

Condições para uma educação cidadã a distância: uma proposta emancipatória

Conditions for a distance citizen education: an emancipatory proposition

Condiciones para una educación ciudadana a distancia: una propuesta emancipadora

JACIARA DE SÁ CARVALHO*

RESUMO

Este artigo sintetiza a proposição de seis condições para uma educação emancipadora a distância, resultantes de uma pesquisa em nível de doutorado¹. O recorte da investigação foi a “formação para a cidadania”, só possível “pela cidadania”, como processo de conscientização pelos sujeitos, de acordo com a perspectiva crítica adotada. Além de pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevistas com especialistas na modalidade a distância do Brasil, de Portugal e da Venezuela. O trabalho considera que uma educação cidadã é capaz de contribuir com a emancipação pelos sujeitos em qualquer modalidade. E discute dados e situações encontradas na educação a distância na proposição das seguintes condições: educação pela cidadania; trabalho coletivo; diálogo mediatizado pelo mundo; organização participativa e flexível do ensino; coerência quanto aos materiais de estudo; e articulação com movimentos sociais em rede.

Palavras-chave: Educação a distância. Educação cidadã. Educação para a cidadania. Emancipação. Paulo Freire.

ABSTRACT

This paper synthesizes six conditions for an emancipatory distance education, results from a Ph.D. research. The focus is the “formation for citizenship”, only possible “by the citizenship”, as consciousness process by the individuals, according to the critical perspective adopted. In addition to literature review, interviews were conducted with experts of distance modality from Brazil, Portugal and Venezuela. The work considers that a citizenship education is able to contribute to the emancipation by the individuals in any modality. And discusses data and situations regarding distance education proposing the following conditions: education by citizenship; collective work; mediated (dialectical mediation) dialogue by the world; participative and flexible design instructional; coherent study materials; and articulation with network social movements.

Keywords: Distance education. Citizenship education. Education for citizenship. Emancipation. Paulo Freire.

RESUMEN

Este artículo hace una síntesis, resultante de una investigación de doctorado, de seis condiciones para una educación emancipadora a distancia. El sesgo del estudio fue la “formación para la ciudadanía”, posible solamente “por medio de la ciudadanía” como proceso de concientización por y de los sujetos, de acuerdo con la perspectiva crítica adoptada. Además de investigación bibliográfica, se realizaron entrevistas con especialistas en la modalidad a distancia de Brasil, Portugal y Venezuela. El trabajo considera que una educación ciudadana contribuye a la emancipación de y por los sujetos en cualquier modalidad. También discute datos y situaciones encontradas en la educación a distancia en la proposición de las siguientes condiciones: educación por medio de la ciudadanía; trabajo colectivo, diálogo mediatizado por el mundo, organización participativa y flexible de la enseñanza, coherencia respecto a los materiales de estudio y articulación con movimientos sociales en red.

Palabras clave: Educación a distancia. Educación ciudadana. Educación para la ciudadanía. Emancipación. Paulo Freire.

* Doutora em Educação (USP). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA. E-mail: <jsacarvalho@gmail.com>.

¹ Trata-se da pesquisa “Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire” (CARVALHO, 2015), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



CONTEXTUALIZAÇÃO E REFERENCIAL

O homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

Vive-se um século marcado pelo uso intenso de tecnologias digitais, que *podem* alterar profundamente a forma de comunicação e de ensino-aprendizagem de seus usuários. E a modalidade a distância segue enfrentando dúvidas quanto à capacidade de promover uma educação de caráter emancipatório, como se um processo formativo dependesse mais da modalidade sob a qual é desenvolvido do que pela concepção de educação e seus princípios que orientam as práticas dos sujeitos envolvidos.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014, p. 111), a “evasão dos educandos (15,4% das indicações), a resistência dos educadores à EAD (9,9%) e os desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EAD (13%)” continuam desafiando essa modalidade de ensino. Em artigos e entrevistas (PATTO, 2013; RODRIGUES, 2011), educadores contrários, grosso modo, acreditam que a modalidade promove, apenas, uma “educação bancária” (FREIRE, 1987).

São muitas as questões que podem estar associadas às desconfiças sobre Educação a Distância no contexto do ensino formal. De fato, constata-se que a modalidade ocupa espaço privilegiado no discurso que atrela a educação ao desenvolvimento econômico, conferindo-lhe “propriedades de salvação” (LIMA, 2012, p. 41). Nesse caso, existe o risco de diminuir sua amplitude, subordinando-a a razão instrumental, contra seu potencial emancipador.

Fundamentando-se principalmente na obra de quem cunhou a expressão “educação bancária” – o educador Paulo Freire (1921-1997) –, a investigação (CARVALHO, 2015) buscou discutir sob quais condições e desafios seria possível promover uma educação emancipadora à distância. Para isso, adotou como recorte a formação para a cidadania, uma das finalidades da educação (BRASIL, 1996). Na perspectiva crítica adotada, que defende a *conscientização* como “o primeiro objetivo de toda Educação” (FREIRE, 1979, p. 56), a “formação para a cidadania” só é possível *pela* cidadania, como uma formação cidadã/conscientizadora. Nesse sentido, cidadania é compreendida como condição permanentemente conquistada pelos sujeitos por meio do desenvolvimento da consciência crítica, que implica práticas baseadas em referenciais éticos e sociais a promoverem mais vida a todos os seres e à Terra, rumo à construção de uma sociedade de caráter planetário.

PROCEDIMENTOS

Foram realizados dois movimentos investigativos para a elaboração do trabalho: 1) pesquisa bibliográfica sobre o conceito de cidadania, a respeito de conscientização e cidadania em Freire, acerca da ideia de “cidadania planetária”, relativa a premissas para a educação na perspectiva freiriana, sobre o movimento brasileiro conhecido como Escola Cidadã, acerca de teorias de Educação a Distância, além de um mapeamento no Banco de Teses da Capes sobre formação para a cidadania a distância e o uso de dados de Censos EAD.BR (ABED, 2013; 2014); 2) entrevistas gravadas em áudio, separadamente, com sete professores brasileiros e com um de Portugal, além de uma realizada por *e-mail*, com uma professora da Venezuela. Seis deles possuem larga experiência e pesquisas focadas na modalidade a distância e dois, na inter-relação Educação e Tecnologias. Todos os entrevistados são de universidades públicas. A análise desses diálogos permitiu mapear, inicialmente, condições e desafios de uma formação *para* a cidadania no contexto da modalidade a distância. Depois, essas condições foram condensadas e ressignificadas, considerando a pesquisa bibliográfica realizada, e deram origem às que são apresentadas no próximo item.

SEIS CONDIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ A DISTÂNCIA

A seguir, apresentam-se e discutem-se brevemente seis condições que se relacionam, complementam-se, não são isoladas. Não se tem a pretensão de propô-las como únicas; outras seriam necessárias, mas fugiram ao caminho construído pela investigação.

1 Educar pela cidadania

Essa condição pode ser chamada de *coerência entre discurso e prática*. Não basta que a elaboração da proposta de formação dê conta de expressar uma visão de mundo, compromissos, valores e preveja ações compatíveis com o objetivo de formar para a cidadania. É preciso buscar a concretização desse fim, ou seja, vivenciar “cidadania” antes e durante a realização do projeto.

A preocupação central [dos cursos a distância] é com o conteúdo, avaliar o conteúdo, cobrar. Os outros elementos passam no discurso, não na prática. E a prática ensina mais do que às vezes se fala nos encontros com os alunos. Como o curso é estruturado de forma que leve o aluno a perceber que está recebendo uma formação de cidadão? Eu posso falar em valores, mas a prática é autoritária, o sistema de avaliação é muito restritivo, é excludente, e o discurso de cidadania parece muito oco para ele (aluno), quando na prática

ele não é tratado como cidadão. Ainda mais que a maioria dos alunos é adulta, trabalha. [...] Ah! Põe lá uma disciplina... Uma disciplina não vai resolver. Vamos fazer um tema lá, discutir cidadania, ética... Vira uma disciplina, isso não resolve. E o aluno vê aquilo como uma disciplina, que não emerge de uma prática, de um programa, de uma equipe que acredita naqueles valores, que passa esses valores pela prática, não pelo discurso. [...] Você pode observar a proposta pedagógica que fala de autonomia, construção, liberdade, em capacidade para tomar decisões. Depois o que mostra a prática, como o curso se desenvolve, o dia a dia. Tem tutor que nem fala com o docente, nunca viu o docente. Como pode estar fazendo a ponte com o estudante se nem o docente faz com ele? E o próprio aluno? Em que momento ele é ouvido, é acatado? (ORESTE PRETI, informação verbal).

A concretização do discurso, a prática, implica a atuação dos sujeitos na direção proposta pelo projeto. Entretanto, esse rumo pode não ser do interesse, ser desconhecido ou ir contra o que desejam profissionais e/ou estudantes. Por isso, Kátia Alonso (informação verbal) aponta a existência de uma limitação “institucional”, pois a formação para a cidadania pode ser o (ou um dos) objetivo do projeto, mas nem sempre quem faz parte dele tem essa preocupação ou compromisso. Referindo-se principalmente aos estudantes, ela entende que os participantes devem ser compreendidos como “sujeitos afetados”, que atuam a partir de uma vontade institucional, diferentemente, por exemplo, de quem está em redes sociais virtuais, que geralmente o faz por vontade e iniciativa próprias.

Por essa razão, e levando-se em conta que – na perspectiva freiriana – os participantes são seres condicionados, mas não determinados, um caminho seria o de considerar que o *contexto* no qual estejam mergulhados pode contribuir para modificar valores e práticas não compatíveis com uma educação cidadã. Um ambiente essencialmente democrático, colaborativo, curioso, belo, provocador da “razão de ser das coisas” (FREIRE, 1979) pode promover mudanças.

Em vídeo, Freire explicita sua confiança na Educação a Distância desde que esteja comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica acompanhada de ação transformadora, ou seja, com o processo de *conscientização* (1979) pelos sujeitos:

Eu defendo uma Educação desocultadora de verdades. O que é que eu quero dizer com isso? O que eu quero dizer é que eu procuro, eu defendo uma prática educativa em que educando e educadores funcionam como sujeitos curiosos na produção de um determinado conhecimento do mundo. O que eu quero então é uma prática educativa que desmistifique em lugar de mistificar, que desmitifique em lugar de mitificar. O

que eu quero é uma prática educativa democrática, radicalmente democrática. Que nega, por exemplo, o desrespeito às pessoas, que afirma a possibilidade que todos nós temos de conhecer. Que trabalha no sentido do estímulo e do conhecimento, da curiosidade do educando e não da sua ingenuidade. Isso implica que a prática educativa, que eu defendo, seja profundamente dialógica. Em que o educador e o educando, ainda que diferentes na sua especificidade, eles são porém sujeitos da busca e sujeitos que devem tornar-se experiência mútua cada vez mais críticos. *Ora, se uma determinada prática de ensino a distância faz isso, por que não querê-la? A deficiência de uma Educação a Distância é a mesma deficiência de uma Educação não a distância pra mim.* O que eu quero saber, tanto numa sala de aula como numa experiência de Educação a Distância, é [saber] se a verdade está sendo desvelada. É se os estudantes estão se assumindo como sujeitos da produção do seu conhecimento ou se eles estão sendo apenas elementos apassivados, nos quais o educador, através do rádio ou não, através da televisão ou não, transmite ou transfere pacote de conhecimento. Isso pra mim não presta (PAULO FREIRE, cidadão do mundo, [s.d.] – grifo da autora).

Uma educação cidadã a distância exige a organização e a promoção de um contexto radicalmente democrático e desvelado, no qual os sujeitos sejam estimulados a exercitarem “a sua palavra” (FREIRE, 1987) e possam participar de decisões que lhe dizem respeito. As próximas condições devem contribuir para o aprofundamento desta.

2 Trabalho coletivo

Nesta condição, defende-se a necessidade do trabalho coletivo (dos profissionais) como ação que concretiza a busca de totalidade, considerando que a fragmentação encontrada no planejamento, produção e realização de processos de ensino-aprendizagem a distância, ainda que existam exceções, coloca em risco seu objetivo: a formação cidadã.

O adjetivo “coletivo” refere-se a algo “pertencente a um conjunto de pessoas ou coisas” (HOUAISS, 2012). A condição defendida, portanto, diz respeito ao sentido de pertencimento, de “faz[er] parte de” um trabalho como um todo, em que a parte carrega esse todo, contrário ao “fracionar(-se), quebrar(-se)” (idem). O trabalho coletivo se opõe à ideia de que cada profissional é um fragmento, pelo qual é remunerado; não se trata de fazer uma parte sem conexão com algo maior.

Dessa forma, o trabalho coletivo representa a busca de totalidade. Esta, uma utopia, é própria da educação sob uma perspectiva dialética, em que o todo nunca é a soma das partes; como também não é mais do que a soma delas, compreensão da metafísica sob a qual a maioria das pessoas foi educada, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). Os autores explicam que a visão dialética

de totalidade expõe a tensão permanente entre as partes e o todo; a primeira, querendo autonomia, e o segundo, almejando uma unidade impossível. Para além da tensão cujo paralelo se pode traçar com o desafio do trabalho coletivo (como totalidade), destaque-se, por essa visão, que as partes carregam o todo em si.

Uma educação cidadã a distância exige a construção/ busca de um trabalho coletivo inspirado na totalidade, pois, se assim o for, as partes expressarão as características essenciais do todo, ou seja, em cada ação das partes serão encontrados valores e práticas conscientizadoras. Os sujeitos reclamarão sua autonomia, mas como “a autonomia da *parte* refere-se ao *todo*, ambos se complementam” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 91). Dessa forma, o sentido da ação tem menos chance de se perder. A busca de totalidade não ignora o movimento de repulsão, de desejo de autonomia das partes, ao mesmo tempo em que a totalidade tenta obter o controle sobre estas. Se a educação para a cidadania é pela cidadania, a totalidade na visão dialética expressa essa ideia: cidadania incorporada e vivenciada pelas partes.

Para isso, os profissionais precisam ser *reconhecidos e valorizados* como pertencentes ao processo de formação a distância como um todo, contando com abertura e estímulo para a participação nesse todo. Na perspectiva da totalidade, cada sujeito não é reconhecido apenas por sua função, sem valorização com o fim último de seu trabalho: a formação humana. Isso pode aumentar as chances de integração e desenvolver o compromisso (sempre político) com o processo em sua “inteireza”.

Um trabalho coletivo, em sua essência, também implica a vivência de valores como *liberdade e criatividade*. Demanda espaço para a liberdade de manifestação e de ações dos sujeitos – individualmente ou em grupo – dentro de uma estrutura organizacional. Requer estímulo para a criatividade dos profissionais (e não para fazerem apenas o que lhes é solicitado e da forma como o outro requer), para a elaboração intelectual e crítica que extrapole suas funções. Mas esses valores só podem ser vivenciados se existirem canais de participação, se o diálogo for premissa da ação. A democratização das relações de poder é fundamental para a educação cidadã. O trabalho coletivo contribui para modificar essas relações que, de uma forma ou de outra, chegam aos estudantes. Se os profissionais exercitam direitos e deveres sob relações democráticas e dialógicas, os educandos têm mais chances de também passarem por experiências que contribuam para sua atuação “cidadã” em sociedade.

Não se trata de “todos fazerem tudo” e nem “a todo momento”. Essa sobrecarga é um dos males vividos pelos profissionais, pressionados pela crescente incorporação de funções e de usos intensos de tecnologias, sem tempo para o próprio trabalho e para outras atividades da vida, sem

contar a não remuneração do excedente (KENSKI, 2013). A condição defendida refere-se a um caminhar juntos, a estarem conectados uns aos outros e não à opressão de uns sobre os outros. É a lógica do compartilhamento, ou seja, de tomar parte conjuntamente. Se o projeto for construído sob essa premissa e deste todos se apropriarem, é possível para cada um fazer a parte que lhe cabe dentro de uma visão do todo, comprometido com o todo.

É necessária a integração dos sujeitos em todas as etapas do processo educativo. A rigor, em uma perspectiva emancipatória, não cabem planejamentos elaborados por uns para serem realizados por outros, nem a definição isolada de materiais de estudo e de propostas de atividade. Muitas vezes, por exemplo, a participação na organização do ensino pelo professor-tutor se restringe a acrescentar conteúdos para ampliar o estudo no decorrer da formação, combinando ou não previamente com o professor responsável. Seu envolvimento, autoria e responsabilidade, nessa prática, acabam sendo menores do que em sala de aula presencial, onde tradicionalmente o professor – praticamente o único responsável pela organização – tem mais liberdade para definir e alterar os conteúdos no processo.

Concentrou-se essa reflexão sobre trabalho coletivo entre os profissionais porque essa condição partiu das entrevistas. Mas experiências ligadas ao movimento Escola Cidadã e à teoria freiriana ampliam o sentido de coletividade para além deles, envolvendo também os estudantes, a comunidade, os movimentos sociais e outros profissionais. As próximas condições propostas neste artigo, entretanto, devem atender a essa abrangência.

3 Diálogo mediatizado pelo mundo

De acordo com o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 104), a maioria dos cursos a distância prevê interação entre os sujeitos, indicando uma “preocupação por parte das instituições formadoras e das fornecedoras quanto à importância da interatividade entre educador e aluno, bem como entre os alunos no processo de ensino”. Outro dado sugere a razão: 81,36% das instituições formadoras oferecem cursos pela internet (p. 105).

Um curso autoinstrucional – “sem apoio de educadores e sem contato com colegas” (ABED, 2013, p. 102) –, com conteúdos e atividades elaborados a partir de valores compatíveis com a emancipação, que promova a reflexão, o desvelamento e até ações concretas na realidade poderia educar para a cidadania? Pela análise das entrevistas, a ênfase no diálogo entre humanos deve-se, em parte, à natureza desse objetivo, ligado à participação ativa em sociedade, exigente da relação com o “outro”. A cidadania carrega em si o peso das relações sociais, de conflitos, de ética, exigindo a presença de outros sujeitos no processo educativo. Formar para a cidadania é, essencialmente,

oportunizar a vivência de experiências democráticas. Ainda que a interação com recursos possa contribuir com níveis maiores de consciência, no diálogo, o sentimento de coletividade se potencializa. Uma educação cidadã situa-se na dimensão das relações humanas, na inter-subjetividade, na vida social.

No entanto, segundo o Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013), justamente a interação não é bem apreciada pelos alunos na avaliação dos cursos. As instituições formadoras participantes informam que os estudantes consideram como *pontos fracos* a participação em *chat* (44%), a interação com os colegas (42%) e em fóruns (31%). Os entrevistados e a pesquisa bibliográfica da investigação que se realizou chamam a atenção justamente para a qualidade do diálogo. Mais do que recursos tecnológicos altamente motivadores, a formação cidadã exige um processo denso de diálogo entre os sujeitos, quando a infraestrutura permite.

Ravescroft (2011), por exemplo, considera que o diálogo é o principal mecanismo para desenvolver o conhecimento por meio de conexões e possui duas dimensões – a dialética e a dialógica – que concentram funções diferentes, não se opõem e são igualmente relevantes para a aprendizagem (Quadro 1). A dialética enfatiza as dimensões epistemológicas e cognitivas; a dialógica, dimensões emocionais e interpessoais. Já a defesa para que essas dimensões do diálogo sejam observadas e incentivadas consta em um trabalho sobre a abordagem conectivista.

Freire (1987) não distinguia duas dimensões. Para o brasileiro, o diálogo é um processo dialético problematizado, enraizado no mundo e comprometido com um pensar crítico transformador. As “trocas” entre os sujeitos partilham o desafio de desvelar contradições e comungam o desejo da transformação. Suas palavras são acompanhadas de mudanças e/ou do compromisso de serem revertidas em ação. O diálogo em Freire pode ser

compreendido como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (1987, p. 45 – grifo desse autor). A “mediatização” é peça-chave nesse processo e sua compreensão apresenta-se como fundamental para a discussão.

No campo da educação, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 101), a palavra mediação tem sido utilizada para se referir a “termo médio de uma relação” entre elementos ou à ligação ou passagem de um a outro. No Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 106), a “mediação educacional se baseia em responder às necessidades dos educandos em todas as dificuldades (acesso, problemas administrativos, questões de conteúdo, entre outras), sendo atribuída ao educador a distância” (ABED, 2013).

Uma educação cidadã a distância, nos termos aqui propostos, exige considerar a mediação sob uma perspectiva dialética. Desta compartilhava Freire, que, em muitas obras, substituiu a palavra por “mediatização” para não confundi-la com o sentido de intermediação, de ponte (ROMÃO, 2010). Ao defender que “ninguém educa ninguém [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 79), Freire ressaltava que: 1) o educador não é o mediador da aprendizagem; 2) a mediação é feita pelos “objetos cognoscíveis” mediatizadores da reflexão de ambos, educador e educando, em diálogo. Nesse caso, o objeto não é posse do primeiro a ser passado ao segundo (educando), de modo a caracterizar o educador como responsável pela intermediação do conhecimento sistematizado. O educador não faz a transposição de um lado para o outro. Ambos se debruçam sobre o objeto, e ao educador cabe provocar o desvelamento das contradições, estimular o poder criador, reflexivo, descobridor do educando. Em lugar do educador, a mediatização é feita pelo mundo, que também a ele se apresenta e, junto com o educando, desvenda-o.

Quadro 1. Resumo e tradução a partir de Ravescroft (2011, p. 144-145).

DIMENSÕES DO DIÁLOGO	
Dialógica	Dialética
<ul style="list-style-type: none"> – Abraça a diversidade de opiniões, embora reconhecendo que estas não serão necessariamente, ou que precisam ser, resolvidas através de lógica. – Afirma a capacidade de manter um diálogo real, colaborativo e significativo “em jogo” e aprender genuinamente, considerando a perspectiva de outros dentro de espaços inclusivos. Mais importante do que ser conduzido por uma lógica corrente. – Sabe que operar em um espaço dialógico significa ser constantemente exposto a ideias novas ou conflitantes e encorajado a explorar e compreender, ao invés de rejeitar ou atacar em favor de crenças pessoais ou ideias preexistentes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Contribui para refinar o conhecimento e perceber a aprendizagem a partir de uma diversidade de opiniões e, da mesma forma, apoiar a capacidade de sempre saber mais. – Tem habilidade implícita nos processos dialéticos para destacar novas conexões através da consideração de outros pontos de vista. – Implica evolução constante de conhecimento, por exemplo, através do processo triádico hegeliano [tese, antítese, síntese]. – As decisões sobre o que aprender de uma realidade em mudança podem ser otimizadas por meio do diálogo crítico e de colaboração contínua e frequente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Não se restringindo à visão freiriana, a mediação como categoria filosófica pode ser compreendida junto com as mais comuns relacionadas ao materialismo histórico e dialético: movimento, totalidade, contradição e superação.

A mediação dialética constitui o pressuposto teórico-filosófico que possibilita compreender as relações de tensão que se estabelecem no processo de ensino e no de aprendizagem. É entendida como uma relação dialética (força de tensão) que tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato. Esses termos divergentes da mediação geram a contradição entre ambos, provocando a superação do imediato no mediato e possibilitando a elaboração de sínteses (aprendizagem). Assim, a mediação permite que o imediato seja superado no mediato, sem, no entanto, que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário, o imediato está presente no mediato. Nessa ótica, a mediação pedagógica é uma relação dialética – mediação pedagógico-dialética – que caracteriza o processo de ensino e o de aprendizagem, uma vez que ambos os sujeitos lidam com saberes, o mediato e o imediato (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 142).

Arrisca-se a afirmar que a maioria das relações pedagógicas a distância, como na modalidade presencial, não trabalha sob a premissa de valorizar a “diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 142) e/ou considerando esses aspectos como importantes para a educação. Tal afirmação decorre do fato de que grande parte das pessoas – como lembram os autores – foi educada a partir da lógica formal.

Ao Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 104), por exemplo, a maioria das instituições de ensino informou que o papel do “tutor-mediador” em fóruns e *chat* “se resume a participar do fórum comentando as atividades do educando”. Não é possível afirmar que tais comentários visam a harmonizar tensões tanto provocadas durante o estudo do participante, e levadas àqueles espaços, quanto às que ali possam surgir, equilibrando o conhecimento imediato no mediato. No entanto, os outros aspectos considerados sugerem a busca de equilíbrio de tais tensões: “Sintetizar as contribuições dadas pelos educandos; resolver dúvidas apresentadas nos *chats*; simular uma aula teórica e/ou prática; acompanhar o desempenho do mediador pedagógico (tutor, monitor etc.)”.

O diálogo sob uma perspectiva dialética visa a desafiar os sujeitos a colocarem em debate as contradições entre o conhecimento sistematizado das Ciências e o saber dos estudantes, mas sem que o saber imediato seja anulado

com a superação no mediato. Nesse sentido, para além do desafio do desenvolvimento do diálogo a distância – que não pode ser ignorado –, a razão que orienta o processo de ensino-aprendizagem influencia sobremaneira seu conteúdo e sua dinâmica.

A partir de uma leitura freiriana, destacam-se a importância e o compromisso com os saberes dos educandos, incorporados de modo a se explicitar a ciência contida nos processos de conhecimento popular e, muitas vezes, não percebida nem por seus próprios sujeitos (ROMÃO, 2010). O “objeto cognoscível” pode ser dialogado a partir de um material de estudo, mas esse diálogo exige espaço para leituras e construções anteriores (e em processo) acerca do objeto. Ou seja, não se restringe ao que os materiais contêm e nem também a uma ampliação para além destes que desconsidere os conhecimentos e culturas dos sujeitos, a partilha de mundos diferentes. A próxima condição está intimamente relacionada a essa discussão.

4 Organização participativa e flexível do ensino

Para vislumbrar princípios e práticas de uma educação cidadã para a modalidade a distância, também se pesquisou um movimento composto por escolas municipais de norte a sul do país, que ficou conhecido como Escola Cidadã (GADOTTI, 2010). Uma das ações verificadas foi a organização do ensino a partir de uma investigação socioantropológica, coletiva, que contribui não apenas para a definição dos conteúdos a serem estudados (seguindo diretrizes curriculares), mas também pode alterar as relações entre os sujeitos e o compromisso deles com a transformação da realidade (principalmente ao seu redor).

Também chamada de Leitura do Mundo (ANTUNES, 2002) – a partir de Freire –, a investigação começa com um levantamento realizado pelos professores na comunidade – com auxílio de outros funcionários, pais e estudantes –, buscando “fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre a percepção da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o impossível” (BRANDÃO apud AZEVEDO, 2007, p. 205). A sistematização das falas das pessoas é analisada pela comunidade e, a partir das expressões e fenômenos mais significativos mapeados naquele momento, os profissionais da educação realizam a organização do ensino nas áreas do conhecimento.

Para a modalidade discutida nesta tese, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) também valorizam a organização curricular interdisciplinar, contextualizada, que permite aos estudantes realizar um diálogo entre o conhecimento historicamente acumulado, a sua cultura e a dos outros.

Ainda que o documento não mencione quais sujeitos possam ser envolvidos nessa organização.

Na condição *organização participativa e flexível do ensino*, a palavra participativa visa a enfatizar que não se trata apenas de construir o currículo a partir dos conhecimentos e das experiências dos educandos (e demais sujeitos), o que por si só já seria um elemento de distinção em propostas de caráter emancipatório. Mas de envolvê-los ativamente nesse processo, por meio de ações como a Leitura do Mundo (LM).

É para esse ponto que se pretende chamar a atenção, tendo em vista que é mais comum (quando encontrado) em cursos na modalidade a coleta de informações acerca dos estudantes e a produção de materiais antes de seu início. Ainda que muitas formações a distância sejam desenvolvidas sob redes e comunidades (CARVALHO, 2011), contemplando maior participação dos educandos nos rumos do ensino, há conflito entre a condição aqui defendida e a prática de grande parte das formações a distância. Nestas, o currículo é definido *a priori* e em seu absoluto. Muitas vezes, sequer contemplando os contextos, anseios e conhecimentos dos participantes. Mas, principalmente, sem contar com o envolvimento deles em algum momento dessa organização.

Reconhece-se que uma das grandes diferenças entre as modalidades presencial e a distância costuma ser justamente a preparação minuciosa da formação antes do cadastramento dos estudantes, prática fundamental para a maioria dos modelos de EAD. Com certa razão, os profissionais responsáveis preocupam-se com a qualidade dos conteúdos e propostas de atividades, com as dúvidas que possam surgir no estudo dos materiais (não sanadas com o professor na mesma hora, como na sala de aula), entre outros motivos. Mas aqui se propõe não a organização em seu absoluto ou a não organização do ensino antes da chegada dos educandos; e sim a busca de equilíbrio e de flexibilidade.

A responsabilidade pela organização do ensino continua sendo dos profissionais. No entanto, a participação dos educandos, por meio de ações como a LM, pode ser reinventada para atender às particularidades da modalidade a distância. Afinal, as tecnologias digitais tornam possíveis, por exemplo, o compartilhamento da leitura dos educandos sobre sua comunidade local, sua própria existência, as contradições que enxergam no mundo, seus desejos e comportamentos. Dessas leituras compartilhadas pelos educandos, sistematizadas pelos educadores e depois problematizadas com os educandos podem ser retirados os temas, pelos educadores, para serem vistos sob a ótica das disciplinas.

Os participantes podem revelar muito de si, de suas culturas e do meio em que vivem ao longo de um curso a distância. Mas aqui se trata de uma etapa anterior, para a

qual seriam criadas estratégias destinadas ao conhecimento coletivo do “mundo” visando a preparação (ou parte) da formação – o que se distingue do levantamento de informações sobre eles e/ou sobre a instituição. Quando possível, a LM pode contemplar momentos presenciais, a exemplo de uma formação a distância dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Salvador (CARVALHO; GRACIANI; OLIVEIRA, 2010).

No caso dos estudantes, geralmente excluídos da organização do ensino, a participação propicia maior compromisso com o processo educativo que se inicia com eles, no qual veem sentido e se reconhecem. A motivação dos educandos, sempre um desafio para a educação, ainda mais a distância, tende a ser maior porque se respalda no concreto vivido, no que está próximo, referendado nos participantes. Trata-se também de uma oportunidade para assumir a corresponsabilidade por decisões que dizem respeito a um coletivo, seja em relação ao ensino, seja para transformação dos contextos e da situação existencial dos sujeitos. Um dos sentidos do estudo da realidade é favorecer o processo de autoconhecimento e viabilizar ações coletivas de intervenção na realidade (ANTUNES, 2002).

Sob a racionalidade emancipatória, é incluída à *organização participativa* o adjetivo *flexível* na organização do currículo. Não se trata tão somente de acrescentar um termo muito utilizado atualmente, mas de defender que educadores e educandos tenham a liberdade de realizar modificações quanto a temas, atividades e materiais de estudo *durante* a formação. Importa ressaltar que, neste trabalho, a flexibilidade curricular diz respeito à liberdade do coletivo. Não menospreza discursos e práticas, para que educando e educador possam fazer alterações individuais em seu percurso ao longo do curso, de modo a atenderem às suas necessidades e características pessoais. Mas destaca *decisões coletivas* desses sujeitos, em comunhão, quanto ao currículo que vivenciam. Olhando para a formação cidadã, a organização flexível diz respeito a responsabilidades assumidas *pelo* e *para* o coletivo sobre decisões de currículo durante o seu desenvolvimento.

Assim, na condição proposta (organização participativa e flexível do ensino), a palavra *participativa* diz respeito ao envolvimento dos estudantes na definição do currículo por meio de movimentos como a LM, que dá a conhecer e já problematiza com eles a realidade. Já a palavra *flexível* ressalta a necessidade de que o currículo seja mantido aberto para que modificações possam ser realizadas pelo coletivo (ex: uma turma, um curso, um grupo de estudantes dentro de uma turma, etc.) durante o desenvolvimento da formação, em diálogo com a proposta elaborada a partir do movimento inicial e seguindo diretrizes curriculares.

Perceba-se essa condição como um princípio, orientador, para que possa, sem perda de sua essência, atender a modelos diferentes de EAD e que exijam a criação de novas práticas de investigação coletiva sobre a realidade, com uso de tecnologias digitais.

Defender a flexibilidade e a participação dos sujeitos no “design educacional” significa considerá-lo aberto à própria experiência humana coletiva. Não se trata de falta de rigorosidade, mas de conceber o currículo como construção. É justamente por se tratar de formação humana que não se aplica a lógica de rigorosidade quanto ao desenho pedagógico, tida como razão de “sucesso” em algumas pesquisas (GARCÍA ARETIO; RUIZ CORBELLA, 2010). Como processo do *devenir*, do vir a ser, a formação humana seria incompatível com processos educativos rígidos, fechados, controlados, desconectados da vida. Para esse caso, contrariando algumas pesquisas, depende dos estudantes, dos professores e dos demais sujeitos envolvidos (MOORE, 2002) em interação. Depende da forma como eles se relacionam, seus valores e os interesses de estudo que surgem ao longo da formação, respeitando objetivos e diretrizes.

5 Coerência quanto aos materiais de estudo

Segundo dados do Censo EAD.BR de 2012 (ABED, 2013), a principal forma de participação dos educandos em cursos a distância é acessando informações em diversos formatos (textos, animações etc.) e respondendo a questões como forma de apresentar o resultado de sua aprendizagem. A maioria dos materiais de estudo é produzida pelas equipes de EAD das próprias instituições formativas, em parceria com um especialista no conteúdo abordado. As instituições também proveem conteúdo para que empresas fornecedoras de produtos e serviços desenvolvam esses materiais.

Nem sempre formações a distância observam valores condizentes com a cidadania na preparação e seleção desses materiais, ainda que estes sejam um dos objetivos descritos na proposta. “Muitas vezes, o autor que escreve nem se preocupa com isso, só com o conteúdo [encomendado]” (ORESTE PRESTI, informação pessoal), como se fosse neutro, não tivesse comprometimento com uma visão de educação e de mundo.

Na década de 1970, o filósofo francês Georges Snyders (2001) provocava educadores ao chamar a atenção para os saberes transmitidos pelos materiais estudados. Ao criticar a ênfase dada por algumas pedagogias (não diretivas) aos métodos pedagógicos em detrimento dos conteúdos (como se tudo se resumisse à metodologia), Snyders (2001, p. 310) alertava para o que considera “elemento dominante: o saber ensinado”.

A literatura da Educação a Distância parece ser predominantemente preocupada com metodologias, com tecnologias, ou seja, com o ensinar e aprender em contextos não presenciais. E isso não deve causar espanto, pois o saber ensinado a que Snyders chama a atenção independe do suporte e da modalidade. Como adverte o autor, métodos e tecnologias “revolucionários” podem servir a conteúdos conservadores. Considerar a não neutralidade dos conteúdos definidos para um curso a distância faz parte do compromisso político assumido pela instituição e/ou pelos educadores. Mészáros (2008, p. 47) também contribui com essa preocupação por meio da seguinte indagação: “[...] a grande questão é o que aprendemos [...]?”. Os conteúdos levam ao “ideal de emancipação humana” ou à perpetuação “da ordem social alienante”?

Como processo de conscientização, a educação cidadã exige materiais de estudo definidos e/ou produzidos a fim de iluminar contradições para que recriações sejam feitas pelos sujeitos. Contribui, ainda, com a denúncia histórica, com o surgimento de novos anúncios, disseminando valores e práticas compatíveis com a cidadania na acepção deste trabalho. Quando os conteúdos não forem produzidos em uma visão crítica, que sua “leitura” possa ser compatível com essa perspectiva – embora isso exija formação do educador para saber “ler” conteúdos não críticos e fazer a crítica, de preferência, junto com os educandos. Sem dúvida, contar com profissionais nessa abordagem é um desafio, seja na educação presencial, seja a distância. Uma estratégia para enfrentar essa questão é a formação permanente dos educadores, que inclui a problematização das práticas pelos profissionais, em comum, para recriá-las.

Também os estudantes, sendo estimulados a pesquisarem (não apenas complementarmente) outros materiais a respeito dos temas tratados, compartilhando-os e analisando-os à luz de sua realidade, podem exercer a criticidade diante destes. O que os impede, então, de produzir seus próprios materiais, como promovem experiências de Recursos Educacionais Abertos (REA)? “No limitemos el desarrollo de su capacidad de buscar, valorar, seleccionar, estructurar la información” (PINA, 2008, p. 35), com a ressalva de que a produção de REA pelos estudantes não pode ser associada, *necessariamente*, à promoção da criticidade.

6 Articulação com movimentos sociais em rede

Sob a expressão *articulação com movimentos sociais em rede*, aglutinaram-se contribuições dos entrevistados, considerando-se o atual momento histórico de mobilizações no mundo todo que utilizam mídias sociais no exercício de cidadania. Uma contribuição refere-se à

“acción social como parte de las actividades académicas, el servicio comunitário” (BEATRIZ TANCREDI, informação pessoal). Outra diz respeito ao desafio da realização de uma “educação política a distância” (DANIEL MILL, informação verbal), considerando-se a ausência de elementos encontrados na modalidade presencial que contribuam para a “politização” dos sujeitos, tais como discussões nos corredores da instituição e em centros acadêmicos estudantis. Por fim, como mais uma dessas contribuições, aparece o uso de “tecnologias para a transformação” (TANIA FISCHER, informação pessoal) da realidade.

Essa proposta contempla movimentos *sociais*² e não movimentos *de protesto*, pois os primeiros são essencialmente culturais ao conectarem anseios de hoje com os projetos do futuro. Segundo Castells (2013, cap. 6, p. 12)³, os movimentos sociais “expressam profunda consciência da interligação de questões e problemas da humanidade em geral e exibem claramente uma cultura cosmopolita, embora ancorados em sua identidade específica”.

Na busca “da construção democrática radical como alternativa pós-capitalista”, autores como Gadotti (2010, p. 86) vêm defendendo uma educação [cidadã] em “rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional, mundial”. Assim, a participação de sujeitos de uma formação a distância em movimentos sociais em rede digital pode contribuir com a “ação social” (Tancredi) e com a “educação política” (Mill) destes, pelo uso de “tecnologias para transformação” (FISCHER). Considerando-se, para tal, em uma perspectiva histórica, que: “[...] os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas da mudança social” (CASTELLS, 2013, cap. 6, p. 1); a participação nesses movimentos pode ser uma experiência promotora de conscientização e, portanto, de transformação pela ação coletiva; a internet é o principal meio para o oferecimento de cursos a distância e infraestrutura cada vez mais apropriada por vários movimentos sociais; a onda de protestos ao redor do mundo e particularmente em 2013, no Brasil, contribuiu para uma associação entre cidadania ativa e mobilizações sociais em rede. Essa articulação pode representar uma oportunidade atual de ação política atrelada a uma intencionalidade educativa. É proposta como exercício

de participação coletiva em uma estrutura autogovernada (grosso modo) – portanto, possivelmente mais democrática – para o desenvolvimento da consciência crítica. Os participantes também tem chances de conhecer outras culturas, valorizar outros saberes (não acadêmicos e dos sujeitos daquela formação), outras lógicas e visões que dificilmente encontram em uma instituição educativa. Diferentemente da participação espontânea no cotidiano, essa articulação possui o contexto da formação e a intervenção do educador que, junto dos educandos, participa reflexivamente, realizando ligações com temas em estudo.

A articulação ocorre com movimentos sociais cujos valores e práticas são compatíveis com uma perspectiva emancipatória, escolhida de forma livre e dialogada pelos próprios sujeitos da formação e representantes dos movimentos, em consonância com os interesses desses grupos. Apesar de privilegiar educadores e educandos, a participação nesses coletivos pode envolver demais profissionais da modalidade. Sugere-se que os coletivos selecionados também se articulem pela internet prioritariamente, pois a maioria dos cursos a distância é realizada pela rede mundial de computadores. É mais importante assinalar oportunidades conscientizadoras dessa articulação do que detalhá-la, já que isso exige conhecer sob quais modelos, sujeitos e contextos da EAD esta se torna possível, entre outras questões. Não se ignora, portanto, que essa possibilidade depende, principalmente, da liberdade de atuação dos educadores em relação à instituição, já que esta, dificilmente, tende a realizar esse tipo de articulação que implica explicitar posições políticas.

No âmbito da educação superior, tradicionalmente discursos versam sobre uma aproximação com o “mercado de trabalho” e com a necessidade de projetos conjuntos com outras instituições. Por que não também valorizar os saberes construídos pelos movimentos sociais nos espaços de formação institucionalizados? Além de configurar-se como alternativa a essas ações mais comuns, trata-se de uma forma de inverter a lógica predominante na qual os coletivos são apenas recebedores de conhecimentos sistematizados e objeto de pesquisa acadêmica. A articulação entre universidade e movimentos sociais no país não é uma novidade e vem sendo praticada desde final dos anos 1990 (BRINGEL, 2012). No entanto, é geralmente realizada por meio de cursos de extensão, especialização e graduação regulares em regime de alternância, sob demanda de coletivos organizados.

No sentido de vislumbrar possibilidades oferecidas por essa articulação na formação a distância, exemplifica-se que, na internet, os participantes de um movimento social em rede costumam juntar um grande número de informações sobre o qual debates podem ser realizados.

² Até os anos 1970, os movimentos sociais eram mais associados a um quadro de luta de classes dentro das sociedades capitalistas. Mas, ao longo do tempo, com a proliferação de coletivos e organizações em defesa de diversas causas, essa interpretação mudou, e alguns deles atuam, inclusive, em cooperação com o sistema econômico vigente (MACHADO, 2007). Exemplos: coletivos que se articulam em defesa de direitos humanos, de mulheres, que defendem o *software* livre, o parto humanizado, etc.

³ O número do capítulo aparece nas referências porque foi utilizada a versão eletrônica (livro digital), na qual cada capítulo começa na página 1.

Seja com vistas a um aprofundamento do assunto, seja para a organização de ações tradicionais – manifestações, protestos, recolhimento de assinaturas, etc. –, as discussões, muitas vezes de forma interdisciplinar e diferente do modo de organização do currículo, podem contribuir para aumentar o grau de criticidade dos participantes acerca de uma realidade que está sendo vivida enquanto eles agem para tentar transformá-la.

O movimento visando à aprovação do Marco Civil da Internet⁴ na Câmara dos Deputados, em 2014, pode ser um exemplo de articulação possível com formações a distância nas áreas de tecnologia, direito, sociologia, política, comunicação, etc. Houve uma intensa discussão em redes sociais virtuais, permitindo o desvelamento de interesses e práticas envolvendo o governo federal, parlamentares e empresas de comunicação, além de contribuir para o aprofundamento do grau de consciência de participantes acerca de outras questões, como o funcionamento da própria internet.

Maior criticidade sobre a aparência nebulosa da própria internet, do espetáculo que esta pode vir a promover e da dimensão mágica provocados pela ausência de controle sobre a rede mundial também pode ser promovida pela condição proposta. Para isso, o educador e a intencionalidade educativa do projeto representam um diferencial quando comparados à participação do sujeito por ele mesmo, sem vínculo com um processo de formação. A articulação permite a atuação do educador como um provocador desse desvelamento em conexão com o currículo. Ele é, ao mesmo tempo, um participante junto com os estudantes do movimento em rede e um professor que carrega consigo um projeto de formação. Precisa ser capaz de não só dialogar com os educandos sobre os temas relacionados ao movimento, articulados com o curso, mas com eles buscar desfazer a “magia” da internet e o controle oculto em tecnologias.

Da vivência de uma forma de participação política horizontalizada, com chances de intervenção na realidade, até o aprofundamento da consciência, trata-se de um poderoso estímulo à participação ativa dos sujeitos em formações a distância. Além do mais, a articulação pode proporcionar o despertar de “forças dormentes” (MACHADO, 2007), ou seja, de sujeitos da EAD que possam vir a sentir-se encorajados a participar de ações ou desencadeá-las quando em coletivo social, e que nada fariam além de se indignar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aponta a necessidade de colocar em primeiro plano a natureza da educação como processo de

formação humana, tendo em vista a clareza, resultante da pesquisa, de que os princípios permitem a realização de práticas em diferentes contextos, com distintos sujeitos e recursos tecnológicos. “Carregando na tinta”, não é a modalidade que permite ou não a realização de uma educação emancipadora, mas o sucesso na concretização de certas condições, como as propostas neste trabalho e que o mapa⁵ a seguir sintetiza:



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 1. Mapa-síntese de condições para uma educação cidadã a distância

Não se é ingênuo a ponto de ignorar que as condições propostas para uma educação cidadã a distância se deparam com obstáculos dos mais diversos. Muitas barreiras são encontradas, como a precarização do trabalho docente, a organização e o desrespeito às particularidades dos sistemas de educação. Principalmente, o atual modelo político-econômico globalizante e cultural de massa que insiste em ditar as regras sob as quais se deve viver.

Mas a maioria dos obstáculos não são exclusivos da EAD e, portanto, a possibilidade de uma formação cidadã não é uma questão de modalidade. E, sim, de enfrentamento de práticas e princípios incompatíveis com o processo de conscientização pelos sujeitos, caminho para sua emancipação. O que se opõe a uma educação cidadã, assim, é a mercantilização da educação. A educação mercantilizada não se permite perguntar quais seus fins. É uma “educação” que desumaniza, que despolitiza, que não se compromete com a cidadania, pois não é sua referência.

⁴ Disponível em: <<http://marcocivil.org.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

⁵ Como tentativa didática de representar o conteúdo tratado, apresenta limites quanto ao exposto.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Angela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade, 2002, 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpx, 2013.
- _____. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpx, 2014.
- AZEVEDO, José C. de. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e Escola Cidadã. Porto Alegre: Sulina, Universitária Metodista, 2007.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez., 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.
- BRINGEL, Breno. **Edital Faperj**, n. 14/2012. Disponível em: <http://netsal.iesp.uerj.br/images/diversos/Projeto_FAPERJ_EXTPESQ_2012.pdf>. Acesso em: 16 maio 2014.
- CARVALHO, Jacira de Sá. **Redes e comunidades**: ensino-aprendizagem pela internet. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (versão impressa). Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/97#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- CARVALHO, Jacira de Sá; GRACIANI, Ana L.; OLIVEIRA, Márcia C. de. Educação a Distância como ação de projeto: uma experiência freiriana em Salvador. In: VII Colóquio Internacional Paulo Freire, 2010, Recife. **Anais VII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: UFPE, 2010. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000200/Legado_Artigos_EaD_em_projeto_Carvalho_Oliveira_Graciani.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- _____. **Educação cidadã a distância**: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet (versão eletrônica). Rio de Janeiro: J. Zahar, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo; RUIZ CORBELLÁ, Marta. La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? **Teoría de la educación**, n. 22, p. 141-162, 2010.
- HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Houaiss, 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 26 fev. 2014.
- KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LIMA, Lucínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. v. 41.
- MACHADO, Jorge A. S. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. **Sociologias**, n. 18, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 ago. 2013.
- MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Tradução Wilson Azevêdo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-14, ago. 2002. Disponível em: <<http://ensinotec.com/artigos/Teoria%20da%20Distancia%20Transacional%20>>. Acesso em: 21 jun. 2013. (Tradução de **Theoretical principles of distance education**, 1993. p. 22-38.)
- OLIVEIRA, Edilson M. de; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.
- PATTO, Maria H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, jun. 2013. Acesso em: 26 ago. 2014.
- PAULO FREIRE cidadão do mundo. Direção: Marcelo Zelic, Centro de Documentação e Informação Científica (Cedic) da PUC-SP [s.d.].
- PINA, Antonio B. Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 11, n. 1, p. 15-51, 2008.
- RAVENS CROFT, Andrew. Dialogue and connectivism: a new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, p. 139-160, mar. 2011. Acesso em: 11 jun. 2013.
- RODRIGUES, Lúcia. Ensino a distância rebaixa a qualidade do país. **Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, out. 2011.
- ROMÃO, José E. Educador Popular. In: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da UFMG. **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=259>>. Acesso em: 28 nov. 2013.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

Recebido em 14-10-2015.
Aprovado em 08-06-2016.