

Processos interacionais no curso de pedagogia a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: A formação humana para além da lógica do capital

ELOIZA DA SILVA GOMES DE OLIVEIRA, LÁZARO SANTOS

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

eloizaoliveira@uol.com.br, lazarosantos@rj.senac.br

Resumo: Este texto foi originado de uma pesquisa que tem como objeto o Curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Escolhemos um importante aspecto pra observar: a interação, destacada no projeto político-pedagógico do curso. Analisamos as respostas de trezentos e trinta alunos do curso ao instrumento de avaliação institucional do ano de 2007, apresentado pela Fundação CECIERJ, que administra os cursos do Consórcio CEDERJ, em seu *web site*. Construimos, através desta análise, um conceito de interação com o outro no ciberespaço do curso, destacando os seus aspectos positivos e negativos. Discutimos ainda idéias de formação continuada, sociedade da informação e comunicação ou sociedade do conhecimento e o sentido que as tecnologias da informação e comunicação têm para o nosso contexto social, entendendo-as a partir de uma concepção de uso histórico-social. Verificamos seis enfoques diferentes para a interação: como forma de comunicação, como socialização, como cooperação ou colaboração, como maneira de otimizar a aprendizagem, como antagonismo, contradição e como hegemonia resultante de competição. Essas reflexões sobre a construção do conceito de outro através da interação são necessárias para definir o paradigma de formação humana que serve de base a cursos como esse.

Palavras-chave: Educação a Distância, formação humana, interação.

1. ALGUMAS DISCUSSÕES PRELIMINARES...

À medida que os seres humanos se confundem cada vez mais com a tecnologia e uns com os outros através da tecnologia, as velhas distinções entre o que é especificamente humano e o que é especificamente tecnológico tornam-se mais complexas. Estaremos a viver uma vida no ecrã ou dentro do ecrã? (Turkle, 1995)

A temática deste texto é atual e necessária, na medida em que cada vez mais a interação traz perplexidade a quem trabalha com ambientes virtuais de aprendizagem e que temos mais cursos de formação de professores na modalidade a distância.

É preciso que investiguemos quais são as implicações desses cursos, além de olhá-los por uma ótica crítica e reflexiva, dissociada da fetichização da tecnologia aplicada à Educação, constituindo-se em verdadeira “tecnofilia”.

Esta postura é denunciada por autores como Postman (1994), que chama a atenção para o perigo de que o ser humano se torne uma ferramenta de suas ferramentas. A perigosa junção do capitalismo com a tecnociência, para ele, tem provocado a exacerbação do individualismo, com impactos em uma sociedade de consumo exacerbado.

Lévy (2003), por muitos considerado e criticado como tecnófilo, afirma que a revolução da tecnologia é extremamente positiva e aposta na tecnologia de informação e comunicação que não é de “um para todos”, mas de “todos para todos”:

(...) será um poder nascido da capacidade de aprender e de trabalhar de maneira cooperativa, relacionado com o grau de confiança e de reconhecimento recíproco reinantes num contexto social (...) A questão do poder (ou do centro) e da exclusão (ou da periferia) deve remeter-nos às nossas capacidades coletivas aqui e agora ou de forte animosidade, pouco indicadas para resolver qualquer tipo de problema. (p.193).

É necessário, no entanto, não criticarmos a Educação a Distância contaminados pela “tecnofobia” descrita por Umberto Eco (1993) em sua obra “Apocalípticos e Integrados”.

O autor criou estes termos para designar, respectivamente, o ideário da Escola de Frankfurt e dos funcionalistas. Para ele, enquanto os primeiros elaboram teorias sobre a decadência da sociedade em função da indústria cultural, da cultura de massa, da tecnologia, os segundos não se preocupam com a crítica das ações, mas com a praticidade e a funcionalidade do sistema social.

Mais atualmente Sfez (2003) faz coro a estas críticas quando denuncia que um grande risco da rede de computadores é que “aclimata os espíritos à refundição dos elementos tradicionais do conhecimento, que são a causalidade e a linearidade, o determinismo e a não-contradição” (p.123).

Ao pensarmos no currículo de cursos na modalidade a distância, forma-se um mosaico de indagações, entre as quais:

- De que forma a interação, tão almejada nas propostas educacionais, ocorre e de que maneira o diálogo com o outro, constitutivo das subjetividades e essencial no processo de formação humana se estabelece.
- A necessidade de sabermos até que ponto os estudantes desses cursos realmente aplicam no seu cotidiano saberes adquiridos na Graduação ou se, pelo contrário, tais saberes são desvinculados de suas práticas de sala de aula, havendo ainda um terceiro viés nesse interesse pelos

cursos a distância: a mera necessidade de diplomação em nível superior.

O nosso texto se debruçará sobre a primeira indagação citada.

Os cursos de que falamos acontecem em um contexto de utilização mais intensiva e extensiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em praticamente todas as áreas da ação humana, o que tem levado alguns autores, como Lévy e Castels a denominarem esse espaço / tempo como “sociedade da informação e comunicação” ou “sociedade do conhecimento”.

Estas denominações começaram a ser forjadas no Período Pós-Industrial. A sociedade industrial havia gerado o desafio da eficiência (otimização do uso do tempo, realizar mais atividades em menos tempo). A sociedade pós-industrial nasceu com o final da Segunda Guerra Mundial, com o aumento da comunicação entre os povos, a difusão das chamadas “novas tecnologias” e com profundas mudanças econômicas. Não mais baseada na produção agrícola ou na indústria, a sociedade voltou-se para a produção de informação, serviços, símbolos (de ampla utilização no campo da semiótica) e estética. Nascia a Era da Informação e do Conhecimento, com o crescimento inexorável das tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

O que realmente nos importa, no entanto, não é este conjunto de informações acumuladas, mas sim a capacidade do homem para utilizá-las segundo princípios científicos, sociais e, principalmente, éticos.

Peters (2003) constrói uma pirâmide que mostra os estágios da gênese do conhecimento, diferenciando-o da informação. A ilustração mostra uma tendência ascendente que vai do mais simples (sinais) ao mais complexo (sabedoria). No entanto, se o indivíduo não mobilizar sua estrutura cognitiva para transformar a informação em conhecimento, terá que lidar com uma infinidade de informações, sem conseguir selecioná-las, organizá-las e interpretá-las.

Há, ao mesmo tempo, uma tendência descendente sobre a qual diz o autor que: “grandes estoques de conhecimento são transformados novamente em informações e configurações codificadas, de tal modo que podem ser estocadas e disponibilizadas em outra parte”.

FIGURA I - Estágios da gênese do conhecimento



Fonte: PETERS, 2003, p. 327.

Esta sociedade também é enunciada como aquela que simboliza a terceira revolução, a tecnológica, de tal forma que também implicaria diretamente os sujeitos constituintes da contemporaneidade, daí o fato de, ao mesmo tempo em que a pesquisa que desenvolvemos visa entender o Curso de Pedagogia a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como ênfase a discussão transversal de que formação está sendo oferecida em meio a essas mudanças.

Se quisermos discutir essa questão, é necessário pensar e questionar essa educação para a formação humana, indagando: que formação? E que humano?

Vivemos em um tempo / espaço onde cada vez mais encontramos um discurso no qual se valoriza o conhecimento, tido como a chave não somente para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também das sociedades.

E surgem mais questionamentos:

- Se vivemos agora na sociedade do conhecimento, em que sociedade vivíamos antes, ou seja, será que o conhecimento só toma ares de importância nessa virada de século?
- Que conhecimento é esse capaz de determinar, ou denominar um espaço / tempo como tal?
- Qual o impacto desta concepção de conhecimento sobre o currículo dos cursos ministrados a distância?

2. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA FORMAÇÃO HUMANA

Este é um debate essencial para a compreensão crítica da sociedade da informação e comunicação, de tal forma que discutir a formação humana sem passar pelas TICs seria uma levandade.

Acreditamos que uma colaboração a esse campo de estudo é a tentativa de analisar esse processo na perspectiva da formação humana, relacionando-a aos processos sócio-econômicos que vivenciamos, sem perder de vista a preocupação em não encerrar nas próprias tecnologias (como se pudessem ser meios e fins) a discussão.

Portanto, uma das nossas preocupações é se podemos concordar ou não que estamos na sociedade da informação e comunicação e, mais além, seja ela ou não uma nova época, novo tempo / espaço ou não, qual é o papel das TICs na formação dos sujeitos? É diferente de outros momentos históricos? Se o é, em que qualidade e quantidade isso se dá? (MARX apud TRIVIÑOS, 2007).

Embora não tenhamos a pretensão de encerrar essas discussões, acreditamos que tal problematização seja necessária. Afinal, o trabalho e o conhecimento são elementos fundamentais inerentes à formação humana e esta só se dá por meio de práticas sociais, pois o homem é um ser social, embora também seja um ser biológico (SCHAFF, 1967).

Como ser social, por meio do trabalho, o homem se constituiu e constituiu os outros homens em um processo que poderíamos chamar de auto-criação. O conhecimento sempre esteve implicado nessa produção do sujeito, daí o seu aspecto teleológico na ontologia do homem.

Dentre as várias mediações constituintes do ser humano está essa que nos propomos a discutir: as tecnologias. Acreditamos que o homem modifica a natureza por meio do trabalho, gerando um conhecimento subjacente a esta prática, e que essa *práxis* é mediada também pelas diversas tecnologias.

Assim, tanto o homem que utilizou e se apropriou do fogo pela primeira vez, quanto o que hoje usa o fogo para moldar os mais diversos metais, tiveram nesses trabalhos a produção de conhecimento a respeito de tais atividades, bem como a mediação de variadas tecnologias para tal.

Podemos afirmar, portanto, que as tecnologias são também parte constituinte dos seres humanos, uma vez que são meio para algo. O problema das discussões sobre tecnologia está quando aprisionamos esta à finalidade em si, ou também quando acreditamos que ela, fora de uma prática social, é capaz de algo, desconsiderando o papel do homem nesse processo.

Isso implica às tecnologias não um papel de neutralidade, mas de elemento integrante de práticas e ideologias do homem para a produção de algo impossível de ser analisado fora de um contexto social.

Na educação muito se discute as tecnologias voltadas para a aula, alguns excluindo-as completamente de suas práticas, outros integrando-as a todo custo sem, contudo, debater e refletir sobre a sua apropriação.

Se o nosso entendimento é de que tanto as tecnologias quanto o homem, o conhecimento e o trabalho estão inseridos em um contexto sócio-histórico mais amplo, diretamente implicado pelo sistema econômico, político, cultural etc., nos cabe não questionar em separado esses elementos, mas sim as inter-relações que os constituem.

É necessário, portanto, discutir qual é o papel das TICs na formação do homem do século XXI, que vive em um sistema neoliberal, relacionando

todos esses elementos à sua própria historicidade como processo que nos levou até o ponto em que estamos. (SOARES, 2006).

A relação entre formação humana e tecnologias só pode ser debatida se antes fizermos as relações internas e externas necessárias, entendendo-as como práticas sociais, o que nos leva a discutir também as práticas educativas.

3. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DO HOMEM

Nas discussões propostas nesse trabalho há um aspecto que permeia todo processo, que é a Educação.

Ela é a maneira que o homem encontrou, entre outras tantas, de difundir culturalmente os saberes produzidos e apropriados ao longo de sua história.

Todo conhecimento humano passou de uma geração à outra por alguma prática educativa. Nossa discussão é mais focada na educação institucionalizada, principalmente em nível superior.

Toda prática educativa do homem foi e é mediada por tecnologias, assim como o trabalho e o conhecimento que é gerado por meio deles. Se todo esse processo se dá no seio de práticas sociais, inscrito em um dado tempo / espaço, a relação educação - tecnologias é sempre social e histórica.

Focamos nesse texto a sociedade do conhecimento, em que o emprego das tecnologias da informação e comunicação é amplamente tido como necessário à formação do homem de nosso tempo, sob o risco de tornar-se ou não, um excluído digital e, conseqüentemente, também excluído social (WARSCHAUER, 2006).

Já tivemos em outros espaços / tempos históricos a necessidade ampla da utilização de vídeos no contexto escolar/acadêmico ou da própria televisão, de forma que, de tempos em tempos, parecem surgir novas demandas que, por conseqüência, requerem para si um *status* de revolucionárias e solucionadoras de todos os problemas tanto de ensino quanto de aprendizagem ou, pelo contrário, levam a uma quase “fobia” dos professores.

Se entendermos esses fenômenos de maneira desconectada, teremos a indicação, ou melhor, deduziremos que sem dúvida as TICs são o que melhor houve ou pode haver para a educação, devido ao seu caráter interativo, autônomo, quase infindável como meio de busca de conhecimento, entre outros aspectos positivos que podemos levantar.

No entanto, se fizermos outras análises, perceberemos que, à sua época, cada tecnologia contribuiu de alguma maneira para a produção de conhecimento, ressaltando também que não são as tecnologias as produtoras do mesmo, mas sim o homem, que por meio delas gera saberes e representa o mundo.

Tomando como exemplo um artefato tecnológico, o *microscópio*, por exemplo, sabemos que este não gera conhecimento senão pela atividade humana, mas a sua utilização sem dúvida nos abriu espaços importantes para novas descobertas que não seriam possíveis sem esse instrumento.

Queremos afirmar com isso que, se as tecnologias não forem empregadas como meios, mas sim debatidas como fins ou, por outro lado, houver a crença de que são autônomas, deixamos de perceber o emprego que estas podem ter na inovação.

É um engano acreditar que inserir novas tecnologias na escola por si só traz uma “melhor” aprendizagem, do mesmo jeito que é discutível a postura de ignorar as possibilidades que estas trazem. Portanto, o problema a ser debatido não são as tecnologias, mas sim como podemos nos apropriar dessas de forma a visar à emancipação do homem.

É possível, portanto, afirmar que por serem práticas sociais ou frutos destas, educação e tecnologia devem ser discutidas em seus espaços / tempos de acordo com a utilização que nós, homens, damos às mesmas. Por outro lado, devemos contestar quando elas são utilizadas como meios para a exploração do homem pelo homem ao invés de relacionadas com as possibilidades de autonomia e criação do ser humano.

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS – O “CAMPO” DO ESTUDO REALIZADO

O caminho percorrido até então nesse trabalho buscava fundamentar duas discussões que levantamos no início deste texto:

- Por que atualmente grande parte da educação continuada docente, tem se realizado através da Educação a Distância com utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o que constitui para muitos uma promessa de democratização do acesso ao ensino superior nas instituições públicas?

- Qual o impacto disto para a interação e a construção do conceito de “outro” no universo de um curso como o que descrevemos acima?

Ao discutir essas duas questões nos aproximamos mais do interesse do nosso estudo, que são as implicações de um curso a distância de pedagogia, realizado em uma instituição pública, para as práticas docentes de alunos já concluintes.

Discutindo a primeira questão explicitada, podemos trazer novamente as reflexões acerca da necessidade de formação que é requerida atualmente pelo mercado de trabalho.

Hoje falamos em profissionais polivalentes, multi-qualificados, flexíveis, entre outros predicados que, no final das contas, tomam a dimensão do sujeito que no seu trabalho pode assumir qualquer posição e não somente aquela para a qual ele havia se proposto.

Isso parte de um pressuposto taylorista-fordista, em que o trabalho massificado ganha condições de trabalho precário, reforçado pela racionalização da produção através do parcelamento e da fragmentação de tarefas fundado na tradição taylorista. Isto implica que o trabalhador não necessita mais ser um artesão especialista no seu ofício, sendo necessária apenas resistência física e psíquica num processo de produção constituído por um número ilimitado de gestos repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho. (FRIGOTTO, 2007).

O discurso pela “competência” não passa necessariamente pela formação humana dos indivíduos, mas sim por saberes e fazeres mínimos

para algo, o que até poderia ser positivo, se não fosse o fato de tais saberes/fazerem terem como objetivo único uma reprodução desenfreada do capital.

Dessa maneira, alguém que trabalhe em uma loja qualquer precisa saber ser caixa, estoquista, produzir uma vitrine, não porque isso seja importante no seu crescimento como profissional e sujeito, mas sim porque a qualquer momento essa pessoa pode passar a desempenhar estas e outras funções substituindo outras pessoas, ao invés de trabalhar com elas.

Outro problema das competências está relacionado à própria noção de competitividade, quando o “ser competente” é ter, ganhar, fazer, gerar, produzir mais que o outro, deixando de lado as possibilidades de solidariedade.

Para exemplificar essa questão, houve um debate há pouco tempo, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sobre se estudantes que tivessem boas notas deveriam receber uma remuneração financeira, sob a forma de “bolsa”, como bonificação por tal feito. Um questionamento na época seria o fato de que tais estudantes, para ganhar essa bolsa, poderiam vir a competir entre si pelas melhores notas, deixando de lado a aprendizagem colaborativa.

O mesmo se aplica às propostas de gratificação financeira às escolas e aos professores que atingem melhores resultados na aprendizagem de seus alunos.

A necessidade intensa de formação continuada e a demanda pelo profissional competente podem levar a um quadro de pressão sobre a subjetividade dos sujeitos, de forma a deixá-los constantemente em busca de algo, pressionados para não perderem o lugar.

E o que isso tem a ver com a educação, ou melhor, com os profissionais do campo da educação?

Temos visto, há algum tempo, iniciativas de formação continuada para professores, principalmente em nível universitário. No entanto, com o advento da obrigatoriedade do nível superior para professores do Ensino Fundamental, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

(Lei 9394/96)¹, essa necessidade se institucionalizou em forma de “obrigação”.

Havia, por parte dos profissionais de educação, o “temor” de que, ao não alcançarem esta formação, deixarem de ter oportunidades no mercado de trabalho ou ingresso no setor público.

Como consequência houve uma proliferação de cursos na área de Educação, de tal forma que, mesmo sem fazer nenhum estudo mais aprofundado, podemos afirmar que quase todas as instituições de ensino superior públicas, e principalmente as privadas, oferecem cursos de Pedagogia ou formação de professores.

Outro fator relevante para a formação continuada na área de Educação foi o fato de que, até que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006)² fossem oficializadas, determinando para o mesmo o caráter de Licenciatura e excluindo o Bacharelado, houve uma grande procura pelo curso no sentido de uma formação que possibilitasse tanto o exercício da docência em instituições de educação formal, quanto a prática pedagógica em espaços não formais e até mesmo em Organizações não Governamentais, Movimentos Sociais e Instituições Privadas (entendendo-as como empresas).

A abertura de campos de atuação gerou também a demanda de vagas em universidades para o Curso de Pedagogia, visto que diversas pessoas que não tinham interesse em ser docentes, mas desejavam ingressar na área de Recursos Humanos em empresas, por exemplo, passassem a procurar o curso.

Esses foram alguns motivos que levaram à expansão dos cursos de formação continuada na área de Educação.

¹ É a lei maior da Educação no Brasil. define e regulariza o sistema de educação no país com base nos princípios presentes na Constituição.

² O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Cabe a ele a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de Graduação do Brasil.

Contudo, principalmente nas instituições públicas, essa demanda não foi acompanhada por um aumento da oferta. Por outro lado, passou a se reconhecer algumas questões relacionadas à formação de professores, como:

- Devido à profissão, muitos não tinham tempo para dar continuidade aos seus estudos;
- muitos desses profissionais não são residentes dos grandes centros urbanos, onde situa a maioria das instituições públicas;
- há, por parte de muitos desses profissionais, dificuldade financeira para a continuidade no curso;
- o reconhecimento de novas formas de buscar o conhecimento que não somente o ensino tradicional.

Tal contexto provocou a implementação de formas mais sistematizadas de Educação a Distância que, apoiadas nas TICs que naquele momento começavam a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas, visavam atender a esta demanda de formação.

No Rio de Janeiro, em particular, formou-se em 1999 o Consórcio CEDERJ, no qual as seis Universidades Públicas sediadas no Estado tinham como objetivo oferecer diversos cursos de graduação na modalidade a distância com a mesma qualidade acadêmica dos oferecidos por suas instituições de origem, assim como serem responsáveis pelos trâmites legais dos estudantes.

Passada a conclusão da primeira turma do curso de Pedagogia da UERJ (que se iniciou em 2003) e com algumas turmas já formadas, pudemos perceber que, sem dúvida, esse curso tem méritos ao interiorizar o ensino superior no Rio de Janeiro.

Se um de seus objetivos era ultrapassar as barreiras físicas das universidades consorciadas e oferecer possibilidades de formação em nível superior para além daquelas que estavam centralizadas nos *campi* presenciais, sem dúvida essa proposta foi cumprida.

Hoje, só no curso de Pedagogia da UERJ, há os pólos de Paracambi, Maracanã, Petrópolis, São Pedro da Aldeia, Nova Friburgo, Resende, Nova

Iguaçu e Angra dos Reis, ou seja, esta universidade pôde se expandir efetivamente pelo interior do Estado.

O enfrentamento das questões político-pedagógicas apresentadas no início deste artigo é feito de algumas formas no curso. Destas destacamos três:

1ª) O próprio projeto político-pedagógico do curso.

O projeto do curso, que prioriza a inclusão, apresenta como proposta fundamental:

O curso em questão fundamenta-se em pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo. Em outros termos, concebe um profissional que, imerso em sua prática, busque confrontá-la com a teoria, e ao cotidiano retorne revigorado pela reflexão e pela dúvida – movimentos indispensáveis à constituição de um pensamento crítico e criativo, portanto transformador. (UERJ, 2003, p.62).

2ª) A proposta metodológica do curso, que preconiza o máximo de interação e é “configurada pela *metodologia à distância*, com intensa tutoria presencial e não presencial, mescladas com o propósito definido de alcançar o máximo de debates com o mínimo de afastamento do nosso aluno/professor de seu ambiente de trabalho específico”.

3ª) A estrutura curricular alicerçada em três eixos norteadores – **HOMEM**³, **SOCIEDADE**⁴, **TRANSFORMAÇÃO**⁵.

Em relação aos problemas financeiros e de tempo há questões mais complexas, sobre as quais não pretendemos nos estender muito, mas que são necessárias à discussão.

³ **HOMEM** - Entendido no seu caráter social e histórico, agindo em um tempo e em um espaço, relacionando-se com outros homens e produzindo as várias formas de conhecimento que constituem a cultura.

⁴ **SOCIEDADE** - Refere-se às diferentes formas de relação entre grupos e à estratificação social: definições das relações de poder e dos seus processos de constituição, reprodução e mudança, no decorrer do tempo.

⁵ **TRANSFORMAÇÃO** - Resultado da interação do homem com a natureza e com os seus semelhantes, modificando a primeira e as próprias condições de vida. Com os outros homens relaciona-se no processo de produção, troca e distribuição dos bens materiais e simbólicos.

Ora, se um curso é feito para vencer uma barreira de tempo ou financeira, temos que questionar que profissão é essa que não possibilita aos seus profissionais uma atenção maior àquilo que é seu grande “instrumento”, ou seja, o conhecimento. Como pode um professor não ter tempo de estudar?

Por outro lado, é necessário garantir a estes profissionais remuneração mais digna e condizente com o trabalho que desempenham, pois afinal muitos têm que fazer várias jornadas de trabalho para poderem garantir um sustento relativo para si e suas famílias.

Em ambas as situações acreditamos que não são cursos a distância ou presenciais que têm que ser criados para dar conta desses problemas, mas sim uma superação das bases econômico-sociais que levam professores e professoras a situações que podemos chamar mesmo “de risco”.

Em contrapartida, se entendemos a EAD mediada pela TIC como uma nova área e uma nova metodologia para a formação humana, ou seja, como uma opção e não como uma “rota de fuga” a problemas sócio-econômicos, podemos questionar aspectos mais pedagógicos do que filosóficos (embora ambos estejam implicados). Afirmamos com isso que as pessoas podem ter a opção por buscar a formação de maneira mais autônoma, em seus lares, sem que isso represente uma segunda opção para aqueles que não conseguiram ingressar no ensino superior.

Quando os próprios defensores da EAD justificam a sua importância a partir desses pressupostos deixam de lutar por melhores condições de trabalho e de vida para professores e professoras e passam a naturalizar essa situação de exploração.

Ao contrário, se dão mais ênfase às possibilidades pedagógicas que há nesse processo e partem do entendimento de que os sujeitos podem buscar o conhecimento de outras formas, aí sim podemos começar a refletir sobre a EAD em uma perspectiva democrática.

No entanto, voltamos a lembrar que não basta a garantia de uma EAD que utilize os mais sofisticados recursos tecnológicos, se o projeto subjacente ao curso, além de práticas diferenciadas, não visa a uma mudança de concepção do próprio ato educativo e traz uma perspectiva de emancipação do sujeito.

Como afirmarmos anteriormente, não são as tecnologias em si que garantem o sucesso ou não da aprendizagem e do ensino, mas sim as apropriações que são feitas a partir das mesmas e aí é necessário questionar o que se entende por homem, por formação, por conhecimento, pela relação homem-natureza por meio do trabalho, entre outras.

Daí a necessidade de pensar cursos (a distância ou não) que possibilitem uma formação para além da lógica do capital.

5. A INTERAÇÃO E O OUTRO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

O caráter essencialmente dinâmico da interação faz com que ela seja revestida, principalmente em uma visão construtivista de aprendizagem, de uma extraordinária importância.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 281):

[...] a interação é um conceito nômade: tendo aparecido por primeiro no domínio das ciências da natureza e das ciências da vida, foi adotado, a partir da segunda metade do século XX, pelas ciências humanas, para qualificar as interações comunicativas [...].

O conceito de interação social é um dos focos da obra de Vygotsky. Ele enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem. Este processo é fundamental para a interiorização do conhecimento, ou transformação dos conceitos espontâneos em científicos.

Piaget fala em dois tipos de interação:

Além dos fatores orgânicos, que condicionam do interior os mecanismos da ação, toda conduta supõe, com efeito, duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e os objetos e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos (...) cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros (PIAGET, 1973, p.34-35).

Vygotsky (1989) empresta valor especial à interação, quando enuncia quase todos os seus conceitos. Para ele, a aprendizagem acontece na medida

em que os sujeitos, através da interação, são influenciados pelos outros promovendo a apropriação do conhecimento. Esse processo cognitivo também permite ao sujeito compartilhar com outros sua aprendizagem.

Frawley (2000), ao apresentar a concepção do teórico sobre a aquisição de pensamento superior pela criança, afirma:

A criança nasce em um mundo preestruturado. A influência do grupo sobre a criança começa muito antes do nascimento, tanto nas circunstâncias implícitas, históricas e socioculturais herdadas pelos indivíduos como nos preparos explícitos, físicos e sociais mais óbvios que os grupos fazem antecipando o indivíduo. Tudo isso exerce sua força até mesmo em tarefas cotidianas simples, que requerem o gerenciamento e o emprego da ação individual. (p. 91).

A interação também alicerça a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, como acontece na Educação a Distância, reforçando a idéia de que o conhecimento se constrói de forma compartilhada e de que isto tem forte efeito motivador para as crianças.

É possível perceber que as tecnologias de informação e comunicação, assim como a Educação a Distância propiciam, de forma progressiva, todas as formas de interação (desde a síncrona, quando o grupo interage ao mesmo tempo e no mesmo lugar, até a modalidade assíncrona distribuída – em que a interação ocorre em diferentes tempos e lugares – como nos *chats*), permitindo sempre o encontro educacional pleno.

Martin & Ahijado (1999) destacam a importância da comunicação propiciada pelos ambientes interativos, pelo contato com as tecnologias de informação e comunicação:

Sem descartar nenhum dos materiais e meios, pois todos eles têm importantes funções a cumprir, realçando-se a importância de dispor de tecnologias que permitam uma comunicação síncrona e o estabelecimento de um diálogo educativo entre os distintos atores do processo ensino – aprendizagem. (p.25).

As interações ocorrem, na atualidade, em planos que transcendem o real e que demandam, em virtude disto, novas formas explicativas e modelos compreensivos. Elas são de vital importância em todas as aprendizagens

mediadas, que são o nosso objeto de estudo. Ocorrem, neste caso, em um espaço que chamamos de “virtual”, com contornos e características próprios. Na relação com o computador, pela existência da Internet, podemos falar mesmo de uma “comunidade virtual”: cada pessoa interage com a sua “máquina” e com as outras pessoas, através da comunicação em rede (*on line*).

Elas são, portanto, de fundamental importância na sociedade da informação e da comunicação, que Vattimo (1991) chama de “sociedade transparente”. Superando os fluxos apenas informativos o ciberespaço constitui-se hoje em um conglomerado de comunidades virtuais que, segundo Castells (2003):

A noção de “comunidades virtuais”, proposta pelos pioneiros da interação social na Internet, tinha uma grande virtude: chamava atenção para o surgimento de novos suportes tecnológicos para a sociabilidade, diferentes de formas anteriores de interação, mas não necessariamente inferiores a elas. Mas induziu também a um grande equívoco: o termo “comunidade”, com todas as suas fortes conotações, confundiu formas diferentes de relação social e estimulou discussão ideológica, entre aqueles nostálgicos da antiga comunidade, especialmente limitada, e os defensores entusiásticos da comunidade de escolha possibilitada pela Internet. (p. 105).

Para tentar a verificação deste conceito analisamos as respostas de trezentos e trinta alunos do Curso de Pedagogia a Distância da UERJ ao instrumento de avaliação institucional/2007 apresentado pela Fundação CECIERJ, que administra os cursos do Consórcio CEDERJ, em seu *web site*.⁶

O questionário apresentava quesitos relativos a diversas áreas: infraestrutura dos pólos, funcionalidade da plataforma, qualidade do material didático impresso e do que está disponibilizado na Web, tutoria presencial e a distância, sistema de avaliação presencial e a distância.

Observamos, em especial as respostas relativas à plataforma e à tutoria, onde a incidência de referências à interação foi maior.

⁶ UERJ. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Mimeo., 2003.

Depois de cuidadosa leitura das respostas, retiramos das mesmas as referências à interação (ou termos correlatos como comunicação, relacionamento, interatividade, diálogo, comunicação, por exemplo) e as agrupamos por redundância das respostas dos alunos, partindo para a aplicação das categorias e à análise temática das mesmas.

No quadro abaixo apresentamos, de forma resumida e em ordem decrescente de frequência, algumas categorias de análise aplicadas.

TABELA I - Categorias de análise das respostas ao instrumento de avaliação institucional

Categoria	F%	Explicitação da categoria	Exemplos de respostas
INTERAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO	37%	Nesta categoria as respostas enfatizaram aspectos da ampliação, inclusive geográfica, da comunicação entre as pessoas, aquisição de vocabulário ampliado e de novas linguagens.	A plataforma permite que você converse com outras pessoas de lugares muito distantes. [...] fico impressionada com a rapidez da comunicação, como as minhas dúvidas são respondidas rápido.
INTERAÇÃO COMO SOCIALIZAÇÃO	19%	Nesta categoria as respostas enfatizaram aspectos afetivos que envolvem o conhecimento de pessoas, a ampliação da rede social, muito frequentemente apontando para a possibilidade do conhecimento presencial.	[...] sinto que estou mais próximo das pessoas, até mesmo de colegas que eu já conhecia. Gostaria que pudéssemos nos encontrar pessoalmente para um almoço, um chopinho.

INTERAÇÃO COMO COOPERAÇÃO / COLABORAÇÃO	17%	Nesta categoria as respostas enfatizaram aspectos de solidariedade, realização de trabalhos em grupo, divisão de tarefas, avaliação não apenas individual das tarefas acadêmicas.	Os trabalhos em grupo são propostos (...) e a gente sabe que a nota será alcançada por todos. Outro dia tinha dúvidas em uns exercícios e logo três colegas estavam dispostos a me ajudar [...]
INTERAÇÃO COMO OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM	13%	Nesta categoria as respostas enfatizaram aspectos que tornam a aprendizagem mais rápida e que a divisão de tarefas “simplifica” a realização do curso.	Sem dúvida aprendi mais em menos tempo, sem precisar assistir aulas chatas e cansativas. Pra mim, que tenho pouco tempo, tudo fica mais rápido e administro meu horário de estudo.
INTERAÇÃO COMO CONTRADIÇÃO / ANTAGONISMO	8%	Nesta categoria as respostas enfatizaram aspectos negativos como o da falta de equidade, do surgimento de conflitos não explicitados, da dispersão da atenção, da expectativa do mesmo ritmo de aprendizagem para todos, da divisão desigual de tarefas e responsabilidades.	Você tem que estar ligado no Guia do Aluno e nos prazos, não tem professor te lembrando datas (...) estudar sozinho precisa de muita força de vontade. À vezes a gente recebe umas respostas de colegas e dos tutores que não gosta muito (...) mas você vai brigar com quem não tá vendo?
INTERAÇÃO COMO HEGEMONIA	6%	Nesta categoria as respostas enfatizaram aspectos relativos às competências para o uso da TIC que permitiriam que algumas pessoas tivessem “melhores interações”.	Dá pra perceber que tem alunos que já são craques na Internet, pra eles é mais fácil. Nos encontros virtuais quem não sabe teclar rápido quase não participa (...) eu fico cansada logo ..

Voltemos à questão que norteou a elaboração deste artigo: De que forma a interação, tão almejada nas propostas educacionais, ocorre e de que maneira o diálogo com o outro, constitutivo das subjetividades e essencial no processo de formação humana se estabelece.

A análise das respostas dos alunos nos mostrou a preponderância das respostas que indicaram a ênfase em aspectos comunicacionais aliada à perplexidade, talvez fetichização, da superação das questões de espaço e de tempo.

Isto nos lembra a visão de Castells, que fala do espaço dos fluxos baseado nas telecomunicações, nos sistemas de computadores e nos locais onde esta interação tem lugar. É o espaço principal onde se move a globalização.

Sobre o espaço, Castells (1999, p.436) vai dizer é o “suporte material das práticas sociais de tempo compartilhado”. Essas práticas estão organizadas em fluxos - de capital, de informação, de tecnologias.

Em comunidades virtuais colaborativas de aprendizagem, como a do curso pesquisado, o processo de comunicação é central para a aprendizagem, tendo a interação como um dos responsáveis por manter o fluxo de mensagens entre seus participantes (Jin, 2002).

Segundo Freire (1979) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 69).

Para abordagens teóricas como o sócio-interacionismo de Vygotsky a interação é de fundamental significado para a aprendizagem, representando as trocas e relações estabelecidas pelos participantes da comunidade que se expressam em padrões de interação/comunicação.

A seguir, com 19% tivemos as respostas envolvidas pela questão da necessidade de contato humano. Em vez da situação da distância como um espaço comunicativo e psíquico de “transações”, como diz Moore (1993), essas respostas a apresentam como algo primitivo ou inferior, que deve ser superado pela interação presencial, face a face.

Só então, com 17% encontramos um aspecto amplamente destacado no projeto político-pedagógico do curso: a interação como parte da aprendizagem colaborativa / cooperativa. Segundo Harasim (2000):

O princípio da aprendizagem colaborativa pode ser o conceito mais importante para a aprendizagem online relacionada com a Internet, uma vez que este princípio se relaciona com o forte poder sócio-afetivo e cognitivo da aprendizagem na Web. A natureza assíncrona da Web tanto permite como requer a aprendizagem colaborativa: a colaboração providencia a união social de uma comunidade que atrai os alunos e os motiva a participar (p. 53).

O princípio da colaboração na aprendizagem pode ser entendido de variadas formas, entre as quais a de Panitz (1996) de que a colaboração representa um estilo de vida ou uma filosofia de interação onde a cooperação é a estrutura da interação desenvolvida para facilitar o acompanhamento de um produto final ou meta.

As respostas seguintes (com 13% de frequência) interligam interação e aprendizagem, mas com uma conotação de praticidade, rapidez e economia de esforço. Nelas não está presente a ênfase piagetiana ao aprender com o outro, em grupo.

Para Piaget (1998), sem o convívio social o aluno não constrói conceitos científicos de forma adequada, perdendo a oportunidade de “uma acumulação de conhecimentos que o indivíduo sozinho seria incapaz de reunir” (p. 68). Para que isto ocorra o sujeito precisa ter desenvolvido certas estruturas que permitem elaborar o que ele denomina de “solidariedade interna”, que envolve a criação de regras em conjunto com o grupo e o exercício da cooperação intelectual. As condições indispensáveis para que isto ocorra são as mesmas que caracterizam um ambiente de aprendizagem colaborativa: ausência de hierarquia formal, um objetivo comum entre todos, respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de idéias e questionamentos.

Finalmente, com 8% e 6% de frequência respectivamente, as respostas apontaram aspectos pouco positivos da interação: a contradição, o antagonismo e o exercício da hegemonia, às vezes arbitrária, pelo professor e por determinados grupos.

Isto pode criar em ambientes virtuais de aprendizagem processos semelhantes aos que Goffman (1974) descreve nas “instituições totais”:

Onde se espera entusiasmo, haverá apatia; onde se espera afeição, há indiferença; onde se espera frequência, há faltas; onde se espera robustez, há algum tipo de doença; onde as tarefas devem ser realizadas, há diferentes formas de inatividade. Encontramos inúmeras histórias comuns, cada uma das quais é, ao seu modo, um movimento de liberdade. Sempre que se impõem mundos, se criam submundos (p. 246).

Podem ser incluídos nestas categorias fatores como: a dificuldade de comunicação com o grupo e de uso das próprias ferramentas tecnológicas, a ausência de incentivo à interação grupal, o ritmo acelerado de atividades, a utilização pouco equânime de incentivos e elogios, a apropriação do ambiente de aprendizagem por grupos mais experientes em EAD, a novidade desta modalidade de ensino, a falta de encorajamento e apoio pedagógico e emocional por parte do professor.

Este conjunto de fatores pode conduzir ao que Kretz (1985) chamou de “interação zero”, que se caracteriza por uma leitura ou escuta linear feita pelo usuário do início ao fim do processo. Este só chega a exercer algumas raríssimas ações sobre o meio, como a interrupção da leitura ou da escuta. O autor conclui dizendo que este “(...) tipo de interatividade se encontra em todas as mídias”.

Kretz fala em seis tipos de interatividade oferecida pelas mídias:

- a) *Interatividade zero* – em obras acompanhadas linearmente, do começo ao fim, como acontece geralmente nos livros.
- b) *Interatividade linear* – em obras lineares que podem ser acompanhadas com avanços e recuos, como em CDs e DVDs.
- c) *Interatividade arborescente* – nessa modalidade há escolhas, seleção de caminhos em um menu de opções.
- d) *Interatividade lingüística* – há o acesso das informações através de formulários ou palavras-chave como nos *sites* de busca ou em bibliotecas e livrarias virtuais.

e) *Interatividade de criação* – quando o leitor/usuário pode interferir no conteúdo. É o caso das mensagens deixadas em blogs, das enciclopédias cooperativas e dos wikis em geral.

f) *Interatividade de comando contínuo* – aqui o usuário/ leitor modifica ou desloca objetos visuais ou sonoros mediante manipulação, como nos *videogames*.

Nas interações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem, ainda que possamos encontrar os diversos tipos de interação, destacamos a interatividade arborescente, que permite navegar pelos nodos do ciberespaço.

6. EAD PARA ALÉM DO CAPITAL: INTERAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZAROS, 2007, p. 196)

A citação de Mészáros indica a impossibilidade de dissociar transformações educacionais e transformações sociais e a dialética que está presente na relação entre ambas

Diante do caminho que percorremos até esse momento, ao abordar as idéias a respeito do que estamos considerando como homem, educação, conhecimento, formação humana, entre outros, todos relacionados ao nosso problema que é o da definição do impacto e das formas de interação em ambientes virtuais na construção das subjetividades (do sujeito e do outro) será rico discutir algumas conclusões.

Uma primeira questão a ser resolvida é o entendimento radical de que educação não é mercadoria e não deve ser gerida segundo a lógica do mercado. O que vemos frequentemente é um processo onde há uma abertura quase descontrolada de cursos superiores, centros universitários, universidades entre outras instituições promotoras de Educação que, embora

autorizados pelo Ministério da Educação, não têm o rigor científico que se espera dessas graduações.

Percebemos um crescimento significativo de cursos relacionados à área de “petróleo”, “tecnologia da informação”, entre outros que segundo “consultores / analistas de mercado” estão na “crista da onda”.

Grande parte desses cursos é oferecida pela iniciativa privada na área da educação e, em alguns casos, nas pós-graduações em nível de especialização em instituições tanto privadas quanto públicas.

Há ainda outro problema que é a abertura indiscriminada de cursos que nesses últimos anos têm tido um aumento considerável na sua procura como, por exemplo, os cursos de Pedagogia e de Direito. Trata-se de áreas de certa forma abundantes na entrada no mercado de trabalho e do oferecimento de concursos públicos.

A esses fatores soma-se a incapacidade do Estado de aumentar a oferta de vagas nas instituições públicas, levando a um efeito colateral que é a apropriação pública de vagas privadas sob a prerrogativa de dedução de impostos, como no caso da política pública denominada ProUni.⁷

No conjunto dessas argumentações, vemos um traço forte e contínuo, que é a submissão da educação ao capital, à iniciativa privada e, portanto, à lógica do mercado que.

Mészáros (2007) nos mostra as impossibilidades de uma transformação social e educacional sem uma superação processual do sistema no qual vivemos, logo, com a superação da lógica do capital.

No bojo dessas discussões acompanhamos uma expansão de cursos a distância, sejam públicos ou privados e que, ao que nos parece, estão

seguindo em muitos casos essa mesma lógica do mercado. Sem generalizar, vemos com bastante preocupação que, em favor da primazia da quantidade, deixam de lado a discussão da qualidade acadêmica.

Vemos poucas iniciativas que visam à emancipação e à concreta formação humana.

O problema que se coloca é perceber se efetivamente o Curso de Pedagogia a distância da UERJ está mais voltado para a reprodução da lógica de mercado ou se objetiva e se concretiza como uma possibilidade de superação dessas idéias, tendo como horizonte a formação de profissionais que possam vir a, nas suas práticas, questionarem esse sistema estabelecido.

Outro viés que pode surgir ao longo da pesquisa é que ele possa estar voltado nem para a reprodução da lógica do capital, nem para a superação por meio da formação dessa lógica, mas sim, da alienação a respeito da própria profissão e de sua práxis, de tal forma que, embora o curso preconize práticas tidas como sócio-interacionistas, não cumpra com esse objetivo e não consiga formar seus alunos para tais concepções.

Um bom indicador para orientar estas análises é o que falam os alunos sobre a interação e a presença do outro, já que são aspectos muito importantes no projeto do curso.

Ao observarmos os resultados da pesquisa verificamos que, para os estudantes do curso de Pedagogia a Distância da UERJ que responderam ao instrumento de avaliação institucional, predomina a idéia de que a interação em ambientes virtuais é predominantemente uma forma mais sofisticada de comunicação, colocando a tecnologia apenas como meio ou canal.

Logo a seguir, em termos de frequência estatística, tivemos o enfoque da interação com o outro voltado para aspectos sociais e afetivos, de ampliação de redes de relações. Em muitas respostas, porém, encontramos referências à necessidade dos encontros presenciais, como se a interação no ciberespaço provocasse apenas uma forma inferior ou primária de laço social.

⁷ O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Informações sobre o Programa podem ser obtidas em <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm>.

Estes respondentes nos fazem pensar no que diz Lemos (2002):

O ciberespaço é um ambiente mediático, como uma incubadora de ferramentas de comunicação, (...) conectando pontos ordinários criando territorialização e desterritorialização sucessivas. [...] formando comunidades ordinárias. É um espaço (relacional) de comunhão, colocando em contato, através do uso de técnicas de comutação eletrônica, pessoas do mundo todo. (...) Mais do que um fenômeno técnico, o ciberespaço é um fenômeno social (p.146-148).

Em terceiro lugar encontramos as respostas que mostram a interação como colaboração, solidariedade, construção conjunta e cooperativa do conhecimento.

Foram respostas com ênfase sócio-interacionista, nos lembram as idéias de Vygotsky, apresentadas por Freitas (1998), de que a interação permite a construção social do conhecimento, onde a cognição é vista como um produto social alcançado pela interação com o outro.

A autora compara as idéias de Vygotsky sobre a interação com o trabalho dos arquitetos: o projeto de arquitetura é um produto de nossas faculdades cognitivas, a construção do resultado planejado, no entanto, é o produto da interação de diversos profissionais com saberes diferenciados.

Ramirez et al. (2005) destacam que a aprendizagem colaborativa “[...] tem suas raízes nos enfoques sociocognitivistas [...]” (p. 144), tendo o aluno como foco do processo e valorizando a interação como o ambiente e com os demais colegas. Desta forma, o aluno elabora suas estruturas cognitivas, podendo legitimar e construir seu conhecimento. Para tanto, o grupo é um elemento primordial, pois favorece a motivação, contribuindo para que sejam alcançadas as metas traçadas pelo grupo, através da socialização. Também é fundamental o processo de construção individual, para que cada um possa elaborar suas representações e apresentá-las ao grupo. Nessa perspectiva: “[...] os métodos colaborativos transitam do individual ao social e vice-versa a fim de conseguir aprendizagem” (p. 145).

Logo após, embora com menor número de respostas, tivemos a interação vista como forma objetiva e otimizada de aprender, talvez com

uma contaminação do estereótipo de grande objetividade e pragmatismo que envolve a tecnologia em nossa sociedade.

As duas últimas categorias de respostas analisadas, no entanto, são mais preocupantes. Uma aponta para a interação como naturalmente envolta em contradição e até mesmo antagonismo.

Isto nos lembrou a citação de Vila Nova (1995):

Nas sociedades estratificadas, a interação das camadas sociais entre si tende a ser só aparentemente solidária. Em tais sociedades, as relações entre as camadas sociais são antes um processo caracterizado pela desigualdade de poder, assim como pela diferença de interesses. Desse modo, dominação, de um lado, e submissão, de outro, são características preponderantes no processo de interação das classes umas com as outras, e o pacto social tende a resultar de arranjos temporários dos interesses e do poder relativo de barganha das diversas classes. (p. 86).

Finalmente, uma sexta categoria, a que chamamos de visão da interação como hegemonia explicitou questões muito associadas à exclusão e ao analfabetismo digital, apontando para o fato de que interagem melhor os que são mais hábeis na utilização das ferramentas de interação na Web.

Isto indicou a crença em uma posição hegemônica destes mais competentes e da “inferioridade” dos demais.

Em todos os discursos, no entanto, o outro esteve presente. Como o par da díade comunicacional, como o outro social, como o parceiro cúmplice e colaborador, como o rival ou como o dominador.

Isto nos faz pensar na importância da interação para os processos de mediação da aprendizagem em ambientes virtuais, como destaca Passerino (2000): “A mediação entre sujeito e objeto é feita, não apenas pelos recursos projetados e disponíveis dentro do mundo (instrumentos), mas também pela interação com outros sujeitos que constituem um contexto semiótico repleto de novas significações e influenciando o processo de construção do próprio pensamento e da tomada de consciência”.

Remetendo-nos às palavras de Lévy (1999):

(...) um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletiva. (p.75).

Ao falarem da aprendizagem não-presencial, as respostas que analisamos mostraram, portanto, que o virtual é epistemologicamente objetivo, mas ontologicamente (inter) subjetivo.

Isto nos remete ao conceito de “legítimo outro” de Maturana (2001) e para a necessidade de um espaço virtual de ensino e de aprendizagem em que o sujeito apareça tal como é e de interações em que o indivíduo possa legitimar o outro como parceiro da cooperação e para a construção do respeito mútuo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- CASTELLS, Manuel; (2003). *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CASTELLS, Manuel; (1999). *Sociedade em Redes*. São Paulo: Paz e Terra.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique; (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- ECO, Umberto; (1993). *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva.
- FRAWLEY, William; (2000). *Vygotsky e a Ciência Cognitiva: Linguagem e Integração das mentes Social e Computacional*. Porto Alegre: ARTMED.
- FREIRE, Paulo; (1979). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção; (1998). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; (2007). *Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade*. Projeto de Pesquisa. CNPq, Uerj.
- GOFFMAN, E.; (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- HARASIM, Linda. et al; (2000), *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*, London: Mit Press.
- JIN, Q; (2002). Design of virtual community based interactive learning environment. *Information Sciences*, 140, 171-191.
- KRETZ, Francis; (1985). Le concept pluriel d’interactivités ou l’interactivité vous aisse-t-elle chaud ou froid In: *Bulletin de l’IDATE*. Paris: Centro Georges Pompidou, n. 20.
- LEMOES, André; (2002). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- LÉVY, Pierre; (2003). “A revolução contemporânea em matéria de comunicação”, in Francisco Menezes Martins & Juremir Machado da Silva (orgs.), *Para Navegar no Século XXI*. Tecnologias do Imaginário e Cibercultura, p.183-204. Porto Alegre: Sulina / EdUPUCRS.
- LÉVY, Pierre; (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- LUKÁCS, Georg; (2004). *O trabalho*. Alagoas: UFA.
- MARTÍN, Rodríguez; AHJADO, Manuel; (1999). *La Educación a Distancia en Tiempos de Cambio: Nuevas Generaciones, Viejos Conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

- MESZAROS, Istvan; (2007). *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MOORE, Michael G; (1993). Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D; (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge Ed. London.
- PANITZ, T.; (1996) "Collaborative learning versus cooperative learning: A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning". [Online]; disponível em <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm> e acessado em 27. Maio. 2009.
- PASSERINO, Liliana Maria; (2003). Uma visão sócio-histórica da interação dentro de ambientes computacionais. [Online]; disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/papers/200/index.htm>. Acessado em 18. Abril. 2009.
- PETERS, Otto; (2003). *Didática do ensino a distância*. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos.
- PIAGET, Jean; (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIAGET, Jean; (1982). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- POSTMAN, Neil; (1994). *Tecnopólio - a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- SCHAFF, Adam; (1967). *O Marxismo e o Indivíduo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- SFEZ, Lucien; (2003). "As tecnologias do espírito", in Francisco Menezes Martins & Juremir Machado da Silva (orgs.), *Para Navegar no Século XXI*. Tecnologias do Imaginário e Cibercultura, p. 113-134. Porto Alegre: Sulina / EdUPUCRS.
- SOARES, Laura Tavares Ribeiro; (2006). *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; (2007). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- TURKLE, Sherry; (1995). *A Vida No Ecrã*. Lisboa: Relógio D'Água
- VATTIMO, Gianni; (1991) *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich; (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WARSCHAUER, Mark; (2006). *Tecnologia e inclusão social – a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

Abstract: This text had its origin from the research that has as object the Course of Teacher training in distance mode of the Rio de Janeiro State University. We look at an important aspect: the interaction, highlighted in the political-pedagogic project of the course. We analyzed the responses of three hundred and thirty students from the instrument of institutional evaluation in 2007. We build, through this analysis, a concept of interaction in cyberspace, highlighting their strengths and weaknesses. We also discussed ideas for continuing education, knowledge society and the sense that the information and communication technologies have for the social context, from a historical and social development view. We found six different meanings attributed to the interaction: as a means of communication and socialization, as cooperation or collaboration, as a resource to optimize the learning, as antagonism, conflict and hegemony resulting from competition. These reflections on the construction of the concept of another through the interaction are necessary to define the paradigm of human training which provides the basis for such courses.

Keywords: Distance education, human training, interaction.

Texto:

- Submetido em Abril de 2009
- Aprovado em Outubro de 2009

Como citar este texto:

OLIVEIRA, Eloiza & SANTOS, Lázaro (2009). Processos interacionais no curso de pedagogia a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: A formação humana para além da lógica do capital. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (2); pp. 67-83, Novembro de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.