

http://www.nead.ufmt.br/documentos/A_orientacao_Academica_Lucia_06.doc

www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/174tca3.pdf

**A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a perspectiva de (res)significação do
processo educacional**

Maria Lúcia Cavalli Neder¹

RESUMO

Neste artigo discute-se o papel da Orientação Acadêmica (tutoria) no contexto de um projeto político-pedagógico de um curso de Educação a Distância, à luz de novos paradigmas educacionais. A Orientação Acadêmica é compreendida como um dos elementos essenciais na perspectiva de res(significação) do processo educacional.

¹ Coordenadora da Licenciatura em Educação Básica a Distância do NEAD/ UFMT.

Introdução

A discussão do papel da orientação acadêmica (tutoria) está intrinsecamente ligada à compreensão que se tem sobre a educação a distância (EAD).

É comum encontrarmos definições em que a educação a distância é vista como:

- a) Sistema de comunicação bidirecional;
- b) Recursos para proporcionar a instrução;
- c) Modalidade alternativa de ensino;
- d) Sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional;
- e) Modelo pedagógico;
- f) Prática educativa mediatizada;
- g) Forma pedagógica;
- h) Modalidade alternativa de educação;
- i) Meio para o ensino;
- j) Educação alternativa.

Através de definições desse tipo, percebe-se que a EAD é compreendida como um “meio”, “uma forma” de se possibilitar o ensino. Ela é, ainda, vista, por alguns, como possibilidade de evolução do sistema educativo, seja porque permite ampliação do acesso à escola, o atendimento a adultos ou o uso de novas tecnologias de comunicação.

Fundamentadas em políticas ligadas a princípios da modernidade, uma grande maioria das visões sobre EAD incorpora contribuições das teorias funcionalistas, estruturalistas, bem como evolucionistas, em seus princípios de diferenciação, causação funcional e auto-reprodução, com visões que trazem a noção de todo integrado, internamente dinâmico, de tal forma que as

anormalidades, os desajustes, os desequilíbrios do sistema educacional são desenvolvimentos que a educação a distância pode contribuir para corrigir.

Ao trabalharem e ou apresentarem elementos como característicos da EAD (dialogicidade, presença de tutores, interatividade, aprendizagem individual, educação contínua, meios tecnológicos, material didático), alguns teóricos o fazem na perspectiva de que, garantidas essas condições, os objetivos de uma educação melhor se concretizam.

Como a maioria desses autores dissocia a educação a distância, porque a considera objetivada, da educação enquanto prática social, destituem dessa última as características que apontam como exclusivas da EAD.

Ao "coisificar" a EAD, analisando o funcionamento de sua engrenagem, para modificar ou "ajustar" as peças ou partes ou estejam comprometendo seu bom desempenho, em termos de eficiência de ensino e aprendizagem, alguns autores trazem um discurso impregnado de termos que denunciam uma visão de educação não como processo, ou como prática social, mas sim como um sistema - coisa - descolado da realidade sócio-econômico-cultural.

No meu entender, é preciso, ao se falar em EAD, situá-la em uma amplitude maior do que as que temos encontrado mais frequentemente. Temos pensado a EAD a partir de sua adjetivação. O termo "a distância" tem catalizado nossas reflexões em detrimento de sua essência. O que importa, no meu entender, é esclarecer a compreensão que temos sobre a Educação, sua dimensão político-social. Antes de pensarmos a respeito da modalidade pelo qual o processo educativo será desenvolvido (presencial, a distância, semi-presencial, etc.), é preciso que discutamos que projeto de sociedade temos, que papel a educação escolar pode desempenhar nesse sentido.

Nossas reflexões têm que ser dirigidas, portanto, para a educação em sua ampla acepção. Como a compreendemos? Onde a situamos? Como analisamos suas relações? Qual o significado do “ser a distância” ou do “ser presencial” no interior de nossa compreensão? Que importância isso tem?

Pensar em EAD implica pensar a educação, situando-a num contexto sócio-econômico-político-cultural, buscando compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de economias de poder e privilégio na sociedade mais ampla. Significa, ainda, perspectivar a educação em termos de alcance de objetivos que deixem claros as posições político-metodológicas da proposta educativa que se quer desenvolver.

Nesse sentido, é necessário pensar a educação e o currículo, e aí, nesse momento, podemos incluir as modalidades a distância, presencial, etc., voltados para a construção de uma escola que, no meu entender, deve desenvolver um projeto na direção do que propõe Silva (1996, p. 209):

a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança, e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e na estabilização, no mobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e um currículo que mutipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras.

Impõe-se, por isso, buscar compreender os processos constitutivos do conhecimento, isto é, compreender a forma pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, nas práticas e em contextos históricos e culturais específicos.

Nessa perspectiva, considero que a educação a distância deve ser compreendida como uma dimensão de uma pedagogia que possa contribuir para a (res)significação do processo educativo e, até mesmo, para mudanças paradigmáticas que superem a escola tradicional.

A Educação a Distância na perspectiva da (res)significação de paradigmas educacionais

De uma visão de mundo alicerçada no princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano/newtoniano, conforme Moraes (1996), que divide realidades inseparáveis, um novo paradigma educacional deve trazer a compreensão da existência de interconexões entre os objetos, entre os sujeitos, entre sujeito/objeto, promovendo-se a abertura de novos diálogos entre:

mente/corpo,
interior/exterior,
consciente/inconsciente,
indivíduo/contexto,
ser humano/mundo da natureza.

Em síntese um paradigma que traga uma visão de que o todo é coisa fundamental e todas propriedades fluem em sua direção. É preciso compreender o mundo físico como uma rede de relações e não como uma entidade fragmentada.

Dessa compreensão, alguns princípios de sustentação dos modelos pedagógicos tradicionais devem ser superados, como por exemplo:

- a) o conhecimento deixa de ser visto como coisa estática e passa a ser compreendido como processo;
- b) a separação sujeito/objeto/processo de observação não se sustenta tendo em vista a compreensão de que o conhecimento é produzido através da relação indissociável entre essas três variáveis;
- c) o indivíduo razão é superado pela compreensão de um indivíduo indiviso, que constrói o conhecimento usando sensações, as emoções, a razão e a intuição;
- d) o professor como centro da relação pedagógica perde sentido ao se ter na relação entre sujeito/objeto a possibilidade do conhecimento;
- e) o currículo deixa de ser um pacote, um rol de disciplinas ou matérias para se compreender como uma prática social, construída das relações entre os sujeitos da prática escolar;
- f) a dimensão tempo/espaço deixa de ser compreendida como coisa, objetivada, para ser pensada como dimensão subjetiva do sujeito.

A EAD, por sua própria natureza, possibilita a produção de uma pedagogia que concorra para essas mudanças. Um dos paradigmas que pode ser transgredido, como vimos, é o da noção de tempo e espaço imposto pelos paradigmas da modernidade.

Como uma das dimensões fundamentais da EAD, as concepções de tempo e espaço merecem ser trazidas à discussão aqui, numa tentativa, embora sucinta, de esclarecimento conceitual com objetivo de maior compreensão dessa questão no âmbito educacional.

A concepção de tempo comumente aceita nos meios educacionais é a derivada dos paradigmas da modernidade. Por esta razão, ao se pensar na mudança de paradigmas se concorre para o desenvolvimento de uma

pedagogia que tem como uma de suas preocupações a superação e ou mesmo transgressão dos limites que a modernidade tem imposto, compreendê-lo e contrapor-se a ela é tarefa dos que trabalham com EAD.

No horizonte da explicação moderna, o tempo é visto como coisa concreta, mensurável e ponderável, limitado pelas relações expressas entre tempos passado, presente e futuro, que, segundo Passos (1998, p. 205), em uma interlocução intensa com Ponty, só podem ser captadas em sua manifestação à subjetividade.² O tempo não se presta a ser coisa, objeto de ninguém, sob pena de extinguir-se. Merleau Ponty (1971, p .425) traz uma discussão sobre tempo que se coaduna com as discussões que estamos levantando. Em contraposição a definições de tempo como coisa, ele afirma que "Há mais verdade nas personificações míticas do tempo do que a noção de tempo considerado, à maneira científica, como uma variável de natureza em si..."

Situando tempo como construção cultural, Merleau Ponty (1971, p.425) concebe-o no universo do simbólicos, do subjetivo. O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta, visto que é ele mesmo a estrutura da subjetividade.

O mundo objetivo é demasiado pleno para que nela haja tempo. O passado e o futuro, por si mesmos, se retiram do ser e passam para o lado da subjetividade, para aí buscar, não o suporte real, mas, ao contrário, uma possibilidade de não-ser que concorre com sua natureza.

Por esta razão, o tempo reveste-se sempre como afirma Passos (1998, p.209), da temporalidade do sujeito, sendo por este aspecto constituído.

² A subjetividade, compreendida por Passos, está alicerçada em Merleau Ponty para quem "a subjetividade // que não é mais região do ser, mas a única maneira de relacionar-se com o ser, fazendo com que sejamos alguma coisa, em vez de

Se alguém contemplar por sobre uma ponte, as águas que vem do "passado", cruzando pelo seu presente e indo rumo ao "futuro", e ali ele deslocar-se 800 metros acima, em direção à sua foz, o passado contemplado antes da ponte transformar-se-á no presente. Se ainda descer em direção ao curso do rio estará na verdade presentificando por sua referência corporal, o futuro de antes.

A partir de seu texto metafórico, Passos afirma que o tempo é uma relação da subjetividade com o 'presente eterno' das coisas e que, enquanto relação, ela é construída, na historicidade, na maneira de viver e sentir das pessoas.

Essas posições são contrárias às da modernidade, uma vez que concebendo o tempo fora de uma temporalidade, constituída por um sujeito em sua existência real, o tempo é materializado e objetivado, podendo-se dizer, então, que por não ter uma referencialidade subjetiva, ele só existe no presente.

Para Merleau-Ponty, o tempo é um constructo, um artefato e, por essa razão, as dimensões de passado e futuro imanentes ao sujeito. Um tempo deslocado da subjetividade, não seria, segundo Passos (1998, p.214):

um tempo no sentido rigoroso, uma vez que um tempo pensado não se constitui como um tempo de fato, porquanto objetivado é o registro a posteriori, desencarnado de temporalidade. Sujeito e tempo se constituem mutuamente.

Essas noções sobre o tempo são importantes para que reflitamos sobre a noção de tempo que temos adotado como paradigma principalmente em nossas

sobrevoar todas as coisas em um pensamento objetivo e que, finalmente, nada pensa. Para Merleau Ponty há duas idéias de subjetividade: a de subjetividade vazia, desligada, universal, e a de subjetividade plena, soterrada no mundo.

práticas educacionais, explicando-o por sua característica de continuidade, de fluxo. O tempo deve ser entendido em nossa circunstancialidade cultural.

Merleau-Ponty diz que a temporalidade é uma dimensão da subjetividade-passado, presente e futuro. Não há tempo fora do sujeito. O tempo, para ele, é visto como arquitetura da subjetividade. Assim, o tempo é o tempo de cada um.

As compreensões de Merleau-Ponty e as de Passos trazem o contraponto à compreensão que tem sido colocada como um de nossos limites e que a educação a distância pode ajudar-nos a subverter: o tempo da modernidade, como coisa, objeto, exterior ao homem, não-experiencial, universal porque também o homem é compreendido como um ser genérico, abstrato, universal. Em Passos, encontramos a síntese desse contraponto:

Somos um "eu" situado num ponto de vista espaço - temporalizado, ante os olhos dos outros, que detém outros pontos de vista, ancorados em temporalidades distintas, que nos delimitam, provocam, nos envolvem; em parte nos definem, numa aventura temporal, através da qual nos engajamos e nos constituímos mutuamente. (Passos, 1998, p. 234)

Uma compreensão da noção de espaço, que não pode ser pensada fora de uma relação temporal, pode também, como uma dimensão da educação aberta e a distância, concorrer para a transgressão dos limites que nos "con(formam)". Julgo importante acompanhar Santos (1997, p.115-33) em suas reflexões sobre as noções de tempo – espaço. Ele traz à discussão o conceito de evento, uma vez que o considera a matriz do tempo e do espaço. "O evento é um instante do tempo dando-se em um ponto do espaço". Buscando em Bloch um interlocutor, Santos afirma: "o tempo somente é porque algo acontece, e onde algo acontece o tempo está."

Como o evento não existe sem ator, pensá-lo implica pensar em ação humana. Evento e ação seriam, então, correlatos, continua Santos: "O evento está no lugar preciso em que estou e no instante preciso que o reconheço."

Trazendo a idéia de tempo como intérprete da realidade do objeto, o autor diz que é necessário, do ponto de vista do evento, discernir entre a existência do objeto e o valor do objeto. O objeto teria um valor "per-se", em razão de sua constituição e só teria valor como coisa. Como dado social, ele só teria seu valor a partir de sua existência relacional, uma vez que o objeto tem autonomia devido a existência corpóreo, mas não tem autonomia de significação. A significação é construída por um sujeito relacional, em um determinado tempo/espaço.

Em cada lugar, o tempo das diferentes ações e dos diferentes atores e a maneira como utilizam o tempo social não são os mesmos. Cada ação se dá segundo seu tempo; as diversas ações se dão conjuntamente. / / A vida social, nas suas diferenças e hierarquias, dá-se segundo tempos diversos que se casam, entrelaçados no chamado viver comum. (Santos, 1997, p.115-33)

É esse viver comum, segundo Santos, que se realiza no espaço: lugarejo, cidade, região, país, mundo.

Tendo em vista que o tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos, o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de espaço (território) relacionados com possibilidades de uso do tempo.

Aqui está, acredito, o cerne do pensamento de Santos e que serve para uma compreensão de espaço que se diferencia daquele trazido pelas explicações das metanarrativas do modernidade:

Se o mundo é constituído de eventos e não de coisas, e o evento não existe sem ator, significa pensar que o mundo é o mundo dos acontecimentos, dos eventos. É à imbricação de todos os eventos que se dá o nome de mundo. O que dá universalidade aos eventos não é apenas o seu acontecer, mas a forma com que são produzidos, significados. Como eventos se constituem simultaneamente determinado tempo-espaço, eles se ligam entre si, fazendo com que a presença de um evento modifique a natureza do outro. Assim, um acontecimento, um evento, só se constitui relacionamente, em um espaço local, que, por sua vez, é global e vice-versa. (Santos, 1997, p.133)

Finalizando, Santos, considerando que o acontecimento é uma cristalização de um momento da totalidade em processo de totalização, afirma que são, em conjunto, esses acontecimentos que reproduzem a totalidade, por isso se complementam-se e se explicam entre si. "Cada evento é um fruto do mundo e do lugar ao mesmo tempo."

Essa conclusão de Santos, leva-nos a refletir sobre o processo de globalização do mundo que, conforme Ianni (1996, p. 11):

expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, grupos e classes sociais, culturas e civilizações.

Ianni assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória:

Uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e vôos da imaginação.

Como fica, nessa perspectiva, a questão da diversidade e das singularidades das culturas? Como ficam os eventos, frutos do mundo e do lugar ao mesmo tempo? Se é o lugar que articula espaço-tempo, servindo de ponto de referência, como perceber o internacional, multinacional, transnacional, mundial, o global?

Ianni (1996, p.31) traz um complicador para a análise dessas questões quando nos lembra que a sociedade global se constitui na época da eletrônica, dinamizada por recursos da informática e, por isso mesmo, articulada por emissões de ondas, mensagens, signos, símbolos, redes e alianças que tecem os lugares e as atividades, os campos e as cidades, as diferenças e as identidades, as nações e nacionalidades, promovendo a desterritorialização de mercados, tecnologias, capitais, mercadorias, idéias, decisões, práticas, expectativas e ilusões.

A globalização através das tecnologias da informação criam a ilusão que o mundo é imediato, presente, sem geografia e sem história. É, todavia, uma ilusão, diz Ianni, a globalização nada a tem a ver com homogeneização porque as mesmas forças empenhadas na globalização provocam forças adversas, recriando e multiplicando articulações e tensões, próprias dos ambientes da diversidade.

Ao globalizar-se, o mundo se pluraliza, multiplicando as suas diversidades, ao lado das singularidades de cada lugar, colocam-se as singularidades próprias da sociedade global. Entrecruzam-se, fundam-se, e antagonizam-se perspectivas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar e imaginar.”(...) A través do processo de globalização “alteram-se os contrapontos singular, universal, espaço e tempo, local e global, eu e outro. A despeito de que tudo parece permanecer no mesmo lugar, tudo muda. O significado e a conotação das coisas, gentes e idéias modificam-se, estranham-se, transfiguram-se. (Ianni, 1996, p.31)

A educação aberta e a distância que, em razão de sua natureza, utiliza, com mais intensidade, técnicas eletrônicas - informática, telecomunicação, rede, infovia, multimídia, contribui para que o complexo real transforme-se em virtual. A teoria sistêmica, utilizada pela maioria das universidades que desenvolvem a EAD, impõe uma interpretação sincrônica, em que a realidade é apresentada como um todo orgânico, funcional e auto-regulado, dentro da lógica de racionalidade da modernidade. Neste tipo de interpretação, o todo não é visto em seu caráter relacional. Não importam o indivíduo, o grupo, povo, etnia, raça, religião, língua, por isso o todo é orgânico, sistêmico, que pode ser explicado descolado de um processo de construção de eventos, acontecimentos em determinado tempo - espaço.

Como dimensão de uma pedagogia política, a Educação a Distância pode, como já afirmei, contribuir para a transgressão de paradigmas da escola tradicional que não têm contribuído para uma educação de um sujeito coletivo, autônomo, crítico, comprometido com mudanças sociais. Ela tem que se assumida como uma das utopias educacionais que buscam, através de suas ações, formas que possibilitem um novo processo civilizatório na perspectiva de Ianni (1996, p.303) “que se forma e transforma no longo da geografia, no longo da história, no curso das lutas sociais e no contraponto das forças sociais que agitam as configurações e os movimentos da sociedade global.”

Essa compreensão da dimensão tempo/espço impulsiona para mudanças na prática educativa escolar e a EAD se coloca como uma das modalidades que tem, em razão de suas características, maiores possibilidades de desenvolver uma pedagogia que se alicerce nessa nova compreensão.

Por isso, no meu entender pensar a educação a distância impõe que ultrapassemos a idéia de que ela seja apenas um meio, um modo, uma modalidade, um sistema. É preciso pensá-la antes de tudo, como possibilidade de uma (res)significação da educação escolar.

A orientação acadêmica como um dos suportes da EAD para o processo de (res)significação de paradigmas

A orientação acadêmica, objeto de preocupação desse trabalho, é considerada por mim como um dos dos elementos da educação a distância que contribui para mudanças no processo educativo. Vejamos:

Um dos paradigmas que é passível de mudança pela própria natureza da EAD é esse da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial, como acabamos de ver.

Se o tempo e o sujeito, como vimos, se constituem mutuamente, o tempo é o tempo do sujeito. A orientação acadêmica traz a possibilidade de se garantir o tempo como o tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ou indivíduos.

O processo dialógico que se estabelece entre aluno e orientador deve ser único, porque num tempo/espço de cada um dos alunos em particular, de maneira diferente do que acontece na relação educacional tradicional, em que o tempo e espço são objetivados, descarnados da subjetividade do sujeito.

Na educação a distância, a interlocução aluno/orientador é exclusiva. Professor ou orientador, paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, devem estar permanentemente em contato com o aluno, através da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades, etc, sejam elementos dinamizadores desse processo. Nesse sentido, as novas tecnologias de comunicação podem facilitar enormemente esse processo de interlocução.

Por esta razão, essa dimensão da orientação impõe uma relação em que o número de alunos por orientador não seja excessivo (o ideal é uma relação de um orientador para cada 20/ 30 alunos), para que o processo de interlocução permita não só o respeito às diversidades dos alunos, mas também às especificidades e particularidades de cada programa de formação.

Em razão da necessidade de uma interlocução profícua, o orientador deve participar dos momentos da organização, acompanhamento e avaliação dos programas dos quais vão participar.

Na fase de planejamento, o orientador deve participar da discussão, com os professores responsáveis por áreas ou disciplinas, a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, do material didático a ser utilizado, da proposta metodológica , do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem.

No desenvolvimento do curso, o orientador acadêmico tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, etc. O orientador deve, neste processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o

desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

A partir do momento que o orientador acadêmico é compreendido como um dos sujeitos da construção curricular, o eixo da relação pedagógica deixa de ser o professor para se firmar no processo da interlocução, da troca, do diálogo, quebrando-se, assim, mais um dos paradigmas de sustentação do modelo pedagógico tradicional, tão presente em nossas escolas.

Além disso, esse papel do orientador contribui para que o aluno de ser passivo, receptor de informações, possa passar a se constituir sujeito que produz conhecimento, uma vez que, quebra a relação de dependência do professor, inclusive porque pode contar com outros interlocutores, o aluno percebe-se interlocutor e não apenas ouvinte. Nesse aspecto vemos também a transgressão de um dos paradigmas de sustentação da maioria de nossos modelos pedagógicos: aluno receptor de conhecimento.

A presença do orientador permite, inclusive, porque há divisão de responsabilidades entre os diferentes sujeitos: professor/aluno/orientador, que a investigação se coloque como eixo curricular, modificando-se se, assim, o paradigma que traz o conhecimento como estado e não como processo. Se o orientador acompanha como um dos interlocutores o processo de estudo do aluno, a pesquisa pode se constituir base da construção de seu conhecimento, visto que há um interlocutor permanentemente presente para discussão e avaliação do percurso e resultados dos estudos dos alunos. Dificilmente um professor conseguiria, sem a presença do orientador, acompanhar o número ampliado de alunos que a EAD possibilita.

Da mesma forma, sem a presença do sujeito orientador, a relação teoria-prática poderia ser alvo de observação e análise. Somente acompanhando-se o cotidiano do aluno é possível avaliar se o aluno tem conseguido desenvolver

um processo de ação-reflexão-ação, que lhe permita, à luz da teoria pensar sua prática.

Se se considera, no desenvolvimento de projetos de EAD, a orientação acadêmica na perspectiva por mim aqui colocada, penso que estar-se-ia concorrendo para mudanças paradigmáticas significativas na prática escolar.

Assim, ao se pensar nessa responsabilidade que a orientação acadêmica deve assumir nos projetos pedagógicos de EAD, torna-se imprescindível que o orientador acadêmico tenha uma formação especial, em termos dos aspectos político-pedagógicos da educação a distância e da proposta teórico metodológica da qual irá participar. A seleção e a formação do orientador acadêmico em qualquer proposta de EAD é, sem dúvida, uma das garantias da qualidade do trabalho educativo que se quer desenvolver.

Bibliografia

ALONSO, Katia Morosov; NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI, Oreste. *A Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª e 4ª séries, através de modalidades de EAD*. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALONSO, Katia Morosov e NEDER, Maria Lúcia Cavalli. O Projeto de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 120-125. 1996.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Currículo e Poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, ano 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez, 1989.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. SILVA, Tomaz Tadeu e

ARETIO, Lorenzo Garcia. *Educacion Superior a Distancia: analisis de su eficacia*. Merida (Espanha):UNED/Centro Regional de Extremadura, 1986.

- BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BURBULES, Nicholas, RICE Suzanne. Diálogo entre as Diferenças: Continuando a Conversação. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Teoria Educacional em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CANCLINI, N. G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Lugar No/Do Mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- _____. Navegando Contra a Corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zara (org.) *A Crise dos Paradigmas em Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Questões de Nossa Época, v. 35.
- _____. A Escola como espaço Sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. Dialética e Qualidade Política. *Dialética Hoje*. Petrópolis: Vozes. p.116-44. 1996.
- _____. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Questões para a teleducação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DOLL, Jr. Willian E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, Regina Leite. A Educação Escolar na Virada do Século. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIROUX, Henry A. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. O Pós - Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós - Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOMES, Vilma Lino. Escola e Diversidade Etnico-Cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 29, p. 311-61, 1997.
- GUTIERREZ, Francisco e PRIETO Daniel. *A Mediação Pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- IANNI, Octavio. *A Era do Gobalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. Novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8 (21), 1994.
- JOVCHELOVICH, Sandra. Vivendo a Vida com os Outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho (org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KAYE, Anthony, HENRI France. Enseignement à Distance - Apprentissage Autonome? In Pédagogie et Formation à Distance. IN: GAGNÉ, Pierre (org.) *Pédagogie e Formation à Distance*. Le Document de Référence. Québec, Canadá: Télè - Université, 1992.
- NEDER, Maria Lucia Cavalli. Avaliação na Educação à Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: Início e indícios de um percurso*. Cuiabá, MT: NEAD/UFMT, 1996.

- PASSOS, Luis Augusto. *Aguaçu na Dança do(s) Tempo(s) e a Educação da Escola: o tempora, o mores*. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1993.(Tese de Doutorado)
- PRETI, Oreste, ALONSO, Katia Morosov. *Educação em Mato Grosso: desvelando estatísticas*. Cuiabá: EDUFMT, 1997.
- PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.
- QUELUZ, Ana Gracinda. A Questão da Temporalidade na Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo - Razão e Emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- SARAIVA, Terezinha. A Educação a Distância no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 16-27, abr./jun. 1996.
- SIMON, Roger L. Uma Pedagogia como uma Tecnologia Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Identidades Terminais: as Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós Modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marise Vorraber (org). *Escola Básica na Virada do Século : Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOUZA, Eda Coutinho B. Machado. Panorama Internacional da Educação a Distância. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 9-16, abr./jun. 1996.

- SCALA, Sérgio Brasil N. *Ensino a Distância para o Professor do Ensino Fundamental em Exercício*. São Paulo: USP,1995.(Tese de Doutorado)
- SCHOLER, Marc e KIM Chi Dao. La Formacion à Distance. In: GAGNÉ, P. *Pédagogie e Formation à Distance*. Le Document de Référence. Québec,Canadá: Télè - Université, 1992.
- VARELA, Julia. Categorias espaços - temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marise Vorraber. *Discutindo a Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VILLAROEL, Armando. Reflexiones acerca del uso reciente de la Educación a Distancia en la Latinoamerica. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 70, p. 93-99, abr./jun. 1996.