

**QUANDO OS PROFESSORES SÃO OS ALUNOS: A EXPERIÊNCIA DOS
CURSOS DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA EM EAD¹**

*Marcelo da Silva Araujo**

RESUMO: apresenta-se uma reflexão sobre a modalidade EaD em Sociologia e Antropologia para professores do Ensino Básico. Tais cursos popularizam os temas em Ciências Sociais e suprem lacunas acadêmicas para o magistério. Os docentes inscritos (preferencial mas não exclusivamente) são, por vezes, professores formados em outros domínios, mas responsáveis pelo curso de Sociologia em suas escolas. Tornando-se “cursistas”, categoria surgida do relacionamento a distância, experimentam um aprendizado compartilhado, encarnando uma condição liminar de alunos-professores. Pretendo fazer uma reflexão sobre as dificuldades de se ensinar *online* e sobre os desafios de constituir de forma qualitativa essa faceta da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação a Distância; 2. Formação de professores; 3. Sociologia e Antropologia; 4. Cursista como categoria analítica.

ABSTRACT: the article presents a reflection on the Distance Learning in Sociology and Anthropology for High School teachers. Such courses popularize the subjects in social sciences and academic supply gaps for teaching. Registrants teachers (preferred but not exclusively) are sometimes teachers trained in other areas, but responsible for the Sociology course in their schools. Becoming "cursistas" category that emerged from the long-distance relationship, a shared learning experience, embodying an injunction condition of student teachers. I intend to reflect on the difficulties of teaching online and the challenges to be qualitatively this facet of teacher training

KEYWORDS: 1. Distance Learning; 2. Teachers training; 3. Sociology and Anthropology; 4. Cursista as an analytical category.

Introdução

Em 2006, trabalhei como tutor em disciplinas da Licenciatura em História em EaD. O público, os alunos, era formado por professores leigos (isto é, que ensinavam os conteúdos de História da matriz curricular da escola fundamental sem, entretanto, terem formação específica na área) que atuavam em estados da região Nordeste como Maranhão, Sergipe, Ceará etc. Já o grupo de professores, meus colegas, compunham-se, além de profissionais de História, de docentes de Filosofia, Ciências Sociais e Geografia de instituições de ensino básico e superior do Rio de Janeiro.

¹ Apresentado como comunicação oral no I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: o sentido das Ciências Sociais na Educação Básica, ocorrido nos dias 6 e 7 de novembro de 2015, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, este texto acresceu-se discussões não presentes em sua versão original, tendo, deste modo, seu título adaptado em razão destes novos dados.

* Doutor em Antropologia pelo PPGA/UFF, professor de Sociologia do Colégio Pedro II.

Havia limitações diversas para aqueles alunos a distância. Tais limitações iam da escassez, no sentido da quantidade de exemplares didáticos para os matriculados, ou mesmo inexistência de materiais fundamentais para uma boa formação (livros acadêmicos, documentos, laboratórios). Isso significava, naquele contexto, que os polos regionais aos quais os alunos estavam ligados não dispunham, para acompanharem satisfatoriamente um curso de graduação, de materiais considerados básicos.

Certa vez, numa das reuniões de equipe, diante das exposições de cada professor e tutor (tais funções eram separadas) sobre seus sucessos e/ou insucessos (em geral estes últimos), um professor de Geografia, cuja disciplina lecionada envolvia trabalho de campo, colocou uma questão que apesar de óbvia fez com que todos pensássemos. Disse ele: “como eu vou ensinar a fazer trabalho de campo pela internet?”. E continuou: “e eu nem falo da impossibilidade óbvia, mas sim porque eu nem conheço [as características físicas d]o lugar!”.

Tal colocação, tornada desconcertante é, sem dúvida, uma questão nevrálgica que se coloca no ensino a distância de qualquer disciplina das ciências humanas. Em nossa seara, a Sociologia e a Antropologia, não é diferente.

Converter interpretações teóricas em realidades e observações concretas para um público, assim como aquele do meu exemplo, muitas vezes leigo e, mais do que isso, comutar docentes em alunos para que apreendam novos conhecimentos e, retornando à condição de docentes, possam transmiti-los aos educandos, exige um questionamento renovado e algo semelhante ao do professor de minha história: que ferramentas utilizar para melhor instrumentalizar este público?

Diante desta interrogação, e voltando momentaneamente ao exemplo narrado, é importante lembrar que as categorias aluno (aqui repetido diversas vezes) e professor acabam por serem resignificadas no contexto do ensino a distância. Se linhas atrás falei de um universo dual claramente identificável, sendo o aluno o educando e o professor o educador, tal como tradicionalmente classificamos, este profissional, o professor, no ambiente EaD, insere-se numa condição hifenizada e liminar (aluno-

professor) e, mais distintamente até, passa a se enquadrar numa categoria nova, comum a dois gêneros, que considero de interesse para a antropologia da educação: cursista.

Este texto versará sobre o ensino na modalidade a distância e no nível de extensão de Sociologia e Antropologia para professores do Ensino Básico. Tais cursos ao mesmo tempo suprem lacunas acadêmicas ou atendem uma necessidade de aplicação profissional fora do magistério.

Sendo os docentes o público preferencial, mas não exclusivo, estes profissionais são, por vezes, professores formados em outros domínios, mas responsáveis pelo curso de Sociologia em suas unidades escolares. Experimentam, pois, uma nova socialização, ou reforçam-na, na (auto)constituição qualitativa desta (ainda) nova faceta da formação para o trabalho na Educação Básica.

Para tanto, o texto está dividido em duas partes, além desta Introdução e da Conclusão. A primeira, brevíssima, trata da EaD em perspectiva, ou seja, um breve relato de seu surgimento e algumas reflexões de especialistas sobre ela; a segunda, “filet mignon” deste escrito, versa, ao mesmo tempo, sobre o caso de EaD que nos interessa (curso de Extensão em Sociologia e Antropologia) e as categorias que podem servir para interpretação conceitual do universo de inscitos e das dificuldades de se ensinar *online*.

A EaD: breve relato

Conta-se que Einstein declarou, ao dar uma entrevista, nos anos 1950, que três grandes bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações (Gomes e Santos, 2012, p. 2). Tal afirmação, categórica e incisiva, dá a perfeita e inquestionável dimensão que têm hoje as comunicações a distância. O ciberespaço, ou cyber space, é palavra corrente para dar significado a esta terceira “bomba”.²

² Acerca deste vocábulo, a denominação teria sido, segundo diversos autores (entre outros, Santaella, 2007), tomada de empréstimo de um romancista estadunidense chamado William Gibson, que

Longe de querer aprofundar-me na questão genética do ciberespaço e assemelhados, vale, entretanto, mencionar que para entender o conceito e a prática da educação a distância é preciso refletir sobre um conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação, já que seu desenvolvimento permitiu a ultrapassagem de uma comunicação unidirecional, do tipo “um-todos”, possibilitando a construção do modelo comunicacional “todos-todos”.³ Nesse novo cenário, há quem diga que tal modelo comunicacional gerou dois novos atores sociais no campo da educação: o professor coletivo e o aluno autônomo (Delgado, 2014, p. 2)

O ensino a distância não começa com as formas de educação *online*. Ao contrário, esta parece ser a última de suas trincheiras – não quero dizer, com isso, que este formato de aprendizagem coletiva não pode ser melhorado, mas sim que a própria ideia de *online* parece ter se capilarizado demasiadamente para retroceder. Penso que caberia, portanto, a ela, maior aprofundamento tecnológico que o atual.

Na verdade, a ideia de um aprendizado a distância pode ser bastante recuada no tempo. Sabe-se que já em meados do século XIX ela surge como uma revolução na acessibilidade ao ensino especialmente na Rússia e na Bélgica, com os primeiros cursos por correspondência. Aliás, mesmo que não considerássemos um tempo tão longínquo para fins de referência, somos forçados a reconhecer que este formato de ensino-aprendizagem assumiu moldes distintos ao longo dos tempos.

Segundo Valente e Brito (2014, p. 12) este molde pode ser traduzido pelo argumento de que há 3 gerações na evolução desta modalidade de aprendizado. A primeira destas gerações, que adiantei acima, é a de ensino por correspondência, que se utiliza da via postal como veículo. A segunda é aquela denominada tele-educação, comum na década de 1970, feita por intermédio dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão. A terceira, a partir dos anos 1990, incorpora o computador e a internet como ferramentas indispensáveis.

escreveu uma obra de ficção científica *Neuromancer*, de 1984. Nela, Gibson se utiliza do termo para designar o universo das redes digitais ainda nascentes para o mundo contemporâneo.

³ Vale ressaltar que trato aqui de educação a distância online, a qual é fundamentada na aprendizagem colaborativa e no processo de coautoria em que o professor (tutor) é o mediador e o orientador das atividades de aprendizagem.

Resumidamente, há aproximadamente 150 anos a educação a distância existe de maneira formal, sendo que, mesmo assim, é considerada uma área recente no ambiente acadêmico tradicional (ela só é regulamentada no Brasil por intermédio do decreto-lei nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e no Rio de Janeiro pela Deliberação CEE-RJ nº. 297, de 4 de julho de 2006). Isso porque apenas no final do século XX, a partir das novas tecnologias, aconteceu uma popularização dessa forma de ensino-aprendizagem.

Resta dizer que os professores (doravante cursistas) que buscam esta modalidade de ensino o fazem pelas razões já esperadas, ou seja, as principais motivações para a escolha da modalidade EaD relacionam-se 1) à possibilidade de redução de custos (transporte, alimentação) e 2) à resolução do conflito de horários com outras atividades (trabalho, outros cursos, atenção à família).

Bem se vê, portanto, que os problemas relacionados com o tempo são fundamentais em EaD, não apenas em suas dimensões física, institucional e imaginária, que formam a base das relações temporais concebidas por cada indivíduo e estabelecidas na sociedade, mas também em sua dimensão econômica, de medida do tempo de trabalho, definidora das condições de trabalho e de formação dos trabalhadores.

Conclui-se a partir daí que a ausência de um tempo para a formação continuada, previsto especificamente para este fim, dentro da jornada de trabalho dos professores, é provavelmente a causa principal da busca por este formato de atualização de conceitos e métodos de trabalho.

EaD, interatividade e o cursista como categoria antropológica

Esquemáticamente, a área de Extensão em Sociologia e Antropologia da Fundação CECIERJ⁴ oferece “cursos voltados para a capacitação de docentes e

⁴ Com o nome CEDERJ mais difundido, em razão dos cursos que ministra desde 2002, a Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro) tem como objetivo oferecer educação superior gratuita na modalidade à distância, a divulgação científica e a formação continuada de professores de todos os níveis.

profissionais que se formaram em Licenciatura – especialmente aqueles no exercício da função – na perspectiva da formação continuada”. Além disso, prepara, numa parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), “cursos e encontros específicos para professores da Educação de Jovens e Adultos, Reforço Escolar e Formação Continuada da rede pública estadual”. (cf. <http://cederj.edu.br/extensao/sobre/>)

Há, costumeiramente, duas clivagens aplicadas aos cursos: a ênfase em ensino e a ênfase temática. Na primeira, os temas dos cursos levam em consideração a direta aplicação pelos cursistas em suas atuações profissionais ou acadêmicas (neste último, quando ocorre de não serem docentes). Nesse caso, tais temas encontram-se, em regra, na grade curricular da escola básica de forma concentrada (num bimestre, por exemplo) ou pulverizada nos conteúdos do ano letivo.

A ênfase temática, por sua vez, é mais “livre”, já que se propõe a debater um tema (como aqueles com ênfase no ensino) que, mesmo constando, de algum modo, nas orientações curriculares da rede pública, indica outras possibilidades de tratamento de um assunto que não aparece nominalmente nos conteúdos para regência.

Tanto numa ênfase quanto noutra o arco de utilização dos conteúdos dos cursos serve para aprofundar os conhecimentos em ciências sociais e aplicá-los - o que muitas vezes acontece até mesmo no desenvolvimento acadêmico em algum nível de pós-graduação (lato ou stricto sensu).

Uma primeira questão que se coloca é, como já informado, a dificuldade de se ensinar *online*. Nem sempre a gramática dos cursos faz parte da socialização acadêmica de parcela significativa dos cursistas, o que acaba impondo um investimento de ambos os lados (professor-tutor e cursista) na decodificação ativa dos elementos discursivos em jogo. Daí, para além dos conteúdos disponibilizados

⁵ Refiro-me, quanto à pesquisa na internet, ao cursista, mas o professor-tutor também aciona esta ferramenta, quando lhe faltam bibliografias em formato tradicional (livros), para tentar sanar as dúvidas e incompreensões dos tutoriados.

online pelo professor-tutor, a pesquisa autônoma em bibliotecas físicas e na internet aparece como uma fonte complementar nos conteúdos exigidos.⁵

Gostaria, pois, de me deter na noção, ou melhor, na categoria *cursista*, bem como seu (não)lugar enquanto aluna(o)/professora(o). Antes, porém, sinto-me obrigado a definir o termo “não-lugar”. Popularizado nos últimos anos na literatura antropológica, a noção de não-lugar foi cunhada pelo antropólogo francês Marc Augé. Em sua obra de mesmo nome, o conceito se refere aos lugares transitórios e que não possuem significado suficiente para serem definidos como um “lugar”.

Mesmo que esta acepção original do conceito aposte numa base material, isto é, num lugar físico (um quarto de hotel, um aeroporto ou supermercado etc.), aproprio-me aqui de uma extensão ou desdobramento do seu significado, aplicando-o ao universo virtual.

Assim, não é meu objetivo fundamental enveredar densamente por essa discussão (nem em seu aspecto conceitual, nem em seu uso concreto), restringindo-me apenas a argumentar que o espaço virtual é, aqui, um não-lugar em virtude da flexibilização que permite a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que é o nosso caso, de participarem sem estar logados – *online* - o tempo todo, o que, de forma traduzida, quer dizer ter flexibilidade para se autoeducarem.

A proposta ou crença numa autoeducação *online* associa-se muito de perto à noção de não lugar: afinal, a autoeducação, na base da formação em EaD, dispensa um espaço concreto, um lugar, sendo o mundo virtual, ao mesmo tempo, uma sala de aula, uma biblioteca e um centro de pesquisa.

Mas a estes dois conceitos, não lugar e autoeducação – e, como veremos mais adiante, ao conceito de *cursista* -, pode ser somado mais um: interatividade. Por interatividade, pensando a interface digital (textual, gráfica ou sonora), pode-se tanto compreender a troca entre o usuário de um sistema informático e a máquina como também esta mesma troca envolvendo, além da máquina, outro ser humano. É forçoso notar, embora não tenhamos espaço para discutir isto aqui, que a interatividade, como dispositivo conversacional, extrapola rapidamente sua origem no Revista *Perspectiva Sociológica*, Número 17, 1º semestre de 2016.

universo tecnológico, invadindo outros domínios e tornando-se a palavra de ordem de uma verdadeira revolução social que se pretende conduza a uma ampla reconfiguração das comunicações humanas.

Nesse sentido, as promessas da interatividade encontram na educação *online* um terreno fértil, já que parecem anunciar um modelo pedagógico que abole a centralidade antes concedida ao diálogo direto e à presença física. Parecem, também, porém, fornecer argumento para uma inversão das atitudes geradas pela introdução da educação a distância. Inversão que longe de se constituir, necessariamente, em uma precarização pedagógica, afirmaria a educação *online* como modelo de transformação e aperfeiçoamento da educação dita “presencial”.⁶

Seguindo de perto esta linha de argumentação, e a se considerar a colocação de Pierre Lévy (*apud* Valle e Bohadana, 2012b, p. 975), proclamar-se-ia, desse modo, que a adoção dos recursos digitais conduziria, pela via da interatividade, ao “estabelecimento de novas condições de participação, de cooperação e de codidaxia por parte dos alunos”.

Na linha de raciocínio da crítica da noção de interatividade, Valle e Bohadana, ao inscreverem a codidaxia e a autodidaxia como questões a serem pensadas quanto à EaD, criticam também o “atomismo antropológico”, noção que tomam de empréstimo a Habermas. Este, no sentido por elas empregado, leva a conceber que a ideia de aluno dá lugar à de cursista como gestor do seu próprio tempo, o que, sob certo aspecto, deslizaria a tal codidaxia para a autodidaxia. Retomarei isto mais adiante, mas, por ora, vale argumentar que a interatividade da comunicação, tida como principal foco da modalidade educacional a distância via internet, com processos de conhecimento “abertos, assistemáticos e espontâneos” (Valente e Brito, *op. cit.*, p. 17), não parece, no que tange à formação dos educadores nas ciências sociais e humanas, prescindir do encontro entre as partes envolvidas no processo educativo.

⁶ Apesar de não partilhar plenamente desta argumentação contra a EaD, que ataca as opiniões de que sua implementação vem a ser algo revolucionário e até, sob certo ângulo, salvacionista, dos males que a vetusta educação tradicional promove, uso-a aqui para reforçar, mais do que outra coisa, a necessidade do contato presencial entre educador e educando.

O conceito “cursista”, que substitui o tradicional termo aluna/o, transforma-se em categoria antropológica uma vez que o “enfoque pedagógico da Extensão do CECIERJ parte da premissa de que o professor-cursista é agente ativo e determinante de seu próprio conhecimento.” (Silva et al., 2011). Encarnando uma condição liminar de aluno-professor, o cursista é, pois, na prática, o estudante que constrói sua socialização na gramática de uma área que não é originalmente a sua e que, por isso, coloca desafios para o ensino de Sociologia e Antropologia, uma vez que sua formação significa, por tabela, uma instrumentalização para a própria instituição pedagógica de um saber a ser compartilhado.

Reproduzindo acriticamente tal termo, todos os materiais sobre EaD a que tive acesso que apresentavam este termo apostam na ideia de autonomia e daquilo que eu chamo, acolhendo a oportuna expressão cunhada por Valle e Bohadana (2012b, p. 976), de “solidão interativa”. A noção de interatividade instalada pelas maneiras a distância de formação (que muitas vezes se sustentam no argumento da passividade da educação tradicional presencial⁷), divergindo da clássica noção de aluno, exige uma organização e uma disciplina que potencialmente se contrapõem ao colaboracionismo da teoria sobre o tema.

Esta solidão interativa parece constituir-se numa das dificuldades de se ensinar online Sociologia e Antropologia (dificuldade de construção pedagógica e didática que não é, naturalmente, exclusividade dos regimes EaD de ensino) em razão da ausência mesma do material mais fundamental de nossa área: o outro.

Nos cursos EaD da instituição aqui privilegiada, é comum nas manifestações dos cursistas, categoria que, como vimos, tem uma relação direta com a ideia de distância – distância no tempo e distância no espaço -, a negatização da ausência

⁷ Este argumento da passividade da educação tradicional presencial é condenado por Valle e Bohadana (2012a, p. 258), que o classificam como “mito da passividade”. Questionando a fé depositada por alguns autores de que a mediação pedagógica online rompe com a técnica “bancária” de transmissão de conhecimentos pontuais abstratos, elas nos ofertam uma passagem bem humorada em favor da necessidade do humano a bem do avanço do conhecimento socioantropológico: “é inerente à existência da máquina estar contida em duas, e apenas duas, possibilidades: ser colocada na condição *on* ou passar à posição *off*. Nesse sentido, a máquina (e, ao que parece, somente ela) realiza, de forma plena, a ideia de uma oposição radical entre dois estados absolutamente estanques: a atividade e a passividade.”

física do interlocutor e este fator, em um curso completamente a distância, acarreta concretamente altos índices de evasão.

O cursista da EaD, este ente antropológico, acaba por confirmar o argumento de Maria Luiza Belloni, que estuda o tema desde meados dos anos 1990. Segundo ela, existe, nos modelos brasileiros de educação a distância, especialmente os de formação de professores, uma “ênfase quase exclusiva nos sistemas ensinantes” (2002, p. 128) em detrimento, portanto, do “sujeito aprendente” (ou, como diz a autora, nos “sistemas aprendentes”). Assim, o desenvolvimento de uma “inteligência coletiva” ou de uma “comunidade de aprendizagem colaborativa” (Borges, 2005, p. 2) estaria sob suspeição, quando pensadas suas possibilidades de plena realização.

Tal realidade parece, por fim, se erigir como um dos desafios para o desenvolvimento qualitativo desta ainda nova faceta da formação docente. Nesta modalidade da aquisição de conhecimento, reafirma-se, parece-me, a necessidade fulcral da relação presencial para troca de ideias, sendo o primado da interatividade não apenas um princípio derivado da teoria da comunicação e da informação, mas sim um *start* para a qualificação docente de fato.

Conclusões

Parece ser ponto pacífico de que a finalidade da EaD *online* é a auto-formação dos sujeitos envolvidos. Pacificado também está a certeza de que ela, a EaD, partilha este intento com qualquer prática educativa digna desse nome.

Entretanto, esta auto-formação deve migrar de um regime que privilegia o sistema ensinante para aquele em que o sujeito aprendente é, de fato, o protagonista. Não devemos depreender, contudo, que por sujeito aprendente temos automaticamente de pensar o estudante (cursista) em sua formação literalmente individual ou mesmo na interlocução com outro cursista. A consequência mais direta da ênfase no cursista é a subestimação do papel presencial do professor (que se pretende poder substituir pelo tutor ou por materiais e programas didáticos “interativos”, mas esta é outra história...).

Talvez – mas não estou seguro disso – a questão fundamental não esteja tanto na modalidade do ensino oferecido (se em presença ou a distância, a convergência dos dois paradigmas sendo a tendência mais evidente), mas sobretudo na capacidade de os sistemas ensinantes inovarem quanto aos conteúdos e às metodologias de ensino. Certamente, porém, a conversão antropológica, ou simplesmente reconversão, do cursista em estudante no âmbito da prática educacional, desmontaria a perspectiva de ser a EaD um “novo parâmetro de ensino” onde o centro da aprendizagem desloca-se do professor para o aluno, colocando em seu lugar tão somente uma forma alternativa, nem melhor nem pior, de construção dialógica do conhecimento que pode, e deve, agregar uma face mais humana e presencial de ensinar/aprender.

Referências bibliográficas

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, 3ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. “Ensaio sobre a educação a distância no Brasil”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

BORGES, Martha Kaschny. “Educação Semipresencial: desmistificando a Educação a Distância”. *Anais do 12º Congresso Internacional de Educação a Distância*. Florianópolis, 2005. Disponível em www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf. Acesso em 13/9/2015.

DELGADO, Sandra Rotmeister et al. “Educação a Distância: reflexões sobre papel do tutor diante das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na construção do conhecimento”. *Anais do 20º Congresso Internacional de Educação a Distância*. Curitiba, 2014. Disponível em www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/194.pdf. Acesso em 13/9/2015.

GOMES, Kelly Aparecida e SANTOS, Maíra Tonelli. “20% a distância: reflexões sobre a resistência”. *Anais do IX ANPED Sul 2012*. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=gerar_lista&nome=GT16%20E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologias&id=96. Acesso em 2/10/2015.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. SP: Paulus, 2007.

SILVA, Angela Carrancho da et al. “Avaliação do Grau de Satisfação de Cursistas com o Ambiente Virtual de Aprendizagem em um Curso de Formação Continuada da Fundação CECIERJ”. *VIII Simpósio de excelência em gestão e Tecnologia*, 2011. Disponível em www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/38314433.pdf. Acesso em 13/02/2014.

Revista *Perspectiva Sociológica*, Número 17, 1º semestre de 2016.

VALENTE, Tania Cristina de Oliveira e BRITO, Maria Letícia Juliano Diniz. “Experiência de ensino de antropologia da saúde em regime de distance learning: lições aprendidas”. *Revista AlcanCead*, v. 2, n. 1, 2014.

VALLE, Lílian do e BOHADANA, Estrella. “A EaD on line e o mito da passividade”. *Interação*, v. 37, n. 2, jul./dez. 2012^a.

_____. “Interação, interatividade: por uma reantropologização da Ead on-line”. *Educação e Sociedade*, n. 119, abr./jun. 2012b.