

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A QUESTÃO DA SINGULARIDADE

DISTANCE EDUCATION AND THE QUESTION OF SINGULARITY

Wanderley da Silva*

Resumo

A intenção do presente texto é a de levantar pontos que contribuam para o enriquecimento do debate sobre a Educação a distância no Brasil, em função do seu rápido crescimento nos últimos anos em nosso país. Para esse objetivo, iniciamos o trabalho com algumas definições encontradas na literatura especializada da Educação a distância sobre os papéis de professores e alunos para, em seguida, introduzir o referencial winnicottiano da “singularidade” como base para o desenvolvimento de uma relação educacional criativa. Além do aspecto da criatividade, requer atenção também a dimensão ética da formação do aluno, que se relaciona com a construção da singularidade a partir do cuidado com o outro. Esse pequeno percurso pretende colocar a questão da importância da formação coletiva, ratificando a dimensão da autonomia como um processo eminentemente político e interdependente da dimensão social da educação. Nossa intenção é a de contribuir para alimentar o debate em torno da formação democrática, que, sob nossa análise, é profundamente dependente de um ambiente favorável para o desenvolvimento da formação humana.

Palavras-chave: Singularidade, Criatividade, Educação a Distância.

Abstract

This paper aims at raising some issues that could contribute to enrich the debate on distance education in Brazil, because of its rapid growth in our country. To this end, we began our work with some definitions found in the literature on distance education on the roles of teachers and students in order to introduce Winnicott's concept of the “singularity” as a basis for developing a creative education relationship. Besides looking into the question of creativity, the ethical dimension of social education also calls our attention, something that is related to the construction of singularity based on the care for another. This brief

trajectory aims at raising the question of the importance of collective formation, confirming the extent of autonomy as an eminently political and interdependent social dimension of education. Our intention is to contribute somehow to broaden the debate on democratic education, which in our analysis deeply depends on a favourable environment for the development of human beings.

Key words: *Singularity, Creativity, Distance Education.*

I Introdução

Já foi amplamente divulgado o grande crescimento da oferta e matrícula de alunos nos cursos superiores, acelerado pela expansão de vagas nas instituições privadas, com destaque para os cursos noturnos, que perfazem atualmente, segundo fontes do Ministério da Educação, mais de 60% do total oferecido pelas universidades brasileiras. Mais ainda, a demanda de oferta pelos cursos superiores a distância tem, segundo as mesmas fontes do Ministério da Educação, avançado com extrema rapidez, numa vertiginosa trajetória, de 2003 a 2006, conduzindo a um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas. Em 2005, os alunos de EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes universitários brasileiros. Em 2006, essa participação passou a ser de 4,4% (Brasil, 2007). Cabe, pois, buscar entender o que está por trás desse crescimento acelerado – que, diga-se de passagem, parece corresponder menos a uma característica da demanda do que a uma restrição da oferta dos cursos superiores no país, atualmente¹ – e, sobretudo, procurar entender quais são suas implicações para a formação dos professores brasileiros.

No Brasil, a introdução maciça da Educação a distância *online* (EAD *online*) é defendida pelas autoridades públicas com o argumento da urgência da inclusão social e da necessidade de se permitir que brasileiros em regiões distantes dos centros urbanos ou das universidades possam ter acesso ao ensino superior. O debate sobre os limites e as possibilidades da nova modalidade, apesar do seu avanço atual, está apenas no começo.

É importante ressaltar que EAD *online* no Brasil não pode ser entendida como um conjunto homogêneo, pois, como é razoável imaginar, os projetos e as finalidades de cada instituição são bastante diferentes; assim, podemos encontrar concepções rígidas e repetitivas de cursos,

broadcast, passando pela simulação dos ambientes de aprendizagem, “virtualização da sala de aula”, até a formação de uma rede de relacionamento *online*, chamado “estar junto virtual” (Farbiarz e Farbiarz, 2008).

A intenção do presente texto é a de levantar pontos que possam contribuir para o enriquecimento desse debate. Para esse objetivo, iniciamos nosso trabalho com algumas definições encontradas na literatura especializada da EAD sobre os novos papéis de professores e alunos na nova modalidade para, em seguida, introduzir o referencial winnicottiano da “singularidade” como base para o desenvolvimento de uma relação criativa do sujeito. Esse pequeno percurso pretende colocar a questão da importância da formação coletiva, ratificando a dimensão da autonomia como um processo eminentemente político e interdependente da dimensão social da educação. Esperamos que essas questões sejam úteis para alimentar o debate sobre a formação de professores na EAD e seus desdobramentos do ponto de vista da formação democrática.

2 Os Novos Papéis do Professor e do Aluno na EAD Online

A necessidade de novos princípios pedagógicos para significar a EAD *online* no Brasil é defendida por grande parte dos autores como uma estratégia capaz de adaptar a educação às novas exigências da “sociedade global”, caracterizada como uma “era tecnológica” (Polak *et al.*, 2007). Outros autores corroboram essa necessidade, afirmando que o crescimento da modalidade seria um “fenômeno fomentado pela economia da informação e do conhecimento, que coloca como desafio a criação de ambientes de ensino-aprendizagem apropriados ao novo contexto e aos novos tempos” (Rodriguez, 2005: *online*). A elucidação sobre os modos como essa nova “era tecnológica” pode ser “configurada” para as exigências de formação do aluno, em uma sociedade cada vez flexível, parece ser uma tarefa ainda bastante desafiadora. Mas ela vai bem além da mera verificação daquilo que está instituído e mais ainda da simples constatação fatalista do poder das leis econômicas que estariam exigindo a modelagem de um novo tipo antropológico.

O desenvolvimento tecnológico é apresentado por muitos defensores da EAD *online* como inevitável: segundo sua lógica, a educação deve ser reorganizada na modalidade à distância para atender ao atual desenvolvimento da sociedade. Com as novas ferramentas tecnológicas, os antigos limites da socialização tradicional e estática, como os conhecidos na escola, seriam, enfim,

ultrapassados.

Neste início do século 21, quando o futuro já chegou [sic], observamos novos modos de socialização e mediações inéditas, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados (como, por exemplo, a realidade virtual) que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas: as crianças aprendem sozinhas (“autodidaxia”), lidando com máquinas “inteligentes” e “interativas”, conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve (Belloni, 2002, p. 4).

Algumas das orientações pedagógicas sugeridas para a EAD *online*, para permitir que a educação acompanhe o desenvolvimento das novas tecnologias, valorizam “um novo modelo de processamento da informação, baseado na comparação da mente humana com a estrutura básica de funcionamento de um computador” (Filatro, 2008, p. 97). Parece existir a tentativa de viabilizar um consenso pedagógico, com a construção de um “metamodelo”, como se pretende com o programa computacional EML (*Educational Modeling Language*), que poderia adaptar as diversas teorias pedagógicas a um só tempo. Além de um “metamodelo”, a educação poderia ser favorecida com a aprendizagem pela simulação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tendo como base a lógica dos jogos eletrônicos, pois “os jogos digitais podem tornar-se interfaces eficientes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que preparam o sujeito para o mercado de trabalho” (Arriada *et al.*, 2005: *online*).

Os novos alunos da EAD *online* se beneficiariam dos recursos tecnológicos capazes de motivar cada um pelo desafio do jogo e pelo espetáculo oferecido aos sentidos – luzes, cores, sons *etc.* Com o avanço das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), programas cada vez mais sofisticados permitiriam o envolvimento do aluno-jogador em atividades que aguçariam seus sentidos – ao que parece, único elemento realmente indispensável para que se desenvolva uma experiência vivencial intensa. A possibilidade de realização nos AVA dessas “experiências vivenciais intensas”, inteiramente apoiadas nos sentidos, marcaria o surgimento de uma “nova geração de alunos” – termo que, para os defensores da cultura da simulação, não é apenas figura de retórica. Eles, de fato, acreditam que estaria em curso, na sociedade, um “rearranjo cognitivo” que, ocasionado por uma série de modificações, sobretudo tecnológicas, alterariam definitivamente a sensibilidade e a cognição tal como as conhecemos.

A “nova geração digital” ou “geração zap”², composta pelos jovens e adultos que se expressam

preferencialmente por meios digitais, exigiria uma nova forma de educação que atendesse as suas demandas. Essas demandas seriam decorrentes do estabelecimento de um tipo de relação direta do usuário com a máquina, sob forma de jogos eletrônicos, mas também das possibilidades de tudo aprender de modo prazeroso, especialmente os conhecimentos declarados como indispensáveis para a vida profissional. Imbuída de um novo ideário, a EAD *online* seria a modalidade que poderia satisfazer aos anseios da *geração digital*, pois seria capaz de “preparar homens não mais para aprender, mas para aprender a aprender, aprender a desaprender e, mais importante, aprender a empreender” (Torres e Fialho, 2008, p. 458).

As representações de aluno disponíveis em grande parte da literatura especializada sobre a EAD *online* convergem para um indivíduo adulto capaz de aprender sozinho (Almeida, 2008) e, ao mesmo tempo, interagir com uma rede de colaboração virtual, na qual toma parte, de forma mais ou menos discreta, o professor (“facilitador” e “gestor” da atividade):

O aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem, o que não está subentendido a eliminação do professor na gestão de atividade de ensino. No Ensino a Distância essa atitude do aluno é inevitável para desenvolver o seu espaço do aprender, pois a mesma é essencialmente auto-estudo (Silva, 2004: *online*).

Além de adulto e autodidata, a imagem de aluno projetada pelos especialistas da EAD *online* compreende uma refinada capacidade de utilização de recursos tecnológicos, um sentido ímpar de gerenciamento do tempo (suficiente para delimitar harmoniosamente os espaços profissional, social, familiar e acadêmico) e uma notável habilidade para organizar seus estudos (escolhendo o que, como e quando estudar), qualidades que caracterizariam, sem dúvida, um tipo especial de aluno.

Por sua vez, o professor na EAD *online* é descrito frequentemente como “facilitador” (Barreto e Guimarães, 2006, p. 37) e “parceiro” (Belloni, 1999, p. 81) do aluno, que “precisa se desprender dos métodos tradicionais de ensino em busca de uma nova abordagem de ensinar e aprender” (Araújo Jr. e Marquesi, 2008, p. 361). Para ser um novo professor, o docente do espaço virtual deve adquirir ou desenvolver “habilidades de relacionamento interpessoal que valorizem um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem” (Carvalho, 2007: *online*). Como afirma Marcos Formiga (2009) sobre o novo papel do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem:

Enquanto isso, os professores, sobretudo os tradicionais, sentem-se atordoados nesse cenário de permanente incerteza e mudanças continuadas. Estão também desprotegidos porque sua afiliação teórica ou fidelidade ideológica se prende a uns poucos autores consagrados do passado, que representam pouco ou quase nada na galáxia do conhecimento em constante expansão. (...) Portanto, cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor. Desse modo, ele passa a ser um eterno aprendiz ao dividir e compartilhar seus conhecimentos, sobretudo suas dúvidas, com seus pares e seus novos colegas estudantes/alunos. (...) Nesse processo criativo e inovador do ensino docente, desaparece a hierarquia do saber e a pretensão de uma superioridade intelectual dos mestres (p. 44).

Além de se “libertar” dos vícios da sua formação tradicional – esse novo professor deve ser capaz de planejar e executar novas dinâmicas colaborativas e adaptá-las às atuais linguagens das TIC. Segundo a previsão dos especialistas, a EAD *online* conduzirá o professor, de seu *isolamento* supostamente intrínseco à educação presencial (considerada genericamente como tradicional e estática) a uma relação *coletiva*, a partir das práticas multimídias.

Como sabemos, as projeções que muitos especialistas lançam sobre as novas relações entre professores e alunos na EAD *online* não escapam às implicações do poder instituído, assim, um cuidado todo especial parece ser necessário para não acabar repetindo os erros da educação presencial na EAD *online*. Isso porque a tecnologia, por ela mesma, não afasta o risco de uma educação de baixa qualidade, pois “praticar a educação bancária ficou muito mais fácil com a internet, assim como ficou mais fácil fazer depósito e transações bancárias on-line” (Mattar, 2008, p. 113). Como já dissemos, existem muitos projetos diferentes de cursos *online* no Brasil atualmente, e um dos maiores problemas é acabar reproduzindo na rede um curso estático e meramente instrucional. Um curso que oferece ao aluno apenas instrumentos estáticos e uma relação mecânica de busca da mera informação, constrói um ambiente invasivo, que compromete o processo de formação do sujeito pela mera repetição, sobretudo comprometendo a construção (permanente) da singularidade do indivíduo, que só é conseguida na relação com o outro. Como afirma Saldanha (2008):

A aprendizagem no contexto do ciberespaço deve, assim, ir além de procedimentos que não passam, às vezes, de mera conectividade com textos, com informações ou mesmo com o Outro. É preciso encontrar o outro, e não apenas conectá-lo; é preciso selecionar e editar criticamente as informações, e não somente acessá-las; é preciso construir o conhecimento no diálogo com os textos e com a alteridade do Outro, e não apenas buscá-lo (*online*).

3 A Singularidade no Pensamento de Winnicott

A posição winnicottiana sobre a construção da singularidade deriva, como enuncia Z. Loparic (2006), de um “deslize teórico” (p. 13): Winnicott rejeita o dualismo pulsional da teoria freudiana, que não deixa espaço para o ambiente³ e para as relações criativas que o humano com ele desenvolve. Para o comentarista, esse posicionamento configuraria uma “nova postura ontológica”, que desloca o eixo de uma natureza humana concebida como pulsão e repressão, para uma compreensão mais abrangente de tendências naturais e espontâneas – entre elas, a tendência à integração:

É fácil mostrar que, de fato, Winnicott também introduziu um novo modelo ontológico do objeto de estudo da psicanálise, centrado no conceito de tendência para a integração, para o relacionamento com pessoas e coisas e para a parceria psicossomática. A sua metodologia preserva a tarefa de verbalização do material transferencial, admitindo, contudo, apenas interpretações baseadas na teoria do amadurecimento, sem recurso à metapsicologia freudiana, e incluindo também o manejo da regressão à dependência e do acting-out dos anti-sociais (Loparic, 2006: *online*).

Esse modelo winnicottiano, que nega a relação sujeito-objeto tal como ela foi consagrada pela modernidade, ajuda a pensar na organização do mundo humano como uma criação de modos de ser originários da psique-soma⁴ – que, por sua vez, é parte da natureza – possibilitando pensar a singularidade como uma particularidade implicada em um contínuo. O modelo proposto por Winnicott possibilita compreender a condição humana constituída a partir de uma relação com a sociedade que não opõe à construção das singularidades ao cuidado com o mundo (Winnicott, 2005).

Winnicott postula a sociedade como um ambiente menos invasivo, que abre espaço para a singularidade e a autonomia. Ao mesmo tempo concebe a integração com a natureza de tal modo que não há determinação absoluta sobre o homem. Ao contrário, suas reflexões enfatizam o valor da responsabilidade e a importância do papel do adulto na construção de um ambiente favorável (Winnicott, 1988); o ambiente, como criação e trabalho da imaginação (fantasia) é um fator fundamental para a emergência de singularidades que se afastam totalmente do modelo atualmente dominante, individualista e introspectivo.

Winnicott enfatiza que as tendências naturais e espontâneas que afetam o sujeito o deixam livre para negá-las: assim sendo, a preservação e a diferenciação, a integração ao meio e a tendência à socialização, realizada no consórcio com os outros *self* são tendências a serem, ou não, seguidas pelo indivíduo – e ainda que sua recusa possa implicar na morte.

A forma pela qual é instituída a sociedade, e cada sociedade histórica, seus modos de socialização e modelos de subjetivação, é resultado da criação humana. Do mesmo modo, não se têm notícias de um humano não socializado. Em um ambiente suficientemente bom, o sujeito pode exercer sua ilusão de onipotência e lançar-se ao mundo, criando seu “verdadeiro *self*”, formado quando o indivíduo é o sujeito da ação (mantêm sua ilusão de onipotência) e tem suas singularidades aceitas pelo ambiente (Bogomoletz, 2007), mantendo, assim, sua espontaneidade.

O ambiente favorável a que me referi pode ser traduzido como uma capacidade do ambiente para apreender e aceitar a singularidade e diferença de cada sujeito. Gerando a confiança do sujeito emergente no ambiente, essa atitude possibilita a expansão das tendências espontâneas, permitindo a criação do que Winnicott denomina “verdadeiro *self*”. Este conceito não designa nenhuma essência metafísica, mas o produto da “atividade autocriativa do sujeito”. O sujeito é considerado verdadeiro por ser produto de sua espontaneidade. Seu oposto – que Winnicott denomina “falso *self*” – designa o resultado de um processo de produção da subjetividade marcado por um ambiente intrusivo que, ao invés de reconhecer a singularidade do sujeito, projeta nele seu próprio narcisismo. Sentindo-se mal acolhido, o sujeito passa a desenvolver-se de maneira responsiva, na angustiada tentativa de adaptar-se ao que lhe é exigido. Neste caso, a criatividade é sufocada. No dizer de Winnicott, o sujeito passa a desenvolver-se a partir da “casca”, isto é, adaptando-se ao ambiente, ao invés de fazê-lo desde seu “cerne”, ou seja, atualizando as tendências espontâneas que fazem dele um ser singular (Plastino, 2006, p. 392: grifos no original).

Como já foi mencionado, o ambiente favorável é fundamental para possibilitar a emergência do verdadeiro *self*, já que ele não é um fim necessário, mas a atualização de uma possibilidade natural. Uma virtualidade que depende de um ambiente de acolhimento para ser criada, ou seja, inventada pelo sujeito. Por outro lado, a adaptação a um ambiente desfavorável pode ser caracterizada como uma perda para o sujeito, pois sua espontaneidade e singularidade são interditadas, gerando um comportamento defensivo com nuances de agressão ou passividade, marca do isolamento individualista.

O que caracteriza o desenvolvimento do *self* adaptativo ou falso é um sentimento de submissão, no qual o sujeito perde o interesse no que é comum e perde, também, sua capacidade criativa, já que

sua apercepção criativa desaparece no seu isolamento. Winnicott (1975) afirma:

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que se ajustar-se ou a exigir adaptação (p. 95).

O processo criativo, caracterizado pela apercepção, tal como descrito por Winnicott, está relacionado com a preservação da onipotência do sujeito, mas, ao mesmo tempo, com a possibilidade de destruição do objeto (1975, p. 126). Para que o sujeito construa sua criatividade, é necessária a destruição do objeto interno. Esse objeto é característico de um isolamento (necessário inicialmente), que deve ser ultrapassado e colocado sob o crivo das relações coletivas para ser reconstruído como objeto, objetivamente percebido (1975, p. 127). O objeto, incluindo nesse conceito as representações culturais, só pode ser usado (de modo criativo) quando o sujeito é capaz de destruí-lo (reconstruindo-o coletivamente), e isso requer o exercício da imaginação (fantasia) (1975, p. 130).

Podemos entender que a apercepção é uma instância não cognitiva, que permite que cada sujeito possa significar, ao criar os objetos, o mundo para si mesmo, mas não isolado da realidade compartilhada com os outros humanos. O que o sujeito irá significar, mesmo sendo singular, está relacionado com a experiência cultural; ou em outras palavras, essa significação é compartilhada socialmente. A experiência cultural, que Winnicott (1975) define “como uma ampliação dos fenômenos transacionais e da brincadeira” (p. 137), é constitutiva do humano em suas possibilidades de viver criativamente; a interdição dessa experiência, por outro lado, cria um tipo de isolamento que apaga os traços de humanidade em cada um.

As experiências descritas por Winnicott têm em comum a ênfase na intensa relação entre humanos, que podem ou não contribuir para o desenvolvimento de uma singularidade criativa. Os ambientes invasivos têm por característica impedir a identificação dos indivíduos, projetando apenas as determinações que sobre eles pesam e jamais os seus desejos.⁵

Do ponto de vista da formação humana, a educação que privilegia as respostas, em detrimento da construção da pergunta, funda-se nesses princípios de interdição da singularidade, contribuindo

para a formação de um *self adaptativo* e tornando-se um obstáculo para o exercício da criatividade. Seja com a presença física do aluno em sala de aula ou com a sua participação via comunicação remota, a educação não pode prescindir da proximidade, do sentido de que o conhecimento esteja impregnado de mundo e que esse mundo faça sentido (coletivo) para o sujeito.

4 Considerações Finais

Um dos grandes problemas da formação comum em uma sociedade como a nossa é a falta de sentido dos valores coletivos; pois, se o processo de socialização violenta a nossa singularidade, ele em troca contribui para a criação de um campo onde a realização da nossa criatividade é possível. A recusa dos modelos comuns e de toda limitação é responsável pelo fracasso das práticas formativas, no que respeita à formação de sujeitos autônomos e democráticos.

Mesmo que a educação institucionalizada sozinha não tenha a força para a reversão do quadro social desfavorável, temos a responsabilidade de colocar sob análise os objetivos sociais das propostas educacionais em curso. Uma questão que nos parece importante levantar sobre a instituição da EAD *online* no Brasil é relativa aos seus limites, sabendo que suas possibilidades são grandes. Como por exemplo: o que é possível ensinar na EAD? Como se efetiva a presença na nova modalidade e quais as possibilidades da construção da autonomia (com responsabilidade e cuidado com o mundo) a partir dos ambientes virtuais? Como se dá o processo de identificação dos participantes (professores e alunos) na EAD *online*? E, enfim, como não transformar os AVA em ambientes não invasivos?

Em que pese a atmosfera de grande otimismo que vem sendo criada no país, ao menos por parte das autoridades educacionais brasileiras, de numerosas universidades públicas e da maioria das empresas prestadoras de serviços educacionais, universitárias ou não, o exame das condições, dos procedimentos e das implicações relacionados à implantação dessa modalidade de ensino é, nesses primeiros tempos, uma imperiosa necessidade, além de um premente dever, sobretudo para os que com ela estão diretamente envolvidos. Dever daqueles que acreditam em uma educação para autonomia a partir de uma sociedade democrática e pautada pela ética.

Notas

[1] O que é certo é que os alunos que ingressaram nas licenciaturas e nos cursos de graduação em Pedagogia que já estão tendo parte de sua carga horária transformada em modalidade *semi-presencial* não optaram formalmente pela EAD, mas foram desafiados a esta conversão.

2 A expressão “geração zap” designa o comportamento dos jovens que são usuários ávidos da tecnologia digital. Paiva, Costa e Fiolhais (2009) explicam: “A característica principal dos jovens desta geração é terem nascido e crescido na era digital. Para eles, o telemóvel, o computador, a Internet, a TV por cabo e as consolas de jogos são utensílios comuns desde que nasceram. Não conseguiriam passar sem eles e nem sequer concebem a sua inexistência. O computador e a Internet são para eles dados adquiridos tal como foram o telefone e a TV para os baby-boomers” (*online*).

3 Ambiente para Winnicott (1975) é um conjunto, visível e invisível, que permite que cada um seja capaz do processo de integração. Esse ambiente é representado, inicialmente, pelo que o autor inglês chamou de mãe-ambiente, que possibilita a entrada do recém-chegado no mundo humano; posição no mundo sempre re-elaborada pela sua experiência cultural.

4 Usamos *psique-soma* com o mesmo sentido atribuído por Castoriadis (2002), de fluxo de representações. Esse uso parece que não contraria o conceito de psicossoma utilizado por Winnicott, como “inconsciente originário indissociável do corpo” (*Cf. Plastino, 2007: online*).

5 A metáfora do espelho é usada de modo muito significativo por Winnicott, na relação mãe-bebê. Quando a mãe olha para o bebê, ela permitiria que ele pudesse se ver naquele rosto, mas quando a mãe nada vê além dela mesma, invade seu filho de tal modo que ele desaparece, torna-se invisível. “Assim, a percepção toma o lugar da aperpeção, toma o lugar do que poderia ter sido de uma troca significativa com o mundo...” (Winnicott, 1975, p. 155).

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 105-111.

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 358-368.

ARRIADA, Mônica Carapeços et al. *Educação a distância: aprendizagens coletivas em uma trajetória*. 2005. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/333/331>. Acesso em: 11 jul. 2009.

BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.

BELLONI, Maria Luzia. *Educação à distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Educação à distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BOGOMOLETZ, Davy. *Do desenvolvimento emocional primitivo à tendência anti-social: para uma teoria winnicottiana da delinquência*. 2007. Disponível em: <www.dwwinnicott.com>. Acesso em: 30 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Senso Escolar 2007. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm>. Acesso em: 2 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. SINAES. INEP. 2007. Disponível em:

<<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>>. Acesso em: 2 mar. 2008.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. *Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem*. 2007. Disponível em:

<http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/ARTIGOEPEN.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do Labirinto IV*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FARBIARZ, Alexandre; FARBIARZ, Jackeline. *Educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço*. 2008. Disponível em: <http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Alexandre%20Farbiarz%20e%20Jackeline%20Farbiarz.pdf>. Acesso em: 5 maio 2009.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 96-104.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 39-46.

LOPARIC, Zeljko. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. 2006. Disponível em: <Winnicott e-Prints eletronic version> – ISN 1679-432X Vol. 5, n. 1, 2006. p. 13. Acesso em: 7 set. 2007.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 112-119.

PAIVA, João C.; COSTA, Luiza A.; FIOLEAIS, Carlos. “MOCHO”: um portal de ciência e cultura científica. 2009. Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729192434paper-117.pdf>.

Acesso em: 24 abr. 2009.

PLASTINO, Carlos Alberto. A cidadania como pertencimento: uma reflexão a partir da psicanálise. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 4, n. 2, p. 385-394, 2006.

_____. *Winnicott: a fidelidade da heterodoxia*. 2007. Disponível em: <http://www.dwwinnicott.com>. Acesso em: 17 jul. 2007.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza *et al.* *Perfil do candidato aos cursos de Graduação em EAD*. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/514200721215PM.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

RODRIGUEZ, Isabel. *Teoria x EAD x Tempos Velozes*. 2005. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/revista_cientifica/Revista_PDF_Doc/2005_Teoria_Ead_Tempos_Velozes_Isabel_Rodriguez.pdf. Acesso em: 30 mar. 2009.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto. *Revista @mbienteeducação*, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 10 out. 2008.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/012-TC-A2.pdf>. Acesso em: 7 maio 2009.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 456-461.

WINNICOTT, Woods Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In: _____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 111-117.

_____. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

Dados do autor:

*Wanderley da Silva

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ – e Professor Adjunto da Universidade do Grande Rio/UNIGRANRIO.

Endereço para contato:

Universidade do Grande Rio/UNIGRANRIO

Escola de Educação

Rua Professor de Souza Herdy, 1.160

Bairro 25 de Agosto

25071-202 Duque de Caxias/RJ – Brasil

Endereço eletrônico: philia.ws@click21.com.br

Data de chegada: 1 dez. 2008

Data de aprovação: 14 maio 2010