, uma vez que tais informações permitiram questionar e aprofundar quais forças propiciaram essa busca dos grupos por tais tecnologias. Embora mencionado anteriormente, do ponto de vista educacional, hipoteticamente a EaD poderia diminuir ou minimizar qualquer forma de discriminação, uma vez que “universaliza” o acesso/ensino, porém, do ponto de vista psicológico e

social, pode-se questionar o que atravessaria os próprios actantes e até mesmo o que propiciaria tais encontros. (ABED, 2014).

Sabe-se que a EaD chegou a espaços sociais diversos. Conforme retrataram [Machado et al. \(2010\)](#), no Amazonas profissionais e populações ribeirinhas puderam usufruir dos computadores para capacitação, através da estratégia do Tele-Medicina; Indígenas do Mato Grosso do Sul, região da Grande Dourados realizaram cursos, com o apoio da UNIGRAN. [Sakaçuti \(2006\)](#) mencionou que em 2003 uma disciplina semipresencial sobre “Ciência Política”, ligada ao curso de Direito foi implementada e, do total de alunos, 3,5% foram índios.

Se o Ensino à Distância chegou a locais onde antes as tecnologias de ensino, assim como o acesso ao meio digital eram quase nulos, houve então uma transformação social e subjetiva. Mais uma vez reiterou-se a relevância em investigar e cartografar esse campo tão rico e vasto, que a educação a distância nos proporciona.

2.3 Relatos de experiência no AVA: desconstrução da educação formal e inclusão em novos padrões

O modelo trabalhado no AVA foi evoluindo e ganhando novas formas, diferenciando-se em alguns pontos da estrutura tradicional educativa, sendo agregado em diversos setores, para diversos fins.

Ao longo do ano de 2015 atuei em uma Instituição sem fins lucrativos, situada no estado do Rio de Janeiro. A instituição foi criada em 1993 e teve como um de seus idealizadores o sociólogo Herbert de Souza – “Betinho”. A sua fundação se deu no momento em que a sociedade civil passava por uma efervescência, um processo de mobilização por direitos e democracia. A instituição surgiu no movimento “Ética na Política” e buscou reunir empresas para implementar ações voltadas ao combate à fome. O processo deu certo e passou a reunir uma rede de organizações. Em 2003 a rede foi ampliada e envolveu a articulação de pessoas - Rede Mobilizadores - e um ano depois, uma Rede de Comunidades também foi incorporada ([COEP, 2008](#)).

As redes de empresas, pessoas e comunidades trabalham de modo interligado, embora o foco não seja mais o combate à fome e sim a mobilização

em prol dos princípios democráticos. A Rede Mobilizadores, por exemplo, concentra 40 mil pessoas cadastradas e atua em 03 diferentes eixos que permitem dar subsídios para a mobilização: Erradicação da miséria, meio ambiente e vulnerabilidade e participação, direitos e cidadania (COEP, 2008).

Quando entrei na instituição, a proposta inicial era a de promover cursos para um de seus públicos-alvo (Rede Comunidades). Tal público é composto principalmente por jovens e adultos de diversas comunidades do semiárido nordestino brasileiro. Com exceção da Bahia e do Maranhão os demais estados nordestinos são cobertos, possuem comunidades atendidas e um trabalho que ocorre há mais de 10 anos. Esse público concentra em sua maioria pessoas que estão cursando ou pararam no ensino fundamental. Um adendo importante é que embora estejamos falando de uma maioria dentro desse nível escolar, verificou-se que ao longo desses anos os jovens tiveram maior acesso à escola e à faculdade e houve nitidamente o desenvolvimento de diversas regiões em questão.

O desafio inicial consistiu na preparação, promoção e oferta de um curso online gratuito, de curta duração, que seria inserido em um site institucional (já existente), focando o tema “Diagnóstico Comunitário Participativo”. Utilizo o termo “desafio” uma vez que tendemos a divagar sobre realidades e contextos que são desconhecidos para nós. Inegavelmente, somos influenciados pelas mídias e pensamos em um estereótipo à priori envolvendo hipoteticamente o que aquele público vive, assim como os seus costumes e tradições.

Ainda que o pesquisador possa conhecer os desmembramentos teóricos do seu campo, se aproxima do que lhe é dito pelas suas referências e teóricos, entretanto, a realidade do campo por vezes o surpreende ([PEIRANO, 2014](#)).

Para conhecer um pouco mais dessa realidade, estando longe dela, o primeiro passo consistiu em entrevistar as pessoas atuantes nesse projeto, incluindo o seu coordenador, que trabalha na sede. Foram indicados diversos materiais retratando as ações desenvolvidas e a singularidade das comunidades. Li a respeito e me familiarizei com as atividades (até então não haviam ofertado nenhum curso nesse sentido). Em seguida, me aproximei dos agentes, que fazem o trabalho institucional na ponta e esquematizei um curso que trabalhasse com uma linguagem capaz de se aproximar daquela realidade e, ao mesmo tempo, ser compreendida por todos. Além dos textos, a

linguagem visual apresentada nos conteúdos também incluiu fotos e imagens comuns a tal realidade. Parte da equipe se engajou para sugerir mais materiais, textos, apresentar uma identidade visual e enfatizar subtemas que seriam interessantes. Compreendi que não seria possível um trabalho para esses comunitários sem a aproximação com a realidade local.

Foram propostos 04 (quatro) módulos:

A) “Direitos e desenvolvimento sustentável” – Preconizou a discussão sobre as desigualdades e o processo de desenvolvimento no Brasil, relacionadas com diversas crises políticas, econômicas, hídricas, de poluição e desmatamento. Essa discussão permitiu repensar quais eram as barreiras ao desenvolvimento da comunidade e gerou um debate sobre os direitos em seu caráter individual e coletivo;

B) “Processo diagnóstico e território” – O segundo módulo demonstrou os conceitos de território para além da conformação geográfica. Enfatizou as escalas e dimensões do território ocupado, a valorização cultural, o conhecimento aprofundado do território e de indicadores importantes;

C) “Ações básicas de mobilização” – Nesse módulo os participantes literalmente se enxergaram em um painel de fotos, exemplificando ações que eles já faziam cotidianamente e que serviam para ampliar a mobilização nas suas comunidades;

D) “A utilização do questionário como ferramenta de diagnóstico” – Módulo metodológico que apresentou alguns pontos centrais do instrumento e forneceu subsídios para a sua construção participativa e coletiva.

Sobre a confecção e inclusão dos materiais, cada módulo comportou uma apostila teórica, uma apresentação em *powerpoint*, vídeos animados, um exercício simples de fixação (múltipla escolha, caça palavras, verdadeiro ou falso) e um fórum específico.

Os conteúdos focaram autores clássicos nas temáticas relacionadas à cultura, sociedade, educação e territorialização. Os conteúdos foram apresentados e a contrapartida era que nos fóruns e exercícios, os participantes apresentassem as suas realidades e vivências, de acordo com os subtemas trabalhados.

As inscrições iniciaram através do próprio site, os agentes locais foram até as comunidades, orientaram os participantes nos tele centros e auxiliaram nas inscrições. O curso iniciou em abril de 2015 e contou com 156 participantes. Esse curso durou 45 dias e, cada módulo ficou disponível por cerca de 10 dias.

A experiência foi de extrema importância e impactou positivamente estes comunitários. Cerca de 90% afirmaram que nunca haviam feito um curso online antes. Alguns participantes idosos mencionaram que aprenderam a acessar a internet e conheceram as funcionalidades de um computador pela primeira vez, pessoas que não possuíam acesso à internet em casa se reuniram nos tele centros ou criaram possibilidades para que todos os interessados conseguissem participar. Uma iniciativa original que surgiu através da oferta desse curso foi o “ponto de encontro”. Um jovem comunitário de Alagoas, professor, ofereceu a sua casa para que durante os finais de semana em que o curso estivesse no ar todos os demais comunitários interessados pudessem ir até lá realizar juntos. Esse voluntário instalou a internet em casa e organizou um dos cômodos para receber os mais de 20 comunitários pertencentes inscritos na capacitação. O grupo arrumou uma forma de projetar os módulos. Assim, cada módulo foi realizado em um final de semana. Eles leram juntos todo o material, assistiram as apresentações, debateram sobre o que foi falado, participaram juntos do fórum e realizaram os exercícios. Soubemos dessa iniciativa quando eles filmaram os encontros e nos enviaram um vídeo caseiro explicando todo o processo. Esse grupo foi premiado em um evento da instituição, pela criatividade e potencial do trabalho coletivo. O grupo continua ativo e até o presente momento se encontram para a realização de atividades afins. Essa estratégia serviu de exemplo para outras comunidades.

A tarefa final do curso foi participativa. O interesse da instituição era de conhecer ainda mais essas comunidades e, a proposta se focou na preparação de um questionário único, que pudesse ser aplicado nas quase 60

comunidades participantes. No último fórum online, os participantes dessas diversas comunidades sugeriram perguntas dentro de diferentes temáticas: cultura, saúde, lazer, meio ambiente, saneamento, educação, atividade para os jovens, agricultura, formação, questões hídricas, incluíram também perguntas que permitiram traçar o perfil das comunidades e reviveram a história de formação, de cada uma delas. Reunimos e fizemos a triagem das perguntas enviadas. Compilamos as perguntas que não eram repetidas / semelhantes e finalizamos a construção de um único questionário com 120 perguntas, divididas em 12 áreas. Os questionários criados de forma participativa foram repassados para todas as comunidades. Como atividade final, cada comunitário que fez o curso se organizou com as associações locais para que uma ação fosse elaborada, como uma assembleia e os demais integrantes das comunidades responderam juntos.

Como resultado a Instituição recebeu os questionários preenchidos, que retrataram a realidade de 45 comunidades atendidas nos estados de Alagoas, Ceará, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe, o que serviu para aprimorar o trabalho junto às mesmas e compreender quais seriam as próximas demandas de trabalho. Os questionários enfatizaram diversos pontos importantes, que puderam ser utilizados em estratégias voltadas para as políticas públicas, uma vez que buscaram, dentre outros pontos a compreensão: da igualdade de gênero / proporção de homens e mulheres nas comunidades; a presença de pessoas com deficiência; a presença ou ausência de creches públicas, escolas de nível fundamental ou médio e as deficiências no âmbito da educação; os programas de saúde existentes, a distribuição de medicamentos e a orientação sobre os métodos contraceptivos, pré-natal e doenças crônicas não transmissíveis; a ausência ou presença de redes de esgoto e saneamento; o recebimento de benefícios e a cobertura de programas sociais, os movimentos sociais existentes; a presença ou ausência de trabalho infantil; o nível de violência; os esportes praticados; a infraestrutura; e a mobilidade.

Embora o curso não tenha se restringido somente ao espaço virtual, a essência se deu nele. Desse AVA surgiram histórias reais, novas relações, aprendizagens diversas, agenciamentos, propostas que culminaram em ações e criação de possibilidades.

O AVA foi um território de trocas: a tutora não permaneceu como figura neutra, ela ressignificou ideias com base na realidade presente, o que influenciou diretamente em uma modificação constante no modo como o conteúdo foi apresentado.

Os participantes, por sua vez foram figuras ativas nesse processo: ao passo que geraram encaminhamentos necessários para essa metamorfose.

2.4 Considerações sobre EaD e autonomia

Pode-se dizer que o modelo AVA “ideal” facilita a “pedagogia da autonomia” tão sugerida por [Freire \(1996\)](#).

Se para Freire (1996) ensinar exige rigor e método, podemos confirmar esta rigorosidade, quando no ambiente virtual a apresentação de um texto é capaz de gerar diversas discussões sobre pontos de vista.

Se “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996), os ambientes virtuais também são capazes de despertar a curiosidade, fazendo com que os alunos busquem mais conhecimentos, levando-os a “pensarem”. E pensar certo, é respeitar o senso comum e a capacidade de criação do educando.

Para Freire (1996), ensinar também demanda criticidade, a metodologia no ambiente virtual e o contato com outras realidades permitem ao aluno formar diversas opiniões e indagações. Desse modo,

[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 1996, p. 18).

Freire (1996) afirma a exigência de ética e estética para ensinar. Logo, um ambiente virtual é todo planejado para incorporar não só a estética do conteúdo e das palavras, como também projetar relações entre “figuras e fundos”. E a ética é fundamental em todas as relações.

Segundo Freire (1996) se exige que haja risco, inovação e preconiza que qualquer tipo de discriminação seja rejeitada, este ambiente propicia a educação igualitária, uma vez que as relações estão ocupando um espaço

horizontal e o acesso nesse ambiente - em tese - é universalizado. Desse modo,

[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p. 20).

Se nas salas de aula tradicionais há uma estrutura diretamente relacionada ao poder, onde o professor ao subir no “tablado” para ter visibilidade sobre todos também denota a figura de superioridade e “vigilância”, as relações dentro de um ambiente virtual de aprendizagem se modificam. Retiram o professor desse topo e reagrupam os alunos não mais em fileiras, porém em relações horizontalizadas. O espaço-temporal é diferenciado em uma sala de aula física e no ambiente virtual, havendo no último, uma quebra na rigidez dos horários que marcam os encontros entre alunos e professor. No espaço virtual, o professor pode estar mais próximo, uma vez que as postagens se dão a qualquer momento. De antemão, o aluno sabe que suas dúvidas serão esclarecidas de modo breve. A atenção do professor é focada em todos. Longe da formalidade de um ambiente físico, no ambiente virtual os alunos praticam a autogestão, devem organizar seus horários, estudar dentro do tempo que possuem, realizar as tarefas e responder às pendências.

As transformações promovidas “nos” e “com” os ambientes virtuais de aprendizagem são notáveis. Esse é um campo fértil e atual perpassado por diversas forças, que travestidas na temática da educação, tem muito a nos mostrar sobre os híbridos e os seus agenciamentos.

3 Conclusão

Se a EaD ganhou força e vem se estabelecendo no cotidiano brasileiro atual, se estamos em um momento de relevância e crescimento dessa metodologia é porque transformações têm ocorrido no agenciamento entre humanos e tecnologias. Os ambientes virtuais de ensino são o lócus dessas relações. O desenho do AVA pode ser substituído por uma rede, onde relações são estabelecidas. Há nesse espaço: professores, alunos, teclados, mouse-

pads, conteúdos, exercícios, fóruns, programações e todos estes elementos se conectam; os híbridos ganham força; as conexões se dinamizam; e os agenciamentos ocorrem. Não há como planejar anteriormente, nem como pensar em como seriam essas conexões, uma vez que só ocorrem naquele espaço-tempo e se desenham de diversos modos: na relação com o conteúdo, com as pessoas, com as conformações ali presentes.

Nessa cultura da rede em EaD surgem diversas transformações. Essa rede, ao pressupor mudanças no campo educacional, também promove mudanças sociais. Dentro de realidades onde anteriormente o acesso à tecnologia era quase impensado, surgiram possibilidades de democratização ao acesso, principalmente no âmbito da inclusão digital, rompendo com barreiras duras, possibilitando uma capacitação que independe das fronteiras regionais, territoriais, de gênero e classe.

O relato de experiência foi apresentado no intuito de demonstrar justamente a prática da EaD e o rompimento com as fronteiras e limitações que estão tão aparentes no cotidiano dos comunitários. Em locais onde foi comprovado que a educação formal apresentou lacunas e dificuldades, seja pela ausência de profissionais ou a carência em termos de espaços físicos e recursos, as tecnologias surgiram como novas possibilidades de se ampliar o pensamento. Em dada instância, essa relação dos participantes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem ganhou corporeidade através de questionários ricos, que promoveram um diálogo mais profundo e coletivo sobre políticas públicas e direitos humanos, compartilhados no meio virtual e problematizados na realidade. De antemão, a perspectiva inicial foi conhecer um pouco mais da realidade das comunidades, porém, para além das expectativas, o processo originou respostas tão importantes passíveis de serem utilizadas em novos projetos para tais comunidades.

Outro ponto importante que essa experiência nos trouxe foi a respeito das próprias aberturas que o campo da EaD necessita e do modo como ela pode ser recriada. Enfatizou-se que a EaD cumpre com um papel de desconstrução do modelo formal de educação enquanto dá lugar a um “novo modelo” dotado de forças e sentidos, de vida e discurso próprio; todavia cabe ao conteudista ou tutor desconstruir de fato esse modelo.

Essa desconstrução é fundamental, contudo depende dos agentes envolvidos. Na experiência apresentada, assim como Freire (1996) evidenciou, foi necessário quebrar com a rigidez dos métodos e das hierarquias. Se o conteudista e o tutor estão dispostos a conhecer a realidade dos participantes, se incentivam o pensamento crítico e reflexivo desses participantes, aí, certamente, há espaço para uma reestruturação do modelo. Todavia, se os conteúdos tendem a fechar os participantes em um só pensamento e não há lugar para o debate, algo necessita ser repensado.

Referências

BARRETTO, Raquel Silva. Educação a Distância: tecnologias, diversidade e plurais. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 1, p.2-19, 2017. ISSN 2525-3476.

ABED. *Censo EaD.br*: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf
> Acesso em: 01 set. 2015.

BITTENCOURT, I. M. Implicações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem como principal causa da Evasão em um Curso de Administração na Modalidade Distância. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4, Brasília, 2013. *Anais do 4º EnEPQ*. Disponível em:
<http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEP_Q221.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acessado em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº. 9.057 de 25 de maio de 2017. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 10 jun. 2017.

COEP. *Das ruas às redes*: 15 anos de mobilização social na luta contra a fome e a pobreza. Coleção COEP - Cidadania em Rede. Rio de Janeiro: COEP, 2008. Disponível em:
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ruas_redes_2008.pdf> Acesso em: 01 set. 2017.

FEENBERG, A. *Racionalização subversiva*: tecnologia, poder e democracia. Trad. Anthony T. Gonçalves, 1991. Disponível em:
<https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_Racionalizacao_Subversiva_Tecnologia_Poder_Democracia.pdf> Acesso em: 10 set. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, C. S. A. A Educação a Distância no Brasil: da correspondência ao e-learning. In: XII Congresso Nacional De Educação (EDUCERE); III Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE); IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar (ENAEH); V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD), Curitiba, 2015. *Anais do XII EDUCERE*. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18105_9530.pdf> Acesso em: 01 set. 2017.

MACHADO, F. S. N. et al. Utilização da tele medicina como estratégia de promoção de saúde em comunidades ribeirinhas da Amazônia: experiência de trabalho interdisciplinar, integrando as diretrizes do SUS. *Ciênc. saúde coletiva*,

Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 247-254, 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n1/a30v15n1.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

MONKEN, M.; BARCELLOS, C. Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 898-906, 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n3/24.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2016.

NÚÑEZ, J. La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería olvidar. La Habana: Editorial Felix Valera, 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/salactsi/nunez02.htm>> Acesso em: 05 ago. 2016.

PEDRO, R. Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais. In: FERREIRA, A. et al. (Orgs.) *Teoria Ator-Rede e Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p.78-96.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Ano 20, n. 42, p. 377-391, 2014. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>> Acesso em: 01 set. 2017.

SAKAGUTI, S. T. A evolução da EAD com alunos indígenas e sua inclusão digital na UNIGRAN. In: SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4, Brasília, 2006. *Anais do 4º SNABED*. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc001.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. Introdução à Educação a Distância. Fortaleza: RDS Editora, 2010.

*Recebido em 23 de setembro de 2016
Aprovado em 20 de abril de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

BARRETTO, Raquel Silva. Educação a Distância: tecnologias, diversidade e plurais. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 1, p.2-19, 2017. ISSN 2525-3476.