

**EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA**





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdélcio Santos Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Augusto César Rios Leiro

GRUPO GESTOR

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza

Editora Executiva: Livia Alessandra Fialho da Costa

Coordenadora Administrativa: Noélia Teixeira de Matos

Valdélcio Santos Silva, Augusto César Rios Leiro, Walter Von Czekus Garrido, Sandra Regina Soares, Ricardo Baroud, Heloisa Helena Tourinho (discente)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Liège Maria Sitja Fornari

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Antônio Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, España

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Os/as Pareceristas *ad hoc* dos números 43 e 44

Doutores: Alfredo Matta, Ana Cláudia Lemos Pacheco, Antônio Dias Nascimento, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira, Anamélia Lins e Silva Franco, Avelar Luiz Bastos Mutim, Carmem Jená Machado Caetano, Delcele Marcarenhas Queiroz, Eduardo José Fernandes Nunes, Francisca de Paula Santos da Silva, Kátia Santos Mota, Liège Maria Sitja, Lúcia Amante, Elaine Pedreira Rabinovich, Elizeu Clementino de Souza, Emanuel do Rosário Santos Nonato, Elizabete Conceição Santana, Gilmário Moreira Brito, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Janine Moreira, Juliana Sales Jacques, Livia Fialho Costa, Luciano Costa Santos, Lynn Rosalina Gama Alves, Luciano Sérgio Ventin Bomfim, Marcos Luciano Lopes Messeder, Maria Zélia Versiani Machado, Mary Valda Souza Sales, Nadeje M. R. Mialchi, Rosângela Tenório de Carvalho, Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Sueli Santos Mota, Tânia Regina Dantas.

Coordenadores do n. 44: Prof. Dra. Mary Valda Souza Sales e Prof. Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato.

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Michael Sommers; **Tradução/revisão Espanhol:** Ricardo Castaño.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretário:** Diego Aric.

Bibliotecária: Maura Icléa C. de Castro.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

ISSN 0104-7043 (impresso)

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – Campus I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 1-240, jul./dez. 2015

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

Tel. (071)3117.2316 – E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: através da Plataforma www.revistadafaeaba.uneb.br / fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeaba.uneb.br>

Indexadores e Base de Dados:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic

- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)

- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação

- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP

- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação

- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.

www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html

- CLASE - Base de Dados Bibliográficos em Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:

E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

- DOAJ - Directory of Open Access Journals

- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre Nacional de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

- PORTAL CAPES DE PERIÓDICOS

- EZB-ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha).

- SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos

- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043 (impresso) ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

- 11 Editorial
- 12 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA
Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- 19 Apresentação
Emanuel do Rosário Santos Nonato; Mary Valda Souza Sales
- 25 Educação *online* e as implicações da inteligência artificial
Linda Harasim
- 41 La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metotologias de mediatización del conocimiento
Diego Leandro Marín Ossa
- 55 Coinvestigar a distância em tempos de Cibercultura: relato de uma experiência sobre compreender
Bento Duarte Silva e Karine Pinheiro Souza
- 69 Pesquisando nos cotidianos da Cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial
Rosemary dos Santos e Edméa Oliveira dos Santos
- 83 Pedagogia 2.0 na Web Social e o seu impacto no autoconceito de estudantes de pós-graduação
José António Moreira
- 97 A docência virtual e saberes docentes: um estudo da tutoria da Rede E-Tec Brasil
Luciane Penteado Chaquime e Daniel Mill
- 109 Educação Superior Pública a Distância na Bahia: avanços e contradições
Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales
- 131 Educação a distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para a equidade no contexto da UAB
Ana Cristina Almeida Santana e Lúcia Maria Martins Giraffa
- 147 Autonomia, interação, diálogo e colaboração: características de um Curso de Pedagogia a Distância
Reginaldo Fernando Carneiro
- 161 EAD e o ensino de LIBRAS: o caso da Universidade de Brasília (UnB)
Daniela Prometi e Gláucio Castro Júnior
- 179 Análise de potencialidades de uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação em curso de Licenciatura em Música em IES privadas
Luciane Hilu e Patrícia Lupion Torres

- 195** Aprendendo Xadrez: a satisfação dos alunos em jogar tecnologicamente ou tradicionalmente
Jorge Henrique de Magalhães Sasso Sciascio e Sara Quenzer Matthiesen
- 211** Ontogenia de um projeto inovador para a educação de jovens e adultos a distância
Ângela Maria dos Santos Faria; Denise Maria Soares Lima

ESTUDOS

- 223** Pesquisa colaborativa: contributo a partir de um trabalho com imigrantes na cidade de Coimbra
Elsa Lechner
- 233** Normas para publicação

CONTENTS

- 13 Editorial
- 14 Themes and Submission Terms for the Upcoming Issues of Journal of FAEEBA – Education and Contemporaneity

DISTANCE EDUCATION

- 19 Presentation
Emanuel do Rosário Santos Nonato; Mary Valda Souza Sales
- 25 Online education and the implications of artificial intelligence
Linda Harasim
- 41 Mediated education. Conceptual distances and proximities in methodologies for mediation of knowledge
Diego Leandro Marín Ossa
- 55 Distance co-research in the era of cyberculture: report of an experience about co-entrepreneurship
Bento Duarte Silva e Karine Pinheiro Souza
- 69 Investigating everyday cyberculture: a multi-referential
Rosemary dos Santos e Edméa Oliveira dos Santos
- 83 Research training experience pedagogy 2.0 within the social web and its impact on the self-concept of postgraduate students
José António Moreira
- 97 Virtual teaching and educational knowledge: a study of tutorials used in Brazil's E-Tec network
Luciane Penteado Chaquime e Daniel Mill
- 109 Public Higher Distance Education in Bahia: advances and contradictions
Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales
- 131 Distance education and first-borns: using the theories of Habermas to build equity education within the context of the open university of Brazil
Ana Cristina Almeida Santana e Lúcia Maria Martins Giraffa
- 147 Autonomy, interaction, dialog and collaboration: characteristics of a Distance Pedagogy Course
Reginaldo Fernando Carneiro
- 161 Distance education and the teaching of sign language (Libras): the case of the University of Brasilia (UnB)
Daniela Prometi e Gláucio Castro Júnior
- 179 Analysis of the potential uses of the information and communication technologies on degree course of Music in private superior teaching institutions
Luciane Hilu e Patrícia Lupion Torres

- 195** Learning chess: student satisfaction in playing traditional vs. Computer games
Jorge Henrique de Magalhães Sasso Sciascio e Sara Quenzer Matthiesen
- 211** Ontogeny of an innovative project for youth and adult distance education
Ângela Maria dos Santos Faria; Denise Maria Soares Lima

STUDIES

- 223** Collaborative research: contributions from a study with immigrants in the city of Coimbra
Elsa Lechner
- 237** Instructions for publication

SUMARIO

- 15 Editorial
- 16 Temas y términos de futuras ediciones

EDUCACIÓN A DISTANCIA

- 19 Presentación
Emanuel do Rosário Santos Nonato; Mary Valda Souza Sales
- 25 Educación *online* y las implicaciones de la inteligencia artificial
Linda Harasim
- 41 La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento
Diego Leandro Marín Ossa
- 55 Co-investigar a distancia en tiempos de Cibercultura: relato de una experiencia sobre co-entender
Bento Duarte Silva e Karine Pinheiro Souza
- 69 Investigando en los cotidianos de la Cibercultura: una experiencia de investigación-formación multirreferencial
Rosemary dos Santos e Edméa Oliveira dos Santos
- 83 Pedagogía 2.0 En la Web Social y su impacto en la autoconcepción de estudiantes de posgrado
José António Moreira
- 97 La docencia virtual y saberes docentes: un estudio de la tutoría en la Red E-Tec Brasil
Luciane Penteado Chaquime e Daniel Mill
- 109 Educación Superior Pública a Distancia en Bahia: avances y contradicciones
Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales
- 131 Educación a distancia y el 1º de la familia: el pensamiento de Habermas y la construcción de una educación para la equidad en el contexto de la UAB
Ana Cristina Almeida Santana e Lúcia Maria Martins Giraffa
- 147 Autonomía, interacción, diálogo y colaboración: características de un curso de pedagogía a distancia
Reginaldo Fernando Carneiro
- 161 Educación a Distancia y la educación de lengua de señas brasilera (libras): el caso de la Universidad de Brasilia (UnB)
Daniela Prometi e Gláucio Castro Júnior
- 179 Análisis del potencial de uso de las Tecnologías de Información e Comunicación en curso de Grado en Música en universidad privada
Luciane Hilu e Patrícia Lupion Torres

- 195** Aprendiendo ajedrez: la satisfacción de los alumnos em jugar tecnológicamente o tradicionalmente
Jorge Henrique de Magalhães Sasso Sciascio e Sara Quenzer Matthiesen
- 211** Ontogenia de un proyecto innovador para la educación de jóvenes y adultos a distancia
Ângela Maria dos Santos Faria; Denise Maria Soares Lima

ESTUDIOS

- 223** Investigación colaborativa: contribución a partir de um trabalho com inmigrantes en la ciudad de Coimbra
Elsa Lechner

EDITORIAL

A ideia segundo a qual a aprendizagem é um processo de formação em redes tem trazido perspectivas importantes para a consolidação da Educação a Distância, tanto de um ponto de vista teórico quanto prático. Os textos reunidos neste dossiê apresentam resultados de importantes pesquisas no Brasil e em outros países, viabilizando um mapeamento das diferentes possibilidades de conectividade e colaboração oferecidas pela utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem.

A educação na contemporaneidade vive mais um desafio: o de lidar com as novas formas de comunicação e socialização do saber, sem perder de vista a importância de criar ferramentas que promovam uma formação crítica num contexto digital e o compromisso com a transformação social. Entretanto, a reflexão sobre a dinâmica do conhecimento e processos formativos socialmente produzidos no ciberespaço, pela cibercultura, numa sociedade do conhecimento e da tecnologia, centra-se em fundamentos epistemológicos. Podemos identificar vários princípios que sustentam a relevância da Educação a Distância, mas, talvez, uma compreensão seja compartilhada: a de que na contemporaneidade o estar junto e, ao mesmo tempo, separado é uma emergência imposta pelas relações sociais num mundo que valoriza os processos de autonomização dos sujeitos. Vale ressaltar que Educação a Distância não é aqui pensada apenas na sua dimensão instrumental; mais do que isso, ela envolve princípios epistemológicos que norteiam a produção de conhecimento e uma compreensão do que seja “comunicação”.

Daí decorrem outros temas complexos, tais como o desenvolvimento de potencialidades, fundamental para a criação de comunidades virtuais, e o papel do professor na promoção da interatividade, da mediação pedagógica, bem como questões relacionadas à autonomia do sujeito, à interação e a práticas colaborativas. As sistematizações e reflexões propiciadas pelos textos do dossiê articulam disposições sobre a construção do trabalho docente no espaço virtual, *espaçotempo* marcado por relações interativas, dialógicas e mediadas por aprendizagens em rede.

As análises que contemplam reflexões teórico-metodológicas e práticas de formação através do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação são verticalizadas através de experiências em cursos de Licenciatura de Música e de Pedagogia, e também outras experiências com temáticas vinculadas ao ensino de Libras, à construção de autoconceito, ao estudo do cotidiano com ênfase em princípios multirreferenciais. Outra temática que ganha destaque no conjunto do dossiê são os textos que discutem sobre desenvolvimento de jogos digitais e suas implicações na educação básica, como processos e práticas de formação.

A relevância da temática do presente dossiê e os resultados de pesquisas dialogados nas redes atestam a ampliação e consolidação de diferentes abordagens sobre a Educação a Distância, suas interfaces com o espaço virtual, como potentes para modos de resignificação de práticas de formação, implicando novos e constantes saberes no ciberespaço na contemporaneidade.

Livia Fialho Costa e Elizeu Clementino de Souza

**Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo para envio dos artigos	Lançamento previsto	Coordenadores
45	Educação, diversidade e desigualdades	30.10.2015	April de 2016	Delcele Mascarenhas Queroz e Ana Cláudia Pacheco
46	Educação e saúde	01.03.2016	Agosto de 2016	Elizeu Clementino de Souza
47	Educação e mestrados profissionais	01.07.2016	Dezembro de 2016	Tânia Dantas e Tânia Hetkowski

EDITORIAL

The notion that learning is a process that relies upon education networks has provided important perspectives – both theoretical and practical – with regards to the consolidation of Distance Education. The articles gathered together in this edition present the results of important research studies, carried out in Brazil and other countries, which seek to map out the various possibilities of connectivity and collaboration that technological resources can contribute to the teaching-learning process.

Education today is confronted with yet another challenge: how to deal with the new forms of communication and socialization of knowledge, without losing sight of the importance of creating tools that encourage critical learning within a digital context and an engagement with social transformation. In the meantime, reflections concerning the dynamics of knowledge and learning processes that are socially constructed in cyberspace, by cyberculture, in a knowledge and technology society, are based upon epistemological foundations. We can identify various principles that support the relevance of Distance Education, but perhaps one conclusion, in particular, must be underscored: in contemporary times, being simultaneously together and separate is an emerging phenomenon imposed by social relations in a world that places value upon the development of an individual's autonomy. It's important to emphasize that Distance Education is not considered here merely in terms of its instrumental dimension; rather, it involves epistemological principles that guide the production of knowledge and an understanding of what we refer to as “communication”.

The result is the emergence of many other complex themes, such as the development of potentialities fundamental to the creation of virtual communities, and the role of teachers in encouraging interaction, and in pedagogical mediation, as well as issues related to individuals' autonomy, interaction, and collaborative practices. The systematization and reflections propitiated by this collection of texts articulate dispositions concerning the construction of teaching practices in virtual space, a spacetime shaped by interactive and dialogic relations mediated by online learning.

Analyses that contemplate theoretical and methodological considerations and learning practices involving the use of Information and Communications Technologies are elaborated via experiences in Music Education and Pedagogy courses in addition to other experiences whose themes are linked to the teaching of Libras (Brazilian sign language), the construction of self-concept, and the study of everyday life with an emphasis on multi-referential principles. Another theme that emerged within the texts collected in this edition is the development of digital games and their impact on basic education in terms of learning processes and practices.

The relevance of these themes in the current issue, together with the results of research discussed through various networks, attest to the expansion and consolidation of different approaches to Distance Education, and its interfaces with virtual space. Ultimately, such diversity is a powerful means of resignifying educational practices, implicating new and constant knowledge in contemporary cyberspace.

Livia Fialho Costa e Elizeu Clementino de Souza

**Themes and terms for the next journals of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Theme	Submission deadline	Publication date	Coordinators
45	Education, diversity and inequalities	October 30, 2015	April 2016	Delcele Mascarenhas Queiroz e Ana Cláudia Pacheco
46	Education and health	March 1, 2016	August 2016	Elizeu Clementino de Souza
47	Education and Professional Master's Programs	July 1, 2016	December 2016	Tânia Dantas e Tânia Hetkowski

EDITORIAL

La idea según la cual, el aprendizaje es un proceso de formación en redes, ha traído consigo perspectivas importantes para la consolidación de la Educación a Distancia, tanto de un punto de vista teórico como práctico. Los textos reunidos en este Dossier presentan resultados de importantes investigaciones en Brasil y en otros países, viabilizando la revisión de las diferentes posibilidades de conectividad y colaboración, ofrecidas por la utilización de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Educación en la contemporaneidad vive un desafío más: tratar con las nuevas formas de comunicación y socialización del saber, sin perder de vista la importancia de crear herramientas que promuevan una formación crítica en un contexto digital y el compromiso con la transformación social. Sin embargo, la reflexión sobre la dinámica del conocimiento y procesos formativos, socialmente producidos en el ciberespacio, por la Cibercultura, en una sociedad del conocimiento y de la tecnología, se centra en fundamentos epistemológicos. Podemos identificar varios principios que sostienen la relevancia de la Educación a Distancia, pero, tal vez exista una comprensión compartida: que en la contemporaneidad estar junto y, a la vez, separado es una emergencia impuesta por las relaciones sociales en un mundo que valora los procesos de autonomía de los sujetos. Cabe resaltar que la Educación a Distancia no es pensada aquí sólo en su dimensión instrumental; más que eso, ella envuelve principios epistemológicos que guían la producción de conocimiento y una comprensión de lo que sea “comunicación”.

De ahí transcurren otros temas complejos, tales como el desarrollo de potencialidades, fundamental para la creación de comunidades virtuales, el papel del profesor en la promoción de la interactividad y de la mediación pedagógica, así como cuestiones relacionadas a la autonomía del sujeto, a la interacción y las prácticas colaborativas. Las sistematizaciones y reflexiones propiciadas por los textos del Dossier estructuran disposiciones sobre la construcción del trabajo docente en un espacio virtual, *espacio-tiempo* marcado por relaciones interactivas, dialógicas y mediadas por aprendizajes en red.

Los análisis que contemplan reflexiones teórico-metodológicas y prácticas de formación a través del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación son puestas en práctica a través de experiencias en cursos de Licenciatura de Música y de Pedagogía, y también otras experiencias con temáticas vinculadas a la enseñanza de Libras, a la construcción del auto-concepto y al estudio del cotidiano con énfasis en principios multi-referenciales. Otra temática que se destaca en el Dossier son los textos que discuten sobre desarrollo de juegos digitales y sus implicaciones en la Educación básica, como procesos y prácticas de formación.

La relevancia de la temática del presente Dossier y los resultados de investigaciones dialogados en las redes, dan constancia de la ampliación y consolidación de diferentes abordajes sobre la Educación a Distancia, sus interfaces con el espacio virtual, tan fuerte para replantear los modos de prácticas de formación, implicando nuevos y constantes saberes en el ciberespacio de la contemporaneidad.

Livia Fialho Costa e Elizeu Clementino de Souza

**Temas y plazos de los próximos números de la Revista FAEEBA:
Educación y Contemporaneidad**

Nº	Tema	Plazos para envío de los artículos	Lanzamiento previsto	Coordinadores
45	Educación, diversidad y desigualdades	30 Octubre 2015	April 2016	Delcele Mascarenhas Queroz e Ana Cláudia Pacheco
46	Educación y salud	01 Marzo 2016	Agosto 2016	Elizeu Clementino de Souza
47	Educación y maestrías profesionales	01 Julio 2016	Diciembre 2016	Tânia Dantas e Tânia Hetkowski

**EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA**



APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância (EAD) está definitivamente inserida no contexto da educação nacional. As experiências de EAD nos diversos níveis de ensino e a vitalidade da comunidade científica que discute esta modalidade de ensino confirmam esse diagnóstico. Ao organizar um número temático sobre EAD, a Revista da FAEEBA demonstra compreender a importância da Educação a Distância como componente estratégico do cenário da Educação na Contemporaneidade.

A História da Educação no Brasil mostra um movimento inconstante das autoridades educacionais na aposta na EAD como um dos caminhos para o enfrentamento dos graves problemas educacionais brasileiros. O histórico de revezes no investimento em EAD no Brasil torna ainda mais preocupante o conjunto de notícias que chegam do epicentro do poder federal, dando conta das dificuldades de financiamento da EAD neste momento, dando sinais de fragilização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, não obstante apresentar pontos fortemente criticados pela comunidade acadêmica, se constitui em fator importantíssimo para o desenvolvimento da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil. É nesse contexto que este número temático é publicado, tornando-se como um arauto da necessidade de se encontrar caminhos para garantir que a oferta de EAD no Ensino Superior Público não seja descontinuada. Muito pelo contrário, que as contradições e limitações do sistema atual possam ser enfrentadas e superadas e que o financiamento e a oferta de EAD sejam aprimorados.

Contudo, os enormes desafios que a Contemporaneidade apresenta para a Educação e que a conjuntura sócio-político-econômica apresentam para o Brasil, notadamente, convergem para apontar a Educação a Distância como um ator irrenunciável do processo educacional. Nesse sentido, mesmo que o cenário de curto prazo não seja alvissareiro, parece-nos que não se trate mais de discutir “se” haverá EAD, mas a discussão gira em torno de seus condicionantes, das balizas conceituais e procedimentais que precisam ser construídas para que a Educação a Distância contribua da melhor forma possível para a otimização do processo ensino-aprendizagem. Ao listar entre os artigos publicados estudos de natureza teórica e análise de experiências de cursos EAD, esta edição condensa os elementos mais candentes da discussão de Educação a Distância na atualidade: pensar horizontes teórico-metodológicos que possibilitem a plena utilização da potencialidade da EAD na conjuntura tecnológica e societária que nos é dada e analisar as experiências vividas para, a partir delas, projetar novos caminhos.

Os estudos sobre EAD e sobre todas as categorias que a orbitam, tais como tecnologia, metodologias, mediação, docência, financiamento e impacto social, se entrelaçam nos artigos que compõem este número da Revista da FAEEBA. Ao organizá-lo, apresentamos autores cujos artigos permitem a análise de questões candentes da Educação a Distância, analisando resultados e apontando caminhos para a pesquisa e para oferta de Educação a Distância.

O primeiro artigo deste número é uma instigante reflexão teórica de Linda Harasim sobre os impactos das tecnologias digitais na Educação a Distância, intitulado *Educação Online e as implicações da Inteligência Artificial*. Não deixa de ser simbólico que o primeiro artigo traga o pensamento de uma pesquisadora do Canadá, país com o

qual o Brasil já rivalizou a vanguarda da EAD. Além de nos proporcionar uma densa revisão teórica sobre Educação a Distância, teorias da aprendizagem e metodologias de ensino, situando sua compreensão da emergência da Educação Online a partir da utilização da internet para a mediação pedagógica em processos colaborativos, Linda Harasim nos coloca diante de questões extremamente sérias e candentes que tocam o projeto civilizatório que queremos empreender. Em seu texto, a autora reposiciona a discussão sobre EAD para além das questões mais pragmáticas sobre financiamento e democratização, situando-a a partir de reflexões epistemológicas muito importantes.

Em seguida, esta edição traz o trabalho de Diego Leandro Marin Ossa, sob o título *A Educação mediatizada: distâncias e aproximações conceituais nas metodologias de mediatização do conhecimento*. Buscando problematizar os aportes metodológicos no processo de construção do conhecimento, o autor nos brinda com uma discussão aguda sobre educação, mediatização, TIC e mediação, questões recorrentes nos estudos e pesquisas sobre EAD. Seu artigo nos ajuda a repensar essas categorias e a compreender sua importância para a Educação a Distância.

O artigo de Bento Duarte Silva e Karine Pinheiro Souza traz uma reflexão em torno da investigação-ação sobre as TIC e o empreendedorismo, propondo uma validação do conceito de empreender em rede, entendido como coempreender, a partir de uma experiência de educação a distância com recurso das tecnologias de comunicação ubíqua.

Os autores expõem com um relato sobre o processo de coinvestigação a distância fundamentado com uma teorização sobre a EAD em tempos de cibercultura e de construção do conhecimento em redes educativas online que, para tal, constituíram uma comunidade de investigação que trabalhou com os recursos do fórum e web-conferência como recursos de comunicação. O texto *Coinvestigar a distância em tempos de cibercultura: relato de uma experiência sobre coempreender* é um estudo que nos apresenta o potencial das tecnologias de comunicação ubíqua no processo de construção do conhecimento em rede.

Rosemary dos Santos e Edméa Oliveira Santos inovam na discussão sobre cibercultura quando apresentam uma pesquisa na cibercultura focando os cotidianos. O artigo *Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial* refere-se a uma parte de uma pesquisa maior sobre conhecimento, mídias digitais e redes sociais, a qual descreveu os processos de uma pesquisa-formação multirreferencial que foi realizada em 2011 e, nesse recorte, as autoras apresentam as abordagens da pesquisa-formação multirreferencial, dos cotidianos, dos estudos da cibercultura e da educação online imbricando uma discussão teórica a partir da exposição de uma experiência com professores em uma disciplina num curso de Especialização em Educação com Aplicação da Informática. As autoras conseguem, no desenvolvimento do trabalho, deixar claro os procedimentos metodológicos e as estratégias de intervenção utilizados na consecução da pesquisa com/na cibercultura sobre formação de professores e cotidianos no contexto da universidade.

Pedagogia 2.0 na Web Social e o seu impacto no autoconceito de estudantes de pós-graduação é apresentado a partir de um estudo que tem nos novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e de cenários de aprendizagem o contexto da sociedade atual, no qual José António Moreira analisa e descreve o impacto pedagógico da web social no autoconceito acadêmico num ambiente de pós-graduação. Para tanto o autor faz uso de narrativas para ter acesso aos dados e informações. O trabalho foi desenvolvido a partir do Modelo Pedagógico Virtual da

Universidade Aberta de Portugal, nos apresentando uma descrição adensada de uma realidade educacional superior a distância europeia.

Nessa mesma direção, Luciane Penteado Chaquime e Daniel Mill trazem um artigo que reflete sobre a atuação docente como mediadora no processo educativo na Educação a Distância desenvolvida por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. No artigo *A docência virtual e saberes docentes: um estudo da tutoria da Rede E-Tec Brasil*, os autores apresentam resultados de uma pesquisa com o mapeamento do que chamam de saberes do tutor virtual, a partir da triangulação metodológica que resultou na demonstração da experiência da tutoria virtual como potencial formadora da construção de novos saberes e ampliação da base de conhecimentos acerca da própria formação, num contexto de formação no ensino superior mediado pelas tecnologias digitais.

O pano de fundo das questões políticas e sociais que perpassam a Educação a Distância e as implicações da UAB como política de fomento à EAD nas universidades públicas está presente no texto que escrevemos para este número: *Educação Superior Pública a Distância na Bahia: avanços e contradições*. Ao contemplarmos o desenvolvimento da EAD no cenário das Instituições Públicas de Ensino Superior, compreendemos a importância da UAB, mas também suas limitações. O estudo apresentado faz o recorte do estado da Bahia para apresentar os grandes avanços da EAD nas Instituições Públicas de Ensino Superior, mas também pontuar as imensas contradições que acompanham essa caminhada. Tal análise permite colocar em perspectiva o longo caminho que ainda se tem a trilhar para superar as contradições postas, mas evidencia os grandes avanços da EAD no Ensino Superior Público nos últimos anos.

No contexto da UAB, o texto de Ana Cristina Almeida Santana e Lúcia Maria Martins Giraffa, *Educação a distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para a equidade no contexto da UAB*, traz à baila o lugar da EAD, notadamente através do Sistema UAB, como agente de forte inclusão social. Ao abordar a questão do primeiro na família, o texto destaca o pioneirismo e a importância social dos cursos de graduação a distância financiados pelo Sistema UAB nas universidades públicas brasileiras, lançando uma luz sobre aspectos políticos e sociais que não podem ser olvidados quando se trata da educação e suas vertentes.

No âmbito do desenvolvimento da Educação a Distância, Reginaldo Fernando Carneiro apresenta uma pesquisa que tem como foco os processos de autonomia, interação, diálogo e colaboração como características de um curso de Pedagogia EAD da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), levando em consideração situações contextuais ocorridas no próprio curso, mais especificamente nas disciplinas relacionadas à matemática. Nesse trabalho, intitulado *Autonomia, interação, diálogo e colaboração: características de um curso de Pedagogia a distância*, o autor faz uma análise do processo de ensino e de aprendizagem próprio da EAD, analisando mais de perto o desenvolvimento do processo educativo no referido curso de 2009 a 2012, no qual os professores puderam participar ativamente do processo de construção do conhecimento durante a formação.

A EAD e o ensino de Libras: o caso da Universidade de Brasília (UnB) é mais um artigo que apresenta uma experiência exitosa com o desenvolvimento da Educação a Distância. A pesquisa de Daniela Prometi e Gláucio Castro Júnior apresenta desde as várias possibilidades, metodologia utilizada pela instituição, contribuição da EAD para a implementação da oferta do ensino de Libras nos cursos regulares, bem como os problemas e dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico

com o ensino de Libras mediado pelas tecnologias digitais, expondo um relato de experiência do ensino de Libras EAD na UnB. Trabalho que contribui diretamente com uma das questões mais fortes nas licenciaturas hoje no Brasil, que é a carência de profissionais habilitados para ensinar Libras no Ensino Superior e a importância da EAD nesse cenário em especial.

Continuando com as reflexões em torno do potencial da EAD, o próximo artigo expõe uma reflexão sobre as alternativas pedagógicas e tecnológicas que contribuem para redução das disparidades de conhecimentos dos sujeitos que ingressam nos cursos superiores. *Análise de potencialidades de uso de tecnologias da informação e da comunicação em curso de Licenciatura em Música em IES privadas* é um artigo de Luciane Hilu e Patrícia Lupion Torres que faz questionamentos sobre a educação na contemporaneidade, retomando os paradigmas educacionais atuais e a ligação destes com a inserção das TIC no contexto educacional, a partir dos aspectos relacionados à sustentabilidade dos cursos ofertados a distância no Brasil. Tendo como referência o curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), os autores apresentam uma análise do perfil do ingressante e propõem as TIC como alternativa para a solução das problemáticas relacionadas às necessidades de conhecimentos de base para o desenvolvimento da formação no ensino superior.

Jorge Henrique de Magalhães Sasso Sciascio e Sara Quenzer Matthiesen discutem a inserção das TIC no jogo de xadrez utilizado como atividade pedagógica no artigo *Aprendendo xadrez: a satisfação dos alunos em jogar tecnologicamente ou tradicionalmente*. Seu texto nos ajuda a refletir sobre a necessidade de não cair no mito do quanto mais digital, melhor. Ao trazer à baila a maior afinidade dos sujeitos pesquisados com o jogo de xadrez “tradicional”, de certo modo os autores fecham o ciclo aberto pelo texto de Linda Harasim, reafirmando a primazia do homem sobre a máquina e da EAD como uma abordagem plenamente humana de fazer Educação, na qual a tecnologia é meio mediante o qual o homem constitui seu processo de ensino-aprendizagem.

No último texto da seção temática, o artigo de Ângela Maria dos Santos Faria e Denise Maria Soares Lima, *Ontogenia de um projeto inovador para a educação de jovens e adultos a distância*, traz dados de um projeto que mobilizou docentes e gestores para acrescentar à modalidade de Educação de Jovens e Adultos a Educação a Distância na rede pública do Distrito Federal.

A seção Estudos conta com a valiosa contribuição de Elsa Lechner. O texto *Pesquisa colaborativa: contributo a partir de um trabalho com imigrantes na cidade de Coimbra* discorre sobre a pesquisa colaborativa tomando por base as contribuições dos autores de referência no desenvolvimento das formas de investigação participadas e de colaboração. Como ilustração, a autora apresenta um projeto desenvolvido com imigrantes no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, baseado na realização de oficinas biográficas/rodas de histórias com participantes de várias nacionalidade, níveis de formação, diversas religiões, homens e mulheres de diversas gerações

Por tudo isso, a opção da Revista da FAEEBA de organizar um dossiê sobre Educação a Distância não pode deixar de ser saudada como profundamente positiva, na medida em que chama a atenção para a necessidade de investigar detidamente as transformações que a EAD tem sofrido e seu lugar nas discussões acadêmicas no campo da Educação.

Educação a Distância permanece como uma realidade e um desafio: é uma realidade concreta de não poucas instituições e não poucos estudantes e, como tal, se impõe como realidade dada e, por conseguinte, necessita ser estudada, compreendida e aprimorada; permanece também como desafio, na medida em que não se adequa plenamente às estruturas tradicionais da educação formal, demandando um esforço de transformação das estruturas acadêmicas para permitir que EAD floresça, ao tempo em que também ela precisa ser conformada aos critérios da academia para contribuir efetivamente para o desenvolvimento humano e científico dos sujeitos implicados nessa modalidade de ensino.

Por tudo isso, cremos que este número da Revista da FAEEBA é uma preciosa contribuição no esforço por compreender a dinâmica e as implicações da Educação a Distância, principalmente, no âmbito das instituições de ensino superior públicas, e dar passos consistentes no caminho da construção de um modelo educacional capaz de atender com qualidade e eficiência às demandas educacionais da sociedade.

Emanuel do Rosário Santos Nonato
Mary Valda Souza Sales

EDUCAÇÃO ONLINE E AS IMPLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Linda Harasim*

RESUMO

A compreensão do conceito de Educação *Online* passa pela discussão dos muitos termos antitéticos que o cercam, os vários termos que são usados como sinônimos em lugar de subcategorias, as pedagogias que são implicadas por esse processo e as epistemologias que os sustentam. Neste artigo, propomo-nos a apresentar um horizonte teórico e uma pedagogia da Aprendizagem Colaborativa Online que permite o desenvolvimento de uma Inteligência Humana Aumentada, em oposição à ameaça representada pelo crescimento da Inteligência Artificial e de seu uso na educação. Para tanto, apresentamos o conceito de Educação *Online*, seu contexto histórico, teórico, epistemológico, tecnológico e suas perspectivas pedagógicas para afirmar a necessidade de canalizar o poder da educação *online* para aumentar a atuação humana e a sabedoria coletiva.

Palavras-chave: Educação online. Aprendizagem colaborativa online. Inteligência artificial. Inteligência humana aumentada.

ABSTRACT

In order to understand the concept of Online Education, one must address the antithetical terms that surround it, the various terms that are used as synonyms rather than subcategories, the implied pedagogies and the epistemologies that support them. In this paper, I present a theoretical background to and pedagogy of Online Collaborative Learning which allows the development of Augmented Human Intelligence in direct opposition to the threat represented by the growth of Artificial Intelligence and its use in education. In order to do so, I present the concept of Online Education and its historical, theoretical, epistemological and technological context and its pedagogical perspectives to channel the power of Online Education to augment human agency and collective wisdom.

Keywords: Online Education. Online Collaborative Learning. Artificial Intelligence. Augmented Human Intelligence.

RESUMEN

EDUCACIÓN ONLINE Y LAS IMPLICACIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La consolidación del concepto de Educación *Online* pasa por la discusión de muchos términos antitéticos que orbitan el mismo espacio conceptual de las pedagogías que

* Doutora em Educação pela University of Toronto. Professora da Escola de Comunicação da *Simon Fraser University*, no Canadá. E-mail: harasim@sfu.ca

están implicadas por ese proceso y de las epistemologías que lo sustentan. En este artículo, nos proponemos presentar un horizonte teórico que sitúa la Educación *Online* en el ámbito de una epistemología constructivista y de una pedagogía del aprendizaje colaborativo *Online* que permite el desarrollo de una inteligencia humana aumentada, en oposición a la amenaza representada por el crecimiento de la inteligencia artificial y su uso en la Educación. Por tanto, presentamos el concepto de Educación *Online*, su contexto histórico, teórico, epistemológico, tecnológico y sus perspectivas pedagógicas, para afirmar la necesidad de canalizar el poder de la Educación *Online* para aumentar la actuación y sabiduría humana.

Palabras clave: Educación *Online*. Aprendizaje colaborativo *Online*. Inteligencia artificial. Inteligencia humana aumentada.

Introdução e contexto¹

Educação *online* é, hoje, um grande campo de investimento e de rápido crescimento para a educação pós-ensino médio, bem como treinamento profissional e em serviço. Entretanto, a definição de educação *online* está longe de ser algo claro e não representa *per se* uma pedagogia ou modelo específico, mas inclui termos antitéticos e diversos tais como educação a distância, aprendizagem colaborativa *online*, aprendizagem colaborativa com suporte computacional, *e-learning*, curso didatizado e sua variante, o MOOC – curso massivo, aberto e online (*massive open online course*).

O termo *online* se refere a transmissões e transações via redes de computador e esse é o único denominador comum entre os vários termos educacionais supracitados. No entanto, grandes investimentos privados em inteligência artificial e redes inteligentes estão impactando o campo da educação *online*. Atualmente, treinamento e educação pós-média é desafiada por dois fatores contraditórios: pedagogias de educação *online* e tecnologias que promovem e aumentam a atuação humana *versus* pedagogia da educação *online* e tecnologias que automatizam e reduzem a atuação humana.

Este artigo organiza os termos histórica, teórica e tecnologicamente associados à educação *online* para iluminar suas reais e consequentes implicações pedagógicas, profissionais e societárias. A intenção é auxiliar os educadores e gestores na seleção e conformação dos processos educacionais para que se adequem aos objetivos almejados

Há enormes implicações sociais que precisam ser compreendidas e consideradas no que concerne à escolha de um modelo de educação *online*. O investimento em modelos educacionais que promovem os *softwares* de Inteligência Artificial (IA) está proliferando nos Estados Unidos. O rápido crescimento da pedagogia e tecnologia dos MOOC com fins lucrativos e sua adoção por usuários e instituições de todo o mundo é um testemunho espantoso do crescimento da IA na educação. Os MOOC dependem da IA para transmitir o conteúdo dos cursos para dezenas ou centenas de milhares de estudantes e para gerar (e depois classificar) os questionários relacionados àquele conteúdo. A pedagogia do MOOC é puramente didática: *conteúdo+questionário*. É o modelo familiar de conferência ou educação a distância. Contudo, no caso dos MOOC, já não há um conferencista ou professor ou tutor: os instrutores humanos são substituídos pela IA. O papel do estudante é assistir a uma palestra em vídeo e depois responder questões. Isto é facilitado e controlado por um sistema IA. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) adaptativos, a aprendizagem personalizada e outros *softwares* de gerenciamento de cursos *online* que incorporam a IA em lugar dos professores são variantes dos MOOC.

Há uma poderosa alternativa aos cursos dominados pela IA e, neste artigo, eu nomeio essa abordagem de Inteligência Humana Aumentada (IHA), na qual a *pedagogia* controla a tecnologia e não vice-versa como nas abordagens de IA. A abordagem de IHA é baseada na própria natureza da aprendizagem humana, que, ao longo de centenas de anos, tem se baseado na colaboração. A

¹ Texto traduzido por Emanuel do Rosário Santos Nonato (original: Online Education and the Implications of Artificial Intelligence).

abordagem da IHA é também demonstrada por mais de trinta anos de pesquisas e experiências de educação *online* no campo da educação formal e não formal (BATES, 2015; HARASIM 2012). Novas metodologias *online* e tecnologias também estão sendo desenvolvidas para facilitar a Inteligência Humana Aumentada (IHA), para promover e aumentar o pensamento humano e as habilidades de resolução de problemas. A aprendizagem colaborativa *online* em particular enfatiza a interação humana e a construção coletiva do conhecimento com o intento de promover as habilidades do pensamento em lugar de habilidades relacionadas meramente a memorização da “resposta certa” para uma questão.

Há uma diferença crucial entre educar seres humanos para pensar e educar seres humanos para repetir a resposta “certa”.

O que é educação *online*?

Educação *online* não é um modelo monolítico de educação nem mesmo uma abordagem homogênea. Educação *online*, assim como a educação presencial, ou talvez ainda mais que ela, inclui uma variedade de implicações pedagógicas e modelos educacionais diversos entre si.

As pedagogias e abordagens diferentes podem ser organizadas em duas categorias antitéticas que eu denominei como Inteligência Humana Aumentada e Inteligência Artificial. Enquanto a primeira enfatiza a construção coletiva do conhecimento, a resolução de problemas e o papel crítico do professor, a última promove a substituição de professores por *softwares* de Inteligência Artificial e reduz a aprendizagem à transmissão individualizada através de palestras em vídeo e questionários *online* organizados por computador.

Os educadores precisam se familiarizar com o que cada modelo educacional representa para as gerações atuais e futuras de professores e aprendizes: há uma diferença profunda e crítica entre um modelo de aprendizagem que promove a comunicação, a colaboração e o pensamento e outro modelo que primariamente automatiza a transmissão de conteúdo aos participantes na forma de conferências por vídeo e requer a repetição do conteúdo, isto é, a “resposta certa”. O primeiro aumenta a atuação

humana e a compreensão, o último automatiza a atividade humana e reduz a atuação humana e a compreensão.

Um grande problema enfrentado pelo campo da educação *online* é a visão simplista de que a educação é meramente uma questão tecnológica, uma questão de transmissão de conteúdo. Essa visão sustenta que tecnologia para transmitir educação resultará em aprendizagem. Com efeito, a automação da educação leva à automação do estudante: o estudante é treinado para memorizar, repetir e obedecer. O estudante é destreinado, torna-se incapaz de pensar por si mesmo e, em essência, robotiza-se.

A ênfase na tecnologia sem considerar os processos de aprendizagem e resultado também obscurece a questão mais importante que é como a educação pode aumentar a inteligência humana e as habilidades cognitivas. Uma Sociedade do Conhecimento e uma economia baseada na inovação dependem dos seres humanos como pensadores. Este é o maior desafio para os educadores e para o sistema de educação.

O campo da Educação *Online* é compreendido por três abordagens e modelos pedagógicos distintos, cada um com consequências e metas específicas (HARASIM, 2012). Em ordem histórica, os três são:

- Aprendizagem colaborativa *online* (ACO), início dos anos 1980 →hoje;
- Educação a Distância *online* (EADO), início dos anos 1990 →hoje;
- Aparato Didático *online* (ADO/MOOC), início dos anos 2000 →hoje.

Esses três modelos de educação *online* refletem, cada um, diferentes teorias da aprendizagem, epistemologias e pedagogias e produzem diferentes resultados de aprendizagem. É vital que professores, estudantes, gestores, o público em geral, as instituições políticas, os financiadores e a comunidade empresarial compreendam esses modelos e suas diferenças. Cada modelo carrega profundas consequências sociais e econômicas.

É importante entender as raízes teóricas dos modelos de Educação *Online*:

Aprendizagem colaborativa *online* é uma nova teoria e prática que se constrói no âmbito da comunicação computacional em rede no final

do século XX e dos conceitos teóricos do Socioconstrutivismo, colaboração e construção do conhecimento;

Educação a Distância *online* reflete o modelo original de correspondência+tutoria, derivado do desenho instrucional do século XX e dos limites das tecnologias do sistema postal. Hoje, ela emprega o modelo tradicional *online*, mas luta para incorporar a aprendizagem colaborativa;

Aparato Didático *online*, incluindo os MOOC, deriva de tentativas behavioristas e cognitivistas de substituir ou trocar os professores humanos por tecnologia. Os computadores são vistos como superiores ao cérebro humano.

Contexto Histórico da Educação *Online*

O campo da educação *online* surgiu entre o começo e meados dos anos 1980, com a adoção na educação de redes de computadores. Redes de computadores foram criadas inicialmente em 1969 e tecnologias de comunicação computacional tais como e-mail e seus equivalentes para grupos, os fóruns de conferência por computador, foram inventados respectivamente em 1971 e 1972 (HARASIM et al, 1995; HILTZ; TUROFF, 1978).

Redes de Computadores: as redes de computadores logo levaram a inúmeras adoções educacionais e adoções de redes de aprendizagem (HARASIM, 1990). O primeiro curso *online* foi concebido, realizado e transmitido na OISE, Faculdade de Educação, Universidade de Toronto em 1986 pelos professores Dr.^a Linda Harasim e Dr. Dorothy Smith. O curso foi ministrado inteiramente *online* e empregou uma metodologia colaborativa da aprendizagem. Isto foi possibilitado pelo uso e de *softwares* de fóruns de discussão por computador que organizaram a comunicação por grupo e por tópico. A partir de 1986, cresceram rapidamente os cursos pós-secundários *online*. Desde 1986, os cursos *online* passaram de uma posição marginal para uma posição central, e agora para uma posição crítica. A proporção de líderes acadêmicos que informam que a aprendizagem *online* é crítica para a estratégia de longo prazo de suas instituições cresceu de 48,8% em 2002 para 70,8% em 2014, de acordo com a Pesquisa

sobre Aprendizagem *Online* conduzida pelo Babson Survey Research Group e copatrocinada pelo Online Learning Consortium (OLC), Pearson e Tyton Partners (ALLEN; SEAMAN, 2014). A pesquisa de 2014 identificou que mais de 37% dos estudantes universitários nos Estados Unidos fizeram, ao menos, um curso *online* de formação e que a taxa de crescimento em uma década de inscrições em cursos *online* excedeu a taxa de crescimento da educação superior em geral.

Isso significa que, nos Estados Unidos, oito milhões de estudantes pós-secundaristas fizeram, ao menos, um curso *online* em 2014 (ALLEN; SEAMAN, 2014). Essa mesma pesquisa identificou que os resultados da Educação *Online* são percebidos como iguais ou melhores que os resultados de cursos tradicionais presenciais por 75% dos gestores das Instituições de Ensino Superior (IES). Os MOOC, por seu turno, estão perdendo sua atratividade de acordo com a pesquisa anual do Babson Survey Research Group, baseado em uma pesquisa em 2014 com mais de 2.800 líderes acadêmicos (ALLEN; SEAMAN, 2014). A pesquisa, que tem acompanhado as opiniões sobre educação *online* há mais de uma década, começou a questionar os líderes acadêmicos sobre os MOOC em 2012, quando cursos livres *online* pareciam prontos a derrubar os jardins murados da instrução universitária elitista. Em 2012, 28% dos pesquisados criam que os MOOC eram sustentáveis, enquanto 26% julgavam que não o seriam. Na pesquisa de 2014, 16% criam que os MOOC são sustentáveis, enquanto 51% pensavam que eles não o são (ALLEN; SEAMAN, 2014). Além disso, as taxas de conclusão de curso oscilando entre 2% e 4% refletem os resultados e a desempenho muito negativo dos MOOC (HO, 2014). Mesmo assim a iniciativa privada continua a promover os MOOC intensamente como alternativa para cursos superiores, bem como para a educação não formal.

Redes Postais: até os anos 1980, a educação a distância era baseada no modelo por correspondência, no qual os tutores interagiam com os estudantes por correspondência, enviando material de leitura, tarefas, fontes e manuais didáticos aos estudantes. Os estudantes devolveriam as atividades pelo sistema postal.

Contudo, em 1989, a *Open University* do Reino Unido, uma instituição de educação a distância, planejou e ministrou o primeiro curso *online* em massa, mudando a pedagogia de educação a distância em massa para educação *online* em massa, oferecendo o curso parcialmente *online* e usando essa parte *online* com fóruns de discussão por computador para incentivar as atividades colaborativas entre os alunos e para promover a interação entre os alunos e a comunicação entre os pares e os tutores (HARASIM et al, 1995; MASON; KAYE, 1989).

Até essa época, os educadores usam as redes computacionais das universidades. Em 1989, a criação da Internet disponibilizou ao público a comunicação *online* e as instituições de educação a distância começaram a abraçar rapidamente formas de comunicação *online* para melhorar a pedagogia tradicional da educação a distância, usando e-mail para enviar material didático de modo mais eficiente e para aumentar a comunicação tutor-aluno. A Internet teve grande impacto nos provedores de educação a distância, primariamente em termos de promover uma comunicação mais rápida e mais barata com os alunos. Além disso, houve uma mudança na pedagogia da educação a distância. Os educadores EAD começaram a enfatizar uma maior interação com os estudantes e a incorporar fóruns *online*, muito embora a pedagogia específica de colaboração *online* não tenha sido disseminada ou entendida largamente. Enquanto a maioria dos educadores indica usar alguma forma de discussão de grupo hoje, ainda há pouco conhecimento ou consciência sobre as pedagogias de aprendizagem colaborativa *online* e suas abordagens.

Máquinas de Ensinar: as tentativas de usar a tecnologia para substituir os professores começaram no início do século XX: por exemplo, em 1926, a Máquina de Ensinar de Pressey (e Máquina de Avaliação) foi uma tentativa de mecanizar a pedagogia de então: o ensino didatizado, também conhecido como método de palestra. Pressey mecanizou a pedagogia da instrução didática do *conteúdo+questionário* como um modo de substituir um instrutor ou professor. A Máquina de Ensinar de Pressey disponibilizava conteúdo e provas com questões de múltipla escolha: *conteúdo+questionário*. Com a invenção dos computadores nos anos 1950, experiências com

softwares substituíram os artefatos mecânicos para a disponibilização de conteúdo. Os microcomputadores dos anos 1980 continuaram a marcha para a automação do ensino com desdobramentos tais como a Instrução Auxiliada por Computador (IAC), Treinamento Baseado em Computador (TBC), Sistema Inteligente de Tutoria (SIT) e Inteligência Artificial (IA) (HARASIM, 2012). O ensino baseado em computador dobrou a abordagem do ensino mecanizado que replicava as conferências em sala de aula, disponibilizando conteúdo e, depois, testando os alunos para a repetição do conteúdo abordado: *conteúdo+questionário*.

O exemplo mais recente e arrebatador de automação na educação é o MOOC americano, acrônimo para Curso Aberto Online Massivo (*Massive Open Online Course*). A pedagogia do MOOC é essencialmente a mesma da Máquina de Ensinar de Pressey: *transmitir conteúdo+questionários*. Os MOOC fazem isso através de transmissão de conferências por vídeo e questionários *online* nivelados por *softwares* de IA. Essa abordagem é também conhecida como *courseware*: uma instrução sem instrutor. Os MOOC objetivam agora chegar ao pós-médio e ao Ensino Superior.

Consequentemente, no início do século XXI, a educação *online* tornou-se um termo guarda-chuva para três pedagogias muito diferentes, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Educação *online* e as três pedagogias que abarca



Fonte: Elaborada pela autora deste artigo.

Contexto teórico da Educação *Online: Inteligência Artificial versus Inteligência Humana Aumentada*

Uma teoria da aprendizagem é essencial para entender educação e não deve ser vista como algo remoto ou abstrato. É um meio para chegar ao alvo, como cada um vê o objetivo do ensino e da aprendizagem; como projetamos e implementamos nossas atividades educacionais e como definimos aprendizagem a fim de facilitá-la ou avaliá-la. Como ensinamos reflete o que valorizamos e definimos como aprendizagem.

Vemos educação ou aprendizagem como algo baseado em transmissão eficiente (e repetição) de conteúdo: uma resposta correta? O conteúdo representa a verdade? Ou educação é um processo de compreensão do mundo enquanto nos encontramos com ele, usando novas informações e discussões para construir um conhecimento novo e melhor?

Uma teoria explica por que ou como algo ocorre. A educação pública no mundo ocidental surgiu na era industrial do século XIX. A manufatura requeria trabalhadores alfabetizados que pudessem repetir o mesmo comportamento o dia inteiro. Com o surgimento da educação em massa veio o problema de como ensinar grandes quantitativos de estudantes a trabalhar em fábricas, como operários ou gestores. Era uma educação de obediência e repetição. Hoje, enquanto o mundo se move em direção à Idade do Conhecimento, as questões de como ensinar para a construção do conhecimento, a inovação e o trabalho em grupo vêm à tona.

Ao longo dos últimos dois séculos, emergiram teorias de aprendizagem. As teorias da aprendizagem (TA) a seguir destacam as mudanças históricas, pedagógicas e tecnológicas que refletem pedagogias desde a escola de sala única (multisseriada) até as redes de aprendizagem *online* recentes (HARASIM, 2012):

1. **TA Behaviorista** deriva do trabalho de Dr. Pavlov, um médico e pesquisador russo que descobriu que os cães podiam ser treinados a salivar ao ouvir um som associado com comida mesmo quando não havia comida presente, representada pela fórmula: estímulo gera resposta ($E \rightarrow R$). Essa pesquisa

influenciou os educadores a reconhecer que o comportamento poderia ser moldado por recompensas e punições. O Behaviorismo continua a influenciar as abordagens de ensino até hoje.

2. **TA Cognitivista** foi uma reação ao Behaviorismo, tanto em suas limitações quanto em suas extrapolações. O Cognitivismo mudou a ênfase do elemento externo do estímulo-resposta para considerar a influência do elemento interno, a mente. O Cognitivismo foi influenciado por novos conhecimentos nos anos 1950 em campos como a Neurologia, a Linguística e, especialmente, o surgimento dos computadores. A mente foi vista como um computador, enfatizando *inputs* e *outputs*: $E \rightarrow$ Mente como Computador $\rightarrow R$.

O campo do desenho instrucional e desenvolvimentos tecnológicos tais como a Instrução Assistida por Computador (IAC), Sistemas de Tutoria Inteligente (STI) e material didático baseado em IA resultaram da ênfase na visão da mente como um computador. A computação tornou-se outro exemplo de máquina de ensinar. A tecnologia suplantou a pedagogia. A aprendizagem individualizada é um princípio nuclear do Cognitivismo com implicações tais como MOOC, aprendizagem personalizada e sistemas de aprendizagem adaptativos que são uma manifestação atual dessa teoria.

3. **TA Construtivista** apresenta a visão de que as pessoas constroem sua própria compreensão e conhecimento do mundo através da experiência, informação e reflexão. Os encontros com novas ideias, perspectivas e experiências requerem ou reconciliação com compreensões prévias ou a rejeição da nova informação. Lev Vygotsky é o fundador do Construtivismo Social que advoga que o significado e o entendimento crescem a partir de encontros sociais.²

4. **TA Colaborativa Online**: a Teoria da Aprendizagem Colaborativa *Online* é a

² A TA Construtivista é distinta da epistemologia do Construtivismo Científico (HARASIM, 2012).

primeira teoria da aprendizagem baseada nas implicações das redes de aprendizagem *online*. A criação das redes de computador nos anos 1970 e as primeiras aplicações educacionais do e-mail e dos fóruns nos anos 1980 e 1990 desvelaram novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem que eram possibilitadas pelos ambientes baseados em texto, assíncronos e todos-todos das redes *online* (HARASIM, 2012; HARASIM et al, 1995).

Pesquisa e prática introduziram o potencial para uma transformação do modo como os educadores podiam compreender e facilitar a aprendizagem. Os escritos de Vygotsky (1968) sobre cognição social foram iluminadores, mas inadequados em virtude de a natureza das redes *online* ser tão profundamente diferente e as implicações para a educação eram profundas em uma extensão que apenas começamos a realmente descobrir.

A ACO sustenta que a aprendizagem social, a comunicação e a colaboração são essencialmente e unicamente humanas. Os princípios fundamentais da ACO são embasados em três processos iterativos, mas que avançam ao final através do discurso dos estudantes e da colaboração: geração de ideia, organização de ideia e convergência intelectual. Esses processos são discutidos alhures neste artigo.

Os aprendizes adquirem aprendizagem e habilidade em suas disciplinas ao discutirem e debaterem os vários argumentos e colaborarem em problemas do mundo real no campo. Redes de aprendizagem *online* ligam estudantes uns aos outros e aos professores para que se engajem em conversas a qualquer hora do dia ou da noite, a partir de qualquer lugar do mundo. As ideias continuam a ser construídas ao longo da semana e do semestre. A oportunidade sem precedentes para conversa humana e discussão informada abre uma oportunidade sem precedentes para o progresso do pensamento humano e da construção do conhecimento.

Inteligência Artificial

Inteligência Artificial é uma área da Ciência da Computação que busca fazer os computadores pensarem e se comportarem como seres humanos. O termo foi cunhado em 1956 por John McCarthy no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Esta área da ciência tem sido tratada como ficção científica pela grande maioria das pessoas para as quais IA, robôs, andróides e outras formas de inteligência avançada eram coisa de cinema e livros de ficção. Nos últimos anos, os aspectos ficcionais da IA estão desaparecendo ao tempo em que cientistas e o público compreendem os incríveis avanços que estão sendo feitos pela Ciência da Computação no campo da IA e os investimentos vultosos que estão sendo feitos no estudo, replicação e substituição do cérebro humano.

A Teoria da Aprendizagem Cognitivista foi derivada e se beneficiou dos primeiros pesquisadores behavioristas que descobriram que os cães poderiam ser treinados a salivar ao ouvir um som associado à comida, mesmo que não houvesse comida no recinto, representado pela fórmula Estímulo gera Resposta (E→R). Essa pesquisa demonstrou de modo rudimentar que o comportamento pode ser moldado por recompensas e punições. O Behaviorismo continua a influenciar as abordagens de ensino até hoje.

Desde o início do processo de mecanização dos procedimentos instrucionais por Pressey com sua máquina de ensinar, em 1926, o Cognitivismo tem buscado substituir os professores por máquinas, computadores e, mais recentemente, pela Inteligência Artificial. Aplicações recentes tais como os MOOC, aprendizagem personalizada e sistemas de aprendizagem adaptativa são uma manifestação contemporânea dessa teoria. Os professores não são mais parte do processo instrucional e a abordagem pedagógica de *conteúdo+questionário* foi completamente digitalizada pelos sistemas de IA.

Já vivemos em um mundo dominado por Inteligência Artificial Estreita (ANI, do inglês *Artificial Narrow Intelligence*): nossos telefones oferecem aplicativos para navegação, disponibilizam recomendações musicais customizadas, dialogam com o Siri, recebem atualizações meteorológicas; *Nest* usa inteligência para desvendar

nossas rotinas típicas e configurar a calefação, iluminação e sistemas de segurança em nossas casas. O *Google Tradutor* é um sistema ANI e, certamente, estamos familiarizados com o sítio *Amazon* ou outro ambiente de compra online no qual somos continuamente bombardeados para comprar itens que consultamos mesmo quando estamos acessando outras aplicações. O sistema de busca do Google é considerado um grande cérebro ANI com métodos incrivelmente sofisticados de ranqueamento de páginas e definição do que exibir a cada um em particular. O *Feed* de notícias do *Facebook* também é um sistema de ANI; sistemas ANI altamente sofisticados são largamente usados nas Forças Armadas, na indústria de manufatura, no mundo das finanças, na medicina e nas análises econômicas.

Super Inteligência Artificial (ASI, do inglês *Artificial Super Intelligence*), a próxima geração da IA, está surgindo. A expectativa é que supere a inteligência conhecida hoje (humana e digital) até meados dos anos 2030, com um crescimento meteórico reconhecido de modo crescente e alarmante entre os cientistas, os profissionais e as pessoas preocupadas com o assunto em todo o mundo.

Em uma carta divulgada em 27 de julho de 2015 na Conferência Internacional Conjunta sobre Inteligência Artificial (FUTURE OF LIFE INSTITUTE, 2015), centenas de signatários, incluindo Elon Musk, Stephen Hawking, Steve Wozniak (cofundador da Apple) e um grande número de cientistas e pesquisadores de IA, arguíram que a implantação de robôs capazes de matar quando soltos da coleira pelos operadores humanos é “factível dentro de anos, não décadas” (VICTOR, 2015).

Outros signatários notáveis dessa carta incluem Noam Chomsky, linguista e filósofo político, e Demis Hassabis, executivo chefe da empresa de IA *Google DeepMind*.

A carta dizia que a IA “tem grande potencial para beneficiar a humanidade de muitas formas” (VICTOR, 2015). Os proponentes predisseram sua aplicação em resgates e no combate a doenças e à pobreza. Os autores disseram, porém, que uma associação com a indústria bélica, contudo, pode deslanchar uma repercussão que minimiza suas vantagens.

Elon Musk, o chefe do *SpaceX*, já alertara sobre a IA, chamando-a de a “maior ameaça existencial” da humanidade (MARKOFF, 2015). Stephen Hawking, o físico, escrevera que ao tempo em que o desenvolvimento da IA pode ser o maior evento da história humana, “infelizmente, pode ser também o último” (HAWKING, 2014).

Inteligência Humana Aumentada

Inteligência Humana Aumentada (IHA) é um conceito usado para indicar a importância de se promover o pensamento crítico, a colaboração e a construção do conhecimento na tecnologia educacional e na pedagogia do séc. XXI. Enquanto o uso corrente de IA em plataformas tais como o MOOC diminui a inteligência humana ao requerer a obediência e a repetição de uma resposta “correta” exterior, a IHA enfatiza tecnologias e metodologias que promovam o pensamento humano. A IA nessa ambiência ou paradigma estaria encaminhada para servir à inteligência humana e promovê-la em lugar de reduzi-la ou substituí-la.

As teorias da aprendizagem do séc. XXI, tais como o Socioconstrutivismo e a Aprendizagem Colaborativa *Online*, buscam promover e aumentar o potencial humano e social de construção colaborativa do conhecimento. Enquanto os MOOC enfatizam metodologias de aprendizagem individualizadas e interação com a IA, a ACO enfatiza as metodologias que promovem a colaboração humana e a interação entre os pares e o professor.

Michael Tomasello, um líder mundial da Antropologia Cognitiva, passou os últimos vinte anos estudando como os seres humanos pensam e aprendem. O livro *A Natural History of Human Thinking* (TOMASELLO, 2014) trata da evolução do desenvolvimento cognitivo humano ao longo de milhares de anos a fim de apresentar o argumento de que a colaboração é a chave para a singularidade da cognição humana. Como outros membros da grande família dos primatas, os primeiros humanos eram individualistas e competitivos. Mas os seres humanos, argumenta Tomasello (2014), entraram em uma segunda fase na qual, dado a fatores ambientais, nossos primeiros ancestrais humanos precisaram convergir para estruturas cooperativas de vida, tiveram que depender uns dos outros e,

por conseguinte, tiveram que aprender a pensar e a se comunicar com parceiros colaboradores. Tomasello (2014) chamou isto de hipótese da “intencionalidade compartilhada”, na qual colaboramos no trabalho e no risco/recompensa. Os primeiros seres humanos tiveram que aprender a ver o mundo de múltiplas perspectivas para poder coordenar e entender as perspectivas de seus parceiros e para encontrar parceiros que desejassem colaborar com eles.

Os grandes primatas estão voltados para a cognição para a competição. O ser humano, em contraste, está todo voltado, ou ao menos prioritariamente, para a cooperação. A vida social humana é organizada cooperativamente em muito maior grau que a de outros primatas. Portanto, foram essas formas mais complexas de comportamentos sociais cooperativos que funcionaram como pressões seletivas que transformaram a intencionalidade e pensamento no *pensamento e intencionalidade humana compartilhados* (TOMASELLO, 2014, p. 31, grifo nosso).

Os argumentos de Tomasello (2014) sobre a colaboração e o pensamento humano merecem nossa atenção como educadores. Precisamos entender como os seres humanos pensam, cooperam e se comunicam se quisermos facilitar sua aprendizagem. Cerca de 400 mil anos atrás, os primeiros seres humanos se tornaram essencialmente seres colaboradores.

Como Tomasello (2014, p. 153) afirma,

[...] não podemos conceber nenhuma teoria totalizante das origens do pensamento genuinamente humano que não tenha um caráter fundamentalmente social. Para ser mais claro: não estamos afirmando que todos os aspectos do pensamento humano são socialmente constituídos, apenas os aspectos exclusivamente atinentes a nossa espécie. É um dado empírico que a interação social e a organização dos grandes primatas e dos seres humanos são bastante diferentes, sendo os seres humanos muito mais cooperativos em todas as formas.

Comunicação, colaboração e cognição social definem a humanidade e são características de nossa evolução, distinguem-nos de outros animais (inclusive dos grandes primatas) e são a chave para entender como os seres humanos sobreviveram e prosperaram nos últimos 500 mil anos.

Epistemologia

As teorias da aprendizagem refletem, cada uma, uma visão particular do conhecimento: o conhecimento é um reflexo da Verdade? Uma verdade que deve ser memorizada e repetida? Ou o conhecimento reflete nosso entendimento atual, algo que se desenvolve no tempo e com base no debate e nas discussões humanas, instruído pela experiência, ciência e novas ideias?

O modo como os seres humanos veem o conhecimento é chamado de “epistemologia”. As teorias ocidentais da aprendizagem podem ser entendidas como decorrentes de três grandes epistemologias ou visões sobre o conhecimento:

- a) **CRENÇA METAFÍSICA:** até o séc. XVI, o conhecimento europeu era baseado na crença metafísica. A verdade existe e deveria ser encontrada na mente de Deus. Todas as questões tinham uma única resposta: a deidade. Deus provia todas as respostas. Questionar o que ou por que acontecia algo na natureza ou na sociedade era inaceitável: a investigação era herética, pecaminosa e punível com a morte.
- b) **PENSAMENTO CIENTÍFICO:** a Revolução Científica lançada no séc. XVI desafiou profundamente a Metafísica; conduzida por eruditos europeus tais como Galileu e Copérnico, o conhecimento do mundo mudou da crença para a busca de evidência empírica. Tecnologias como o telescópio e as lentes permitiram o estudo do mundo real e ajudaram a deslanchar a possibilidade e o valor da evidência na compreensão de nosso mundo. Dois ramos distintos caracterizam o pensamento científico hoje: **-OBJETIVISMO CIENTÍFICO:** a visão de que Ciência=Descoberta da Verdade: a ciência conduz à “verdade” absoluta; **CONSTRUTIVISMO CIENTÍFICO:** a visão de que Ciência=Construção do Conhecimento: o conhecimento humano é algo que se desenvolve, muda e é relativo.

Perspectivas pedagógicas e suas implicações

Podemos mapear diferentes metodologias de educação *online* através das teorias da aprendizagem e epistemologias que representam. A seguir, discutiremos as diferenças entre a teoria de aprendizagem cognitivista e sua pedagogia, que emolduram a visão de mundo a IA, e a teoria da aprendizagem colaborativa *online* e sua pedagogia, que emolduram a visão de mundo da IHA.

Teoria da Aprendizagem Cognitivista e a pedagogia: por que IA?

As teorias da aprendizagem que derivam de uma perspectiva behaviorista/cognitivista representam uma epistemologia objetivista: a visão de que há uma verdade externa, uma resposta correta. Por conseguinte, nessa perspectiva, educação diz respeito à transmissão dessa verdade: o conteúdo. Conteúdo e tecnologia para transmitir esse conteúdo se constituem no foco das teorias da aprendizagem behavioristas e cognitivistas. Seus desdobramentos metodológicos tendem a enfatizar a transmissão do conteúdo: a repetição é enfatizada em lugar da compreensão.

O papel do estudante é memorizar e replicar o conteúdo corretamente. Ademais, a educação é vista como um evento, uma experiência individual. Não há consideração pelo papel da interação entre os pares, da discussão e da colaboração. O papel do professor é transmitir o conteúdo e, portanto, o professor pode ser substituído por uma tecnologia quando a tecnologia se tornar um meio mais eficiente de transmissão de conteúdo.

Os MOOC cabem exatamente nessa visão objetivista; o Objetivismo sustenta que há uma resposta correta ou verdade para cada questão. Alguns daqueles que sustentam essa perspectiva chegam até a ver a tecnologia como não apenas um facilitador ou extensor da capacidade humana, mas como algo que melhora o cérebro humano, e que os seres humanos atualmente estão evoluindo em direção à tecnologia, tornando-se *softwares* computacionais, uma ASI (KURZWEIL, 2005).

Se o papel de um educador é transmitir informação eficientemente a um estudante, o papel de um estudante é repetir corretamente ou reproduzir aquela informação (em uma prova ou questionário), então os agentes de IA podem fazer isso melhor e mais eficientemente que um ser humano. Os seres humanos não podem dar aulas a 10 mil ou 50 mil inscritos; a IA pode. Questionários baseados em *softwares* de IA podem ser ordenados em segundos. Os educadores não podem competir com um *software* se os cursos forem baseados em modelos educacionais de transmissão de conteúdo e resposta “correta”. A metodologia da palestra ou ensino didatizado foi apropriada pela IA com sucesso (MOOC).

Entretanto, enquanto os MOOC são propagandeados para instituições e indivíduos no mundo inteiro, na prática os cursos MOOC com fins lucrativos têm gerado resultados abissais. A despeito dos milhões investidos em tecnologia, as taxas de sucesso são extraordinariamente baixas: apenas 4% dos inscritos completam um curso MOOC. Essa baixa taxa de conclusão persiste não obstante os esforços tecnológicos e de marketing. O elo que falta é a colaboração humana. Além disso, os MOOC provaram ser inadequados à Educação Superior.

Pedagogia da Aprendizagem Colaborativa *Online*: por que IHA?

O elo perdido é a teoria e a metodologia da Aprendizagem Colaborativa *Online* que enfatiza o discurso discente e a construção colaborativa do conhecimento. ACO também enfatiza o papel dos professores, instrutores e moderadores para mediar essa metodologia. Não é simplesmente que a presença de instrutores ou professores automaticamente leva a uma experiência de aprendizagem melhor, mas uma melhor qualidade de aprendizagem é facilitada quando os professores usam uma metodologia de aprendizagem colaborativa *online* para apoiar e instigar a aprendizagem.

Os grandes provedores de MOOC com fins lucrativos perceberam a necessidade de incorporar a aprendizagem colaborativa.

Andrew Ng, cofundador do maior provedor de MOOC com fins lucrativos, a Coursera, afirmara

que a aprendizagem colaborativa é vista pela Coursera como algo de importância crescente. “Ambientes de aprendizagem colaborativa são um dos grandes elementos que faltam ao MOOC”, disse Ng. “Fazer um MOOC ainda é uma experiência mais solitária do que frequentar a faculdade e eu gostaria de mudar isso” (HEUSSNER, 2013).

Embora ele não tenha tentado implementar isso em seu *software* Udacity, Sebastian Thrun – presidente da Udacity – reconheceu que o modelo de transmissão de palestras “largamente baseadas em um professor falando da frente de uma sala de aula para estudantes deveria ser modificado para se tornar mais inclusivo, mais colaborativo, e menos rígido sobre a estrutura espacial (HIGH, 2013).

Que é Aprendizagem Colaborativa *Online* (ACO)?

Aprendizagem Colaborativa *Online* é uma teoria e uma pedagogia que enfatiza o diálogo e o debate como fatores-chave para a aprendizagem e a construção do conhecimento.

ACO é baseada em discurso:

- a) o PROFESSOR facilita a aprendizagem através de discussão em grupo;
- b) os APRENDIZES são introduzidos na linguagem da disciplina,
 - para compreender o campo;
 - aplicar os termos analíticos chave em seu discurso e, portanto;
 - construir o conhecimento, soluções inovadoras e/ou resolver problemas e agir em conformidade.

ACO enfatiza o papel do professor como o *expert* em uma área dada que também desenvolveu habilidades para facilitar a aprendizagem individual e colaborativa. O docente (professor ou instrutor) é um membro da Comunidade do Conhecimento que introduz os estudantes nessa Comunidade do Conhecimento, a área do conhecimento de sua escolha.

A ACO utiliza discussão em grupo e trabalho em grupo mediado por um instrutor ou membro da comunidade de conhecimento que entende e pode explicar como construir o conhecimento e gerar inovação e solução de problemas naquele campo do conhecimento. A ACO se atém à inovação no mundo real, como, por exemplo:

- a) solução de problemas em atividades reais;
- b) trabalho em grupo para gerar as melhores respostas, não as respostas “certas”;
- c) construção do conhecimento em comunidades profissionais e científicas.

Os princípios fundamentais da ACO e como implementá-los

ACO enfatiza a importância de três fases capitais da construção do conhecimento mediante o discurso do aluno:

- A **criação de ideias**, isto é, a tempestade de ideias para suscitar ideias e coletar perspectivas divergentes dentro de um grupo de aprendizes: muitas ideias diferentes são geradas com base em ideias iniciais sobre um tópico
- A **organização de ideias**: é quanto os aprendizes comparam, analisam e categorizam as diferentes ideias previamente geradas, novamente através de discussão e debate. Novas ideias e conceitos analíticos são introduzidos pelo material didático do curso e pelo *feedback* do professor. Os aprendizes começam a ser capazes de identificar e descartar ideias fracas e organizar as melhores ideias em grupos ou categorias.
- A **convergência intelectual**: o objetivo aqui é alcançar um nível síntese intelectual através do entendimento e do consenso (incluindo concordar em discordar). A coconstrução de alguns artefatos ou trabalhos tais como um ensaio ou tarefa ajuda os estudantes a alcançar a convergência intelectual.

O processo de três fases é iterativo, mas não é um caminho unidirecional. Em qualquer ponto, os estudantes podem perceber que precisam retornar para uma fase anterior se perderam algum ponto ou a compreensão de algo, ou discordam, e/ou se nova informação foi adicionada. A posição do estudante, portanto, nunca é final porque os processos intelectuais associados à chegada à convergência são dinâmicos, um ciclo que funciona em espiral e avança no tempo e com novos *insights*, novos dados e discursos.

A convergência intelectual reflete a meta de aprendizagem e mudança conceitual: a fase na qual os membros do grupo adquiriram um vocabulário comum (estabeleceram termos analíticos) e aprenderam a aplicar esse vocabulário. Os partícipes do grupo são capazes de entender uns aos outros.

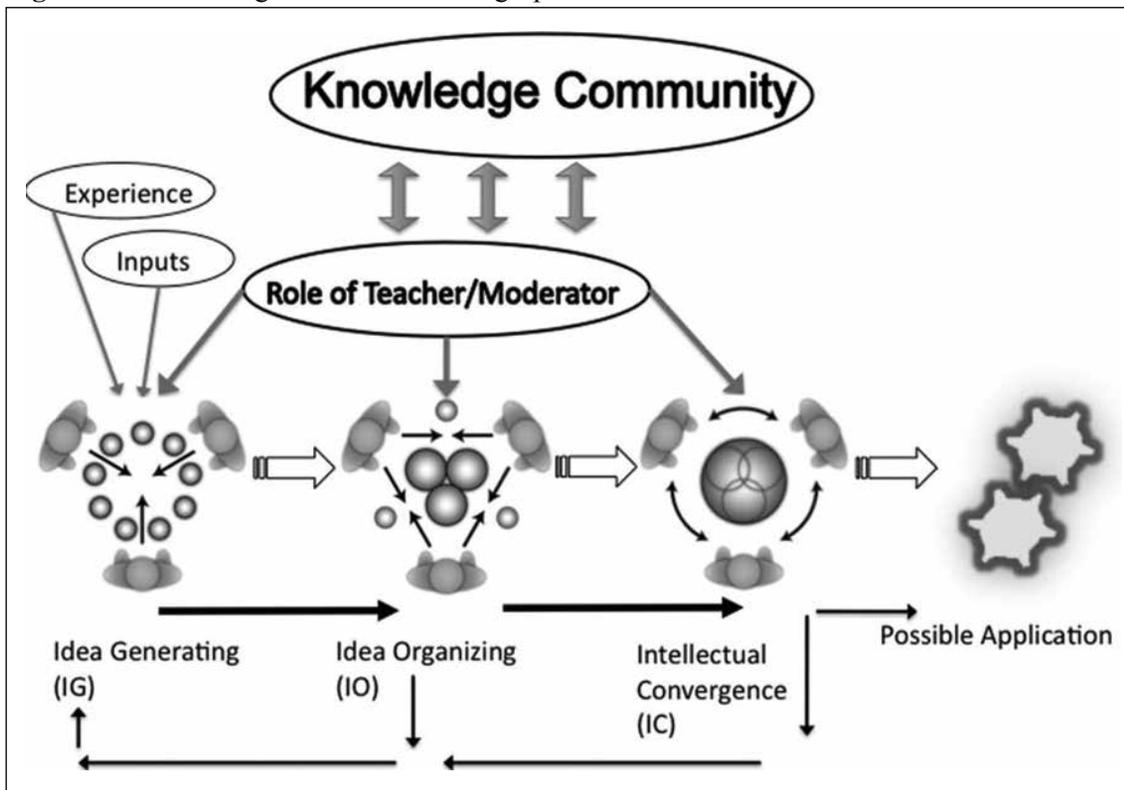
Mediante a discussão, o debate, a discordância, a leitura do material, o *feedback* do professor e o trabalho conjunto, os membros do grupo aprenderam a aplicar esses conceitos juntos para coproduzir um artigo, ou fazer uma análise ou um projeto conjunto. A convergência intelectual pode também significar simplesmente uma posição final ou pode também significar concordar em discordar. Não é que os membros de um grupo adotem uniforme-

mente a mesma posição; a convergência intelectual, no entanto, reflete uma compreensão das várias posições adotadas pelos membros de um grupo e um profundo entendimento do tópico e do campo do conhecimento.

O papel do professor ou instrutor nesse processo é crítico, não apenas na facilitação do processo e na viabilização de recursos apropriados e atividades discentes que encorajem esse tipo de aprendizagem, mas também como representante de uma comunidade de conhecimento ou matéria, assegurando que os conceitos, práticas padrões e princípios centrais da matéria estejam total, atual e apropriadamente integrados ao ciclo de aprendizagem.

O diagrama a seguir captura o processo de ACO em um curso.

Figura 2 – Metodologia da discussão em grupo em uma ACO



Fonte: Harasim (2012, p. 95).

Um ponto essencial da ACO é que o discurso do estudante é chave, não uma adição secundária. Ao tempo em que muitos cursos *online* efetivamente incluem um fórum *online*, infelizmente os instrutores não compreendem a aprendizagem colabo-

rativa e inserem a discussão como um elemento meramente suplementar.

Na ACO, os fóruns de discussão, a colaboração e as atividades de construção do conhecimento são primárias e são consideradas como tal. Ademais,

os estudantes aprendem a se engajar, a construir o conhecimento e a mediar discussões *online* tais como seminários, debates, dramatizações, projetos em grupo e outras formas de discurso acadêmico, científico e profissional.

As referências de um curso, tais como artigos, vídeos e livros, são escolhidas de modo a apoiar as atividades discursivas dos alunos, não ao contrário. Como Bates (2015) assinala,

[...] este é um princípio-chave para o desenho pedagógico e explica o motivo pelo qual os instrutores ou tutores frequentemente reclamam, nos cursos *online* mais ‘tradicionais’, que os estudantes não participam das discussões. Normalmente, isso acontece naqueles cursos nos quais as discussões *online* são secundárias em relação ao ensino didatizado ou não são deliberadamente destinadas e conduzidas para construção do conhecimento. Os estudantes veem essas discussões como opcionais ou trabalho extra, já que não têm impacto direto na avaliação e nas notas. É também por essa razão que dar notas pela participação em fóruns de discussão é um equívoco. Não é a atividade extrínseca que conta, mas o que importa é o valor intrínseco da discussão.

No sétimo capítulo, cenário dois (HARASIM, 2012, p. 114-117), apresento um exemplo de um seminário *online* mediado por estudantes. Nele, os estudantes fazem o desenho pedagógico, mediam e participam de seminários *online*, aprendendo, aplicando e, por conseguinte, compreendendo os processos da ACO tanto como mediadores quanto como cursistas.

Conclusão

Este artigo postulou a necessidade de uma melhor compreensão da definição de educação *online* e as implicações críticas de várias tecnologias e pedagogias associadas a várias formas de educação *online*. Dois grandes caminhos de desenvolvimento se apresentam hoje para a educação *online*: uma tecnologia e pedagogia que enfatizam a Inteligência Artificial e uma tecnologia e pedagogia que enfatizam a Inteligência Humana Aumentada.

A primeira representa o investimento maciço em educação *online* com fins lucrativos, que substitui o professor por *softwares* de IA, que digitalizam a metodologia de *conteúdo+questionário*. Enquan-

to o professor humano é substituído, o estudante humano é transformado em alguém que obedece e repete a resposta “correta”. A falta de oportunidades para interação entre os pares, discussão, debate ou colaboração e o fato de não haver professor humano para intervir, responder, esclarecer ou expandir o conteúdo ou a análise reduz, se não elimina, as oportunidades de desenvolvimento do pensamento crítico, solução de problemas e inovação por parte dos alunos.

Tecnologias e pedagogias que promovem a Inteligência Humana Aumentada têm sido desenvolvidas ao longo das últimas três décadas, mas não receberam as centenas de milhões de dólares necessários para fazer a diferença.

Entretanto, há uma história de pesquisa e desenvolvimento com evidências significantes de sucesso para o progresso intelectual humano e o avanço da civilização. O uso de IA a serviço a IHA é o caminho mais digno e adequado para a evolução humana, em lugar de sua substituição pela tecnologia.

A obsessão atual por investimento em educação mecanizada com fins lucrativos precisa ser interrompida se a raça humana deva continuar a existir; e devemos investir em educação que enfatize a tecnologia como suporte ao aprendizado humano, ao pensamento, à solução de problemas e à colaboração, em lugar de uma educação que reduza a humanidade à servidão ante a tecnologia.

Há uma necessidade urgente de que professores, instrutores e educadores a distância estudem, compreendam e apliquem as pedagogias colaborativas como núcleos dos cursos que ministram. Isto posto, o desenvolvimento de tecnologias destinadas a substituir os professores continua sempre presente.

Professores *online* e educadores a distância: o melhor caminho para contra-atacar a ameaça de robotização é fazer o que a IA não pode fazer na educação: empregar a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento. É tempo de transformar o ensino e a aprendizagem pela pedagogia da aprendizagem colaborativa e desenvolver tecnologias que apoiem a aprendizagem em lugar de substituir o ensino. É tempo de transformar o ensino e a aprendizagem na pedagogia de aprendizagem colaborativa e desenvolver tecnologias que apoiem

o aprender a pensar mais que reforçar a repetição da resposta “correta” de alguém.

Atualmente, a educação está enfrentando uma grande ameaça que reflete o contexto da sociedade como um todo e a ameaça civilizacional representada pela expansão exponencial da IA. A educação tem a oportunidade de fazer uma diferença importante ao investir na IHA: a inteligência humana coletiva e o contra-ataque ao investimento avassalador em *softwares* de Super Inteligência Artificial.

Essa batalha está hoje à nossa porta: o poder da educação *online* pode ser canalizado para aumentar a atuação e sabedoria humanas ou para substituir a atuação humana por *softwares* de IA. Devemos investir em educação que enfatize a pedagogia da Inteligência Humana Aumentada e tecnologias que apoiem a *aprendizagem humana, o pensamento, a solução de problemas e a colaboração* em lugar de uma educação que reduz a humanidade ao serviço à tecnologia.

REFERÊNCIAS:

- ALLEN, Elaine; SEAMAN, Jeff. **Grade change**: tracking online education in the United States, 2013. Boston, MA: Babson Survey Research Group/Quahog Research Group, 2014. Disponível em: <<http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/grade-change-2013>>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- BATES, A. W. **What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs**. 2012. Disponível em: <<http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/#sthash.zjWVOsC2.dpuf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- _____. **Teaching in a Digital Age**. Victoria, BC: BCcampus/Pressbooks, 2015. Disponível em: <<http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- FUTURE OF LIFE INSTITUTE. **Autonomous weapons**: an open letter from AI & robotics researchers. 2015. Disponível em: <http://futureoflife.org/AI/open_letter_autonomous_weapons>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- HARASIM, L. M. **Learning theory and Bonline technologies**. New York, NY: Routledge, 2012.
- _____. **Online Education: Perspectives on a New Environment**. New York: Praeger Publishers, 1990.
- HARASIM, L. M. et al. **Learning networks**: a field guide to teaching and learning online. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- HARASIM, L. M.; SMITH, D. E. **Making Connections, Thinking Change Together**: Women teachers and computer networks. In: BOURNE, Paula et al (Org.). *Feminism and Education: A Canadian Perspective*. Toronto: CWSE, OISE, 1994.
- HAWKING, Stephen. et al. Stephen Hawking: “Transcendence looks at the implications of artificial intelligence – but are we taking AI seriously enough?”. **Independent**, 01 May, 2014. Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/news/science/stephen-hawking-transcendence-looks-at-the-implications-of-artificial-intelligence--but-are-we-taking-ai-seriously-enough-9313474.html>>. Acesso em: 01 maio 2014.
- HIGH, P. **Udacity CEO and Former Google X Head Reflects on What Makes America Special**. *Forbes Magazine*. 9 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.forbes.com/sites/peterhigh/2013/12/09/udacity-ceo-sebastian-thrun-on-the-future-of-education/>>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- HEUSSNER, K. M. **More money for MOOCs**: Coursera Nabs \$43 million from diverse set of investors. **Gigaom**, 10 jul. 2013. Disponível em: <<https://gigaom.com/2013/07/10/more-money-for-moocs-coursera-nabs-43m-from-diverse-set-of-investors/>>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- HILTZ, S.R.; TUROFF, M. **The network nation**: human communication via computer. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- HO, A. D. **HarvardX and MITx**: The first year of open online courses. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2014. Disponível em: <<http://papers.ssrn.com/abstract=2381263>>. Acesso em: 03 ago. 2015.
- KURZWEIL, R. **The singularity is near**: when humans transcend biology. New York: Viking Books, 2005.
- MARKOFF, John. **Relax, the terminator is far away**. *The New York Times*, May 25, 2015. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2015/05/26/science/darpa-robotics-challenge-terminator.html>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

MASON, R.; KAYE, A. (Org.) **Mindweave**: communication, computers and distance education. Oxford: Pergamon Press, 1989.

TOMASELLO, M. **A natural history of human thinking**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014.

VICTOR, D. **Elon Musk and Stephen Hawking among hundreds to urge ban on military robots**. New York Times, July 27, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

Recebido em: 20.06.2015

Aprovado em: 09.09.2015

LA EDUCACIÓN MEDIATIZADA. DISTANCIAS Y APROXIMACIONES CONCEPTUALES EN LAS METODOLOGÍAS DE MEDIATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Diego Leandro Marín Ossa *

RESUMO

Este artigo descreve o progresso de uma investigação iniciada em 2013, com o grupo de pesquisa EduMedia-3, da Escola de Espanhol e Comunicação Audiovisual da Universidade Tecnológica de Pereira, com o nome de *Educación Mediatizada* (Educação Midiática). O autor apresenta algumas abordagens conceituais cujas contribuições são orientadas para problematizar as metodologias utilizadas por professores e alunos na narrativa e estadiamento do conhecimento, na produção de textos e discursos dos saberes que são aprendidos e transmitidos na educação formal, não-formal e informal, e na educação presencial e a distância. Primeiro é abordada a essência da educação midiática; em seguida é problematizado o conceito de produção midiática em relação aos meios de comunicação e das TIC; depois são apresentadas algumas ideias de autores que abordam o conceito de diferentes ângulos. Em seguida são definidas as diferenças entre mediado e mediar, e, posteriormente, são apresentados os avanços relacionados com as ideias de mediadores, mídia e mediação, especialmente a mediação pedagógica no contexto da educação midiática. E, finalmente, é descrito qual é o foco de investigação de EduMedia-3, bem como a metodologia de pesquisa, que inicialmente envolveu um estudo teórico, sistematização de informações em um arquivo de documento, a encenação de uma história como pretexto para explorar a aprendizagem pela descoberta, e registro de resultados através de documentos em cada sessão, fotografias, vídeos, programas de rádio e de sites para espalhar alguns progressos, o que resultou em palestras, trabalhos de graduação e no presente artigo.

Palavras-chave: Educação midiática. Mediadores. Mídia. Mediação pedagógica.

RESUMEN

En este artículo se presenta el avance de una investigación iniciada en el año 2013 con el semillero Edumedia-3, en la Escuela de español y comunicación audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira, bajo el nombre de educación mediatizada. El autor presenta algunas aproximaciones conceptuales cuyos aportes están orientados a problematizar las metodologías usadas por docentes y estudiantes, en la narración y escenificación del conocimiento, en la producción de los textos y discursos de los saberes que se aprenden y se transmiten en la educación formal, no – formal e informal, y en la educación presencial y a distancia. Primero se define la educación mediatizada, después se problematiza el concepto de mediatización con relación a los medios de

* Magister en comunicación educativa. Director del Semillero de investigación EduMedia-3, línea de investigación en Educación mediatizada. Profesor asociado en la Escuela de español y comunicación audiovisual, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. leandro73@utp.edu.co

comunicación y las TIC, luego se exponen algunas ideas de autores que abordan el concepto desde diferentes ángulos. Seguido a esto se establecen distinciones entre lo mediado y lo mediato, y finalmente se presentan avances relacionados con las ideas de mediadores, medios y mediaciones, en especial la mediación pedagógica en el contexto de la educación mediatizada. Y finalmente se explica en qué consiste el semillero de investigación Edumedia-3, así como la metodología de investigación, que ha implicado inicialmente un estudio teórico, la sistematización de información en un archivo documental, la puesta en escena de un relato como pretexto para explorar el aprendizaje por descubrimiento, y el registro de los hallazgos a través de actas en cada sesión, fotografías, videos, página web y programas de radio para difundir algunos avances, lo que ha dado como resultado ponencias, trabajos de grado y el presente artículo.

Palabras-clave: Educación mediatizada. Mediadores. Medios. Mediación pedagógica.

ABSTRACT

MEDIATED EDUCATION. CONCEPTUAL DISTANCES AND PROXIMITIES IN METHODOLOGIES FOR MEDIATION OF KNOWLEDGE

This article describes the progress of an investigation launched in 2013 with EduMedia-3, undertaken at the Technological University of Pereira's School of Spanish and Audiovisual Communication, under the category of mediated education. The author presents some conceptual approaches whose contributions are oriented to problematize the methodologies used by teachers and students in the narration and staging of knowledge in the production of educational texts and discourses that are learned and transmitted in formal, non-formal, and informal education, both in the classroom and via distance education. First of all, the mediated education is defined afterward the mediated concept is made problematic related to the media and the ICT. Then, some ideas of authors who address the concept from different perspectives are exposed. At that time, the distinctions between the mediated and mediate are established. Lastly, the advances related to the ideas of the mediators, media and mediations are presented specially the pedagogical mediation in the mediated education context. To conclude, it is explained what the Edumedia-3 semillero of investigation consists, and the research methodology which has involve at the beginning a theoretical study, the systematization of data in a documental file, the staging of a story as a pretext for exploring the learning by discovery, and the findings' register through the agreements, photography, videos, web page and radio program in each session to spread some advances. It has given as a resulted presentations, dissertations and the present article.

Keywords: Mediated education. Mediators. Media. Pedagogical mediation.

Introducción

Llamo Educación mediatizada a las maneras o metodologías usadas por los educadores y los estudiantes para mediatizar el conocimiento,

tanto en la educación formal, como en la no formal e informal, en ambientes educativos diseñados para las aulas de clase que requieran de la presencia corporal y de la comunicación cara a cara, en aulas virtuales que requieran o no de

presencias corporales o verbales digitalizadas (IE), en lugares de encuentro de organizaciones sociales, culturales y educativas (ONG y ORG), o en otros escenarios del conocimiento como los medios de comunicación educativa y cultural, ya sean privados, públicos o mixtos.

Dicho proceso de representación del conocimiento orientado a la formación, implica para docentes y estudiantes los usos de los mediadores de la educación: signos, códigos y lenguajes, expresados a través de textos y discursos, en los escenarios ya descritos.

También requiere de los medios para la educación: los cuerpos, las voces, los cuadernos de apuntes, los tableros, las pantallas (dispositivos móviles o fijos, monitores y reproductores de televisión, video y audio, video proyectores, computadores), y los usos, la apropiación y elaboración de fotografía, cartel, cómic, cine, programas de radio y televisión, videos y multimedia. Pero además el proceso implica las mediaciones (MARTÍN, 2008) cognitivas, estructurales, tecnológicas y culturales, y de manera especial la mediación pedagógica (GUTIÉRREZ; PRIETO, 2007).

En el tiempo que llevo investigando y teorizando la Educación mediatizada como metodología (desde agosto del año 2013 hasta la fecha), me he dado cuenta de la importancia que tiene la teoría del relato (DUCH; CHILLÓN, 2012), como el recurso que estructura el proceso de mediatización del conocimiento. El relato del conocimiento en el que hay narraciones y argumentaciones (BRUNER, 2010) que se cuentan o se ponen en escena entre docentes y estudiantes.

He aprendido que los relatos de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales y Humanas, comparten elementos morfológicos, estructurales y funcionales con la literatura oral y escrita, con el teatro y el performance. Y que los docentes y estudiantes como relatores, cumplen con los roles de narradores e incluso de personajes que dialogan entre sí, en las estrategias que usamos como espacio para transmitir ideas más o menos longevas, fieles en el copiado, y con capacidad de réplica (DAWKINS, 2014), a través de algo que podría llamarse la mémesis de la diégesis educativa, en la mediatización de la cultura (THOMPSON, 1998).

Modos y modas, formas y fórmulas

Cuando se habla de sociedad mediatizada (DE MORAES, 2007), procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC, y otras expresiones similares en la ola de la sociedad y la economía del conocimiento, se asocia esto con la presencia y el uso de tecnologías y medios de comunicación en la educación. Pero además se asume que cualquier situación educativa en la que se usen tecnologías y medios ya es un hecho mediado o mediatizado. Esto nos lleva a plantear varios interrogantes.

Algunas preguntas que han surgido en el curso de esta investigación se pueden plantear de la siguiente manera: ¿Cuándo hablamos de algo mediatizado a qué nos referimos?, o ¿qué se entiende por educación mediatizada?, ¿acaso existe un tipo de educación que no sea mediatizada?, ¿en la sociedad contemporánea puede imaginarse algo que no sea mediatizado, como por ejemplo la educación?

Al parecer persiste la idea que la inserción de las TIC y de los medios es suficiente e imprescindible para garantizar la innovación comunicativa y educativa, y que su presencia en las prácticas educativas por parte de los docentes, los estudiantes y las instituciones, es indicio de evolución en una sociedad desarrollada.

De ser así, una educación mediatizada sería aquella en la que cada estudiante posee dispositivos móviles, los docentes acceden a salas llenas de ordenadores de última generación con acceso a internet, en cada salón de clases hay televisores y video proyectores instalados en techos y paredes, y en general existe una infraestructura de telecomunicaciones al servicio de la educación, con lo cual bastaría la dotación y la alfabetización tecnológica para garantizar el aprendizaje, lo que nos lleva a reducir de alguna manera la brecha del acceso a la tecnología, pero no la brecha de la alfabetización tecnológica y de la educación para los medios de comunicación, menos aún la brecha de los usos educativos de los medios y las TIC.

Si compartimos esa idea entonces seguimos confundiendo los modos con las modas y las formas con las fórmulas. Me explico.

Por una parte los modos de concebir y de hacer en la construcción del conocimiento, requieren comprender y apropiarse los atributos y característi-

cas de los medios para la educación, es decir su naturaleza ontológica, epistemológica y pragmática.

Y por otra parte las modas son apenas imágenes estereotipadas que nos hacemos, de los usos instrumentales de los medios cuando limitamos su uso para dar instrucciones, sin servirnos de ellos para educar.

De allí que en la praxis educativa, en lugar de emerger las formas o las metodologías de educación a partir de una concepción profunda de los medios en la educación, surgen las fórmulas que se copian fuera del contexto del que nacen, y con frecuencia esto se hace bajo el rótulo de innovación educativa, cuando no es que se presentan dichas fórmulas como paradigmas de una educación novedosa que sería opuesta a una educación tradicional.

Tal situación me lleva a proponer una reflexión orientada a la comprensión y explicación de la educación mediatizada, como aquellas metodologías en las que no son los medios los protagonistas aunque en muchos casos sean de utilidad, sino las relaciones entre docentes y estudiantes en el proceso de mediatización del conocimiento, en el que los sistemas simbólicos son los que prevalecen como fundamento de cualquier medio, mediador y mediación utilizados para educar.

Dicha relación mediatizada en el contexto de la Tecnología Educativa, la Comunicación educativa y la Educomunicación, gracias a Francisco Gutiérrez y a Daniel Prieto Castillo (2007) tiene nombre: La mediación pedagógica.

Ahora continuaré la reflexión dando respuesta a una pregunta relacionada con el título de este texto: ¿Qué significa mediatizar?

El verbo mediatizar y el adjetivo mediatizado (a)

El verbo mediatizar posee dos significados:¹ Uno: Intervenir dificultando o impidiendo la libertad de acción de una persona o institución en el ejercicio de sus actividades o funciones. Dos: Privar al Gobierno de un Estado de la autoridad suprema, que pasa a otro Estado, pero conservando aquel la soberanía nominal.

De allí que al intervenir dificultando o impi-

diendo la acción de otros, ya sean personas o instituciones, o privando al gobierno de un Estado de la autoridad que ejerce y pasándola a otro Estado, el acto de mediatizar implica afectar las libertades individuales y colectivas.

Al parecer ambas definiciones provienen de la teoría del poder, la geopolítica y la política, y no tienen que ver con la educación o con las teorías de los medios y de las mediaciones.

Sin embargo una idea de Eliseo Verón (2001, p. 15), lleva a pensar que no sólo existen relaciones estrechas entre educación, poder y medios sino además entre el acto de mediatizar y la educación, cuando afirma que una “sociedad en vías de mediatización es aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de las prácticas, de los conflictos, de la cultura, comienza a estructurarse en relación directa con la existencia de los medios”. Es lo que John B. Thompson (2002, p. 12) llama mediatización de la cultura moderna, fenómeno que define como el “proceso general por el cual la transmisión de formas simbólicas llega a estar cada vez más mediada por los aparatos técnicos e institucionales de las industrias de los medios de comunicación”.

Ahora bien, en el contexto estrictamente educativo Jerome S. Bruner y David R. Olson (1973, p. 26), consideran que el aprendizaje se puede propiciar por experiencia directa y por experiencia mediatizada, al respecto afirman que: “Otra posibilidad de prescindir de la experiencia directa consiste en utilizar una información codificada, es decir, transmitirla por un tercer medio: la palabra oral o escrita, una película, un diagrama, etc. Este aprendizaje por experiencia mediatizada es el que reemplaza más fácilmente a la experiencia directa en la enseñanza tradicional. Vygotsky (1962) y Bruner et al (1966) han subrayado el lugar ocupado por el lenguaje, el cual representa el medio por excelencia para aprender y enseñar fuera del contexto, en una situación en la que la acción misma y sus consecuencias contingentes no aparecen inmediatamente. El lenguaje representa, por tanto, el mejor medio de adquirir conocimientos cuya utilidad no se puede comprobar mediante una acción determinada. Es el instrumento que se presta más directamente a la organización de los conocimientos según las reglas del pensamiento abstracto.

1 Según el diccionario de la Real Academia Española (2015a).

Disponemos, pues, de tres modos de experiencia que corresponden, grosso modo, a las tres formas de representación definidas por Bruner (1966): activa, icónica y simbólica; la primera concierne a la acción directa, la segunda a los modelos y la tercera a los sistemas de símbolos”. Cabe resaltar el lugar que se atribuye al lenguaje como el medio e instrumento, no sólo para adquirir el conocimiento, también para organizarlo con la opción de representarlo, aún en ausencia de una experiencia directa con los objetos de aprendizaje. Es el lenguaje el medio que permite mediatizar el conocimiento y hace posible que se le de forma a complejos sistemas de pensamiento.

Y desde otro ángulo también cabe recordar una de las ideas de Paulo Freire (2014, p. 96), más sugestivas, conocidas y difundidas en numerosos trabajos académicos y de investigación. En su momento Freire dijo que: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.² Entonces a partir de lo expresado por dicho pedagogo ¿qué relaciones se pueden establecer con la educación mediatizada?

Considero que por una parte podemos resaltar la naturaleza dialéctica de esta idea, pues cuando Freire (2008, p. 92) dice que “nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo”, se puede interpretar que lo que pretendía era cuestionar la relación hegemónica y unidireccional entre docentes y estudiantes, como también la actitud dócil de los aprendices, pues al señalar que “los hombres se educan en comunión”, hace el énfasis en la puesta en común, esto es: el debate, la discusión y el diálogo.

Y al decir “mediatizados por el mundo”, de alguna manera se infiere que la experiencia que viven las personas, juega un papel decisivo en la manera como adquieren conocimiento, y cómo estructuran sus conocimientos, pero en la perspectiva de Freire, esta experiencia con el mundo es dinámica y dialéctica, y enfrenta a docentes y estudiantes a los

avatares de la historia, de las relaciones políticas y económicas que en gran parte definen sus maneras de saber. Al respecto advierten Gutiérrez y Prieto (2007, p. 14):

Una universidad anclada en el traspaso de conocimientos termina por perder su sentido, el de la formación de seres humanos, que no se logra con la acumulación de datos sino por la pasión por la comunicación, por la relación humana, por la aventura de realizarse como persona, a partir de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias.

Ahora bien, es importante decir que en la lengua portuguesa como en la lengua castellana, el significado del verbo mediatizar se asocia con los medios de comunicación y con el poder en dos sentidos: Uno: Fazer ou fazer-se conhecer pelos meios de comunicação social ou por qualquer suporte de difusão de informação. Dos: Fazer com que um príncipe, um Estado, deixem de depender imediatamente do poder supremo.

Y el adjetivo mediatizado significa: Uno: que se mediatizou. Dos: que é conhecido ou divulgado pelos meios de comunicação social ou por qualquer suporte de difusão de informação. Tres: designativo de país unido a outro mais poderoso.

Naturaleza de la educación mediatizada (lo mediado y lo mediato)

Pero ¿cuál es la naturaleza de la educación mediatizada?, o dicho de otro modo: ¿cuáles son los atributos y características de la educación mediatizada que permiten al docente y a los estudiantes comprender y poner en práctica sus posibilidades educativas?

Para responder estos interrogantes, es preciso tener en cuenta que en el contexto de lo que denomina una “democracia audiovisual evolucionada”, Verón (1998, p. 124), identifica en las sociedades postindustriales: “Una sociedad en vías de mediatización (distinguible de la sociedad mediática del período anterior, es decir, una sociedad en que poco a poco se implantan tecnologías de comunicación en la trama social) no por esto es una sociedad dominada por una sola forma estructurante”, y continúa diciendo:

² “Ahora nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (FREIRE, 2008, p. 92). Prefiero citarlo en portugués pues algunas ediciones en español en lugar de decir “mediatizados por el mundo”, dicen: “y el mundo es el mediador” (edición de Siglo XXI en la que el traductor es Jorge Mellado), a mi parecer se trata de dos ideas diferentes.

La mediatización opera a través de diversos mecanismos según los sectores de la práctica social que interese, y produce en cada sector distintas consecuencias. Dicho de otro modo: una sociedad mediatizada es más compleja que las que le han precedido. A pesar de lo que se diga, la publicidad, el discurso político, el discurso informativo, el discurso científico, etc., resultan de condiciones de producción y de reconocimiento diferentes, específicas en cada caso. (VERÓN, 1998, p. 124).

Aquí se refiere a la semiosis social (VERÓN, 2014), en la producción de los diferentes discursos, a los que agregaremos los educativos.

Digamos con Gutiérrez y Prieto (2007, p. 14), que:

Uno de los problemas más graves de la educación universitaria en nuestros países es la presencia de un discurso educativo no mediado pedagógicamente, tanto en la relación presencial como en los materiales utilizados.

Con relación a lo anterior es oportuno decir que Verón (1998, p. 125), afirma:

En cada práctica discursiva, la mediatización ha implicado la incorporación progresiva de nuevos registros significativos. En su historia, de una manera muy esquemática, la mediatización influyó primero en la escritura, con la prensa masiva (el orden de lo simbólico, en la terminología de Peirce); a continuación se fue haciendo cargo del universo figurativo de la representación, con la fotografía y el cine (el orden de lo icónico, siempre según Peirce), y finalmente se apoderó del registro del contacto, en forma parcial - en primer lugar - con la radio, y luego en forma plena mediante la televisión para el público en general (el orden de lo indicial peirceano).

Y advierte: “La incorporación de un nuevo registro significativo no ha implicado, claro está, la anulación de los anteriores” (VERÓN, 1998, p. 125).

El argumento de Verón permite comprender que la sociedad mediatizada, adquiere esta cualidad a través de procesos de transformación sónica que hoy posibilitan la coexistencia de diversos sistemas simbólicos, que usamos para comunicarnos, para representar y como vehículos de cognición. Pero además en el contexto educativo y cultural, exige de nosotros la elaboración de formas de comunicación y de educación acordes con dicha complejidad, y en ese sentido uno de los retos que esto implica son

las distancias y las aproximaciones metodológicas que hay que tener presentes en el diseño, la implementación y la evaluación.

Al respecto haré una distinción entre lo mediado y lo mediato.

En este momento vale preguntarse si ¿caso existe una sutil diferencia semántica entre la idea de educación mediada y la idea de educación mediatizada?, y si ¿será que el uso indiferente de los dos términos, dio origen a una contradicción fundamental expresada en las prácticas educativas, cuando se confunde la educación mediada con la educación mediatizada y se piensa que son la misma cosa?

De allí que se necesita elaborar la distinción entre lo mediado y lo mediato. Y esta distinción semántica es necesaria, en la medida que escudriñar la naturaleza del pensamiento y del lenguaje ayuda a distinguir el fenómeno de mediatización, no solo como fenómeno lingüístico, semiótico y social, sino también como un fenómeno educativo, mediático, político, cultural e histórico.

Más aún cuando al opinar sobre estos temas, nos acostumbramos a usar de manera indiferente términos como mediar y mediatizar, o mediado y mediatizado, como si se hablara de la misma cosa.

Dice la Real Academia Española (2015b) que mediatizar viene de mediato e izar, y mediato significa que en tiempo, lugar o grado (algo) está próximo a una cosa, mediando otra entre las dos, “como el nieto respecto del abuelo”. Mientras que mediado viene de mediar, y significa: Que contiene la mitad, poco más o menos, de su cabida. “La vasija está mediada”. Por lo cual tras este sencillo razonamiento se puede afirmar que lo mediato se asocia con la distancia,³ (más o menos cerca o más o menos lejos), mientras que lo mediado se asocia con la cantidad, (más o menos lleno o más o menos vacío). Lo que a mi parecer genera primero que todo el vínculo parental en el ejemplo del nieto y el abuelo, como también genera el vínculo provisional en el caso de la vasija, aún sin saber en dicho ejemplo qué es lo que esta contiene. Si el contenido es líquido o sólido, o si es producto

3 Se dice: ¡de inmediato!, o a veces ¡en el término de la distancia!

de otras implicaciones o de acciones que lleven a concluir que: “alguien tomó un poco de la vasija”, “es todo lo que queda en ella”, o “si lo que tienes allí no alcanza para llenarte, entonces te sirvo más”.⁴

En fin, el ejercicio aquí es producto de una especulación metafórica⁵ que a veces es útil para desentrañar sentidos y ejemplificar razonamientos.

El otro vínculo que encuentro es, por una parte geométrico, por aquello de la distancia implicada en lo mediato y por lo tanto en la acción de mediatizar; y por otra parte el vínculo matemático, por aquello de la cantidad implicada en lo mediato y por lo tanto en la acción de mediar.

Es decir que lo mediato se diferencia de lo mediato, y se concluye que mediar no significa lo mismo que mediatizar, así como mediado no significa lo mismo que mediatizado.

Sin embargo hasta aquí no encontramos la relación con los medios de comunicación, lo que llevaría a pensar que una educación mediada o una educación mediatizada se puede generar en ausencia de estos, pero no en ausencia de la experiencia directa y mucho menos prescinde de la experiencia mediatizada por medio del lenguaje. Aquí la distinción es fundamental, son los modelos y los sistemas simbólicos los que hacen de la educación un proceso mediado como también uno mediatizado.

Lo que de paso nos lleva a concluir:

Primero. Que mediar la educación es una acción que se asocia con los temas, los contenidos y los contenedores (la vasija está mediada), mientras que mediatizar la educación, es una acción que se asocia con los procesos de mediación entre dos (o más) elementos, es decir, mediatizar la proximidad a una cosa (que puede ser la proximidad entre su-

4 Imaginemos al docente y a los estudiantes haciendo estas consideraciones en el contexto educativo. Más allá de las metáforas imaginemos situaciones concretas, relacionemos lo mediato con la distancia que experimentan ambos con relación a los objetos de conocimiento, y como los procesos aumentan y reducen dicha distancia. Imaginemos también que todos consideran lo mediado como la actividad de llenado de mentes vacías, o como la vasija a medio llenar, esto tiene otras implicaciones con relación al desarrollo de temas y de contenidos.

5 Esto me recuerda la idea de Steven Pinker, lo que él denomina cadena de metáforas, en el capítulo 5 titulado La metáfora de la metáfora, del libro *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana* (PINKER, 2007).

jetos cognoscentes y objetos de conocimiento), en términos de tiempo, lugar o grado (como el nieto respecto del abuelo).⁶

Con relación a esto Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo (2007, p. 70), afirman: que en la educación “lo temático será válido en la medida que contribuya a desencadenar un proceso educativo. No interesa una información en sí misma sino una información mediada pedagógicamente”.

Segundo. Que mediar y mediatizar la educación no siempre implica el uso del ordenador, del video proyector, del periódico o de cualquier otro medio de comunicación que hoy conocemos. En la educación el libro, el tablero y el cuaderno de apuntes también son medios.

Es más, en muchos casos no se requiere de estos para decir que un acto educativo se ha mediado o se ha mediatizado, basta con usar la voz y el cuerpo como medios, el espacio territorial y la distancia espacial, la gestualidad y la oralidad de los docentes y de los estudiantes para generar dichos procesos en la educación.

En este sentido Mario Kaplún (2010, p. 42), se pregunta:

¿no coincide el lector en que, al identificar comunicación sólo con medios e instrumentos, son empobrecedoramente reductores?

Por otra parte, ¿qué aporte sustancial se está introduciendo allí en lo propiamente educativo, en lo pedagógico?

Más bien pareciera tratarse de reproducir el viejo cuño del maestro omnisapiente instruyendo al alumno ignorante, sólo que mediatizado y revestido de recursos modernos y atrayentes.

Y continúa diciendo que “el diálogo entre la educación y la comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de contenidos que ella predeter-

6 En el ejemplo tanto el nieto como el abuelo son los sujetos cognoscentes, mientras que el objeto de conocimiento es su relación, complejizada por el amor que se tienen, los diferentes puntos de vista, la diferencia de edades entre otras cosas, es decir, las mediaciones que les permite interpretar en diferentes lugares, tiempos y grados su relación. Así también podríamos elaborar un ejemplo con docentes y estudiantes.

mina. Así, cuando en una planeación educativa se considera necesario valerse de medios de comunicación o producir materiales educativos, se recurre al técnico en comunicación (y hay que admitir que, lamentablemente, los propios profesionales de la comunicación alimentaron el equívoco y aceptaron ser vistos como suministradores de recursos técnicos envasadores de mensajes). Se fue petrificando de ese modo el doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza/aprendizaje” (KAPLÚN, 2010, p. 42).

Por su parte Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007, p. 69), afirman que:

Resulta de fundamental importancia diferenciar con claridad un modelo pedagógico, cuyo sentido es educar, de un modelo temático, cuyo propósito es enseñar. Este último hace énfasis en los contenidos como clave de todo el proceso: se trata de traspasar información, de verificar su asimilación y de evaluar la retención por parte del estudiante. Hay sistemas educativos organizados de esta manera y docentes que sólo conciben la educación como traspaso de conocimientos.

Sin embargo y a pesar del debate en el que en ocasiones se presentan estos asuntos como antagónicos, hoy resulta tan valiosa la educación mediada como la mediatizada, cada una en su momento y en mutua correspondencia, según las intenciones educativas de los docentes y los estudiantes, y según los contextos.

De ello dependerán los mediadores, los medios y las mediaciones usadas para mediar y mediatizar el conocimiento.

Mediatización del conocimiento o educación mediatizada

Recordemos que la educación mediatizada⁷

7 Para mí que la educación mediatizada es una categoría que se fundamenta en tres subcategorías: los mediadores del conocimiento usados para representarlo, los medios usados para comunicarlo, y las mediaciones que sirven para explicarlo, interpretarlo y comprenderlo. Cabe decir que la educación mediatizada no se reduce al uso instrumental e instruccional de los medios en la educación, de hecho no siempre requiere de medios de comunicación masiva. Por

la defino como el proceso de mediatización del conocimiento, a través de los sistemas simbólicos usados en la diégesis educativa, entendida como narración oral e icónica y en la mimesis educativa entendida como acto escénico y audiovisual, en el que están implicados los docentes y los estudiantes de manera consciente,⁸ los mediadores usados por ellos, es decir las variadas formas de relatar, de narrar, de argumentar, de escenificar, o sea las maneras de representar el saber a través de modelos y sistemas simbólicos.⁹

Para ello tanto docentes como estudiantes se sirven del lenguaje verbal, el lenguaje no-verbal, los índices, los íconos y los símbolos,¹⁰ y del lenguaje audiovisual como vehículos de representación, y actúan como narradores y actores, sin más maquillajes, vestuarios y escenografías diferentes a los que ofrece la vida cotidiana dentro y fuera de las aulas de clase,¹¹ distinguiendo entre los relatos orales, escritos y escénicos que se expresan de una manera en las artes del espectáculo (danza, música, teatro y cine, y otras formas como la pantomima,

otra parte los mediadores se entienden como recursos simbólicos como lo comprenden Lev Vygotsky o Jerome Bruner, no se trata del mediador entendido como aquellas personas que median en un conflicto (ya sean psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, políticos, sacerdotes o cualquier otra persona que pretenda salidas negociadas a los conflictos). Y las mediaciones se entienden en el sentido en que Manuel Martín Serrano lo explicó, o como Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco y Carlos Scolari lo explican en sus obras, y de manera especial la mediación pedagógica expuesta por Daniel Prieto Castillo. Por lo que se entenderá que las fuentes teóricas son: las teorías de la recepción activa, de las mediaciones, teorías culturalistas, la comunicación educativa y la educomunicación.

8 Para ello docentes y estudiantes reflexionan las maneras cómo piensan y expresan lo que conocen, indagan cómo aprenden y explican lo que conocen, exploran cómo representan el conocimiento, y en este proceso de investigación-acción educativa, adquieren la conciencia de que logos (las ideas), son mitos (relatos) y que lo real (que ya es y que ya está en el mundo) también es realidad (invención, transformación, mutación), y que la verdad cuyas fuentes de igual valor son las artes, las religiones y las ciencias, también es fruto del acuerdo entre usuarios de dicha convención. Sea o no verificable a través del método científico, resulte o no razonable desde el punto de vista filosófico, coincida o no con la fe en un dogma: la verdad cualquiera que sea su origen y sus consecuencias, es una necesidad ontológica y contingente para la especie, que periódicamente debate su pertinencia e incluso su naturaleza, ya sea para optar por la paz o por la guerra.

9 Una narración interminable según Lluís Duch y Albert Chillón, en su obra *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*, publicado por Heder en el año 2012.

10 Me refiero a la tricotomía del signo según Peirce, que Eco (2010) ha explicado en sus textos.

11 Idea desarrollada por Erving Goffman (2009) en su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

la declamación y el performance), y la narración y escenificación mediatizada del conocimiento,¹² que aunque se sirva de dichas artes para enriquecer la multiexpresividad¹³ de los docentes y los estudiantes a la hora de comunicar el saber, es un proceso diferente tanto en sus medios como en sus fines.

Por otra parte en este proceso están implicados los medios: en primera instancia la voz y el cuerpo como el primer medio de comunicación audio-visual que poseemos los educadores y los estudiantes,¹⁴ además del libro, el tablero, el cuaderno de notas, el periódico, las revistas, la fotografía, el cartel, el comic, el cine, la radio, la televisión, el video y la imagen en general.¹⁵

Y tanto los docentes como los estudiantes utilizamos estos vehículos comunicativos como portadores de conocimiento, a través de los relatos científicos; los relatos literarios, teatrales y cinematográficos; y a través de los relatos filosóficos y mitológicos.

La riqueza textual, contextual y discursiva¹⁶ de dichos medios y relatos se expresa a través de los códigos, o sea de los complejos sistemas de signos y de lenguajes que he mencionado, y es aprovechada por los docentes y estudiantes al menos en tres sentidos:

Para hacer lecturas formales y críticas de los contenidos (leer el conocimiento en los medios¹⁷), es decir cómo y con qué intensiones se le da forma

al conocimiento,¹⁸

Para inducir, deducir y abducir¹⁹ un conocimiento representado en los medios (explicar y comprender el conocimiento a través de los medios), usándolos y adaptándolos a diversos contextos educativos y culturales, en los cuales lo que ya está producido adquiere valor educativo así no se haga con intensiones educativas,

En la producción de contenidos culturales y educativos²⁰ (narrar y argumentar²¹ el conocimiento con los medios), usados en la educación formal, no formal e informal.²²

En este sentido los docentes y estudiantes son emisores y receptores en una relación dialógica que los ubica como protagonistas del acto educativo,²³ en los procesos de construcción del conocimiento, y se diferencian del periodista y el comunicador que trabaja para los medios de comunicación, pues ellos no dependen de la empresa mediática para su labor, ni para su intencionalidad formativa, aunque pueden apropiarse algunas lógicas en la producción, difusión y recepción de los medios pero con fines educativos e investigativos.

Y finalmente están implicadas las mediaciones: estructurales y cognitivas,²⁴ técnicas, culturales, las

12 La obra de Seymour B. Sarason es de gran utilidad para el desarrollo de esta idea. En especial su libro titulado *La enseñanza como arte de representación* (SARASON, 2002).

13 El concepto es de Rodrigo Argüello, y está desarrollado con amplitud en su libro *Las proyecciones de Prometeo* (ARGÜELLO, 2011).

14 De hecho podemos considerar que hay estudiantes y docentes que poseen habilidades y experiencia en la pintura, la escultura, el teatro, la declamación, el performance, la escritura de poesía, cuento y novela. De allí que las artes se pueden abordar como medios de expresión, como medios de comunicación e incluso como medios de representación del conocimiento.

15 La historia, la filosofía, la arqueología y la antropología de la comunicación nos han permitido identificar y caracterizar estos y otros medios, y reflexionar sus implicaciones éticas, estéticas y culturales. Podemos ver obras como *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*, de Briggs y Burke (2002), o *Los media y la modernidad* de John Thompson (1998).

16 Aquí los aportes desde la lingüística textual, son tan valiosos como los aportes desde la sociolingüística, la pragmática del lenguaje y el postestructuralismo.

17 Leer entendiendo que se lee un texto, y que texto viene de tejido, y que la imagen también es un tejido como lo explica Barthes.

18 Es importante tener presente que los medios ofrecen posibilidades y limitaciones epistemológicas, más allá del histórico debate originado desde el Mito de La Caverna planteado por Platón, pasando por la confrontación entre los filósofos de la Escuela de Fráncfort y los Funcionalistas. Al respecto se puede leer *Las Proyecciones de Prometeo* de Rodrigo Argüello Guzmán (2011).

19 Se trata de la propuesta de Peirce.

20 En la historia de relaciones entre medios y educación, cabe destacar las intenciones, limitaciones y posibilidades que ofrece la Tecnología educativa en la actualidad, la Comunicación Educativa y la Educomunicación más allá de la enseñanza instruccional, y del determinismo tecnológico.

21 Me refiero a las *dos modalidades de pensamiento* propuestas por Jerome Bruner (2010), en su libro *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*.

22 Podemos pensar en las aulas de clase, en las aulas virtuales, en la educación dentro de las instituciones educativas de formación básica, media, técnica, tecnológica, superior y de postgrado, pero además en la educación a distancia, semi-presencial, y en escenarios de formación con organizaciones sociales. En estos entornos es importante la mediación pedagógica, un medio por sí mismo no posee la capacidad formativa, aunque un receptor considere que sustrae aprendizajes de algo que recepciona.

23 Me refiero a la propuesta de Kaplún, al EMIREC, a la comunicación y la educación dialógicas y enfocadas a los procesos.

24 La teoría de la mediación social propuesta por Manuel Martín Serrano, y explicada en dos de sus libros: *La mediación social* (MARTÍN, 2008) y *La producción social de comunicación* (MARTÍN, 2009), idea que luego desarrollaron en otros contextos Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco y Carlos Scolari.

micro y macromediaciones y las hipermediaciones, todas ellas se han formulado con diferentes grados y niveles de complejidad, pero de manera especial la mediación pedagógica²⁵ ubicada en el centro del proceso de mediatización del conocimiento, del cual es su protagonista.

Al respecto Gutiérrez y Prieto (2007, p. 70), afirman que:

La mediación pedagógica parte de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero trasvaso de información. Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Distancias y aproximaciones

Una síntesis de las ideas más relevantes, sirve para ver las rutas de las próximas pesquisas con relación a una teoría de la educación mediatizada, fenómeno que abarca diversos escenarios y modalidades de la enseñanza y del aprendizaje.

Como parte de estas conclusiones preliminares, podemos señalar algunos aspectos que serán de utilidad para abordar de nuevo el tema, y sus múltiples aristas.

En ese orden de ideas se puede afirmar:

- Que mediar la educación es una acción que se asocia con los temas, los contenidos y los contenedores, mientras que mediatizar la educación, es una acción que se asocia con los procesos de mediación entre dos (o más) elementos, es decir, mediatizar la proximidad a una cosa (que puede ser la proximidad entre sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento), en términos de tiempo, lugar o grado.
- Que mediar y mediatizar la educación no

siempre implica el uso del ordenador, del video proyector, del periódico o de cualquier otro medio de comunicación que hoy conocemos. En la educación el libro, el tablero y el cuaderno de apuntes también son medios.

- Además ya se ha planteado que tanto una educación presencial como una educación a distancia, sea formal, no-formal o informal requiere de una conceptualización de las metodologías para comprender la naturaleza de la educación mediatizada, de manera tal que se supere el reduccionismo que nos lleva a pensar que una educación mediada o una educación mediatizada dependen de los modernos medios de comunicación, como simples instrumentos para la transmisión de información.
- Estas metodologías tendrán que basarse en relaciones dialógicas, y en procesos que posibiliten la participación de docentes y estudiantes en el acontecimiento del saber.
- También es importante decir que el conocimiento se adquiere fruto tanto de la experiencia directa, como de la experiencia mediatizada, ya sea a partir de modelos o de complejos sistemas simbólicos, lo que sugiere que es el lenguaje en cualquier soporte o tecnología, el medio por excelencia usado por los seres humanos en la construcción de conocimiento.
- En estas prácticas educativas mediadas pedagógicamente, se utilizará el lenguaje como medio de apropiación y organización del conocimiento, desde el tema, desde el aprendizaje y desde la forma.
- En dichas metodologías y dichas prácticas, los docentes y los estudiantes interactúan a partir de mediadores, medios y mediaciones del conocimiento.
- Se entiende entonces que los mediadores son las variadas formas de relatar, de narrar, de argumentar, de escenificar, o sea las maneras de representar el saber.
- Que los medios son la voz y el cuerpo como el primer medio de comunicación audiovisual que poseemos los educadores y los estudiantes, además del libro, el tablero, el

²⁵ *La mediación pedagógica*, de Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo (2007), este último ha desarrollado la idea en diversos textos, conferencias, cartillas y otros materiales educativos de amplia difusión. Se puede decir que esta idea y el libro, son fruto de la investigación-acción pedagógica, como parte de la labor emprendida por estos dos educadores en Centroamérica, y de manera especial en la Universidad Rafael Landívar y en la Universidad de San Carlos en Guatemala a finales del siglo XX.

cuaderno de notas, el periódico, las revistas, la fotografía, el cartel, el comic, el cine, la radio, la televisión, el video y la imagen en general.

- Que las mediaciones son estructurales y cognitivas, técnicas y culturales, y el docente debe tener presente de manera especial la mediación pedagógica.

Semillero de investigación Edumedia-3

El avance de investigación que se ha presentado en este artículo, se ha llevado a cabo al interior del semillero de investigación Edumedia-3, en ese sentido es importante aportar un breve contexto. Las premisas que se han elaborado a través del proceso de construcción e implementación del semillero y la línea de investigación son: Los semilleros se conciben como espacios de investigación formativa, es decir que son el escenario educativo en el que los estudiantes orientados por un docente tutor de diferentes semestres y programas académicos, aprenden y apropian las habilidades para la investigación propiamente dicha.

Edumedia-3 es un semillero en el que se desarrollan habilidades investigativas, a través de proyectos en los que se exploran las posibilidades educativas de los medios de comunicación, dicho de otro modo, en dicho espacio de formación investigativa se está estructurando la noción de Educación mediatizada, que en gran medida se constituye en una de las categorías teóricas y conceptuales que caracterizan a la Licenciatura en comunicación e informática educativas y que emerge de la Comunicación Educativa y del pensamiento educocomunicativo contemporáneos.

El semillero Edumedia-3 como escenario de formación investigativa, aporta elementos teóricos y prácticos que contribuyen a los planes de curso de las asignaturas que hacen parte del Área de Educación y Medios, y por lo tanto al Plan de estudios. Además impacta de manera positiva las prácticas investigativas de los estudiantes, por lo tanto sus trabajos de grado. De lo anterior se configura la línea de investigación en Educación mediatizada, que articula investigación, docencia, e incluso puede generar nuevos escenarios de

prácticas profesionales y proyectos de extensión a la comunidad en general.

Ahora bien, desde el segundo semestre del año 2013 y en el 2014 diseñé e implementé el proceso del semillero proponiendo tres ciclos de experiencia en la investigación formativa:

Nivel Watson (inducción a un paradigma de investigación, en este caso el indicial o teoría de los indicios),

Nivel Holmes (transición en la que los estudiantes ponen en práctica el paradigma aprendido, usando herramientas de investigación propias de las Ciencias sociales y humanas, a través de un proyecto de aplicación del conocimiento relacionado con su perfil como licenciados),

Nivel Dupin (momento en el que los estudiantes pueden liderar a otros en el proceso que vivieron desde el primer nivel, y poseen elementos que podrán usar en la formulación de su trabajo de grado).

Metodología de esta investigación que se encuentra en curso

Para explicar la metodología de esta investigación que está en desarrollo, es necesario advertir varias cosas: La investigación hace parte del desarrollo de la línea de investigación en Educación mediatizada de la Licenciatura en comunicación e informática educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, y surge en el contexto del semillero de investigación Edumedia-3 en el año 2013. Esta licenciatura en Colombia es un pregrado orientado a la formación de educadores en sentido estricto, es decir, profesionales de la educación que una vez graduados ingresarán a instituciones de educación formal. Y en sentido amplio, la licenciatura está orientada a formar educocomunicadores que podrán investigar o educar en procesos y proyectos de alfabetización mediática, educación para los medios, comunicación educativa y usos educativos de los medios de comunicación, además de promover la ética de los medios, la recepción crítica y activa de las audiencias y la ciudadanía mediática, en procesos de educación no-formal e informal. De allí que

este estudio nace en el contexto educativo que he enunciado, en el que la reflexión sobre los usos educativos de los medios en diversos escenarios y modalidades, ha sido permanente y desde hace más de una década.

Teniendo esto claro se puede afirmar que es en las actuales reflexiones, estudios y publicaciones sobre las relaciones entre medios y educación, cuando surge la necesidad de aplicar un conocimiento organizado en varias epistemes, que encuentran anclaje en las metodologías educativas como la educación mediatizada, o dicho de otro modo: en el proceso de mediatización del conocimiento.

Por lo tanto, la investigación a la que hago referencia desde el comienzo, ha implicado inicialmente un estudio teórico que sin ser monográfico, ha requerido de una pesquisa de la literatura relacionada con el objeto de estudio, la organización de notas, y de un archivo de naturaleza heterodoxa: que alberga libros, artículos, videos, audios, páginas web, información en redes sociales, imágenes, fotografías y gráficos, así como ha requerido de memorias personales, y observaciones de las actividades académicas de docentes y estudiantes en los procesos de mediatización.

Dichos recursos, la sistematización y la interpretación de la información han servido para establecer algunas distinciones, – por ejemplo la diferencia entre lo mediado y lo mediato, o entre la educación mediada y la educación mediatizada –, y de paso elaborar un marco conceptual que sirva de base para elaborar categorías.

Es así que en primera instancia se trata de un estudio teórico, que permite la elaboración de documentos como este, en el que se presentan resultados de la pesquisa en curso, a la vez que en el semillero de investigación Edumedia-3 y en el aula de clase, se ponen a prueba los hallazgos provisionales a

través de diferentes pretextos: la puesta en escena, la exploración, los talleres de investigación formativa, conversatorios, juegos, lecturas, recolección e interpretación indicial, entre otros.

Es por ello que luego de obtener una base teórica en el año 2013, los encuentros en el año 2014 entre docentes y estudiantes al interior del semillero de investigación, se centraron en el proceso de transcreación del relato literario *El hombre que perdió su sombra* de Adelbert Von Chamisso (2013), editado por Rodrigo Argüello, a la puesta en escena Petersis. Viaje de un ser fragmentado, de manera tal que el aprendizaje por descubrimiento posibilitara el registro de nuevos hallazgos, registrados a través de actas de cada sesión, fotografías, videos e informes del proceso, elaborados por los estudiantes y el docente tutor. La puesta en escena multimedia del relato mencionado quedó como síntesis del aprendizaje por descubrimiento con los estudiantes, durante su vivencia en el nivel de transición (Holmes).

Y en este año cuatro estudiantes del semillero están realizando el informe final de dos trabajos de grado que emergieron de la puesta en escena, como analogía que les permita reflexionar elementos teóricos y prácticos de la educación mediatizada o del proceso de mediatización del conocimiento, y hace unos meses han ingresado al nivel Watson (iniciados), nuevos integrantes al semillero, para aprender de la experiencia adquirida por quienes están en un nivel avanzado (Dupin).

Como parte del proceso, en este momento contamos con dos ponencias en encuentros de investigadores, dos trabajos de grado (en la Licenciatura en comunicación educativa y en la Licenciatura en español y literatura), página web (<http://edumedia3.co>), en la que se presentan resultados del proceso investigativo, y programas de radio que sirvieron en 2014 para difundir los avances.

REFERENCIAS

ARGÜELLO, G. Rodrigo. **Las proyecciones de Prometeo**. Tecnologías de la información y las comunicaciones y la (trans)formación del sujeto. Bogotá D. C.: Fractalía Ediciones, 2011.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **De Gutenberg a Internet**. Una historia social de los medios de comunicación. España: Santillana ediciones, 2002.

- BRUNER, Jerome S. **Realidad mental y mundos posibles**. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2010.
- BRUNER, Jerome S. et al. **Studies in cognitive growth**. New York: Wiley and Sons, 1966.
- BRUNER, Jerome S.; OLSON, David R. **Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada**. Madrid: UNESCO, 1973.
- DAWKINS, Richard. **El gen egoísta**. Las bases biológicas de nuestra consulta. 15. ed. Barcelona: Salvat, 2002.
- DE MORAES, Denis (Coord.). **Sociedad mediatizada**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- DUCH, Lluís; CHILLÓN, Albert. **Un ser de mediaciones**. Antropología de la comunicación. Barcelona: Herder, 2012.
- ECO, Umberto. **Tratado de semiótica general**. México D.F.: Ramdon House Mondadori, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI editores, 2008.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOFFMAN, Erving. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Argentina: Amorrortu, 2009.
- GUTIÉRREZ Pérez; Francisco; PRIETO Castillo, Daniel. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2007.
- KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación. En: APARICI, Roberto. et al. **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa, 2010. p. 41-61.
- MARTÍN Serrano, Manuel. **La mediación social**. Madrid: Akal, 2008.
- _____. **La producción social de comunicación**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- PINKER, Steven. **El mundo de las palabras**. Una introducción a la naturaleza humana. Barcelona: Paidós, 2007.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). Diccionario de la lengua española. **Mediatizar**. Madrid, 2015a. Disponible: <<http://dle.rae.es/?w=mediatizar&m=form&o=h>>. Recuperado el: 05 abr. 2015.
- _____. Diccionario de la lengua española. **Mediato**. Madrid, 2015b. Disponible: <<http://dle.rae.es/?w=mediato&m=form&o=h>>. Recuperado el: 05 abr. 2015.
- SARASON, Seymour B. **La enseñanza como arte de representación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- THOMPSON, John B. **Los media y la modernidad**. Una teoría de los medios de comunicación. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- _____. **Ideología y cultura moderna**. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.
- VERÓN, Eliseo. Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada. En: FERRY, Jean-Marc. et al. **El nuevo espacio público**. Barcelona: Gedisa, 1998. p. 124-126.
- _____. **El cuerpo de las imágenes**. Bogotá D. C.: Editorial Norma, 2001.
- _____. **La semiosis social**. Barcelona: Gedisa, 2014.
- VON CHAMISSO, Adelbert. **El hombre que perdió su sombra**. O la maravillosa historia de Peter Schelemil. Bogotá: NET educative, 2013.
- VYGOTSKY, Lev. S. **Thought and language**. Cambridge, MS: The MIT Press, 1962.

Recebido em: 30.07.2015

Aprovado em: 09.10.2015

COINVESTIGAR A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA SOBRE COEMPREENDER

Bento Duarte Silva*

Karine Pinheiro Souza**

RESUMO

No quadro de um projeto de investigação-ação sobre TIC e Empreendedorismo, este artigo apresenta o recorte da validação de conceitos sobre empreender em rede (coemprender). Este processo foi realizado na fase de reflexão, a qual, pelo fato dos diversos atores implicados se encontrarem em lugares diversos (Inglaterra, Portugal e Brasil), apenas podia ser conseguido recorrendo às tecnologias da comunicação ubíqua. Assim, neste artigo, efetuamos o relato dessa experiência de forma a averiguar até que ponto as tecnologias da comunicação ubíqua permitem e favorecem o processo de coinvestigação a distância. Com fundamento na teorização na Educação a Distância em tempos da Cibercultura e da construção do conhecimento nas redes educativas *online*, a metodologia de pesquisa aproximou-se da estratégia de um grupo focal *online* e da coinvestigação (OKADA, 2014). Os participantes constituíram uma comunidade de investigação, usando as tecnologias de comunicação assíncrona (fórum, 13 participantes) e síncrona (webconferência, 10 participantes) para consolidar as categorias do coemprender. No tratamento de dados recorremos à sociometria e à análise de conteúdo. Os resultados mostram que tecnologias da comunicação ubíqua revelaram-se à altura do objetivo pretendido, pois, apesar da distância e dos participantes se encontrarem em lugares diferentes, foi possível construir conhecimento sobre o tema.

Palavras-chave: Investigar a distância. Redes educativas *online*. Tecnologias de comunicação ubíqua. Coinvestigação. Coemprender.

ABSTRACT

DISTANCE CO-RESEARCH IN THE ERA OF CYBERCULTURE: REPORT OF AN EXPERIENCE ABOUT CO-ENTREPRENEURSHIP

In the context of an action research project concerning ICT and Entrepreneurship, this paper presents validation of concepts regarding network entrepreneurship (Co-entrepreneurship). This process took place in the reflection phase, which, because the participants involved were in distant locales (England, Portugal, and Brazil), could only be achieved using ubiquitous communication technologies. As such, this article relates this experience, in an attempt to determine the extent to which the ubiquitous communication technologies enable and support the distance co-research

* Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga/Portugal). Doutorado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa. bento@ie.uminho.pt

** Doutora em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. Professora Orientadora da Célula de Formação (Seduc-CE). kpinheiro.projetos@gmail.com

process. Based on the theory of Distance Education in the era of Cyberculture and the construction of knowledge via online educational networks, the research methodology adopted a strategy involving an online focus group and co-research (OKADA, 2014). Participants formed an investigative community, using communication technologies that were both asynchronous (a forum of 13 participants) and synchronous (a web conference with 10 participants) to consolidate the co-entrepreneurship categories. The resulting data was processed using sociometric methods and content analysis. Findings show that ubiquitous communication technologies meet the desired goal; in spite of distance, and the fact that participants were in different locales, it was possible to create knowledge.

Keywords: Distance research. Online educational networks. Ubiquitous communication technologies. Co-research. Co-entrepreneurship.

RESUMEN

CO-INVESTIGAR A DISTANCIA EN TIEMPOS DE CIBERCULTURA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA SOBRE CO-EMPRESAR

En el marco de un proyecto de investigación-acción sobre TIC y Emprendimiento, este artículo presenta el reporte de la validación de conceptos sobre emprender en red (Co-emprender). Este proceso fue realizado en la fase de reflexión, la cual, por el hecho de que los diversos actores implicados se encontraran en lugares diversos (Inglaterra, Portugal y Brasil), apenas podía ser logrado recurriendo a las tecnologías de la comunicación omnipresente. Así, en este artículo, se efectuó el relato de esa experiencia de tal forma que se pudiera averiguar hasta qué punto las tecnologías de la comunicación ubicua permiten y favorecen el proceso de co-investigación a distancia. Con fundamento en la teoría de la Educación a Distancia en tiempos de Cibercultura y de la construcción del conocimiento en las redes educativas *online*, la metodología de investigación se acercó a la estrategia de un grupo focal *online* y de la co-investigación (OKADA, 2014). Los participantes constituyeron una comunidad de investigación, usando las tecnologías de comunicación asíncrona (foro, 13 participantes) y síncrona (webconferencia, 10 participantes) para consolidar las categorías de co-emprender. En el tratamiento de datos se recurrió a la sociometría y al análisis de contenido. Los resultados muestran que las tecnologías de la comunicación ubicua se revelan a la altura del objetivo pretendido, pues, a pesar de la distancia y que los participantes se encuentran en lugares diferentes, fue posible construir conocimiento sobre el tema.

Palabras clave: Investigar a Distancia. Redes Educativas *online*. Tecnologías de Comunicación Ubicua. Co-investigación. Co-emprender.

Introdução

Vivendo em tempos da cibercultura, em que as tecnologias de conexão contínua potenciam uma comunicação móvel e ubíqua, este artigo reflete sobre as possibilidades dessas tecnologias para promoverem a investigação a distância. Os estudos sobre a Educação a Distância (EaD) têm incidido,

na maioria das vezes, em aspetos relacionados a metodologias de ensino e aprendizagem, modelos de concepção de cursos, recursos didáticos e avaliação, raramente abordam o tema da investigação a distância. Este é, justamente, o assunto deste texto, que consideramos relevante para a Educação a Distância, pois a construção e difusão do conhecimento são vitais para esta modalidade educacional,

processos estes que têm base na investigação, como esclarecem bastantes estudos integrados nas obras *Construção do conhecimento em organizações na perspectiva das redes sociais* (SAMPAIO; SOUZA; SILVA, 2013) e *Epistemologia, construção e difusão do conhecimento* (GALEFFI; MODESTO; SOUZA, 2011), editadas pela Universidade do Estado da Bahia.

Este estudo faz parte de uma investigação mais ampla, realizada na modalidade de investigação-ação no âmbito de um projeto de doutoramento (SOUZA, 2014), que teve como objetivo geral inserir os eixos TIC e Empreendedorismo na formação dos jovens e averiguar as mudanças nas suas vidas. Para tal, o Projeto “Agentes Digitais” foi aplicado, numa primeira etapa (setembro 2011 a janeiro 2012), com jovens brasileiros (em Fortaleza) e numa segunda etapa (novembro 2013 a fevereiro 2014) com jovens portugueses (em Braga), seguindo as fases recomendadas quer para a metodologia de Investigação-Ação (Planejamento, Ação, Observação, Reflexão), quer para a metodologia da Pedagogia Empreendedora (Sonhar, Conceber, Desenvolver, Implementar, Avaliar).

Na fase final do projeto houve a intenção de realizar uma reflexão conjunta, com alunos, professores e especialistas, para validar os conceitos explorados na investigação em torno da importância de empreender em rede, de forma colaborativa, num novo olhar sobre a educação empreendedora que designamos de Coempreender. Colocamo-nos, assim, perante o desafio de juntar participantes que se encontravam em três países (Inglaterra, Portugal e Brasil), localizados em dois continentes (Europa e América do Sul). Tal era um desafio para a comunicação ubíqua, pelo compartilhamento dos conhecimentos e experiências de pessoas interessadas no tema mas que viviam em vários lugares, muito distantes fisicamente.

Apresentamos, aqui, o relato da experiência ocorrida nessa fase da investigação, com o objetivo de averiguar até que ponto as tecnologias das redes de comunicação ubíqua permitem e favorecem o processo de coinvestigar a distância. Para o efeito, os participantes formaram uma comunidade de investigação e as estratégias metodológicas aproximaram-se das do grupo focal *online* e da coinvestigação, a qual tem como ideia principal

ser um processo colaborativo de levantar questões e discutir conhecimentos prévios, num processo de pesquisa com as pessoas no espaço digital aberto (OKADA, 2014).

Iniciamos o artigo pelo referencial teórico do tema, a Educação a Distância em tempos de Cibercultura, passando depois aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, seus resultados e discussão.

Educação a Distância em tempos de Cibercultura

A caracterização da Educação a Distância ainda nos aparece, na literatura, referenciada ao processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e temporalmente. Esta concepção faz jus às primeiras fases, próprias das tecnologias dos séculos XIX e XX, do uso da correspondência postal e mesmo da mídia de massa (rádio e televisão), em que a comunicação entre professores e alunos, e entre alunos, era inexistente. Havia, então, uma separação espacial e temporal na comunicação entre os atores educativos.

Sucede, porém, que na parte final do século XX houve uma mudança radical no cenário socioétnico da informação e comunicação. Desde meados da década de 1980 que se processavam profundas mudanças nas tecnologias da comunicação, consubstanciadas na passagem de um mundo de átomos (analogico) para um mundo de bits (digital) (NEGROPONTE, 1995). Estabeleceu-se uma aliança estratégica entre o audiovisual, a informática e as telecomunicações, anunciando a convergência tecnológica e a constituição de uma rede comunicativa universal, a Internet. Estava em curso o que se entende hoje ser uma verdadeira revolução tecnológica no domínio das tecnologias de informação e comunicação, de tal modo que a designação sociedade em rede passou a ser uma expressão de uso corrente para identificar o tempo civilizacional da era de informação (CASTELLS, 2002).

Passou, então, a emergir um novo espaço comunicacional criado pelas comunicações mediadas pelo computador, surgido pela “interconexão

mundial de computadores” (LÉVY 2000, p. 17), designado de ciberespaço, um neologismo adotado da obra ficcional de William Gibson, publicada em 1984, intitulada *Neuromante*.¹

Foi precisamente na perseguição do sonho de criar uma rede universal que Tim Berners-Lee, utilizando a tecnologia e a linguagem hipertextual, apresentou em 1989 a proposta de criação do sistema de informação World Wide Web (popularizado pelas expressões Web ou WWW), “designado originalmente como um mundo interativo de partilha de informação, através do qual as pessoas podiam comunicar com outras pessoas e com máquinas” (BERNERS-LEE, 1996, p. 01).

É nesse contexto sociotécnico que se manifesta o conceito de cibercultura, o qual designa “o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2000, p. 17). Os princípios orientadores de um programa da cibercultura (a interligação, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva) fazem-na convergir naquilo que caracteriza a sociedade global na era da informação: a sociedade em rede. As investigações do sociólogo Manuel Castells esclarecem que a interação social *online* desempenha um papel cada vez mais importante na organização social, no seu conjunto, podendo “constituir comunidades, ou seja, comunidades virtuais, diferentes das comunidades físicas, mas não necessariamente menos intensas ou menos eficazes em unir e mobilizar” (CASTELLS, 2004, p. 161). Assim, a cibercultura opera na teia de ligações sociais, econômicas e humanas, dando origem a um indivíduo ligado a milhões de outros, comunicando com eles, simultaneamente acedendo e criando conhecimento; partilhando e recebendo conhecimento; interagindo com o outro para aprender, ensinar e relacionar-se. Nestas

possibilidades de intervenção, de modificação e de *feedback* residem as vantagens da cibercultura. Altera o modo de pensar e apreender o mundo, a visão de sociedade, da cidade e da cidadania (SILVA; PEREIRA, 2012).

A história da web tem apenas 25 anos de vida, mas a velocidade em que as transformações ocorrem já conhece três momentos, havendo autores que nos falam já do advento de uma Web 4.0. Se a primeira fase (Web 1.0) esteve muito focalizada em dispositivos da pesquisa de informação, a partir da virada do milênio foi desenvolvido um conjunto alargado de programas centrados na interatividade entre utilizadores que permitiram um maior relacionamento social, aspecto que levou a que Tim O’Reilly usasse, pela primeira vez, a expressão Web 2.0 (O’REILLY, 2005), também chamada de Web Social. De acordo com Spivack (2007), estamos neste momento (2010-2020) perante uma Web Semântica (Web 3.0), prevendo para a década de 2020-2030 o pleno desenvolvimento de uma web ubíqua (Web 4.0). Também Berners-Lee (2007), o criador da Web, prevê que o futuro passa pelo desenvolvimento de web ubíqua. Estas designações não são meras enumerações, pois traduzem, como bem esclarecem Halmann e Pretto (2011, p. 219), a propósito da emergência da web. 2.0, “epistemes emergentes na produção e difusão do conhecimento”.

Com efeito, tem havido recentemente um notável desenvolvimento das tecnologias móveis (cujos maiores destaques recaem nas invenções em torno dos smartphones e dos tablets), a par das redes sem fios, proporcionando um reforço da conectividade, mobilidade e ubiquidade. Tais desenvolvimentos levaram a que a investigadora Lúcia Santaella adquirisse a “convicção de que a condição contemporânea da nossa existência é ubíqua” (SANTAELLA, 2013, p. 16). Para esta autora, mobilidade e ubiquidade estão associadas, pois são as tecnologias móveis que nos permitem estar em contato permanente (mesmo em deslocação) com uma pluralidade de lugares, em simultâneo. O desenvolvimento destas tecnologias, bem como um conjunto alargado de outras tecnologias com forte poder disruptivo (MANYKA et al., 2013), em que a designada “internet das coisas” é a face mais visível, levam a que alguns autores, como

1 O autor descreve uma guerra do espaço no monitor Sony bidimensional expressando-se da seguinte forma:

“O ciberespaço. Uma alucinação consensual, vivida diariamente por biliões de operadores legítimos, em todas as nações, por crianças a que se estão a ensinar conceitos matemáticos. Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no não espaço da mente; nebulosas e constelações de dados. Como luzes de cidade, retrocedendo.” (GIBSON, 2004, p. 65).

Kurzweill (2005), prevejam que uma nova singularidade tecnológica² está próxima, com profundas repercussões na nossa forma atual de vida.

Quais as repercussões dessas inovações tecnológicas na EaD? Como sabemos, cada tecnologia, em cada época histórica, teve um papel relevante na reordenação das relações do ser humano com o mundo e estimulou transformações noutros níveis do sistema sociocultural, incluindo o educacional (SILVA, 2008). Assim, há autores, como Gomes (2003, 2008), Garrison (1985) e Moore e Kearsley (2007), que colocam o fenômeno como uma evolução da EaD. Situando a 1ª geração em meados do século XIX com recurso ao serviço da correspondência postal, Maria João Gomes, em artigo de 2003, fala de uma 4ª geração que designa de “Aprendizagem em Rede”, suportada nas tecnologias do correio eletrônico e conferências por computador (GOMES, 2003). Decorridos cinco anos, em artigo de 2008 já nos fala numa 6ª geração que designa de “mundos virtuais” suportada pelos “ambientes virtuais da web” (GOMES, 2008). Posição radicalmente diferente é apresentada por Silva (2003, 2009) e Santos (2014), pois, para estes autores, a cibercultura – “modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet” (SILVA, 2009, p. 26) – traz um novo conceito, o da Educação *Online*, assumindo que esta “não é apenas uma evolução das gerações da EAD, mas um fenômeno da cibercultura” (SANTOS, 2014, p. 56), tanto mais que esta ganhou potência com as tecnologias da mobilidade e ubiquidade. Assim, para esses autores, a educação a distância é caracterizada ainda pela “separação física entre sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação” (SANTOS, 2014, p. 55). Já no caso da educação *online*,

[...] os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e

2 Denominação dada a “um período futuro, durante o qual o ritmo da mudança tecnológica será tão rápido, e o seu impacto tão profundo, que a vida humana será transformada irreversivelmente” (KURZWEIL, 2005, p. 24).

com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA. (SANTOS, 2014, p. 55-56).

Entendemos que vivemos, claramente, num tempo cibercultural dos espaços híbridos na educação, com grandes mudanças nas noções tradicionais de “espaço-tempo” da aprendizagem. A autora Maria Graça da Silva evidencia bem esse aspecto ao clarificar que

[...] a mobilidade na educação diminui e torna fluídas as fronteiras de comunicação entre escola, residência e trabalho, uma interferindo, influenciando e se imbricando na outra. Portanto, além do tempo e do espaço, o contexto da comunicação é ressignificado: a escola entra em casa e a casa entra na escola, bem como os amigos, a família, a comunidade... os espaços e os territórios informacionais são ampliados. (SILVA, M^a, 2013, p. 130).

Face a essa diluição das fronteiras comunicacionais, em que as interações presenciais e virtuais se complementam, entendemos que dentro de pouco tempo não fará mais sentido estabelecer diferenças entre educação presencial e educação a distância. Assim, no contexto de uma ecologia da comunicação em que o uso das tecnologias digitais converteu-se em algo cotidiano, ampliando as reflexões de Keegan (2002) em torno do *e-learning*,³ parece-nos adequado constatar que a modalidade (*b-learning*)⁴ está a conjugar as modalidades de ensino presencial (*p-learning*) e de ensino a distância (*d-learning*), e que o futuro, perante o desenvolvimento do *m-learning* (*mobile learning*), ao libertar os utilizadores das ligações fixas, permite-nos perspectivar uma evolução para uma maior conectividade e ubiquidade (*c-learning* e *u-learning*) nas comunidades de aprendizagem, características que marcarão os cenários educativos de inovação na sociedade digital (SILVA, 2014).

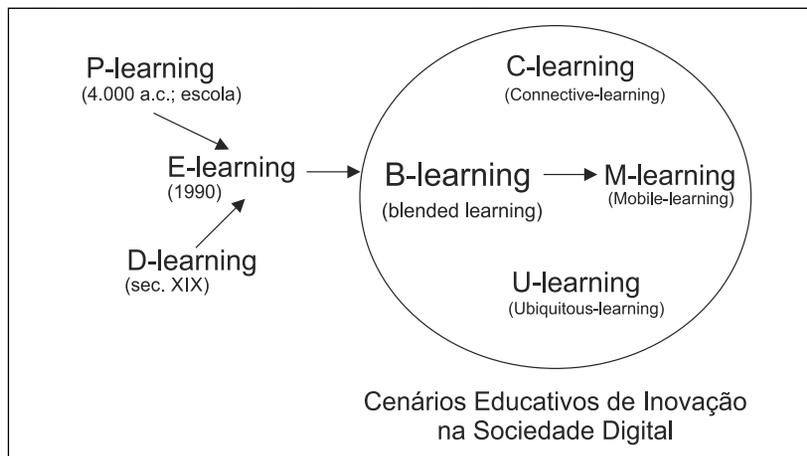
3 Este “e”, inicial da palavra *electronic*, passou a ser utilizado em várias atividades da sociedade, remetendo para o uso de tecnologias digitais. No caso da educação, a designação adotada foi *e-learning*, um anglicismo que, face à dificuldade de tradução (“aprendizagem eletrônica?”), passou a ser comum utilizar-se.

4 Este “b”, inicial da palavra *blended*, significa algo misto, combinado, passando a expressão *b-learning* a usar-se para caracterizar situações mistas, em que há uma complementaridade entre o presencial e o *online*. Face à evolução das tecnologias de comunicação síncrona, o presencial não remete apenas para uma presença física, mas sim um “estar juntos e próximos” no virtual.

Temos realizado experiências educativas, quer no âmbito do *b-learning*, quer no do *u-learning*, cujos resultados de avaliação, particularmente junto dos

alunos, revelam alta receptividade a estas modalidades (SILVA; CONCEIÇÃO, 2013; SILVA; FALAVIGNA, 2014).

Figura 1 – Do *P-learning* ao *U-learning*



Fonte: Silva (2014, p. 43).

Este artigo situa-se, também, no terreno emergente das tecnologias de comunicação ubíqua, sendo o nosso contributo, como professores e investigadores em educação, aprender a investigar num mundo impregnado pelas tecnologias de conexão contínua. Como já descrevemos na introdução, na fase final do projeto pretendíamos validar conceitos sobre a temática em pesquisa (coempreender), mas como os diversos sujeitos implicados se encontravam em lugares distintos (Inglaterra, Portugal e Brasil), este objetivo apenas podia ser conseguido recorrendo às tecnologias da comunicação ubíqua. Assim, o relato dessa experiência, que a seguir apresentamos, destina-se a averiguar até que ponto as tecnologias da comunicação ubíqua permitem e favorecem o processo de coinvestigação a distância.

Procedimentos metodológicos

Para a fase de reflexão da metodologia de investigação-ação, pretendeu-se constituir uma comunidade de investigação, tomando o sentido interpretativo que Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4) atribuem às comunidades de prática: “[...] grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou o interesse por um tópico e que aprofundam o seu conhecimento e competência interagindo de forma

contínua”, pois estavam reunidas as três principais dimensões estruturais: o domínio, a comunidade e a prática. O domínio era a educação empreendedora, tendo como tema a importância do empreender em rede, de forma colaborativa, processo que deu origem ao conceito, que já tínhamos em mente, de Coempreender.

Desse modo, a intenção metodológica era a construção do conhecimento pelo compartilhamento de saberes (SAMPAIO; SILVA, 2013), através da “interação circular entre os conhecimentos tácitos e explícitos” (SOUZA; BURNHAM, 2011, p. 269). O conhecimento tácito refere-se, essencialmente, ao adquirido nas experiências vividas durante a formação na realização dos projetos; já o conhecimento explícito traduziu-se na revisão de vasta literatura sobre a sociedade em rede (CASTELLS, 2002, 2004), inteligência coletiva e cibercultura (LÉVY, 1998, 2000), múltiplos letramentos, com ênfase nas práticas sociais (SELBER, 2004), na educação para o empreendedorismo visitando um conjunto alargado de autores como Fillion e Dolabela (2007), Fayolle (2007), Senge, Brown e Rheingold (2008), Lopes (2010), Sarkar (2014), Kuratko (2013). Decorrendo a experiência em redes *online*, também houve mobilizações de saber sobre teorias da construção do conhecimento na web (HALMANN; PRETTO, 2011), sendo também

ênfatisada a teoria do ator-rede (Actor-Network Theory – ANT), proposta por Law (1992) e Latour (2000), pela observação da dinâmica da rede e a forma como os recursos foram utilizados para que a rede crescesse no compartilhamento de saberes.

Pela experiência que tínhamos da participação em comunidades de prática *online*, entendemos que seria apropriado beneficiar-se das vantagens de uso de interfaces de comunicação assíncrona e síncrona, pois estes espaços têm diferentes objetivos e proporcionam modos diversos de interação (SILVA; PEREIRA, 2012). O fórum, exemplo de interface de comunicação assíncrona, apresenta a vantagem de permitir intervenções mais refletidas, teoricamente suportadas, visto que proporciona maior liberdade temporal e é adequado à gestão individual da participação. Por sua vez, as interfaces de comunicação síncrona (de que a webconferência é o exemplo mais completo, pois permite interagir com a imagem e a voz dos participantes, a par do texto e outros dados) são facilitadores de *brainstorming* pelo imediatismo de opiniões e conexão entre temas, para além de possibilitar uma maior proximidade entre os participantes, fortalecendo o sentido de comunidade.

Entendemos, assim, realizar, num primeiro momento, um Fórum de Debate, prevendo um tempo de duração de cerca de 2 meses (fevereiro e março de 2014), finalizando, num segundo momento, com uma Webconferência síncrona, realizada no dia 22 de março (um sábado), em comum acordo entre os participantes, com a duração de 2 horas. Houve o cuidado prévio de assegurar o melhor dia da semana para disponibilidade síncrona e uma hora que atendesse à diferença horária entre os países: em Portugal e Inglaterra decorreu entre as 14 e 16 horas, que correspondia, no Brasil, ao período entre 10 e 12 horas.

A plataforma *online* utilizada para o Fórum foi o WESPOT (*Working Environment with Social and Personal Open Tools for inquiry based learning*), visto tratar-se de um “ambiente de trabalho para coaprendizagem baseada em coinvestigação com tecnologias sociais, personalizadas, analíticas, colaborativas e móveis” (OKADA, 2014, p. 36). Para a webconferência utilizamos o ambiente Flash Meeting, também com garantia de confiabilidade e de fácil apropriação das funcionalidades de acesso e uso.

O processo para a participação no Fórum iniciou-se com um convite encaminhado por e-mail, em finais de janeiro de 2014, aos alunos, professores e especialistas envolvidos no Projeto “Agentes Digitais”, para que se tornassem “coinvestigadores”, a fim de debater e validar os conceitos da educação para o empreendedorismo, mais especificamente da importância do empreender em rede. Seguimos as regras éticas da investigação sobre o conhecimento informado, sendo a adesão livre e voluntária. Responderem favoravelmente 13 participantes, das três qualidades: alunos, professores e especialistas.

Para o segundo momento (webconferência) manifestaram disponibilidade em participar 10 participantes do fórum, tendo também sido convidados a participar 3 pesquisadores, de três universidades do Brasil: 1 da Universidade Estadual do Ceará (UECE); 1 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); e 1 da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). São professores universitários com conhecimento e experiência na compreensão da educação para empreendedorismo como um campo da ciência e com um vasto conhecimento sobre a relevância da rede para a educação no século XXI.

O número de participantes teve o quantitativo apropriado para planejarmos estes momentos com uma estratégia próxima à de grupo focal *online*, por atender às orientações desta técnica qualitativa e envolver atores de diversas áreas para refletir uma problemática de interesse comum (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

Pretendíamos, também, que na comunicação interpessoal não se sentisse a relação dicotômica ou mesmo complementar “aluno *versus* professor *versus* especialista”, devendo estes atuar numa relação de simetria, baseada na igualdade, para debater um assunto que era de conhecimento comum. Assim, atendemos ao princípio da permuta comunicacional simétrica, segundo a qual os participantes devem possuir oportunidades iguais para iniciar e sustentar a comunicação (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1973). Por isso, todos os participantes foram designados como “coaprendizagens” e “coinvestigadores”. Também a teoria Ator-Rede valoriza este princípio da simetria, indo até mais longe ao estabelecer uma simetria generalizada, pois a análi-

se dos sujeitos e dos objetos deve ser feita sem que haja distinção entre eles, isto é, os fatores humanos e não humanos devem ser tratados na mesma ordem de importância (DEPONTI, 2008).

Para o tratamento dos dados, no que diz respeito à análise das dinâmicas comunicacionais, recorreremos à sociometria, utilizando para o efeito o programa informático Ucinet, por ser adequado para elaborar a respectiva matriz das interações sociais. Para a análise dos movimentos comunicacionais, recorreremos às categorias propostas por Silva e Ferreira (2009), que distinguem entre dois movimentos iniciadores (STR – Estruturação, que organiza o contexto para a atuação subsequente; e SOL – Solicitação, que se destina a provocar uma reação verbal ou física); e dois movimentos reflexivos (RES – Resposta, que tem uma relação recíproca com o movimento de solicitação; e REA – Reação, que tem o objetivo de avaliar, esclarecer, exemplificar ou modificar o que foi dito).

Para as categorias emergentes sobre o Coompreender, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, a qual vai além da mera análise descritiva do *corpus*, pois pretende chegar a uma análise de “significados” e “significantes” (BARDIN, 2014) pela interação com o discurso dos sujeitos da pesquisa, para compreender as suas representações e associação de ideias, no caso sobre a educação empreendedora com TIC. Esta análise foi desenvolvida com o apoio do *software* NVivo, tendo-se também utilizado o *software* tagul, programa específico para a criação da “nuvem de palavras” por possibilitar a criação de designs atrativos, em particular o que tem a forma de um “C”, por estar em consonância com o conceito do Coompreender.

Foi efetuada uma validação da codificação com outros três investigadores, obtendo-se uma taxa de concordância de 87,5% (nos movimentos de comunicação) e de 86,7% (nas categorias emergentes sobre o Coompreender), valores que apontam para uma validade significativa (FOX, 1981).

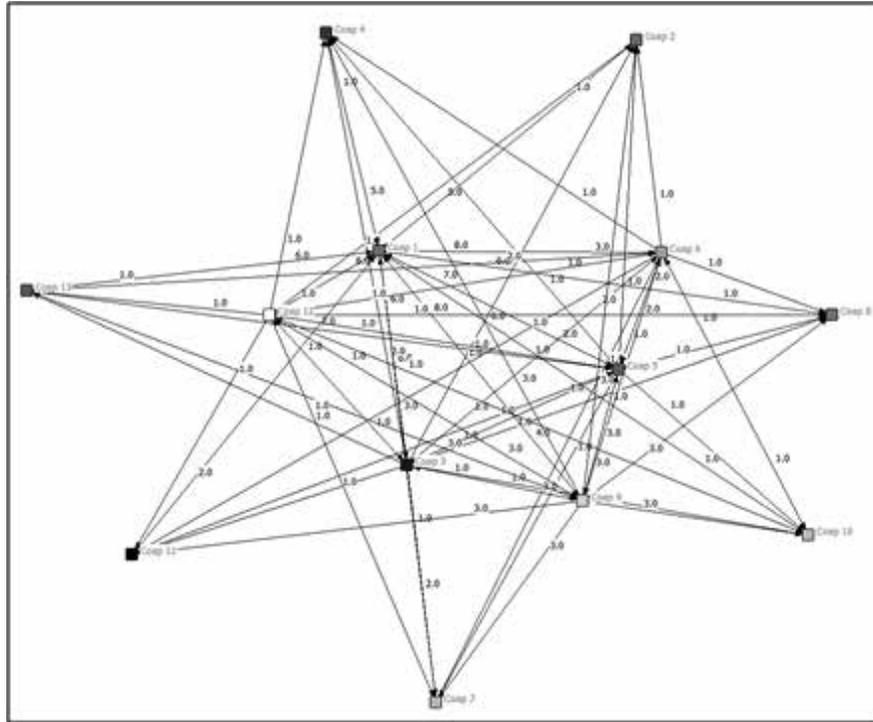
Resultados e Discussão

Os resultados apresentados dizem respeito às dinâmicas do processo de comunicação, fundamentadas com excertos da análise de conteúdo.

A questão inicial do fórum, norteadora de todo o debate – “Por que é importante empreender em Rede colaborativamente?” –, gerou 49 postagens, com um número total de 9.189 palavras, o que corresponde a 187,5 palavras por *post*. O comentário mais curto teve 24 palavras, e o mais longo 959. Por meio destas postagens, os participantes relataram as suas experiências, comentaram as competências desenvolvidas pelos jovens com o Projeto “Agentes Digitais” e refletiram teoricamente sobre a importância da colaboração no desenvolvimento dos projetos, validando o conceito de compreender.

É de referir que, além das postagens em texto (escrito), houve recursos a outros textos com linguagem diversa, como vídeos, mapas conceituais, *links*, ligações a *sites* externos de projetos e experiências de educação empreendedora com TIC. Esta inter-relação de vários textos introduziu os participantes numa narrativa hipertextual, mais apropriada à lógica comunicacional da cibercultura.

A matriz sociométrica, apresentada na Figura 2, dá conta da riqueza das interações existentes. Não obstante existir um núcleo central mais ativo no processo de comunicação (constituído por 6 coaprendizes, nomeadamente o Coap 1, que moderou o debate e estabeleceu interações recíprocas com todos, seguido dos coaprendizes 5, 6, 9, 3 e 12), todos estabeleceram interação com todos, pois não existem nós soltos. Estivemos, assim, perante uma rede completa, com comunicação na modalidade todos-todos, que favoreceu a cocriação da comunicação, da coaprendizagem e da coinvestigação. É de referir, ainda, que os atores periféricos que estão na “borda da nuvem”, usando a terminologia da metáfora proposta por Halmann e Pretto (2011, p. 231) ao fazerem uma analogia entre as redes e as nuvens: “Pense a web como uma nuvem. Você é uma das moléculas que formam a borda”, mantiveram, em determinados momentos, um papel importante para determinar a forma da rede, virando mesmo o centro do debate. Ou seja, a Figura 2 sintetiza a dinâmica das interações totais, mas a rede, ao longo dos dois meses de duração do fórum, assumiu outras formas, foi uma rede mutante, os próprios atores que ocupam o centro foram rodando, houve centros móveis, deslocando-se à medida que os coinvestigadores intervinham no debate e provocavam impacto na discussão.

Figura 2 – Matriz de interações do fórum WeSPOT

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Essa intensidade do processo comunicacional refletiu-se na qualidade do debate e discussão temática, como podemos verificar pela análise dos movimentos comunicacionais. A codificação efetuada mostrou que estiveram em evidência os movimentos de Reação (25) e Resposta (23), em que os participantes avaliaram, modificaram e ampliaram os conceitos em debate (empreender em rede), apresentados no movimento de Estruturação (12), havendo também 16 movimentos de Solicitação (questões). Cabe lembrar que os movimentos de Estruturação e de Solicitação são iniciadores do ato comunicativo, ao passo que os movimentos de Resposta e de Reação são mais do tipo reflexivo. Os movimentos iniciadores foram, sobretudo, utilizados pela moderadora do fórum, mas também por outros atores mais ativos em termos de comentários.

O movimento de Estruturação (STR) destina-se a organizar o contexto para a atuação subsequente, como é exemplo o recorte seguinte: “Olá a todos e todas, gostaria de contribuir um pouco sobre o importante debate em redes de colaboração, sobretudo aquelas aplicadas ao empreendedorismo.” (Coinvest9, STR).

O movimento de Solicitação (SOL), por norma, foi utilizado pela investigadora do projeto (moderadora do debate) para incentivar os alunos a relatarem os seus projetos, mas também por outros participantes de forma a solicitar uma melhor clarificação de aspetos relacionados ao desenvolvimento do projeto. Vejamos um exemplo:

Parabéns por esses projetos realizados pela Ação Agentes Digitais no Ceará, que resultaram em práticas de inclusão social: 100 jovens a gerar ideias e outros 200 a gerar negócios (48) em TIC, que maravilha! Será que alguns desses jovens podem relatar esse negócio, como o planejaram e concretizaram? (Coinvest6, SOL).

O movimento de Resposta (RES) tem uma relação direta com o movimento de Solicitação. Majoritariamente foi realizado pelos alunos, mas também por outros participantes, principalmente a moderadora, que respondeu a todas as solicitações colocadas, quer a si, quer ao grupo. Vejamos um exemplo desse movimento:

Analisando a pergunta é preciso formular bem a resposta. Empreender se traduz como reinventar algo. Já existe a ferramenta, você apenas fará uma

nova utilidade para a mesma. E empreender em rede, pode-se dizer que o conceito é basicamente esse, pois como estava afirmando, a rede (internet) já existe, por que não empreender utilizando a internet como ferramenta? (Coinvest7, RES).

Com o movimento de Reação (REA), os participantes avaliaram e ampliaram os assuntos e conceitos em debate. Foi o movimento mais utilizado, pela generalidade dos participantes, pois as respostas não se limitaram a meras palavras monossilábicas (do gênero “sim” ou “não”), mas a frases com um enunciado ampliado, com significado substantivo sobre o assunto. Vejamos dois exemplos, de dois participantes diferentes:

Parabéns pela autoavaliação da concepção do teu projeto, e destaco a aprendizagem das competências que referes: criatividade, espírito de equipa, capacidade de adaptação perante um ambiente desconhecido, melhorar o sentido de responsabilidade e autonomia. (Coinvest6, REA).

O tema do empreendedorismo diz-me muito, mas diz-me muito mais os aspectos relacionados com a educação empreendedora e, conseqüentemente, a promoção da atitude empreendedora. Em todo este trabalho não devemos descurar de forma alguma a importância de todos os agentes educativos e agentes locais e nacionais responsáveis pelo desenvolvimento de uma cultura empreendedora. (Coinvest4, REA).

Como dissemos na metodologia, a esse momento assíncrono seguiu-se um outro momento síncrono, a webconferência. Curioso que esta vontade de estar juntos, ainda que no virtual, foi sentida numa postagem de um participante, sinal que tinha sido adquirido o sentimento de pertença a uma comunidade:

Quem sabe, não consigamos juntos nos convencer-mos (vencermos juntos) que o fenômeno da colaboração quando associada ao empreendedorismo seja um mecanismo importante para nossas novas demandas sociais, políticas, culturais ambientais e institucionais!? (Recorte do fórum WeSPOT – Coinvest5).

A webconferência tinha o desafio adicional de colocar face-a-face 13 participantes, que viviam em 3 países localizados em 2 continentes, uma clara evidência da comunicação ubíqua: 2 participantes encontravam-se na Inglaterra (Milton Keynes), 3 em diferentes lugares de Portugal (Braga, Porto e

Penafiel) e 5 no Brasil, em diferentes lugares, bem distantes geograficamente: Fortaleza, São Paulo e São Francisco de Paula (Rio Grande do Sul). Estávamos perante o desafio de testar a potencialidade das atuais tecnologias digitais em propiciar uma comunicação ubíqua síncrona de qualidade.

O encontro iniciou-se com o lançar do desafio para partilhar palavras representativas do conceito do empreender em rede, e o debate foi crescendo, através da fala (e escrita) de cada participante, para se perceber o que se entendia sobre a importância das competências para empreender em rede.

Retomando a fala de Santaella (2013, p. 16) sobre o processo de comunicação ubíqua, quando diz que “em função da hiper mobilidade, tornamos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele”, foi isso mesmo que sucedeu nessa sessão. Estando cada participante num lugar físico, estava também, em simultâneo, em outros lugares muito distantes geograficamente. Sendo um conceito que tem qualidades metafóricas (estar ao mesmo tempo em vários lugares), a ubiquidade é hoje uma questão, de fato, com raízes instauradas na computação das tecnologias de conexão contínua. Estas tecnologias tornam possível a realização de uma comunicação efetiva no ciberespaço, com repercussões na educação e na investigação, sobretudo se é perspectivado como “espaço do saber” (LÉVY, 1998).

A Figura 3 dá conta de algumas características da comunicação realizada, sendo interessante verificar que a sessão virtual adota vários sinais da linguagem usada na comunicação interpessoal face-a-face: enquanto na foto do lado esquerdo temos um território próprio do *homo loquens* – o local de realização dos conselhos comunitários primitivos⁵ –, na foto da direita temos um local desterritorializado do ciberespaço, apropriado para

5 A figura mostra a arquitetura de um edifício, a “Casa do Conselho”, de um povoado fortificado (castro) da proto-história, a Citânia de Briteiros (próximo à cidade de Braga, Portugal), que data da Idade do Ferro (iniciada, na Península Ibérica, por volta de 500 anos a.C.). Era neste edifício que se reuniam os chefes das principais linhagens a fim de conversar sobre as colheitas, repartir tarefas comuns, sortear os baldios, debater e resolver conflitos, enfim, governar a comunidade. A forma da casa, em círculo, com bancos corridos em toda a extensão da parede interior, induz a possibilidade da existência de uma rede de comunicação completa, pois permite que todos interajam com todos, usando a plenitude dos signos da linguagem não verbal (cinésicos, proxémicos e paralinguísticos), a única existente na época (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2015).

realizar reuniões de grupo no séc. XXI. Embora as mídias utilizadas sejam radicalmente diferentes, permanecem, no entanto, alguns traços da marca genética da comunicação interpessoal, não somente pela manifestação da vontade de “estar juntos”, mas

também em aspectos de organização da reunião, tais como: nos cumprimentos/saudações no início e final, no cuidado da moderação das intervenções, nos tempos do uso da fala, no uso do ícone de levantar a mão para pedir permissão para falar (🙋) etc.

Figura 3 – Territórios da comunicação interpessoal: *homo loquens versus homo digitalis*



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Sendo a comunicação marcada por processos virtuais realizados no ciberespaço, cabe lembrar o conceito de “cultura da virtualidade real” (CASTELLS, 2004), pois foram os saberes e experiências dos diversos participantes (conhecimento tácito e explícito) que fizeram evoluir o debate de encontro ao objetivo comum da investigação: busca de novos olhares conceituais, construção de conhecimento sobre o coempreender, conjugando os eixos das TIC e Empreendedorismo. O processo de reflexão em torno da fala de cada participante foi revelador desta busca de novos olhares. Foram destacadas algumas competências do empreendedor em rede, tais como: cooperação, colaboração, acrescentar valor, ser ativo, atrever-se, partilhar, concretizar ideias, pensar e agir com o outro, somar, sonho em ação, concretizar ideias, desafiar, buscar algo, criar, inovar, praticidade, dialogicidade, coaprender, partilhar projetos, vincular a teoria e a prática, criar oportunidade na sociedade. Utilizando a técnica da nuvem de palavras, que amplia as palavras em função da frequência, destacam-se: empreendedor, cooperação, trabalho, jovens, ideia, educação, projeto, rede, colaboração, sonho, grupo, escola, digitais, TIC e comunidade, conforme se visualiza na nuvem resultante da triangulação dos dados do Fórum e Webconferência (Figura 4).

Figura 4 – Nuvem de palavras sobre o Coempreender



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

A rede ubíqua foi a grande responsável pela elaboração do entendimento sobre o Coempreender, pois o processo de partilha efetuado no fórum WeSPOT e na Webconferência promoveu uma ressignificação dos conceitos, para que pudéssemos perceber como a abordagem metodológica

dialoga com autores de diferentes áreas do empreendedorismo e como uma prática de educação para o empreendedorismo pode ser instituída. A troca de experiências, discussões e partilhas deram uma nova dimensão à investigação em curso, pela valorização da coinvestigação com as pessoas no espaço *online* aberto.

Considerações Finais

Os resultados mostram que as tecnologias e interfaces das tecnologias ubíquas revelaram-se à altura de uma comunicação interpessoal e grupal de qualidade, pois permitiram a presença da imagem, da fala, da escrita dos participantes e ainda a partilha de outro material de natureza hipertextual, favorecendo a construção do conhecimento através de um processo comunicacional interativo entre todos os participantes (coinvestigação). Estamos já perante aplicativos da designada geração Web 4.0 (web ubíqua), que permitem antever a revolução que se aproxima para os tempos próximos na Educação e Investigação a Distância.

A rede de comunicação ubíqua foi a grande responsável pela dinamização dessa comunidade de investigação, por favorecer a integração e o

sentimento de pertença entre os participantes, as trocas, discussões temáticas e a elaboração conceitual em torno da compreensão do Coempreender. A ampliação dos conceitos sobre as TIC e a educação empreendedora, efetuada tanto no Fórum como na Webconferência, permitiu a construção do conhecimento sobre o coempreender, através de uma frutuosa interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos, mobilizando o saber de cada sujeito, em nível individual, até atingir o nível coletivo pela reflexão efetuada no grupo, em rede. Em ambos os ambientes foi possível repensar o que pode acontecer no contexto social e comunicacional da cibercultura.

O processo de comunicação ubíqua, a pedagogia da participação e a mediação colaborativa promoveram um novo olhar sobre as possibilidades de desenvolver práticas de investigação *online*. Com este processo reflexivo foi possível aprofundarmos a análise e sistematizar as ideias sobre o conceito do Coempreender, com base no material produzido na comunidade de investigação, pelo engajamento e envolvimento dos coinvestigadores. Ou seja, os processos do Coempreender também se constituíram com a construção e distribuição do conhecimento na Rede.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Nelsio Rodrigues; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. In: **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BERNERS-LEE, Tim. **The world wide web: past, present and future**. 1996. Disponível em: <<http://www.w3.org/People/Berners-Lee/1996/ppf.html>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- _____. **The future of the world wide web**. 2007. Disponível em: <<http://dig.csail.mit.edu/2007/03/01-ushouse-future-of-the-web>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. I – A sociedade em rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- _____. **A galáxia internet**. Reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- DEPONTI, Cidonea Machado. Teoria do Ator- Rede (ANT): reflexões teóricas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4, Brasília, DF, 2008. **Anais...** Brasília, DF: ANPPAS, 2008. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT15-73-1820080418104132.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- FAYOLLE, Alan (Ed.). **Handbook of research in entrepreneurhip education**. vol. 2. Contextual perspectives. Cheltenham: Edward Elgar, 2007.

- FILLION, Louis; DOLABELA, Fernando. The making of a revolution in Brazil: the introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education. In: FAYOLLE, Alan (Ed.). **Handbook of research in entrepreneurship education**. vol. 2. Contextual perspectives. Cheltenham: Edward Elgar, 2007. p. 13-39.
- FOX, David. **El proceso de investigación en educación**. Pamplona: Universidade de Navarra, 1981.
- GALEFFI, Dante, MODESTO, Maria Aparecida, SOUZA, Cláudio Reynaldo (Org.). **Epistemologia, construção e difusão do conhecimento**. Perspectivas em Ação. Salvador: EDUNEB, 2011
- GARRISON, D. R. Three generation of technological innovations in distance education. **Distance Education**, v. 6, n. 2, p. 235-241, 1985.
- GIBSON, William. **Neuromante**. Lisboa: Gradiva, 2004.
- GOMES, Maria João. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 137-156, 2003.
- _____. Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 42, n. 2, p. 181-202, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/8073>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- HALMANN, Adriane; PRETTO, Nelson. Bordas de nuvens: episteme emergente na produção e difusão do conhecimento na web 2.0. In: GALEFFI, Dante, MODESTO, Maria Aparecida, SOUZA, Cláudio Reynaldo (Org.). **Epistemologia, construção e difusão do conhecimento**. Perspectivas em Ação. Salvador: EDUNEB, 2011. p. 219-248.
- KEEGAN, Desmond. **The future of learning: from eLearning to mLearning**. 2002. Disponível em: <http://learning.ericsson.net/mlearning2/project_one/book.html>. Acesso em: 20 jun. 2008.
- KURATKO, Donald. **Entrepreneurship: theory, process, practice**. South Wester: Cengage Learning, 2013.
- KURZWEIL, Ray. **The singularity is near: when humans transcend biology**. New York: Viking Penguin, 2005.
- LATOURETTE, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.
- LAW, John. Notes on the theory of the Actor-Network: ordering, strategy and heterogeneity. **Systems Practice**, v. 5 p. 379-393, 1992. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01059830>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- LOPES, Rose Mary (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. São Paulo: Sebrae, 2010.
- MANYKA, James. et. al. **Disruptive technologies: advances that will transform life, business, and the global economy**. McKinsey Global Institute. Full report, 2013. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/insights/business_technology/disruptive_technologie>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. Uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- NEGROPONTE, Nicholas. **Being digital**. New York: Alfred Knopf, 1995.
- OKADA, Alexandra. **Competências chave para coaprednizagem na era digital**. Fundamentos, métodos e aplicações. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0 – Design patterns and business models for the next generation of software**. 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- SAMPAIO, Renelson; SILVA, Rogério. Compartilhando saberes. In: SAMPAIO, Renelson; SOUZA, Claudio; SILVA, Rogério (Org.). **Construção do conhecimento em organizações na perspectiva das Redes Sociais**. Salvador: EDUNEB. 2013. p. 27-50.
- SAMPAIO, Renelson; SOUZA, Claudio; SILVA, Rogério (Org.). **Construção do conhecimento em organizações na perspectiva das Redes Sociais**. Salvador: EDUNEB. 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santos Tirso: Whitebooks, 2014.
- SARKAR, Soumodip. **Empreendedorismo e inovação**. Lisboa: Escolar, 2014.

SELBER, Stuart. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SENGES, Max; BROWN, John Seely; RHEINGOLD, Howard. *Entrepreneurial learning in the networked age. How new learning environments foster entrepreneurship and innovation*. *Paradigms* 1, p. 125-140, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_52863486_3.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SILVA, Bento. *Tecnologias, ecologias da comunicação e contextos educacionais*. In: MARTINS, Moisés; PINTO, Manuel (Org.). **Comunicação e cidadania – Actas 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 2008. p. 1908-1920.

_____. *Cenários educativos de inovação na sociedade digital: com as tecnologias o que pode mudar na escola?* In: FERREIRA, Ana Cristina (Org.). **Nas pegadas das reformas educativas: Conferências do I Colóquio cabo-verdiano realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde**. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2014. p. 38-55.

SILVA, Bento; CONCEIÇÃO, Silvia. *Desafios do B-learning em tempos da cibercultura*. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth; DIAS, Paulo; SILVA, Bento. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 137-161.

SILVA, Bento; FALAVIGNA, Gladis. *Aprendizagem ubíqua na modalidade b-learning: estudo de caso do Mestrado de Tecnologia Educativa da UMinho*. In: COLOQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – “Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais”, 7., 2014, Braga, Portugal. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2014.

SILVA, Bento; FERREIRA, Maria Conceição. *Interação(ões) Online e categorias de análise sobre interações: um diálogo em construção*. In: SILVA, Bento. et. al (Org.). **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5780-5794.

SILVA, Bento; PEREIRA, Maria da Graça. *Reflexões sobre dinâmicas e conteúdos da cibercultura numa comunidade de prática educacional*. In: SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para a docência online**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 29-51.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. Teorias, práticas, legislação e formação cooperativa. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Formação de professores para a docência online*. In: SILVA, Bento. et. al. (Org.). **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 25-40.

SILVA, Maria Graça. *Mobilidade e construção do currículo na cultura digital*. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth; DIAS, Paulo; SILVA, Bento. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Editora Loyola, 2013. p.123-135.

SOUZA, Karine. **Tecnologias de informação e comunicação & empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas**. 2014. 659 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

SOUZA, Maria Carolina; BURNHAM, Teresinha Froes. *Produção e compartilhamento do conhecimento em cursos a distância*. In: GALEFFI, Dante, MODESTO, Maria Aparecida, SOUZA, Cláudio Reynaldo (Org.). **Epistemologia, construção e difusão do conhecimento**. Perspectivas em Ação. Salvador: EDUNEB, 2011. p. 248-277.

SPIVACK, Nova. **Making sense of the semantic web**. 2007. Disponível em: <http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog/2007/11/making-sense-of.html>. Acesso em: 13 jul. 2012.

UNIVERSIDADE DO MINHO. *Visita virtual*. Citânia de Briteiros. Casa do Conselho. Braga, Portugal, 2015. Disponível em: <<http://citania.csarmento.uminho.pt>>. Acesso em: 15 maio 2014.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet; JACKSON, Don. **Pragmática da comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 1973.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business Scholl Press, 2002.

Recebido em: 30.06.2015

Aprovado em: 04.08.2015

PESQUISANDO NOS COTIDIANOS DA CIBERCULTURA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL

Rosemary dos Santos*

Edméa Oliveira dos Santos**

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa *A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial*, realizada em 2011, que investigou como os professores vêm utilizando as mídias digitais em rede. Dialogamos com as abordagens da pesquisa-formação multirreferencial (Arduino, Macedo e Santos), com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Certeau, Alves), os estudos da cibercultura (Lévy, Lemos, Santaella, Santos) e da educação *online* (Santos, Silva). O trabalho desenvolveu-se a partir de uma experiência de pesquisa-formação com os professores-cursistas da disciplina Informática na Educação do Curso de Especialização em Educação com Aplicação da Informática (Edai) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A metodologia foi baseada em conversas presenciais na sala de aula, *online* no ambiente Moodle via WebQuest interativa e em imersão nas mídias e redes sociais da internet (Orkut, Twitter, YouTube, Blogger). Chegamos aos seguintes resultados: a) o digital em rede potencializa e faz emergir outros “espaçostempos” de aprendizagem e formação, proporcionando “fazeressaberesfazeres” autorais e colaborativos; b) as redes educativas são tecidas “dentrofora” do ciberespaço, das escolas e de outros espaços multirreferenciais; c) é preciso articular propostas de formação na escola, na universidade e no ciberespaço.

Palavras-chave: Cibercultura. Cotidianos. Multirreferencialidade. Formação de professores.

ABSTRACT

INVESTIGATING EVERYDAY CYBERCULTURE: A MULTI-REFERENTIAL RESEARCH TRAINING EXPERIENCE

This article is part of a research study – “The Fabric of Knowledge via Digital Media and Social Networks: itinerancies of multi-referential research training” carried out in

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Educação [ProPEd] da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F – Rio de Janeiro (RJ). CEP 20550-013. brisaerc@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Educação [ProPEd] da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F – Rio de Janeiro (RJ). CEP 20550-013. edmeabaiana@gmail.com

2011 – that investigated how instructors are using digital media networks. The study drew upon the approaches of multi-referential research training (Ardoino, Macedo and Santos), studies concerning the in/of/with of everyday life (Certeau, Alves), studies of cyberculture (Lévy, Lemos, Santaella, Santos) and online education (Santos, Silva). It developed out of a research training experience undertaken with teachers who were enrolled in a Computing in Education course, a specialization course in Education and Applied Computer Science (Edai) offered by the Faculty of Education of the University of Rio de Janeiro State (UERJ). The methodology was based on conversations in the classroom, online exchanges in the Moodle environment using the WebQuest interactive format, and immersion in Internet media and social networks (Orkut, Twitter, YouTube, Blogger). The following conclusions were reached: a) digital networks enhance and promote other “spaces-times” (“*espaçostempos*”) of learning and training, providing authorial and collaborative “dos-and-know-how-todos” (“*fazeressaberesfazeres*”); b) educational networks are woven “inside-outside” (“*dentrofora*”) of cyberspace, schools and other multi-referential spaces; c) it is necessary to articulate proposals for training in schools, universities and in cyberspace.

Keywords: Cyberculture. Everyday. Multi-referentiality. Teacher education.

RESUMEN

INVESTIGANDO EN LOS COTIDIANOS DE LA CIBERCULTURA: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN MULTIRREFERENCIAL

Este artículo es parte de la investigación: “*la tesitura del conocimiento vía Medios Digitales y Redes Sociales: itinerancias de una investigación-formación multirreferencial*”, realizada en 2011, que investigó como los profesores vienen utilizando los medios digitales en red. Se dialogó con los enfoques de la investigación-formación multirreferencial (Ardoino, Macedo y Santos), con las investigaciones en/de/con los cotidianos (Certeau, Alves), los estudios de la Cibercultura (Lévy, Lemos, Santaella, Santos) y de la educación en línea (Santos, Silva). El trabajo se desarrolló a partir de una experiencia de investigación-formación con profesores participantes de la disciplina Informática en la Educación del Curso de Especialización en Educación con aplicación en Informática (Edai) de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ). La metodología fue basada en conversaciones presenciales en sala de aula, en línea en el ambiente Moodle vía WebQuest interactiva y en inmersión en los medios y redes sociales de internet (Orkut, Twitter, YouTube, Blogger). Se llegó a los siguientes resultados: a) Lo digital en red potencializa y hace surgir otros “espacios-tiempos” de aprendizaje y formación, proporcionando “hechos-saberes-hechos” autorales y colaborativos; b) Las redes educativas son tejidas “dentro-fuera” del ciberespacio, de las escuelas y de otros espacios multirreferenciales; c) Es necesario articular propuestas de formación en la escuela, en la universidad y en el ciberespacio.

Palabras clave: Cibercultura. Cotidianos. Multirreferencialidad. Formación de Profesores.

Entrando na rede

A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social. Não podemos compreender os paradoxos, as potencialidades e os conflitos atuais sem a compreensão do fenômeno da cibercultura. É em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo torna-se cada vez mais valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

O termo “cibercultura”, segundo Lévy (1999), expõe uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo, não abrangendo apenas a infraestrutura material, mas também esse novo universo informacional que abriga os seres humanos que a mantêm e a utilizam. Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os “membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários” (LÉVY, 1999, p. 49).

É no ciberespaço, e especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem, que saberes são produzidos pela cibercultura, principalmente no que se refere a aprender com o outro, criando uma rede de aprendizagem em um ambiente aberto, plástico, fluido, atemporal e ininterrupto.

De acordo com Silva (2003, p. 53), a cibercultura, definida pela codificação digital, vem permitir o caráter plástico, interativo e em tempo real da informação, uma vez que “transitamos da transmissão para a interatividade abrindo perspectivas para novos fundamentos em comunicação e educação”.

Como Silva (2003), acreditamos que, na cibercultura, produzir, fazer circular e acessar cada vez mais as informações tornam-se ações cotidianas e possíveis pela materialização do digital. A dinâmica sociotécnica da cibercultura instaura uma comunicação ágil, livre e social que pode ajudar a potencializar os usos do ciberespaço, assim como dos espaços tradicionais das cidades.

Pretto e Pinto (2006) afirmam que iniciamos nossa entrada na sociedade da comunicação quando saímos da sociedade industrial e entramos na

da informação. Nessa nova era, assistimos a uma pluralidade de tempos e espaços que não se limita ao espaço geográfico nem ao tempo cronológico, fazendo com que os limites e as fronteiras tornem-se flexíveis e permeáveis. Diante do exposto, trazemos as nossas questões de estudo: Quais os potenciais comunicacionais e pedagógicos das mídias e softwares sociais? Como pesquisar e vivenciar a pesquisa-formação multirreferencial nos/dos/com os cotidianos dos professores? Como as práticas dos professores são constituídas a partir das experiências mediadas pelas redes de conhecimento nos “espaçostempos”¹ cotidianos? Quais usos das mídias digitais e dos softwares sociais são feitos pelos professores em seu cotidiano?

O movimento do presente texto caracteriza-se por apresentar essas questões e as reflexões que delas emergiram. Para isso, procuramos analisar se essas práticas influenciam suas/nossas ações nos/dos/com os cotidianos da escola atuando diretamente nas suas atividades, nos seus usos, nos seus atos de currículo.

Para Macedo (2007), atos de currículo são dinâmicas formativas na relação com os saberes veiculados pelos conhecimentos e as mediações didático-curriculares envolvidas. Os atos de currículo fundam a possibilidade de compreensão do currículo como processo de alteração incessante, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados e, por consequência, uma visão política sobre a natureza das alterações produzidas na experiência formativa.

Os espaçostempos da cibercultura: as práticas cotidianas

O conhecimento hoje se materializa cada vez mais pelos usos das tecnologias digitais, aqui entendidas como criação sociotécnica, cujos usos e aplicações são definidos pela atuação direta dos

1 Adotamos o uso dos termos “espaçostempos”, “fazeressaberes-fazer”, “dentrofora” escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para a autora: “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade.” (ALVES, 2008, p. 11, grifo do autor).

praticantes² no momento sócio-histórico em que vivem. A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social. Não podemos compreender os paradoxos, as potencialidades e os conflitos atuais sem compreender os fenômenos da cibercultura.

Lemos (2004) afirma que as transformações em direção a uma sociedade da informação, aliadas à saturação dos ideais modernos e às novas tecnologias, proporcionam o surgimento de novas relações entre a técnica e a vida social: “A tese de fundo é que a cibercultura resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias

de base microeletrônica” (LEMOS, 2004, p. 16).

Acreditamos que, na cibercultura, produzir, fazer circular e acessar cada vez mais as informações tornam-se ações cotidianas e possíveis pela materialização do digital. Como exemplos, temos práticas de produção de informação a partir dos dispositivos móveis, como é o caso do programa Entre Aspas, do programa Globo News, que debateu a cobertura da enchente que inundou o Rio de Janeiro em abril de 2010, destacando a participação de internautas que mandaram vídeos e imagens produzidas em seus celulares a partir de lugares da cidade atingidos pela enchente.

Figura 1 – Programa Entre Aspas, em que se debateu a importância dos internautas na cobertura da enchente no Rio de Janeiro



Fonte: INTERNAUTAS... (2010).

A chuva no Rio de Janeiro, discutida no programa, começou no final da tarde do dia 5 de abril

² Esse termo é utilizado por Certeau (2009) para aqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Iremos utilizá-lo neste trabalho por concordarmos com o autor, para quem: “[...] o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2009, p. 63).

de 2010. O temporal veio acompanhado de uma ventania, que chegou a alcançar mais de 70 km/h na altura do Forte de Copacabana (WIKIPÉDIA, 2010). Nas rádios e nas televisões, muitas notícias chegavam de pessoas que, através de seus celulares e máquinas portáteis, registravam os principais pontos de alagamentos. Que outras mudanças

estariam envolvidas nos usos e nas apropriações dos “espaçotempos” da cidade, das escolas e dos ambientes *online* de aprendizagem?

Muitas informações, vídeos e imagens que recebemos das enchentes, engarrafamentos e atos de violência que ocorrem pelas cidades são disseminadas por pessoas através de seus telefones celulares, máquinas fotográficas digitais e outros dispositivos móveis. Assim, com a liberação do

polo de emissão, temos testemunhas que podem produzir e emitir de forma planetária os diversos tipos de informação.

O potencial das interfaces interativas, mídias digitais e redes sociais estariam, para Lemos (2003), em sua capacidade de instaurar uma comunicação ágil e social que pode ajudar a criar uma democratização dos meios de comunicação, assim como dos espaços tradicionais das cidades.

Figura 2 – O espaço urbano e a mobilidade



Fonte: NOTEBOOKS... (2010).

O motociclista para a sua motocicleta no meio da rua para ler seus e-mails ou acessar uma informação. Percebemos que a mobilidade social e a relação com o espaço urbano passam por mudanças na atual fase da sociedade da informação. O desenvolvimento dos meios de comunicação se dá na própria dinâmica da sociedade e da urbanização. As mídias reconfiguram esses espaços urbanos e dinamizam o transporte público.

Nesse cenário hipermediático, a convergência das mídias proporcionada pela digitalização da informação provoca uma reflexão sobre a atual reconfiguração dessas mídias. A convergência é uma ocorrência-chave das sociedades contemporâ-

neas, nas quais fluxos, mobilidade e hibridizações configuram-se como dimensões centrais de um novo paradigma.

Não faltam exemplos de como a convergência e a mobilidade caminham juntas: a ubiquidade³ convergente encontra no celular seu exemplo melhor pela disponibilidade constante que ele possibilita. No mesmo aparelho podemos conversar, enviar e receber mensagens, fotos, vídeos, músicas, assistir

³ Os dicionários conceituam “ubiquidade” como a condição de estar em toda parte ao mesmo tempo; onipresença. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, etimologicamente a palavra advém do verbete francês *ubiquité*, que adveio a partir do radical do advérbio latino *ubique*, cujo significado é em ou por toda parte (HOUISS, 2005).

TV, tirar fotografias, gravar pequenos filmes e áudios, ouvir rádio e usar aplicativos de localização. A distinção entre tecnologias móveis e fixas tende a juntar-se, porque os padrões de usos envolvem tanto a mobilidade quanto a estabilidade. A era da conexão parece estar sintonizando o espaço virtual e o espaço urbano pela mobilidade com a internet sem fio. Começamos a perceber uma dinâmica que faz com que esses “espaçostempos” e as práticas sociais sejam reconfiguradas com a emergência das redes sociais da internet.⁴

O dia 25 de janeiro de 2011 entrou para a história do Egito. Inspirados pelas manifestações populares ocorridas também na Tunísia (NOVAS...,

2011), que levaram à queda do presidente Zine El-Abidine Ben Ali, dezenas de milhares de egípcios tomaram as ruas das principais cidades do país para pedir a saída do presidente Hosni Mubarak. Há 30 anos no cargo, Mubarak comandava um dos regimes mais opressivos da atualidade. Em um protesto convocado pelo Facebook, os manifestantes ganharam as ruas das principais cidades do Egito, mas são reprimidos violentamente pela polícia.

Sobre outra ação das redes sociais da internet no espaço urbano, vejamos o que houve na cidade do Cairo, a partir de uma pichação que saúda o Facebook pelo papel no levante que derrubou o ditador Mubarak.

Figura 3 – Muro do Cairo com a pichação do Facebook



Fonte: Aguiari (2011).

De acordo com o site Exame.com, versão eletrônica da revista Exame, o jornal egípcio Al-Ahram noticiou que o cidadão do Egito Jamal Ibrahim decidiu dar o nome de Facebook Jamal Ibrahim à sua primeira filha pela importância do site na organização dos protestos na praça Tahrir. Segundo o

depoimento da família ao jornal, a criança recebeu muitos presentes de jovens entusiasmados com a iniciativa (AGUIARI, 2011).

Em 2011 cerca de 5 milhões de egípcios usavam o Facebook. Desde o início das manifestações, dia 25 de janeiro de 2011, 14 mil páginas e 32 mil grupos foram criados pelos egípcios na rede social. Durante os protestos, o diretor de marketing do Google para o Oriente Médio e Norte da África,

⁴ São exemplos disso as manifestações de rua no Egito, Líbia e Marrocos, realizadas a partir das ações coletivas planejadas no Twitter e no Facebook, já trazidas por nós neste estudo.

Wael Ghonim, foi preso, acusado de criar a primeira página de mobilização contra o ex-presidente Hosni Mubarak no site.

As manifestações que ocorreram no Egito de forma simultânea em diversas cidades, incluindo a capital, Cairo, Alexandria, a segunda maior cidade do país, e Ismaíia e Port Said, cidades portuárias no canal de Suez, foram, em todos esses lugares, protestos organizados por um grande número de pessoas. Os relatos de agências de notícias e de egípcios pelo Twitter (a hashtag #jan25 foi muito usada nesta terça) dão conta de que a polícia foi, inicialmente, pega de surpresa pelo tamanho dos protestos, e acabou deixando que os manifestantes ocupassem espaços públicos, o que é proibido no Egito.

Figura 4 – Faixa na praça Tahrir, no Cairo



Fonte: hBenschop (2011).

Na imagem, um homem tira foto com seu celular diante de faixa que pede a volta do acesso à internet no país, durante protesto na praça Tahrir, no Cairo. Os protestos foram convocados a partir de uma página no Facebook que faz homenagem a Khaled Said, um pequeno empresário que foi espancado até a morte pela polícia egípcia depois de postar um vídeo em seu blog, no qual mostrava cenas de corrupção policial.

Como vimos pelos fatos narrados, com a cibercultura diversas maneiras de comunicação e de reapropriação do espaço físico trouxeram novos movimentos sociais, políticos e econômicos. É importante refletir sobre as funções das mídias digitais na circulação da informação para compreendermos o que está em jogo com essas reapropriações nas cidades.

Vemos crescer a passos largos as formas de produção e o consumo informacional com produção livre, com circulação de informação e com processos colaborativos. Para Lemos e Lévy (2010, p. 46), forma-se uma nova economia política, em que a “produção é liberação da emissão e consumo é conexão, circulação, distribuição. A recombinação cibercultural se dá por modulações de informações e por circulação em redes telemáticas”, servindo para criar processos de inteligência coletiva, de aprendizagens e de produções colaborativas e participativas.

Devemos, então, reconhecer a instauração de uma dinâmica que faz com que o espaço e as práticas sociais sejam reconfiguradas com a emergência das tecnologias digitais. Segundo Santaella (2007), a comunicação com a mobilidade tem produzido mudanças no nosso cotidiano e tem produzido transmutações na estrutura de nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender e agir.

Entender, portanto, essa dinâmica nas cidades com os artefatos eletrônicos implica perceber um ordenamento complexo, interativo e instável que conta com a possibilidade de acesso à rede e às diversas sociabilidades que ali se apresentam. Não se está inaugurando um mundo pós-urbano, conforme percebe Lemos (2002), muito pelo contrário, vive-se o reforço do urbano. O crescimento dessa dinâmica não dissolve as cidades, como tem sido frequentemente anunciado, pois os lugares urbanos e os espaços de fluxo (CASTELLS, 1999) se influenciam mutuamente.

Entre os desafios contemporâneos da educação, temos o reconhecimento de uma sociedade envolvida pelas tecnologias digitais, por redes sociais, por alunos que vivem o digital nas *lan houses* próximas de suas casas, com seus dispositivos móveis, com suas páginas pessoais nas redes sociais. Por isso, um dos grandes desafios dos professores é vivenciar situações de aprendizagem nesse novo contexto sociotécnico, cuja característica principal não está mais na mídia de massa, mas na informação digitalizada em rede.

A comunicação em rede, os softwares sociais e suas interfaces nos ambientes virtuais de aprendizagem caracterizam os usos dos praticantes imersos no cotidiano, nas ruas, nas praças, na universidade,

nas escolas, e definem uma nova lógica comunicacional. Os usos dos praticantes para docência presencial ou *online* precisará, então, contemplar a cibercultura.

A dinâmica dos ambientes *online* é capaz de criar redes sociais de docência e aprendizagem, pois permite experiências significativas de aprendizagem nos diferentes “espaçotempos” da cibercultura. Para Santos (2005, 2010), a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações da EAD, mas um fenômeno da cibercultura.

As redes que se formam e nos formam: a metodologia da pesquisa

Neste estudo trabalhamos com a metodologia da pesquisa-formação multirreferencial, porque compreendemos que ela se situa em uma perspectiva de compromisso e de reflexão da prática, possibilitando ao pesquisador e demais praticantes envolvidos reorientarem seu trabalho. Como diz Barbier (2002, p. 101): “Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na sua situação interativa”.

Para nós, não é possível conceber a pesquisa com professores sem a percepção de que suas itinerâncias⁵ devam ser entendidas como vivências, práticas pedagógicas, histórias de vida, formação acadêmica. Essas relações dialéticas entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, singularidade e totalidade, e entre razão e emoção devem estar presentes nesse processo.

Diante dessa complexidade que é o fenômeno da educação, como o pesquisador vai interagir com o campo e com os praticantes para produzir esses dados?

Esta discussão foi inspirada nos estudos de Macedo(2000), Ardoino(1998), Barbier (2002), Josso (2004), Santos(2005) e Alves (2008). Optamos por uma análise em que dialogam autores

da cibercultura com autores que pesquisaram as práticas, as experiências e a formação dos professores. Compreendemos que as questões que estão emergindo do nosso tempo articulam os usos dessas tecnologias digitais em rede com as problemáticas que envolvem as questões da escola, dos professores e de suas redes educativas.

Na pesquisa-formação multirreferencial não existe a separação da ação de atuar da ação de conhecer. Para Josso (2004, p. 25):

A originalidade da metodologia da pesquisa-formação situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Essa diversidade de ângulos, de óticas, de perspectivas, vai acarretar, por sua vez, uma pluralidade de linguagens próprias para permitir a compreensão dessas diferentes leituras. “Nessa questão não se poderia ter uma linguagem única. Não há e não haverá jamais um esperanto das ciências do homem e da sociedade”, adverte Ardoino (1998, p. 37).

Certeau (2009) nos oferece pistas para que entendamos a complexidade desses múltiplos processos educativos quando discute as maneiras de viver no cotidiano. O autor afirma que, para além do consumo daquilo que é produzido e vendido pelos que dominam o mundo, é preciso compreender os usos que os praticantes fazem de todos os produtos colocados no mercado para serem consumidos, de ideias e conhecimentos a eletrodomésticos.

Ainda segundo Certeau (2009), o cotidiano é reinventado pelos seus praticantes, que não são, de forma alguma, simples consumidores passivos e não reflexivos. Assim, é imprescindível compreender que no cotidiano escolar é impossível a existência de barreiras entre as escolas/universidades e os contextos externos, por mais grades que sejam colocadas em torno delas. Ou seja, cada conhecimento incorporado entra na escola, sempre, enredado em cada um de seus praticantes.

Procuramos trazer as narrativas dos professores-cursistas, considerando as redes de conhecimento e significações tecidas por nós nas diversas redes educativas e seus múltiplos contextos, entre al-

5 Para Santos (2009), o ensino como itinerância é arquitetado no movimento complexo da formação coletiva a partir do contexto sociotécnico e cultural dos sujeitos, bem como das suas mediações e estratégias cognitivas. Para a autora, é pela opção de prática pedagógica como itinerância estratégica que é possível conceber a pesquisa-formação em educação *online* como espaço de formação docente.

guns lembrados por Alves (2010): o contexto das “prácticasteorias” da formação acadêmica, o das “prácticasteorias” das pesquisas em educação e o das “prácticasteorias” de produção e usos das mídias.

Optamos por misturar e articular vários dispositivos⁶ para a construção dos dados. Trouxemos as conversas durante as aulas presenciais e *online* no ambiente Moodle via WebQuest interativa, que foi o dispositivo da pesquisa acadêmica dentro da experiência prática, em que os estudos teóricos e práticos buscaram respostas para as nossas questões de estudo nas interfaces dos ambientes *online*. Além do ambiente Moodle, dialogamos com os praticantes via imersão nas mídias e redes sociais da internet (Orkut, Twitter, YouTube, Blogger). A dinâmica da pesquisa foi organizada em nove encontros presenciais e encontros *online* nos fóruns com debates e reflexões, *chats* e atividades de leituras de textos.

Para organização dos dados, optamos por agrupar as informações no que denominamos de noções subsunçoras. De acordo com Santos (2005, p. 153), as noções subsunçoras “são categorias analíticas da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa”. De acordo com a autora, no contexto da pesquisa acadêmica, as noções subsunçoras são sempre atualizadas quando o pesquisador acessa uma nova informação, pelo contato teórico e/ou empírico, sofrendo, assim, um processo dinâmico e evolutivo ao longo do desenvolvimento investigativo.

A prática atualiza e interroga a teoria

É no “saberfazer” cotidiano que iniciamos o movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que, por sua vez, interroga e atualiza a prática. Por isso, pensamos a formação dos professores no/do cotidiano no movimento da “prácticateoria-prática”. Dessa noção emergiram duas questões fundamentais que basearam esse movimento. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento do professor das potencialidades das mídias digitais e das redes sociais como fenômenos sociotécnicos, e a segunda à relação currículo-escola e às diversas

maneiras de explorar as possibilidades educativas e comunicacionais dos “espaçostempos” multirreferenciais de aprendizagem.

Nos fóruns do Moodle e nas nossas conversas durante as aulas, os professores-cursistas narravam suas práticas apresentando os desafios e as dificuldades encontradas cotidianamente. Analisando essas narrativas, percebemos que os professores reorganizam suas ações a partir da articulação da “prácticateoriaprática”, pois essa articulação perpassa a constituição do processo de formação quando esses profissionais vivenciam “espaçostempos” de ações diversas, estabelecendo redes de saberes, táticas, criações, memórias e significações, como veremos nas narrativas a seguir:

Eu uso o Facebook, mas eu não consigo aliar isso à minha prática, não sei se é porque eu uso pouco, não sei explorar o programa. Eu vou lá, entro, vejo os recados que me mandaram ou então eu mando algum recado para alguém naquela minha lista amigos. Utilizo muito mesmo é o blog, depois que eu peguei uma turma para dar aula de alfabetização. Então eu pesquiso sobre isso, pesquiso muito. E para mim tem sido algo assim que utilizo como pesquisa. (Professora-cursista Eulina).

Nessas conversas, percebemos como os professores enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias ao currículo escolar, mas também como a partir deles é possível elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam ações sobre os conhecimentos e os usos dessas tecnologias.

A professora-cursista Renata, relatando a sua experiência, quando criou uma comunidade no Orkut, mostra como isso repercutiu entre os professores:

Oi, pessoal! Já começamos nossa pesquisa para o trabalho sobre o uso do Orkut pelos professores. [...] Ao conversar pessoalmente com alguns colegas e pedir que participassem da comunidade, percebi em alguns certa resistência em opinar sobre o uso do Orkut na educação. *Achei isso interessante... certa resistência ao uso do novo.* [...] Moderar a comunidade tem sido uma experiência legal. Antes, normalmente, eu só participava das comunidades lendo os tópicos, dificilmente opinava em alguma coisa. Com a moderação, tenho participado de outras comunidades, não só divulgando, mas também

6 O conceito de dispositivo utilizado por nós é baseado em Ardoino. Para o autor, dispositivo é “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO: LOURAU, 2003, p. 80).

opinando. Essa experiência tem sido importante para mim. (Professora-cursista Renata, grifo nosso).

Por isso é preciso abrir nos “espaçostempos” formativos uma multiplicidade de contextos e de momentos que contribuirão para que o professor relacione o seu referencial teórico com o seu fazer cotidiano. E assim estará refletindo sobre a sua prática na relação com a realidade na qual atua.

Essa reflexão é importante para nós, porque reconhecemos nos praticantes a capacidade de interrogar a realidade em que vivem, tanto quanto a sua própria prática. As tecnologias não modificam, sozinhas, os processos de ensinar e aprender, pois dependerão da inspiração dos professores intelectualmente competentes e eticamente comprometidos perante a vida, o mundo, a si mesmo e ao outro.

Consideramos que essas cocriação e colaboração, produzidas com e pelos professores, são fundamentais, uma vez que delas emergem as questões, as necessidades e as possibilidades de construir outras tantas práticas e outras tantas teorias, pois somos desafiados pelo cotidiano da escola, que nos impulsiona a buscar outras possibilidades para as novas questões que nos desafiam a todo instante. Para Esteban e Zaccur (2002, p. 20):

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes.

Se conhecer as diferentes possibilidades de usos dessas mídias possibilita ao professor usar a internet de diferentes formas para arquitetar e planejar conteúdos e situações de aprendizagem, como promover essas situações? Acreditamos que a apropriação dos diferentes recursos, processos e metodologias será possível por meio de vivências, de circunstâncias práticas criadas pelos próprios professores que organizam situações de ensino, co-criam, trocam informações e propõem usos desses recursos na sala de aula.

Narrando o vivido em busca dos sentidos contemporâneos

Nas narrativas dos professores sobre suas vivências, identificamos os múltiplos contextos das suas experiências cotidianas “dentrofora” da escola. Alves (2008, p. 30), quando nos fala em “narrar a vida e literaturizar a ciência”, traz uma importante contribuição para compreendermos as narrativas dos praticantes e com estas articular ações e conhecimentos. Para a autora, devemos fazer outra escritura:

[...] que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez uma escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala. (ALVES, 2008, p. 31).

Trouxemos algumas questões que emergiram das narrativas dos professores e alunos quando estes usam a internet para produzir e publicar conteúdos. Fernanda Bruno (2010), autora do texto sobre anonimato na internet sugerido para leitura no curso, afirma que a internet tornou-se, hoje, uma rede fundamental e essencial em nossa vida social, política, econômica, cultural, cognitiva.

A professora-cursista Márcia discorda dessa afirmação e fez a seguinte contribuição no fórum:

As ideias defendidas pela Fernanda me fizeram pensar que são os usos que devem ser refletidos, questionados. A afirmativa de que a internet é ‘uma rede fundamental e essencial em nossa vida social, política, econômica, cultural, cognitiva’ pareceu-me pouco concreta, pois toma a parte como o todo. O que é importante é o homem, produtor de significados e sentidos. Caso a internet deixe de existir, isso não significará o desaparecimento do homem, no entanto a recíproca não é verdadeira. Desde a caverna, o homem registra a sua versão da história e se comunica. Eu usaria as palavras ‘importante’, ‘relevante’, mas jamais ‘essencial’. Essencial para o homem é um ar bom para respirar, água limpa para beber, comida nutritiva e paz para todos os humanos. Estamos muito longe dessas conquistas. Não sei nem se isso é possível, pois pressupõe um pacto pela vida! (Professora-cursista Márcia, grifo nosso).

Analisando o que diz a professora-cursista, identificamos uma noção importante sobre a centralidade das discussões em tempos de cibercultura: se devemos privilegiar a internet e sua infraestrutura técnica e social ou a centralidade deve ser dada ao humano. Concordamos que a internet reflete os valores daqueles que a construíram, a usam e a modificam. Afirmamos que, tal como viver em sociedade, o mundo virtual pode tornar-se espelho do mundo “real”. Quem habita as redes sociais da internet compartilha a liberdade de comunicação, de criação, de prestígio, de reconhecimento; também compartilha problemas e situações de conflitos, como problematiza a professora.

Santos (2011), em entrevista para o programa Salto para o Futuro, traz uma reflexão bastante pertinente sobre a ideia de as tecnologias serem consideradas a grande protagonista do cenário cibercultural em que vivemos em detrimento da centralidade no aspecto humano e vice-versa. A autora diz que é um equívoco colocar a tecnologia na centralidade dessa discussão, entretanto, alerta que “não há cibercultura, não há cultura contemporânea sem as tecnologias digitais em rede”.

Para a autora, não podemos também pensar que somente os seres humanos protagonizam tudo, inclusive as próprias tecnologias, porque sem essas tecnologias “não teríamos os fenômenos da cibercultura em emergência”. Ainda para a autora, as tecnologias digitais em rede estão na base da sociedade e formam a infraestrutura e estruturam os processos de aprender, ensinar, conhecer, produzir, e “não dá para pensar a sociedade contemporânea sem as tecnologias digitais, sem os seus usos e os fenômenos que emergem dessas tecnologias”.

Para Pretto e Pinto (2006), a dinâmica social contemporânea, ao mesmo tempo em que vem demandando outras formas de incorporação das tecnologias digitais, também tem solicitado que os sistemas educacionais ultrapassem essa dimensão utilitária e as integrem como elementos fundantes das transformações que estamos vivenciando. Para os autores, nós, educadores, precisamos compreender que tomar as tecnologias como fundantes significa integrá-las como um elemento carregado de conteúdos e significados para que se possa trabalhar visando ao fortalecimento das culturas e dos valores locais.

Sobre esses usos das tecnologias que precisam ser refletidos e questionados, Macedo (2000, p. 54) diz que todos os objetos culturais no mundo nos enviam às ações humanas. Em suas palavras:

Dentro da perspectiva schutziana, todos os objetos culturais no mundo enviam-nos às ações humanas, às atividades humanas, suas práticas, portanto. Neste sentido, o machado pré-histórico, os instrumentos de última geração da informática têm sua historicidade pontuada. Aqui, não é possível compreender um objeto cultural como o computador e suas lógicas, por exemplo, sem remetê-lo à atividade humana que circunscreve a historicidade dos objetos culturais, aos quais incessantemente atribuímos sentido.

Como o autor, também acreditamos que o computador é um objeto cultural do nosso tempo. Além de potencializar atividades mentais próprias das ações humanas, potencializa a nossa capacidade de criar e compartilhar em rede nossos sentidos e significados.

Em uma de nossas aulas, a professora-cursista Márcia, quando questionada sobre quais mudanças ela como membro percebia nos usos das redes sociais, contribuiu com a seguinte narrativa:

Para mim, mudou significativamente. Sempre li-dei com turmas e agora atuo individualmente, e a informática, através das comunidades e as redes sociais, que é um leque de discussão, me aproximou muito dos alunos. Essa linguagem para eles é mais confortável, é um atrativo a mais e isso me colocou numa posição de alguém que pudesse contribuir e mediar, pois o aluno considera que o professor é alguém que não entende de redes sociais, que o tempo dele já passou e que não está ligando para essas mudanças e não consegue enxergar essa realidade. Quando você tem algo a contribuir para esse avanço e aprendizagem, essa questão muda bastante. Hoje eu acompanho um aluno chamado Samuel. Ele tem 17 anos, está no oitavo ano do ensino fundamental, que vinha muito com a ideia de que não gostava de estudar, que não era legal. Ele é um menino portador de Asperger [síndrome do espectro autista] e para ele a censura é quase nenhuma. Ele fala o que pensa. E assim, produzindo histórias em quadrinhos, nós criamos juntos um blog, temos conversado através do Twitter. Dessa forma, construímos outra linguagem, não tão formal, tão presa a padrões que o aluno rejeita, e isso tem me ajudado bastante. *Devido a isso, hoje tenho site, encontro pessoas na rede... e por*

isso meu cotidiano mudou muito para alguém que chegou nesse curso ressabiada. (Professora-cursista Márcia, grifo nosso).

Percebemos na narrativa da professora algumas mudanças que as redes sociais vêm trazendo na maneira com que se relaciona com seus alunos. Acreditamos que essas mudanças são encontradas nas possibilidades de novas interfaces de interação social que as tecnologias digitais trazem. Essas novas possibilidades de interação alteram a cultura, trazendo mudanças complexas. Esse isolamento da máquina a que a professora-cursista Márcia se refere é um fator significativo, quando pensamos nos modos de apropriação dos recursos tecnológicos e em como esses recursos muitas vezes chegam aos professores nas escolas.

Os achados e outras aberturas

Nesta pesquisa procuramos apresentar como no cenário sociotécnico da cibercultura as tecnologias de informação e comunicação potencializaram os espaços de convivência e aprendizagem. Procuramos mapear as principais características da cibercultura e as mudanças dos processos comunicacionais, culturais, políticos, sociais e, principalmente, as que emergem desses usos na educação.

Percebemos durante a pesquisa que os professores pesquisam e vivenciam a pesquisa-formação multirreferencial em suas redes educativas e se adiantam a pesquisar, estudar práticas “dentrofora” da escola, como no exemplo das narrativas dos professores-cursistas citados neste trabalho. Há

professores experimentando em sala de aula novas formas de ensinar e aprender e que vivenciam outras possibilidades de leituras e escritas utilizando as redes sociais e dinamizando aulas significativas com seus alunos.

Observamos que, pela dinâmica de interação nas redes entre professores e alunos, os ambientes *online* de aprendizagem são capazes de criar redes de docência e aprendizagem, permitindo experiências significativas de aprendizagem nos diferentes “espaçotempos” da cibercultura.

Por fim, defendemos uma concepção de educação na qual acreditamos que o conhecimento seja tecido em redes de significações. Nessa tessitura, o conhecimento emerge no encontro, na conexão, na rede e “no entre”. Nessa perspectiva, interagimos não apenas uns com os outros, mas também com as coisas, com as imagens, com os textos, com os sons, com as memórias, com os artefatos e tudo o mais que está no mundo. Assim, as novas tecnologias digitais não apenas potencializam essas redes, mas também são partes integrantes delas. São constitutivas dos conhecimentos tecidos.

Como educar em nosso tempo com as tecnologias digitais em rede será um dos nossos desafios. Precisaremos repensar os currículos em tempo de cibercultura e as novas potencialidades comunicacionais e educativas. Precisaremos discutir com outros praticantes nas diversas redes educativas. Uma das possibilidades é a potencialização de uma formação continuada articulada com seus pares, dando espaço para a reflexão conjunta sobre suas práticas.

REFERÊNCIAS

- AGUIARI, Vinicius, Egípcio batiza filha com nome de Facebook. **Exame.com**, fev. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/egipcio-batiza-filha-com-nome-de-facebook>>. Acesso em: mar. 2011.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP & A, 2008. p. 15-38.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 8-58.
- ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: RiMa, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro, 2002.

- BENSCHOP, Albert. Egypt: revolting with and without internet. **Sociosite.org**, 29 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.sociosite.org/egypt.php>>. Acesso em: 30 jun. 2011.
- BRUNO, Fernanda. **Entrevista Anonimato na Internet**. Blog Dispositivos de Visibilidade e Subjetividade Contemporânea. 18 de junho de 2010. Disponível em: <<http://dispositivodevisibilidade.blogspot.com.br/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-03:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-03:00&max-results=33>>. Acesso em: 29 jun. 2010.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (Org.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-54.
- HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. (v. 1.0). Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- INTERNAUTAS tiveram papel importante na cobertura do temporal no Rio. Globo News. **Entre Aspas**, abr. 2010. Disponível em: <<http://globoNews.globo.com/platb/entreaspas/2010/04/08/internatas-e-videos-colaborativos>>. Acesso em: 08 ago. 2010.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEMOS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- _____. **Cibercidades**. 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/cibercidade.html>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- NOVAS manifestações na Tunísia pedem fim do governo de transição. **RFI**, Paris, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.portugues.rfi.fr/mundo/20110122-novas-manifestacoes-na-tunisia-pedem-fim-do-governo-de-transicao>>. Acesso em: 20 fev. 2011.
- NOTEBOOKS por aí - Internet Explorer. **Youtube**, mar. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kMkjkli8zo4>>. Acesso em: 29 mar. 2011.
- PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, E. O. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), Salvador, 2005.
- _____. **Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ**. Relatório CNPQ, 2009.
- _____. **Cibercultura: o que muda na educação**. Entrevista ao programa Salto para o Futuro. **TV Escola**, 11 jan. de 2011. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=917073ECCBE3A5DE0CDC62FBA62D1BEE?idInterview=8460>>. Acesso em: 06 jun. 2011.
- _____. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antônio (Org.). **Educação online: cenários, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29-48.

SILVA, M. A. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: _____ (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 51-73.

WIKIPÉDIA. **Desastres naturais no Rio de Janeiro em 2010**. 2010. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Desastres_naturais_no_Rio_de_Janeiro_em_abril_de_2010>. Acesso em: out. 2010.

Recebido em: 30.06.2015

Aprovado em: 22.10.2015

PEDAGOGIA 2.0 NA WEB SOCIAL E O SEU IMPACTO NO AUTOCONCEITO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

José António Moreira*

RESUMO

A vertiginosa evolução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) e o advento da Internet propiciaram o surgimento de uma sociedade em rede marcada por mudanças acentuadas na economia, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de aprendizagem. É precisamente um desses cenários pedagógicos na web social que pretendemos analisar, descrevendo o seu impacto no autoconceito académico de vinte e nove estudantes de pós-graduação, a partir da análise qualitativa das suas perceções e narrativas e tendo como referencial o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta, Portugal. Os resultados mostram que o design do ambiente, ancorado nos princípios do construtivismo, da autonomia, da flexibilidade, da inclusão e da interação, podem ter efeitos muito positivos no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior, em nível das diferentes dimensões consideradas: Motivação, Orientação para a Tarefa, Confiança nas suas Capacidades e Relação com os Colegas. São discutidas as implicações dos resultados encontrados, tanto do ponto de vista de intervenção prática, quanto em termos de investigações futuras.

Palavras-Chave: Autoconceito académico. Pedagogia 2.0. Web social.

ABSTRACT

PEDAGOGY 2.0 WITHIN THE SOCIAL WEB AND ITS IMPACT ON THE SELF-CONCEPT OF POSTGRADUATE STUDENTS

The vertiginous evolution of information and communication technologies (ICT) and the advent of the Internet propitiated the emergence of a networked society marked by deep changes in the economy, stimulating the emergence of new paradigms, models, educational communication processes and new learning scenarios. It is precisely one of these pedagogical scenarios within the social web that we intend to analyze, describing its impact on the academic self-concept of twenty-nine graduate students, based on the qualitative analysis of their own perceptions and narratives, and using as a reference point the Open University Virtual Pedagogical Model®. The results show that these online environments – whose design is anchored in the principles of constructivism, autonomy, flexibility and interaction – may have very positive effects

* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Professor do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Portugal. Diretor da Delegação Regional do Porto da Universidade Aberta, Portugal. Investigador Integrado no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (gruPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação de Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta. Endereço institucional: Rua do Amial, 752, 4200-055 Porto, Portugal. jmoreira@uab.pt

on the academic self-concept of higher education students in the various dimensions taken into consideration: Motivation, Task Orientation, Self-Confidence in their own capabilities and Relationships with peers. The implications of the results are discussed not only from the point of view of practical intervention, but also in terms of future research.

Keywords: Academic self-concept. Pedagogy 2.0. Social web.

RESUMEN

PEDAGOGÍA 2.0 EN LA WEB SOCIAL Y SU IMPACTO EN LA AUTO-CONCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO

La vertiginosa evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la llegada de la internet propiciaron el surgimiento de una sociedad en red marcada por los cambios acentuados en la economía, impulsando el nacimiento de nuevos paradigmas, modelos, procesos de comunicación educativa y nuevos escenarios de aprendizaje. Es precisamente uno de esos escenarios pedagógicos en la web social que se pretende analizar, describiendo su impacto en el auto-concepto académico de veintinueve estudiantes de posgrado, partiendo de un análisis cualitativo de sus percepciones y narrativas, y teniendo como referencia el Modelo Pedagógico Virtual® de la Universidad Abierta, Portugal. Los resultados muestran que el diseño del ambiente, anclado en los principios del constructivismo, de la autonomía, de la flexibilidad, de la inclusión y de la interacción, puede tener efectos muy positivo en el auto-concepto académico de los estudiantes de enseñanza superior, dentro de las diferentes dimensiones consideradas: motivación, predisposición hacia las tareas, confianza en sus capacidades y relación con los compañeros. Son discutidas las implicaciones de los resultados encontrados, desde el punto de vista de la intervención práctica y en términos de futuras investigaciones.

Palabras clave: Auto-concepto Académico. Pedagogía 2.0. Web social.

Introdução

Com a Web 2.0, a ênfase tem sido colocada na aprendizagem em rede e nas potencialidades do designado software social para acesso à informação e ao conhecimento (MOREIRA; JANUÁRIO; MONTEIRO, 2014). Com efeito, hoje, a aprendizagem em espaços com mais “respiração”, sem barreiras, nem muros físicos ou virtuais, como as redes sociais, constitui um enorme desafio para a sociedade digital, na medida em que estes ambientes remetem-nos para uma Pedagogia 2.0 e para o paradigma emergente da Educação Aberta.

A Pedagogia 2.0 apresenta-se como a arte ou a ciência de ensinar com ferramentas da web 2.0 e assenta na interseção de três elementos P: Participação em comunidades de rede, Personalização da experiência

de aprendizagem e Produtividade relacionada com a criação do conhecimento (LEE; McLOUGHLIN, 2007; McLOUGHLIN; LEE, 2011).

Por sua vez, a Educação Aberta colaborativa em rede tem sido considerada uma filosofia educacional importante para enriquecer a aprendizagem ao longo da vida e tem proporcionado a oportunidade de aceder e de construir conhecimento através das redes sociais. O rápido crescimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na Web 2.0, promovendo o acesso e uso livre de conteúdos e tecnologias, tem favorecido a construção coletiva do conhecimento com base numa reconstrução colaborativa e redistribuição partilhada, e tem proporcionado mudanças de práticas e formas de aprender que visam a autonomia, a coautoria e a socialização (OKADA, 2014).

No entanto, importa ter presente que a implementação dessas práticas e formas de aprender deve ser acompanhada de um processo de aferição das mesmas como forma de coleta de informações úteis que permitam julgar a adequação de possíveis soluções práticas.

O estudo que agora apresentamos visa, pois, analisar o impacto de novos cenários de aprendizagem na web social, no autoconceito acadêmico de estudantes de pós-graduação, nomeadamente no que diz respeito à Motivação, Orientação para a Tarefa, Confiança nas Capacidades e Relação com os Colegas.

Sociedade em Rede, Redes Sociais e Autoconceito Acadêmico

Castells (2007) designa por informacionalismo o atual modelo desenvolvimento, baseado no princípio de que o sistema produtivo das sociedades informacionais está organizado de modo a que a produtividade seja maximizada através do conhecimento e da proliferação das tecnologias de informação. Por conseguinte, “o informacionalismo visa [...] a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação” (CASTELLS, 2007, p. 21).

Essa “nova sociedade” informacional é uma sociedade em rede, tendo em conta que as funções e os [atuais] processos dominantes

[...] organizam-se, cada vez mais, em torno de redes e isto representa o auge de uma tendência histórica. As redes constituem a nova morfologia das sociedades e a difusão da sua lógica modifica substancialmente as operações e os resultados dos processos de produção, experiência, poder e cultura. [...] o novo paradigma das tecnologias da informação fornece as bases materiais para a expansão da sua [das redes] penetrabilidade em toda a estrutura social. (CASTELLS, 2007, p. 605).

Na verdade, considerar a estrutura social atual implica o reconhecimento das redes e processos sociais complexos, dada a sua natureza dinâmica, aberta, complexa e constante reestruturação e inovação. Esta configuração social, dependente das tecnologias de informação e comunicação e, sobretudo, de um modo diferenciado de comunicar, não só potencia a irreversível globalização econômica, como também, pela forma rápida em que as desig-

nadas redes se constituem, reformulam e cessam, consolidam processos localizados que configuram novas pertenças, reforçando identidades. Ou seja, cada indivíduo vai operando sociabilidades diferenciadas ao conectar-se/desconectar-se de diversas redes (grupos) sociais, reformulando, deste modo, as suas vivências em várias esferas da vida.

Este mundo imbricado a larga escala, dado que o tempo e o espaço se comprimem pela força da mediatização tecnológica e pela forma como comunicamos hoje, exige novas habilidades e competências em nível pessoal e em nível da esfera do trabalho (CASTELLS, 2007).

Uma economia global e estruturada na inovação exige, em primeira instância, novas competências por parte dos trabalhadores e, inevitavelmente, uma reconversão do sistema educativo.

Assim, partindo-se de pressuposto de que o novo trabalhador terá de ser flexível, adaptável às mudanças de forma permanente (ao longo da vida) e autônomo mas envolvido, requer-se uma reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios. Isto refere-se, certamente, a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem.

[...] A política educacional é central em todos os aspectos. Mas não é qualquer tipo de educação ou qualquer tipo de política: educação baseada no modo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma – e com o objectivo de – aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional. (CASTELLS, 2005, p. 27).

De fato, o sistema educativo e o subsistema social da aprendizagem não podem ser entendidos como alheios aos (novos) processos produtivos dos (novos) processos sociais. Inevitavelmente, a nova cultura em rede estende-se ao sistema de ensino, e, em paralelo ao que foi dito quanto à estrutura (aprendizagem responsável, ao longo da vida, para garantir a adaptabilidade e flexibilidade exigidas), a extensão das redes como processo e meio educativos equivalerá a integrar no quotidiano dos indivíduos os próprios processos de aprendizagem. Por seu turno, esta extensão e comunhão das sociabilidades no espaço e tempo parecem configurar um caráter inevitável.

Efetivamente, as redes sociais fazem parte dessa nova cultura, mas não são um fenômeno recente, tampouco surgiram com a web, sempre existiram na sociedade, motivadas pela necessidade que os indivíduos têm de partilhar entre si conhecimentos, informações ou preferências. Porém, como afirma Recuero (2009), as mais recentes descobertas tecnológicas, que propiciaram o surgimento do ciberespaço, permitiram a sua emergência como uma forma dominante de organização social.

Sendo as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Assim, perceber como se pode ensinar e aprender, formal ou informalmente, em espaços abertos e de aprendizagem colaborativa, em redes sociais na internet (RSI), é um dos grandes desafios que se colocam a todos os educadores.

Como sabemos, atualmente, as redes sociais são parte integrante da vida dos nossos estudantes, e entre as mais populares destacam-se o Facebook, LinkedIn, Orkut, Twitter e Youtube, sendo a mais utilizada o Facebook. Foi tendo em conta a crescente utilização desta rede que os professores do Ensino Superior começaram a adotá-la como forma de manter o contato com os estudantes fora da sala de aula (PEMPECK; YERMOLAYEVA; CARVET, 2009).

Com efeito, o Facebook, como recurso ou como ambiente virtual de aprendizagem, possibilita que o professor reinterprete a forma de ensinar e de aprender num contexto mais interativo e participativo. É interessante notar que alguns estudos que compararam o uso do Facebook com sistemas de gestão de aprendizagem, como o Moodle, o Blackboard ou o WebCT, têm revelado que os estudantes preferem comunicar pelo Facebook (CHU; MEULEMANS, 2008; SCHROEDER; GREENBOWE, 2009). Estes resultados evidenciam a atualidade e pertinência do estudo que aqui apresentamos e justifica a relevância de que se produza conhecimento acerca das potencialidades das redes sociais, nomeadamente do Facebook. Isto porque, e destacando as palavras de Basso et al. (2013), o Facebook apresenta-se como um enorme desafio à educação, na medida em que pode proporcionar um processo dinâmico

de ensino-aprendizagem do qual os estudantes se sentem parte integrante. Ao fazerem parte desse processo, revelam-se estudantes competentes na arte de aprender, com ações mais autónomas e maior responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento (BASSO et al., 2013).

Num contexto educativo de mudanças, emerge, pois, como compromisso fundamental e como construto fundamental nuclear o autoconceito acadêmico, enquanto dimensão promotora e facilitadora da aprendizagem.

O autoconceito acadêmico refere-se à imagem que o indivíduo desenvolve e tem de si como sujeito envolvido num determinado processo de escolarização e de aprendizagem (ESTEVÃO; ALMEIDA, 1998). Lima e Seco (1990) e Simões e Serra (1987) salientam que o autoconceito acadêmico refere-se às perceções e avaliações das competências que o indivíduo julga possuir para cumprir as exigências inerentes ao processo escolar em que se encontra envolvido, em comparação com outros indivíduos do seu grupo de referência.

Os professores influenciam o desenvolvimento do autoconceito acadêmico do estudante, na medida em que comunicam as suas expectativas em relação ao seu desempenho, podendo influenciá-los de uma maneira negativa ou positiva (URHAHNE et al., 2011). Para além da influência dos professores, a relação com os pares é igualmente importante, visto que é através de um processo de comparação interpessoal que se forma o autoconceito do estudante (BENTO, 1997).

Assim, com o objetivo de analisar o impacto do cenário de aprendizagem desenvolvido na rede social Facebook no autoconceito acadêmico em estudantes de pós-graduação, em facetas como a motivação, a orientação para as tarefas, a confiança nas suas capacidades ou a relação com os pares, desenvolvemos o presente trabalho.

Como quadro concetual tomamos o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta, Portugal, que se apoia num ensino centrado no estudante e promotor de inclusão digital, baseado na flexibilidade de acesso à aprendizagem (conteúdos e atividades) e na interação diversificada quer entre estudante-docente, quer entre estudante-estudante, quer ainda entre o estudante e os recursos. Neste modelo o estudante é integrado numa comunidade

de aprendizagem que dispõe de acesso permanente a recursos educacionais abertos, objetos de aprendizagem, e-atividades, debates e partilha de experiências.

Em síntese, a nossa investigação pretende perspetivar possíveis cenários e designs alternativos de aprendizagem, no domínio da pedagogia no ensino superior, estudando o efeito desse modelo no autoconceito acadêmico dos estudantes, sobretudo no que diz respeito à motivação, à orientação para as tarefas, à confiança nas próprias capacidades, relação com os pares, bem como de exploração e aprofundamento das aprendizagens, com reflexo nos resultados esperados.

Metodologia

A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente uma abordagem como a *Design Based Research* (DBR), que parte do conceito de *design experiments*. De acordo com Wang e Hannafin (2005), esta metodologia de pesquisa em educação predispõe-se a realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores. Os professores assumem o papel de copesquisadores, contribuindo para o desenvolvimento da teoria do design, a fim de conduzir à implementação das inovações.

Trata-se de uma metodologia que procura pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas significativos e práticos, conciliando teoria e prática através de uma ligação colaborativa entre investigadores e profissionais que procuram entender, documentar, interpretar e melhorar a prática educativa.

A DBR está associada a uma epistemologia pragmática que considera a teoria de aprendizagem conseguida de forma colaborativa pelos intervenientes no processo, e cujo objetivo da pesquisa é resolver problemas reais, ao mesmo tempo que permite a construção de princípios de design que podem influenciar decisões futuras.

Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semilivres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; VALA, 1986).

Iniciámos a análise de conteúdo procedendo à leitura flutuante da totalidade das respostas ao inquérito com o intuito de alinhar os temas comuns e de detetar particularidades em razão da individualidade dos casos. Posteriormente, iniciamos o processo de sistematização da categorização emergente, procurando respeitar a regra de exaustividade defendida por Bardin (1977), que considera todos os elementos do *corpus*. Considerando todas as respostas para a categorização e comparação do conteúdo, separamos as unidades de registro do *corpus* em parágrafos e numerámo-las sequencialmente em virtude do alinhamento das respostas. A análise foi feita em função do quadro de categorias definido, combinando a emergência de novos dados já sugeridos pelo quadro concetual e pela revisão da literatura. Com o intuito de organizar a informação de forma perceptível, optamos por codificar os dados baseando-nos em apenas três letras que derivam, basicamente, das iniciais, ou das três primeiras letras da palavra ou do conjunto de três letras significativas.

A nossa amostra foi constituída por um grupo de 29 estudantes de dois cursos de Pós-Graduação da Universidade Aberta, Portugal. O instrumento que serviu de base à coleta de dados foi um inquérito por questionário distribuído presencialmente. Tendo em conta o âmbito e o objetivo do estudo, bem como a análise documental de alguns normativos relevantes no contexto em estudo, inspiramo-nos no *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL), desenvolvido por Waetjen, em 1972, posteriormente adaptado por Veiga (1996) à população portuguesa, para construir o nosso instrumento. Assim, as quatro dimensões que constituem o SCAL foram aquelas que definimos para o nosso instrumento. A primeira – Motivação – faz referência às perceções que o estudante tem de si próprio, relativamente ao gosto e interesse pelas e-atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem criado na rede social; a segunda – Orientação para a Tarefa – avalia o cuidado com que o estudante realiza as e-atividades no ambiente virtual, referindo-se, essencialmente, ao esforço para fazer bem as atividades indicadas; a terceira – Confiança nas Capacidades – avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as atividades *online* e na expressão das suas ideias nos espaços de comunicação do Facebook; e a quarta – Relação com os Colegas –

relaciona-se com a sua integração na comunidade virtual de aprendizagem e com a percepção de confiança recebida da comunidade. Com base nestas categorias, definimos uma série de questões abertas que constituíram o corpo do inquérito.

A informação proveniente dos inquéritos será apresentada em quadros, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões, contendo esses quadros a codificação referente ao número (N) de estudante (E), o número da unidade de registro e o registro com excertos do seu discurso.

Análise dos Resultados

Antes de passarmos à análise dos resultados, pensamos que é importante referir que a análise dos dados emergentes obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada um dos questionários, e na segunda procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (MILES; HUBERMAN, 1984), com o intuito de identificar aspectos comuns e distintivos das representações e percepções

destes estudantes. Para o efeito apresentaremos a informação em quadros, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões, contendo esses quadros a codificação referente ao número de estudante (EST), o número da unidade de registro (UR) e o registro com excertos do seu discurso. Pensamos que a escolha deste modelo organizativo da informação permite uma mais adequada visualização do quadro geral representativo das suas conceções.

Assim, na primeira categoria, Motivação, com vinte e nove registros, que comporta as referências às percepções que os estudantes têm de si próprios, relativamente ao gosto e interesse pela metodologia e pelas e-atividades desenvolvidas no Facebook, a classificação das unidades de registro repartiram-se pelas frequências de Motivante (+) e Pouco ou Nada Motivante (-). A primeira, Motivante, foi aquela que recebeu a maioria das referências, vinte registros, o que sugere que esses estudantes consideram este ambiente muito motivante; a segunda, Pouco ou Nada Motivante, com nove registros, traduz, de acordo com estes registros, a incapacidade deste ambiente se apresentar mais estimulante do que um LMS construído especificamente para a aprendizagem.

Quadro 1 – Motivação

EST	UR	S	Registro
E2	2	+	Por não estar muito à vontade na utilização do Facebook, senti a timidez de quem começa sem segurança. Porém, com o tempo, a motivação foi aparecendo e foi interessante ver crescer a vontade e o interesse de todos os dias ir “espreitar” o mural para ler o que se escrevia por lá.
E4	4	+	Esta ferramenta de trabalho permitiu aumentar os meus índices de motivação e empenho, porque consegui, com facilidade, acompanhar as publicações e comentários dos colegas. Isso incentivou-me a participar mais no debate. E se durante o dia não conseguia acompanhar as tarefas, depois tinha a facilidade de acesso à rede social, dando contributos. Mas além deste recurso, a proximidade por parte do professor, a sua envolvimento e participação ativa e encorajadora e os seus comentários permitiram e incentivaram a participação e ligação entre os colegas.
E17	17	+	Na minha opinião, o ambiente foi muito motivador, porque o acesso foi feito de uma forma muito rápida e eficaz (tablet, smartphone etc.). Conforme ia começando um debate, sentia-me motivada para iniciar o tema, indo pesquisar e estudar para depois inserir o meu comentário e também para comentar os comentários dos colegas.
E18	8	-	A motivação foi apenas relativamente aos conteúdos e não relativamente à rede social, pois prefiro utilizá-la para questões pessoais.
E25	25	-	Não, senti-me muito mais motivado num ambiente tipo LMS, direcionado para a aprendizagem e não numa rede social.

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo.

Como podemos ver na primeira unidade de registro exemplificativa o estudante E2, que mostrava alguma insegurança inicial, refere que após o início das atividades de aprendizagem sentiu os seus índices de motivação crescerem, indo, inclusive, diariamente “espreitar” o mural e os *posts* colocados pelos colegas.

Outra estudante, E12, tem uma opinião idêntica, referindo também que:

A opinião que tinha acerca do Facebook era bastante negativa. Já tinha perfil, no entanto utilizava a rede muito poucas vezes. Com a experiência de utilizar esta rede social como um sala de aula virtual fez com que passa-se a dar mais apreço ao espaço. Afinal podem-se tratar coisas interessantes neste espaço virtual. (UR12).

Por sua vez, a estudante EB4, como podemos ver na segunda unidade de registro exemplificativa (UR4), considera que não foi só a forma como o ambiente virtual de aprendizagem estava organizado que contribuiu para o aumento da sua motivação, mas foi também o próprio professor que, com a sua participação ativa e encorajadora, fortaleceu os laços entre os elementos da turma.

Com efeito, uma das potencialidades desses ambientes virtuais de aprendizagem prende-se com a interatividade e interação que se pode estabelecer entre os diferentes participantes. E neste processo de interação, o professor é o responsável por identificar os conhecimentos relevantes, propor experiências que levem ao discurso crítico e à reflexão, diagnosticar e avaliar os resultados de aprendizagem, sendo que o eLearning exige uma maior atenção ao equilíbrio entre o controle e a responsabilidade (GARRISON; ANDERSON, 2005).

Por sua vez a estudante E17, na terceira unidade de registro exemplificativa, considera que este ambiente virtual revelou-se muito estimulante, porque para além do seu acesso ser muito fácil através de dispositivos móveis, permitiu-lhe, de acordo com as orientações do professor, pesquisar, estudar e selecionar informação que lhe possibilitaram construir conhecimento de forma colaborativa.

Essa abordagem é extremamente importante, porque permite que o estudante esteja no centro da sua aprendizagem e tenha uma participação ativa, construindo o seu próprio conhecimento (GOULÃO, 2012). Há uma nova relação entre o

conhecimento e a aprendizagem, como se depreende nas palavras da estudante E11: “[...] o ambiente é muito propício à aprendizagem de conteúdos, pois necessitamos de investigar sozinhos para conseguir acompanhar o ‘debate’” (UR11).

É, pois, uma abordagem que encoraja e aceita a autonomia e iniciativa dos estudantes; que encoraja os estudantes a dialogar com o professor e entre si; que os encoraja a resolverem os problemas e perguntarem uns aos outros a solução; que os estimula a assumir responsabilidades e que estimula a discussão e mantém a curiosidade do estudante (MOREIRA; MONTEIRO, 2010).

Também o estudante E15 destaca a importância do papel do professor, referindo que: “O que nos motivou, sobretudo, foi o comprometimento do professor com seus alunos. E nisso não houve falha.” (UR15).

E perante essa afirmação, como se deve posicionar o professor? Este deve estar consciente que não se trata apenas de dominar um qualquer instrumento ou um novo sistema de representação de conhecimento, mas sim uma nova cultura de aprendizagem. Isto pressupõe que os professores, mais do que transmitir informação, promovam competências nos seus estudantes, de procura, seleção e interpretação da informação disponível. Nesta sociedade da informação, com as alterações que comporta na aprendizagem e na construção do conhecimento, o professor deve assumir-se, pois, como mediador e facilitador, proporcionando as ajudas educativas adequadas a uma aprendizagem construtivista do estudante (SALMON, 2003).

No cerne da atitude do professor está, pois, a forma como ele encara essa ferramenta, a capacidade que tem em integrá-la de forma oportuna num conjunto de outras estratégias e recursos didáticos ou no aproveitamento que dela retira como método de abordagem ao próprio tema (MOREIRA, 2012).

No entanto, nem todas as afirmações vão no sentido de índices de motivação mais elevados. Como podemos ver na quarta unidade de registro exemplificativa, o estudante E18 afirma que a sua motivação prendeu-se mais aos conteúdos do que ao ambiente educativo, pois prefere utilizar o Facebook na esfera da sua vida privada.

O estudante E25 é mais peremptório, afirmando que a sua motivação é maior num ambiente

construído especificamente para a o processo de ensino-aprendizagem do que numa rede social. Este testemunho contraria um pouco os estudos já citados (CHU; MEULEMANS, 2008; SCHROEDER; GREENBOWE, 2009), que revelam que os estudantes preferem comunicar pelo Facebook do que por LMS, como o Moodle, o Blackboard ou o WebCT.

Relativamente à segunda categoria, Orientação Para a Tarefa, também com vinte e nove registros,

referente às percepções que os estudantes têm de si próprios, no que concerne à sua capacidade de organizar e gerir as e-tarefas no Facebook, a classificação das unidades de registro mostra um número muito elevado de percepções de tendência positiva (vinte e sete), o que indicia, claramente, que os estudantes consideram que conseguiram organizar-se e gerir bem as e-tarefas que tiveram de realizar no Facebook.

Quadro 2 – Orientação para a tarefa

EST	UR	S	Registro
E17	46	+	Senti que toda a unidade curricular estava muito bem organizada, sabendo em cada momento o que era esperado realizar, por isso não senti dificuldades na forma de organizar o meu estudo.
E25	54	-	Dificultou a orientação para a tarefa, porque não havia notificações das participações que só acontecem quando seguimos uma determinada pessoa. Como no grupo só uma pessoa é que me aceitou como amigo, eu só seguia o que era publicado por essa pessoa. Com os outras pessoas tinha que estar atento sobre o que ia sendo comentado/publicado.

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo.

Como podemos ver na unidade de registro exemplificativa, o estudante E17 refere que a unidade curricular estava muito bem organizada no Facebook e que por isso não sentiu dificuldades em organizar-se para estudar os conteúdos.

A maioria dos testemunhos recolhidos sublinha essas vantagens do ponto de vista da gestão do tempo e do espaço na realização das e-tarefas, referindo que:

E1- “o ambiente de trabalho bem organizado permitiu-nos gerir bem as atividades” (UR30).

E14- “com o acompanhamento do professor foi possível fazer a organização e gestão das minhas atividades de forma eficaz” (UR43).

E20- “[...] o método permitiu-me organizar e gerir as atividades da disciplina de uma maneira mais adequada e corretamente em tempo útil” (UR49).

No entanto, como podemos ver na segunda unidade de registro exemplificativa, o estudante E25

aponta uma desvantagem, alertando para a questão da ausência de notificações quando os colegas da turma virtual não são adicionados como “amigos”, situação esta que lhe dificultou o acompanhamento das discussões.

A terceira categoria, Confiança nas Capacidades, com vinte e nove registros, avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as e-atividades e na expressão das suas ideias nas salas de aula virtuais. A classificação das unidades de registro repartiram-se pelas frequências de Confiante (+) e Pouco ou Nada Confiante (-). A primeira, Confiante, foi aquela que recebeu a maior parte das referências, dezessete registros, o que sugere que o Facebook tornou alguns destes estudantes mais confiantes nas suas capacidades; a segunda, Pouco ou Nada Confiante, com doze registros, revela que o ambiente em si nada contribuiu para aumentar a confiança nas capacidades.

Quadro 3 – Confiança nas Capacidades

EST	UR	S	Registro
E2	60	+	O ambiente fez-me crescer a confiança na utilização do Facebook e foi um meio mais descontraído de aprender, isto é, senti menos o peso da hierarquia, pois o professor teve uma postura de grande proximidade, orientando as discussões, acompanhando-as e dando retorno daquilo que dizíamos, e isso foi importante para expor as ideias sem receio.
E15	73	-	Em termos gerais, não. Sempre existe o receio de estar de acordo com o que se pede e ficar exposto e, conseqüentemente, constrangido com a opinião alheia. Às vezes, se fosse somente a orientação do professor, seria mais 'elegante' a maneira de receber correções.

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo.

Como podemos ver na primeira unidade de registro exemplificativa, o estudante E2, refere que o Facebook, como ambiente de aprendizagem mais descontraído, permitiu-lhe confiar mais nas suas capacidades, expondo as suas ideias sem medos e receios numa sala de aula virtual, onde se sentiu menos o peso da hierarquia e do poder.

Outros estudantes têm testemunhos idênticos, referindo também que:

E5- Sim. Na verdade, sinto-me bastante mais confiante e menos receoso na utilização desta ferramenta, mantendo, apesar disso, algumas reservas relativamente à confidencialidade e privacidade. Admito, no entanto, que quando usado com as devidas cautelas, estamos perante uma ferramenta que nos permite aumentar as nossas capacidades na exposição das nossas ideias. (UR63).

E17- Penso que o ambiente descontraído do Facebook permitiu-me expor as minhas opiniões e considerações de forma natural e espontânea; para esta participação também contribuíram os comentários do Professor a incentivar e problematizar os temas, bem como os comentários e 'gostos' dos colegas. (UR75).

E27- Saber gerir o stress e movimentar-me na utilização deste ambiente permitiu que adquirisse mais confiança nas minhas capacidades. (UR85).

No entanto, é de registar que não existe unanimidade nas perceções dos estudantes, já que, como podemos observar na segunda unidade de registro exemplificativa do Quadro 3, o estudante E15 refere que os seus índices de confiança não sofreram alterações com a lecionação da UC no Facebook, porque o constrangimento com as opiniões dos pares é algo que está sempre presente nestes ambientes.

Finalmente, relativamente à quarta categoria, Relação com os Colegas, igualmente com vinte e nove registros, que se refere à forma como se estabelece a integração na comunidade virtual de aprendizagem e com a perceção de confiança recebida da comunidade, a classificação das unidades de registro repartiu-se pelas frequências de Relação Fortalecida (+) e Relação Idêntica (-). A primeira, Relação Fortalecida, foi aquela que recebeu a maioria das referências, vinte e seis registros, o que sugere, sem dúvida, que o Facebook permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, formando uma comunidade de aprendizagem virtual de "amigos"; a segunda, Relação Idêntica, com apenas três registros, revela que a rede social não contribuiu para o fortalecimento de relações sociais com os colegas.

Quadro 4 – Relação com os Colegas

EST	UR	S	Registro
E2	89	+	O ambiente permitiu criar mais proximidade com os colegas, permitindo também conhecer a página deles do Facebook e ter assim mais informação sobre eles, descobrindo pontos comuns, o que faz aumentar a sensação de que nos conhecemos.
E27	114	-	Não se verificaram alterações significativas na relação com os colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo.

Como podemos ver na primeira unidade de registro exemplificativa, o estudante E2 refere que o Facebook permitiu criar a sensação de maior proximidade com os colegas. Outros estudantes sublinham as mesmas ideias, referindo também que:

E1- A minha relação com os colegas foi, sem dúvida, amplificada e melhorada neste ambiente de trabalho comparativamente ao fórum da sala de aula. (UR88).

E5- O relacionamento com os colegas tornou-se mais próximo e mais fácil, sendo que foi notória a intencionalidade do Professor desta UC ao ‘exigir’ que a turma se agrupasse e se relacionasse através desta rede social. Creio que o objetivo foi alcançado e, por isso, estamos todos de parabéns. (UR92).

E7- Penso que proporcionou um ambiente muito mais descontraído e, como tal, houve uma maior aproximação. (UR94).

E9- [...] o ambiente do tipo Facebook é muito importante para a interação entre colegas virtuais. Para o efeito criamos um (ou mais) grupo(s) no Facebook para interagirmos enquanto estudantes, de forma paralela, entre nós, em ambiente externo à UAb. (UR96).

E10- Foi sempre muito agradável a relação com os colegas, a possibilidade de ir comentando as intervenções que faziam e os comentários que eram emitidos sobre os meus ‘posts’ tornaram-nos a todos mais ‘reais’. (UR97).

E12- Penso que foi uma forma agradável de me integrar no grupo. Aprendi bastante com os colegas e os desafios lançados, gostei de poder utilizar este espaço, contrariamente às minhas expectativas. Agradeço a oportunidade de crescer com o grupo [...] (UR99).

No entanto, registre-se que, apesar de não ser um testemunho que indica um mau relacionamento, a estudante E9 refere, como podemos ver na segunda unidade de registro exemplificativa, que o ambiente não produziu alterações significativas na relação com os colegas.

Na realidade, as salas de aula virtuais, nos LMS ou nas redes sociais, possibilitam diversos níveis de interação, que vão desde o um para um até de muitos para muitos. Estes níveis estão presentes em diferentes áreas do ambiente *online* e assumem diferentes tarefas, recursos e funções sociais e

educativas. As interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuram-se, pois, como a base prática da aprendizagem em ambiente e tais interações estão fundamentadas pelas teorias de caráter construtivista e sociointeracionista, como já referimos anteriormente, uma vez que exigem a negociação de conflitos e a partilha de significados (MONTEIRO; MOREIRA, 2012).

Conclusões

A necessidade de acompanhar os desafios da sociedade contemporânea, em rede e digital, e de dar resposta às atuais exigências que são feitas ao ensino superior fez com que muitas instituições tenham procurado integrar o eLearning no processo pedagógico, quer em espaços com acesso restrito e reservados, quer em espaços abertos com “respiração”.

Baseados, pois, nessa necessidade de construir salas de aula virtuais com “respiração”, desenvolvemos a nossa prática letiva ancorada num modelo de aprendizagem relacionado com o desenvolvimento de comunidades de prática e de aprendizagem e com a resolução de problemas. E os resultados dessa prática, tendo em conta as percepções dos estudantes envolvidos, revelam que, efetivamente, as redes sociais como o Facebook podem ter efeitos muito positivos no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior, em termos das diferentes dimensões consideradas, quer seja em nível da sua motivação, da confiança nas suas capacidades, da organização das atividades ou da relação com os seus pares.

Com efeito, pudemos concluir que os estudantes consideraram que o ambiente *online* “desenhado” pelo professor no Facebook foi um fator motivacional determinante para o seu desempenho académico. Ao destacarem a presença constante do professor nos diferentes espaços de comunicação do ambiente e os diferentes papéis assumidos (motivador, mediador, moderador...), ao salientarem a interação social existente entre estudantes e professor e entre pares e ao assumirem que este ambiente gerou discussões e conflitos cognitivos estimulantes, os estudantes acabam por revelar, indiretamente, que o modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta fez emergir uma comunidade

de aprendizagem que os motivou para as atividades acadêmicas da unidade curricular.

Concluímos também que os estudantes consideram que se esforçaram por cumprir as tarefas solicitadas pelo professor e que o Facebook é uma ferramenta que pode facilitar na organização e na gestão do tempo dispendido na realização das atividades acadêmicas.

No que diz respeito à questão da confiança nas capacidades, concluímos que o ambiente de aprendizagem tornou a maioria desses estudantes mais confiantes nas suas competências, e para essa confiança contribuíram, decisivamente, os espaços de discussão e comunicação por excelência da unidade curricular, criados quer no LMS, quer no Facebook. Como verificamos, na opinião da maioria dos estudantes estes espaços permitiram a troca de informação e discussão de assuntos e propiciaram a organização de debates de ideias com foco num tema preciso. Assim, este progresso na confiança das capacidades deve fazer-nos repensar e/ou redesenhar práticas sedimentadas apenas num contexto ou ambiente. Não tendo a intenção, nem a possibilidade, de prever e de esgotar todas as possibilidades tecnológicas a serviço da educação, ambientes digitais como os LMS e as redes sociais podem, hoje, ser combinadas no processo pedagógico num formato que apelidamos de *blended e-learning*. Através de plataformas interativas colaborativas próprias ou incorporadas em ambientes *online* de aprendizagem, as ferramentas da Web 2.0 podem propiciar espaços e condições técnicas para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem devido à sua versatilidade, facilidade de utilização e inúmeras possibilidades de comunicação, partilha e de colaboração.

Finalmente, relativamente à relação com os pares, concluímos que esse ambiente de aprendizagem permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, permitindo formar uma

“consistente” comunidade de aprendizagem virtual de “amigos”.

Para a formação dessa comunidade de prática foram decisivos os diferentes ambientes criados na web social com ferramentas da Web 2.0. Estes ambientes e as diferentes salas de aula virtuais criadas nestes cenários possibilitaram diversos níveis de interação, desde o um para um até de muitos para muitos. Para além disso, as interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuraram-se como a base prática da aprendizagem, e tais interações foram suportadas pelas teorias de carácter construtivista e sociointeracionista.

No entanto, temos de ter algumas reservas na leitura desses resultados, porque existem alguns aspetos que, quando não observados, podem constituir-se como limites à sua utilização, tais como: a facilidade de reprodução em massa e de apropriação de ideias originais, sem que se garantam os direitos de autor; o risco de banalização de conteúdos importantes; o *overload* de informações; a possibilidade de dispersão da atenção, causando a perda do objetivo e interesse pedagógico inicial; e a questão da segurança e da garantia de privacidade (HEW, 2011; WILSON; GOSLING; GRAHAM, 2013).

Concluímos referindo que com a crise da modernidade e da razão absoluta como a conhecemos, o ser humano pode usufruir da conectividade da “sociedade em rede” para, num ambiente de partilha e de interatividade e a partir da construção própria de significados, desenvolver-se como pessoa e como ser social (MOREIRA; JANUÁRIO; MONTEIRO, 2014).

O nosso estudo, em particular, permite verificar esse desenvolvimento como ser social, destacando a melhoria do autoconceito académico dos estudantes do ensino superior quando se recorre a um processo pedagógico sustentado na educação a distância e no eLearning.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.

BASSO, M. et al. Redes sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v.18, n. 1, p. 135-149, 2013.

BENTO, F. *Autoconceito e participação social do estudante do ensino superior*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Psicologia Ciências da Educação, Coimbra, 1997.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.) A sociedade em rede. Do conhecimento à acção política. Debates – Presidência da República. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005. p.17-30. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CHU, M.; MEULEMANS, Y. The problems and potencial of Myspace and Facebook usage in academic libraries. **Internet Reference Services Quarterly**, v. 13, n. 1, p. 69-76, 2008.

ESTEVÃO, C.; ALMEIDA, L. Prática desportiva e medidas de autoconceito físico e académico. In: ALMEIDA, L. S. et al (Ed.). **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 1998. p. 512-519.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GOULÃO, M. Ensinar e aprender em ambientes *online*: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In: MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (Org.). **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**: abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012. p. 77-98.

HEW, K. F. Student's and teacher's use of Facebook. **Computers in Human Behaviour**, v. 21, p. 662-676, 2011.

LEE, M.; McLOUGHLIN, C. Teaching and learning in the Web 2.0 era: empowering students through learner-generated content. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 4, n. 10, p. 21-34, 2007.

LIMA, M.; SECO, G. Autoconceito académico em adultos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. XXIV, p. 303-315, 1990.

McLOUGHLIN, C.; LEE, M. Pedagogy 2.0: critical challenges and responses to Web 2.0 and social software in tertiary teaching. In: LEE, M.; McLOUGHLIN, C. (Ed.). **Web 2.0 based e-learning**: applying social informatics for tertiary teaching. Hershey: Information Science Reference, 2011. p. 43-69.

MILES, M.; HUBERMAN, A. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. **Educational Researcher**, v. 13, n. 5, p. 20-30, 1984.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In: MONTEIRO, A. et al (Coord.). **Blended learning em contexto educativo**: perspetivas teóricas e práticas de investigação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 33-58.

MOREIRA, J. A. (Re) Pensar o ensino com objetos de aprendizagem audiovisuais em ambientes presenciais e online. In: MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (Org.). **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**: abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012. p. 77-98.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 3, n. 2, p. 82-94, 2010.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S.; MONTEIRO, A. Educar na rede social. In: MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (Org.) Educação a Distância e eLearning na Web Social. Santo Tirso: Whitebooks-CEIS20, 2014. p. 23-38.

OKADA, A. Competências-chave para coaprendizagem na era digital. Fundamentos, métodos e aplicações. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

PEMPECK, A.; YERMOLAYEVA, A.; CARVET, L. College students' social networking experiences on Facebook. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 30, p. 227-238, 2009.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SALMON, G. **E-tivities**: the key to teaching and learning online. Londres: Routledge, 2003.

SCHOEDER, J.; GREENBOWE, T. The chemistry of Facebook: using social networking to create an online community for the organic chemistry. **Innovate: Journal of Online Education**, v. 5, n. 4, p. 22-31, 2009.

SIMÕES, M.; SERRA, A. A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. **Revista Portuguesa de Pe-**

dagogia, v. 21, p. 233-252, 1987.

URHAHNE, D. et al. Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. **British Journal of Educational Psychology**, n. 81, p. 161-177, 2011.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VEIGA, F. Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: “Self-concept as a learner scale”. In: GONÇALVES, M. et al (Eds.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Braga: APPORT, 1996. p. 365-380.

WANG, F.; HANNAFIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005.

WILSON, R. E.; GOSLING, S. D.; GRAHAM, L. T. Review of Facebook research in the social sciences. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 3, p. 203-220, 2013.

Recebido em: 10.08.2015

Aprovado em: 01.10.2015

A DOCÊNCIA VIRTUAL E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DA TUTORIA NA REDE E-TEC BRASIL¹

Luciane Penteado Chaquime*

Daniel Mill**

RESUMO

Na atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem em cursos de Educação a Distância por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, o tutor virtual mobiliza, por um lado, saberes que compõem a base de conhecimento necessária à docência em geral. Por outro, constrói novos saberes ao refletir sobre sua prática, ampliando e diversificando essa base. Partindo desse contexto, o artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou mapear os saberes do tutor virtual, identificando sua natureza. Para a realização da investigação, empregou-se a triangulação metodológica e percorreu-se as seguintes etapas: levantamento e estudo de bibliografia; coleta de dados utilizando-se questionário com questões abertas e fechadas, entrevista individual, sessões de entrevistas coletivas e análise de documentação oficial; sistematização e análise dos dados. Os resultados observados demonstram que a experiência na tutoria virtual tem potencial formador ao possibilitar a construção de novos saberes e, com isso, ampliar a base de conhecimento necessária à docência.

Palavras-chave: Docência virtual. Saberes docentes. Formação de professores. Educação a Distância. Rede e-Tec Brasil.

ABSTRACT

VIRTUAL TEACHING AND EDUCATIONAL KNOWLEDGE: A STUDY OF TUTORIALS USED IN BRAZIL'S E-TEC NETWORK

Acting as a mediator in the teaching-learning process of Distance Education courses provided via digital information and communication technologies, the virtual tutor mobilizes knowledge that comprises the necessary base for teaching in general. At the same time, however, while reflecting upon his/her teaching, the tutor constructs new knowledge, which expands and diversifies his/her educational foundations. From this context, this article presents the results of a study that sought to map the virtual

¹ Este artigo é resultante de pesquisa realizada no âmbito do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, com apoio financeiro do CNPq.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Matão. Endereço Institucional: Rua Stéfano D'Avassi, 625, Nova Cidade – Matão/SP. CEP: 15991-502. luciane.penteado@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado do Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço Institucional: DEd-UFSCar – Rodovia Washington Luís (SP-310), km 235, São Carlos-SP. CEP: 13565-905. mill@ufscar.br

tutor's knowledge and identify its nature. To carry out the research, methodological triangulation was employed and the following steps were taken: bibliographical compilation and study; data collection through a questionnaire with open and closed questions, individual interviews, group interview sessions and analysis of official documents; and systematization and analysis of data. The obtained results demonstrate that the experience in virtual tutoring has potential as a training method that enables the creation of new knowledge and thereby expands the knowledge base required for teaching.

Keywords: Virtual teaching. Teaching knowledge. Teacher training. Distance Education. e-Tec Brazil Network.

RESUMEN

LA DOCENCIA VIRTUAL Y SABERES DOCENTES: UN ESTUDIO DE LA TUTORÍA EN LA RED E-TEC BRASIL

En la actuación como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje en cursos de Educación a Distancia por medio de tecnologías digitales de información y comunicación, el tutor virtual moviliza, por un lado, saberes que componen la base de conocimiento necesaria a la docencia en general. Por otro, construye nuevos saberes al reflexionar sobre su práctica, ampliando y diversificando esa base. Partiendo de ese contexto, el artículo presenta resultados de una investigación que busca mapear los saberes del tutor virtual, identificando su naturaleza. Para la realización de la investigación, se empleó la triangulación metodológica y se recorrió las siguientes etapas: levantamiento y estudio de bibliografía; recolecta de datos utilizando cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, entrevista individual, sesiones de entrevistas colectivas y análisis de documentación oficial; sistematización y análisis de los datos. Los resultados observados demuestran que la experiencia en la tutoría virtual tiene potencial formador al posibilitar la construcción de nuevos saberes y, con eso, ampliar la base de conocimiento necesaria para la docencia.

Palabras clave: Docencia virtual. Saberes docentes. Formación de Profesores. Educación a Distancia. Red E-TEC Brasil.

1 Introdução

A contemporaneidade tem como uma de suas principais características a presença massiva das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Inseridas na mediação social, essas tecnologias possibilitam mudanças na forma como os indivíduos se relacionam nas esferas da produção, do mercado, das relações culturais, afetivas e educacionais.

No que diz respeito à educação, a expansão das TDIC permitiu o avanço da modalidade a distância, favorecendo a proliferação de cursos dos mais variados tipos, como cursos de curta duração, de aperfeiçoamento, técnicos, de gra-

duação e pós-graduação. Além disso, possibilitou propostas de Educação a Distância (EaD) que rompem com os modelos mais arcaicos (baseados na autoinstrução e na verificação de resultados) em favor da construção de conhecimento por meio das interações entre alunos-alunos e alunos-professores nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Para que a EaD mediada pelas TDIC seja implementada, é necessário um conjunto de profissionais que, atuando de forma coletiva, distribuída e colaborativa, desempenham o papel típico do professor da educação tradicional. Desse modo, tarefas como conhecer os alunos, planejar a aula e os conteúdos que serão trabalhados, escolher os

recursos didáticos, elaborar atividades e avaliações, aplicá-las, corrigi-las e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno e manejo da turma são distribuídas a vários profissionais que, em conjunto, formam o que Mill (2014) denominou “polidocência”.

Dentre os profissionais da polidocência, o tutor virtual é figura central. Isso porque, ao atuar bem próximo ao aluno, interagindo diretamente no AVA como motivador do processo de ensino-aprendizagem, o tutor virtual representa a instituição, além de ser identificado, pelos alunos, como seu “professor” efetivamente.

No desempenho de seu papel de motivador/orientador do processo de ensino-aprendizagem em cursos EaD mediados pelas TDIC, o tutor virtual atua como docente e, portanto, mobiliza alguns saberes típicos do educador. Parte desses saberes é, geralmente, construída durante sua formação inicial, em cursos de graduação. Outra porção, porém, é formada num processo contínuo ao longo da vida (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), em cursos realizados durante a carreira e, também, pelo exercício profissional. Por isso, para Tardif (2012, p. 36), o saber docente constitui-se “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Por se tratar de saberes que são específicos e essenciais à profissão docente, Shulman (1986, 2005) denomina-os de “base de conhecimento para a docência”.

Este artigo embasa-se nos resultados de uma investigação que buscou responder a seguinte questão: quais as principais transformações que podem ser observadas na docência ao longo dos anos de prática pedagógica na EaD? Sendo assim, um dos enfoques da investigação, ora apresentado, foi mapear os saberes do tutor virtual, identificando sua natureza. Dessa maneira, caracteriza-se como um estudo descritivo. As referências teóricas são os estudos de Shulman (1986, 2005) sobre a base de conhecimento necessária à profissão docente e, ainda, os de Tardif (2010, 2012) acerca dos saberes docentes, especialmente os saberes experienciais, compreendidos como os que são construídos a partir da reflexão sobre a vivência das situações no contexto de trabalho e nas interações com os

alunos. A partir desses referenciais, compreende-se que os saberes que constituem a base de conhecimento da docência, tanto presencial quanto virtual, são plurais e podem ser constituídos na formação inicial ou ao longo da carreira. A análise da base de conhecimento dos tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP toma como base a categorização de Mizukami (2004).

Os tutores virtuais que atuam nos cursos técnicos de Administração, Informática para a Internet e Profucionário, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio da Rede e-Tec Brasil, foram os sujeitos da investigação, que valeu-se da triangulação metodológica (DUARTE, 2009) e perpassou as seguintes etapas: 1) levantamento e estudo de bibliografia visando o aprofundamento teórico e a definição de categorias de análise para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e as análises; 2) coleta de dados realizada por meio dos seguintes instrumentos: questionário *on-line* elaborado com a ferramenta Limesurvey, contendo cinco grupos de questões abertas e fechadas, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado a 183 tutores virtuais e completado por 83 (45,3% do total); entrevistas individuais com cinco tutores, a partir de um roteiro semiestruturado, das quais uma foi realizada virtualmente por chamada de voz com o uso do Skype; entrevistas coletivas ou sessões de diálogo em bate-papo, realizados em dois momentos (no primeiro, via mensagens do Facebook, participaram quatro tutores virtuais e, no segundo, via mensagens do Skype, participaram seis); e análise de documentação oficial relativa à EaD e à Rede e-Tec Brasil; e 4) sistematização e análise dos dados.

As próximas seções deste texto organizam-se da seguinte maneira: na seção dois, busca-se identificar os saberes dos tutores virtuais relacionados à base de conhecimento necessária à docência em geral. Na terceira seção, enfatiza-se a formação de saberes por meio da prática profissional da docência. A quarta seção enfoca a atuação do tutor virtual como mediador pedagógico em AVA e os saberes que constrói nessa experiência. Por fim, a quinta seção traz algumas considerações acerca dos resultados observados na investigação realizada.

2 O tutor virtual e a base de conhecimento necessária à docência

Partindo da categorização de Mizukami (2004) para os saberes descritos por Shulman (1986, 2005) como integrantes da base de conhecimento necessária à docência, tem-se: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. A seguir, apresenta-se uma aproximação dessa discussão com a docência virtual, marcadamente a tutoria a distância.

2.1 O tutor virtual e o conhecimento do conteúdo específico

Segundo Shulman (1986, 2005), o conhecimento do conteúdo específico relaciona-se à quantidade e organização do conhecimento em si (específico sobre a matéria) na mente do professor. Pensar so-

bre esse conhecimento vai além de saber a respeito de fatos ou conceitos. Requer compreensão sobre os processos, os procedimentos e as estruturas do conteúdo específico, ou seja, sobre como ele é construído dentro de cada área. Assim, professores bem preparados serão capazes de reconhecer quais conhecimentos são mais importantes para determinado contexto para enfatizá-los. Da mesma forma, saberão quais conhecimentos podem ser deixados de lado em determinada circunstância.

Além disso, compreende-se como conhecimento do conteúdo específico os saberes disciplinares de Tardif (2012), ou seja, aqueles constituídos por cada disciplina, disponíveis à sociedade e transmitidos nos cursos de graduação. Desta forma, organizamos, na Tabela 1, o conhecimento do conteúdo específico dos tutores virtuais investigados a partir das áreas de conhecimento da Capes² (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Tabela 1 – Distribuição dos tutores virtuais por área de conhecimento e cursos em que atuam na Rede e-Tec Brasil/IFSP (em números absolutos e porcentagem)

Áreas de conhecimento	Formação geral dos tutores por área de conhecimento	Formação dos tutores que atuam no curso Técnico em Administração	Formação dos tutores que atuam no curso Técnico em Informática para a Internet	Formação dos tutores que atuam no Profucionário
Ciências Exatas e da Terra	31 (37,34%)	7 (22,58%)	14 (45,15%)	10 (32,23%)
Ciências Biológicas	1 (1,2%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
Engenharias	11 (13,25%)	6 (54,54%)	4 (36,36%)	1 (9,09%)
Ciências da Saúde	4 (5%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)
Ciências Sociais Aplicadas	16 (19,27%)	12 (75%)	0 (0%)	4 (25%)
Ciências Humanas	12 (14,45%)	3 (25%)	0 (0%)	9 (75%)
Linguística, Letras e Artes	6 (7,22%)	1 (16,66%)	0 (0%)	5 (83,33%)
Multidisciplinar	2 (2,4%)	1 (50%)	0 (0%)	1 (50%)
Total	83 (100%)	30 (36%)	19 (23%)	34 (41%)

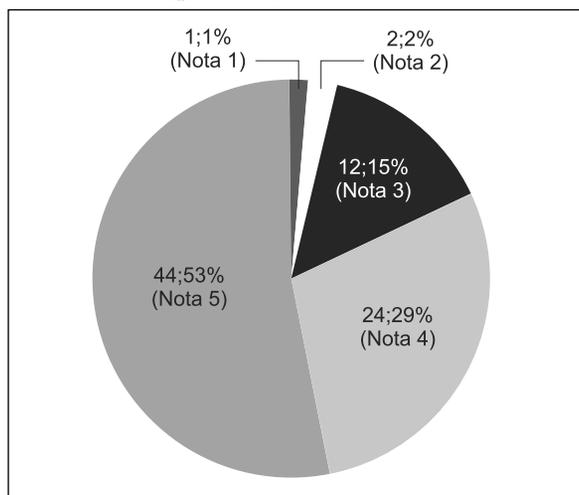
Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

² As Ciências Agrárias não constam na Tabela 1 porque nenhum dos tutores apontou formação relacionada a elas.

O maior percentual de conhecimento do conteúdo específico apresentado na área de Ciências Exatas e da Terra (37,34%) relaciona-se às áreas de conhecimento às quais pertencem os cursos oferecidos pela Rede e-Tec Brasil/IFSP e, ainda, aos requisitos exigidos pelos editais de seleção, especialmente os dos anos de 2010 e 2011, os quais detalham a necessidade de formação específica na área da disciplina em que o tutor virtual irá atuar.

Os tutores investigados foram consultados sobre a importância do conhecimento do conteúdo específico da disciplina para a atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem em AVA. A maioria deles (82%) avaliou esse conhecimento como de grande importância para a prática da tutoria (Figura 1).

Figura 1 – Avaliação dos tutores virtuais sobre a importância dos saberes disciplinares para sua atuação (escala de 1 a 5, sendo 1 = pouco importante e 5 = muito importante)



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Como forma de ilustrar a avaliação apresentada na Figura 1, um dos sujeitos da pesquisa ressalta o valor do domínio de conteúdo da disciplina em que atua.³

³ Na consulta feita aos tutores por questionário e entrevista, havia questões abertas, para comentários livres ou subjetivos. Nesse texto, alguns extratos das falas permearam a análise. Sendo o tutor virtual um dos principais membros da polidocência, ele atua como docente nas interações que estabelece com os alunos de cursos EaD mediados pelas TDIC. Nos extratos/comentários, os tutores foram identificados como docentes virtuais e cada um recebeu uma letra do alfabeto para diferenciação, mas preservando-se o sigilo quanto ao nome do sujeito investigado.

Eles [tutores virtuais] são colocados muitas vezes sem dominar a matéria em que estão, porque supostamente o papel deles é só tirar dúvida do aluno. Aí, se ele tiver dúvida, ele pergunta pro formador, então, coloca-se esse tutor como um mero intermediário, que [...], na minha visão, ele não é. Ele teria que ter o domínio, a mesma coisa que eu ‘tiver’ tirando dúvida de um aluno em sala de aula, se eu não dominar a matéria, como que eu vou esclarecer essa dúvida? (Comentário 1 – Docente Virtual A).

A fala desse tutor deixa clara a importância do conhecimento do conteúdo específico para o desempenho satisfatório do papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem em cursos EaD mediados pelas TDIC.

2.2. O tutor virtual e o conhecimento pedagógico geral

Compõem essa categoria os conhecimentos relacionados a teorias e princípios do processo de ensino-aprendizagem; conhecimentos relativos às características dos alunos, de como eles aprendem e da forma como se estabelecem as interações em sala de aula; conhecimentos referentes aos contextos educacionais; conhecimentos sobre outras disciplinas e que podem ser trabalhados interdisciplinarmente; conhecimentos acerca do currículo e da política educacional; e conhecimentos das finalidades, metas e dos fundamentos históricos e filosóficos da educação (MIZUKAMI, 2004).

É possível incluir na categoria do conhecimento pedagógico geral os saberes da formação profissional ou saberes profissionais, os quais consistem no “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2012, p. 36). Para esse autor, enquadram-se nos saberes profissionais, ainda, os saberes pedagógicos “provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2012, p. 37). Os saberes profissionais e pedagógicos podem ser constituídos durante a formação em cursos de licenciatura, uma vez que compõem o currículo desses cursos.

Na investigação, constatou-se que 34 (40,96%) dos 83 pesquisados ingressaram na docência em

geral apenas com saberes disciplinares, pois graduaram-se em cursos de bacharelado e tecnologia, apenas. Por outro lado, observou-se que 57,83% (48 em números absolutos) do total de tutores virtuais pesquisados apontaram formação em licenciaturas, como primeira ou segunda graduação. Tal dado pode ser considerado um indicativo de que boa parte deles já ingressou na tutoria virtual com saberes pedagógicos constituídos. Nesse sentido, compreende-se que a prática pedagógica na EaD tem potencial para ampliar os saberes pedagógicos, especialmente para os docentes sem formação em licenciaturas, conforme ilustra o Comentário 2, a seguir, referente aos saberes construídos na atuação como tutor virtual.

Fortalecimento de conteúdos diversos sobre o conhecimento da rotina escolar juntamente com conceitos de gestão e utilização dos instrumentos jurídicos que normatizam e dão suporte à gestão. (Comentário 2 – Docente Virtual B).

Além disso, observou-se que os tutores virtuais valorizam saberes referentes ao conhecimento pedagógico em geral para sua atuação como mediadores do processo de ensino-aprendizagem no AVA, especialmente a importância de se conhecer os alunos e suas dificuldades. As falas abaixo demonstram essa valorização.

Eu acho que ser docente no virtual tem umas características muito marcantes. Você parece que compartilha algumas questões mais pessoais com o aluno para deixá-lo mais confortável, para deixar que se aproxime mais de você, para ele ter confiança no seu trabalho, expor para ele o quanto você pode colaborar com a aprendizagem dele, e, também, uma coisa que, infelizmente, muitas vezes no presencial a gente abafa um pouco é utilizar o conhecimento prévio do aluno. No virtual, a gente parece que enfatiza muito mais e deixa muito mais o conhecimento prévio do aluno ser mostrado do que no presencial. Isso foi uma coisa assim que eu notei demasiadamente. (Comentário 3 – Docente Virtual C).

Pensando na relação professor/aluno, acredito que entendemos um pouco melhor das ansiedades dos alunos [na EaD]. (Comentário 4 – Docente Virtual D).

Os Comentários 3 e 4 relacionam-se às interações estabelecidas entre os tutores e os alunos no AVA e esclarecem que a mediação pedagógica na

modalidade EaD favorece o contato mais próximo com o estudante, permitindo, assim, ficar a par de seus anseios, de suas dificuldades e de seus conhecimentos prévios sobre a disciplina para melhor auxiliá-los durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, percebe-se, nas falas em destaque, que a experiência na tutoria virtual pode contribuir para a formação de saberes referentes ao conhecimento pedagógico geral. Isso porque, na medida em que tutores e alunos interagem de forma mais estreita, é possível ao tutor aproximar-se da realidade do aluno e conhecê-lo melhor para atuar contextualizando o processo de ensino-aprendizagem.

2.3 O tutor virtual e o conhecimento pedagógico do conteúdo

O conhecimento pedagógico do conteúdo é definido por Shulman (1986) como o conhecimento específico para ensinar. Dele fazem parte as ideias, as analogias, as ilustrações, os exemplos, as demonstrações, entre outras representações que podem ser elaboradas para tornar os conhecimentos de determinada área acessíveis aos alunos. Em resumo, refere-se à maneira de formular o conhecimento específico para que seja compreensível a outras pessoas.

Esse conhecimento envolve a compreensão de como tornar uma aprendizagem mais fácil ou mais difícil e é derivado de pesquisas e também da sabedoria que vem da prática (SHULMAN, 1986). Assim, é preciso que o professor tenha ciência dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema que estudarão para que, a partir disso, possa elaborar estratégias que permitam a reorganização e a compreensão dos discentes acerca daquele determinado assunto de estudo.

Na pesquisa, constatou-se que os tutores virtuais valorizam as interações estabelecidas com os discentes no AVA, pois, por meio delas, conhecem o perfil, as dificuldades e as vivências anteriores dos estudantes. Além disso, e conforme explicitado na subseção anterior, atribuem importância a esse saber, uma vez que, a partir dele, podem escolher melhores estratégias para mediar o processo educativo, tornando a aprendizagem mais fácil ou mais difícil.

Com o objetivo de avaliar se, na visão dos tutores pesquisados, o aprendizado é mais difícil ou mais fácil quando é mediado pelas TDIC, questionou-se sobre o processo de ensino-aprendizagem nas modalidades presencial e EaD. Como resultado, 60,24% dos tutores virtuais avaliaram que o aluno aprende igualmente em ambas as modalidades; 24,09% afirmaram que na educação presencial o aluno aprende melhor do que na EaD; e 15,66% responderam que na EaD o aluno aprende melhor do que na educação presencial. Abaixo, destacam-se três falas dos tutores virtuais (Comentários 5, 6 e 7) que ilustram os motivos pelos quais a maior parte dos pesquisados considera que a aprendizagem se dá igualmente nas modalidades presencial e EaD.

O que define a aprendizagem não é a modalidade de ensino, mas sim a qualidade das propostas, a disposição ao aprendizado, entre outras. (Comentário 5 – Docente Virtual E).

Se há o mesmo comprometimento e envolvimento de todos, a aprendizagem é a mesma, o que muda é, apenas, a modalidade (presencial, semipresencial, a distância). (Comentário 6 – Docente Virtual F).

Na verdade, o aprendizado independe do meio (presencial ou virtual). Escolhi a resposta da igualdade, porque entendo que as condições são iguais. (Comentário 7 – Docente Virtual G).

A constatação de que para a maior parcela dos tutores o aprendizado se faz igualmente em ambas as modalidades contribui para se pensar que a prática pedagógica na EaD pode favorecer a formação do conhecimento pedagógico do conteúdo. De acordo com Miglioranza (2010, p. 48), esse conhecimento é aprendido com o exercício da profissão docente e aprimorado no processo de reflexão sobre essa prática. Dessa maneira, o conhecimento pedagógico do conteúdo oportuniza ao professor contextualizar o ensino, voltando-o às necessidades discentes. De forma complementar, Mesa (2001) destaca que, por esse conhecimento, o conteúdo é transformado para ser ensinado, e, assim, é por ele que se distingue o docente do profissional que possui apenas a formação de especialista em determinada área.

3 Os saberes formados na prática profissional

Os saberes que constituem a base de conhecimento para o exercício da profissão docente possuem várias fontes de formação, conforme explicitado nas seções anteriores. O Quadro 1 sintetiza esse processo.

Quadro 1 – Base de conhecimento da docência e as fontes para sua constituição

Base de conhecimento da docência			
É formada por	Conhecimento do conteúdo específico (saberes disciplinares)	Conhecimento pedagógico em geral (saberes profissionais; saberes pedagógicos ⁴ ; saberes curriculares)	Conhecimento pedagógico do conteúdo (saberes experienciais)
Fontes para sua constituição	Formação acadêmica	Pesquisa sobre educação; Materiais e contexto do processo educativo institucionalizado	Sabedoria da prática ou prática profissional da docência
Quando se constitui	Formação inicial	Formação contínua ao longo da vida	

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo, com base nos textos de Shulman (1986, 2005), Tardif (2012) e Mizukami (2004).

⁴ No caso dos cursos de licenciatura, os saberes pedagógicos podem ser construídos durante a formação inicial.

Observando-se o Quadro 1, nota-se que a base de conhecimento da docência começa a ser constituída durante a formação inicial, período em que as vivências como aluno, os referenciais e as impressões sobre as atitudes dos professores que se teve ao longo da trajetória como estudante também influenciam. Com o passar dos anos, contudo, a experiência proveniente da prática pedagógica profissional pode aprofundar, ampliar e diversificar essa base (MIZUKAMI, 2004).

Esse mesmo argumento é reforçado por Tardif (2012), para quem a prática profissional é uma fonte para a formação docente, pois, por meio dela, os professores retraduzem sua formação inicial, ampliando sua base de conhecimento. Em outras palavras, por meio da prática pedagógica cotidiana, os professores têm a oportunidade de rever, julgar e avaliar os saberes da formação inicial (TARDIF, 2012).

Na pesquisa, identificou-se falas (Comentários 8 e 9) a respeito da formação pela experiência.

Em minha atividade profissional, pude adquirir experiência em uma atividade que me era desconhecida, para poder transmitir a meus alunos presenciais que são futuros (e alguns já atuais) professores. (Comentário 8 – Docente Virtual H).

Todas as minhas experiências docentes foram significativas, porque me deram experiência e desenvoltura para trabalhar com todas as idades e níveis de formação. (Comentário 9 – Docente Virtual I).

Pelos Comentários desses docentes, é possível verificar que os tutores virtuais pesquisados formam-se na prática profissional, aproveitando suas experiências nos diferentes níveis e modalidades de ensino para aprimorar-se e ampliar sua base de conhecimento da docência.

4 O tutor virtual e os saberes que constrói na mediação pedagógica em AVA

Por ser parte da polidocência, o tutor virtual necessita de saberes da base de conhecimentos da docência em geral e, como afirma Mill (2014), a atuação como mediador do ensino-aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem exige outros conhecimentos que são específicos à EaD. Além disso, as atribuições do tutor virtual (bem como seus saberes docentes) podem variar conforme a

proposta do curso ou o modelo de EaD adotado pela instituição em que atua (MILL, 2014). De forma geral, seu papel agrega atividades relativas ao atendimento aos alunos e à mediação pedagógica nos AVA e, para tanto, necessita de saberes como:

- a) conhecer a proposta curricular, bem como os materiais didáticos do curso para que possa estimular os estudantes e orientá-los nos exercícios;
- b) dominar a disciplina que tutoria;
- c) ter ciência das especificidades do seu trabalho no AVA e de sua rotina;
- d) conhecer o perfil do aluno cursista;
- e) ter habilidades na comunicação e linguagem escrita para esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo estudado;
- f) dominar os recursos tecnológicos por meio dos quais atua para que possa auxiliar os alunos quanto a questões técnicas;
- g) conhecer diferentes estratégias pedagógicas e didáticas para utilizá-las na motivação dos alunos;
- h) dominar o AVA para que possa gerenciá-lo de forma satisfatória;
- i) saber comunicar-se para dar *feedbacks* formativos na correção das atividades;
- j) ter habilidades socializadoras para promover as interações entre os alunos e ele e entre os próprios alunos de forma a motivar a aprendizagem colaborativa;
- k) saber trabalhar de forma coletiva para interagir com os demais profissionais da polidocência.

Contudo, a maior parte dos saberes supramencionados não faz parte da formação inicial dos tutores virtuais. Assim, baseando-se em Tardif (2012), é possível dizer que são construídos na mediação pedagógica nos AVA, constituindo-se em saberes experienciais. Além disso, dados obtidos durante a investigação mostraram que uma parte dos saberes específicos à tutoria virtual é formada pela interação com profissionais que possuem mais tempo de experiência na função.

Superei [as dificuldades iniciais na tutoria virtual] com muita insistência, aqui no campus trocamos ideias entre os que fazem tutoria (Comentário 10 – Docente Virtual J).

Sobre os conhecimentos e saberes construídos a partir da experiência como tutor virtual, obteve-se as informações categorizadas e organizadas no Quadro 2.⁵

Quadro 2 – Conhecimentos e saberes formados a partir da prática pedagógica na EaD

Categorias	Respostas que se enquadram na categoria	
	Porcentagem	Quantidade
Conhecimentos e saberes relativos às tecnologias digitais e ao ambiente virtual de aprendizagem	39,02%	32
Conhecimentos e saberes relativos à modalidade de educação a distância	25,60%	21
Conhecimentos e saberes relativos à linguagem e à comunicação escrita	24,39%	20
Conhecimentos e saberes relativos à relação ensino-aprendizagem nos AVA	19,51%	16
Conhecimentos e saberes relativos ao perfil dos alunos	14,63%	12
Conhecimentos e saberes relativos aos conteúdos disciplinares	12,19%	10
Conhecimentos e saberes relativos à organização do tempo	7,31%	6
Conhecimentos e saberes relativos ao trabalho colaborativo e cooperativo	6,09%	5
Conhecimentos e saberes relativos à atuação do tutor virtual	4,87%	4
Conhecimentos e saberes didático-pedagógicos	4,87%	4

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Analisando o Quadro 2, é possível observar alguns aspectos. Primeiro, uma porcentagem maior de construção de saberes relacionados às tecnologias digitais e ao ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 147), os tutores virtuais “precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia”. Essa constatação leva à compreensão de que os tutores aprendem sobre as tecnologias atuando na prática, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos AVA.

Em segundo lugar, verifica-se a construção de conhecimentos relacionados à modalidade EaD. Quanto a isso, apoiando-se em Ribeiro, Mill e Oliveira (2010), compreende-se que a tutoria virtual pode ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, uma vez que, a partir dela, os tutores constroem novos saberes que serão incorporados à base de conhecimento necessária à docência, ampliando-a.

Em relação ao conhecimento relacionado à linguagem e à comunicação escrita, que aparece em terceiro lugar no Quadro 2, Mill et al. (2008) esclarecem que são saberes específicos da tutoria, no sentido em que o tutor virtual torna-se mais atento ao que lê e escreve no AVA, pois disso depende seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Também Peters (2009) ressalta que esses saberes são imprescindíveis no atual cenário educacional, uma vez que a acelerada expansão da modalidade EaD mediada pelas TDIC exige, cada vez mais, formas de comunicação compactadas e globalizadas.

As respostas relativas aos conhecimentos e saberes sobre a relação ensino-aprendizagem nos AVA e sobre o perfil dos alunos indicam que a interação entre os alunos e os tutores virtuais está sendo favorecida no modelo de EaD adotado pela

⁵ O Quadro 2 foi organizado a partir de uma pergunta aberta do questionário enviado aos tutores virtuais. Dos 83 que completaram o preenchimento do questionário, 82 responderam a essa questão.

Rede e-Tec Brasil/IFSP. Isso, segundo Moore e Kearsley (2008), é essencial e altamente desejável, tanto para os tutores quanto para os alunos, em cursos dessa modalidade. Ainda quanto a essa categoria de saberes e conhecimentos, baseando-se em Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 53), é possível dizer que “os docentes consideram o contato direto com os alunos como uma fonte importante de informações para o bom andamento da disciplina”. Disso decorre que a ausência de interação seria um elemento dificultador da prática pedagógica na modalidade.

Acerca dos conhecimentos e saberes relacionados aos conteúdos disciplinares, como já foi dito anteriormente, percebe-se que os participantes da pesquisa os valorizam como fundamentais para as interações que se estabelecem no AVA.

Por fim, a indicação de saberes e conhecimentos acerca da organização do tempo, do trabalho colaborativo e cooperativo, da atuação do tutor virtual e dos didático-pedagógicos demonstra que a tutoria virtual pode contribuir para o aprimoramento da docência, ampliando a base de conhecimento desses profissionais.

5 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo mapear os saberes do tutor virtual, identificando sua natureza.

Participaram da investigação tutores virtuais que atuam nos cursos técnicos oferecidos a distância pelo IFSP, por meio da Rede e-Tec Brasil. Os estudos de Shulman (1986, 2005), bem como a categorização proposta por Mizukami (2004), trouxeram o referencial teórico para as análises sobre a base de conhecimento necessária ao exercício da docência. A análise sobre os saberes docentes, especialmente os saberes experienciais, embasaram-se em Tardif (2010, 2012).

Os resultados obtidos com a investigação demonstraram, em primeiro lugar, que os tutores virtuais valorizam o conhecimento do conteúdo específico para sua atuação como mediadores nos AVA. Em segundo lugar, que a prática na tutoria virtual potencializa a ampliação dos saberes relativos ao conhecimento pedagógico em geral. Em terceiro lugar, observou-se que a atuação como tutor virtual potencializa a formação do conhecimento pedagógico do conteúdo, especialmente no que se refere a considerar o perfil do aluno e suas dificuldades para escolher as melhores e mais apropriadas estratégias de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a investigação empreendida possibilita pensar, a partir dos conhecimentos específicos à tutoria virtual, que essa experiência tem potencial formador, uma vez que oportuniza a construção de novos saberes e a ampliação da base de conhecimento necessária à profissão docente.

REFERÊNCIAS

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sobre as áreas de avaliação**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- DUARTE, T. A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). **CIES e-WorkingPaper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.
- MESA, L. M. La construcción del conocimiento en la enseñanza. In: GARCÍA, C. M. et al. (Org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 47-83.
- MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 23-40.
- MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro**

de Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PETERS, O. **A Educação a Distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2009.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, L. R. C.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. A docência virtual versus presencial sob a ótica dos professores. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 41-58.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-28, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

Recebido em: 01.05.2015

Aprovado em: 10.09.2015

EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA A DISTÂNCIA NA BAHIA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Emanuel do Rosário Santos Nonato*

Mary Valda Souza Sales**

RESUMO

O estudo em tela tem por objetivo analisar o histórico de oferta pública de ensino superior a distância na Bahia para identificar seus avanços e contradições a partir do problema de pesquisa: como a oferta pública de ensino superior a distância na Bahia se conforma ante os avanços e contradições desse processo? A metodologia utilizada é a pesquisa documental. Em vista da proeminência da UNEB no quadro de oferta de vagas públicas na modalidade de Educação a Distância na Bahia, o estudo centraliza sua abordagem na experiência da UNEB. Abordando as bases legais para o desenvolvimento da EAD no Ensino Superior, a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no estado da Bahia, as experiências pré-UAB e a inserção de EAD nos cursos presenciais de graduação, este estudo identifica os avanços e as contradições do processo de assimilação da Educação a Distância pelas universidades públicas baianas, a configuração do quadro de vagas de Educação Superior Pública na Bahia resultante das políticas de oferta de cursos a distância e os impactos dessa oferta na estrutura organizacional da universidade.

Palavras-chave: Educação superior pública. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

PUBLIC HIGHER DISTANCE EDUCATION IN BAHIA: ADVANCES AND CONTRADICTIONS

This study seeks to analyze the history of distance higher education offered by the public educational system of the state of Bahia in order to identify its advances and contradictions in relation to the following question under investigation: how does the state's providing of distance higher education in Bahia adjust itself in relation to the progress and contradictions inherent in this process? The methodology adopted employs documental research. Considering the prominence of the State University of Bahia (UNEB) in relation to the number of online higher education courses offered in Bahia, this research focuses on the UNEB experience. It addresses the legal basis for the development of distance education at the higher education level, the implementation

* Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço para correspondência: Rua Maria Conceição Rego, 191 – Casa 01, Condomínio Bilbao, Buraquinho, Lauro de Freitas - Bahia, CEP: 42700-000. E-mail: enonato@uneb.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço para correspondência: Alameda Praia de Atalaia, 410 – Residencial Mar Onda Branca, casa 01 – Stella Maria, Salvador - Bahia. CEP 41600-020. E-mail: marysales@uneb.br

of Brazil's Open University (UAB) system in Bahia – and experiences that existed prior to its adoption – and the integration of distance education in traditional university classrooms. This article identifies the advances and contradictions that accompanied the process of assimilation of distance education by Bahia's state universities. It also looks at the ways in which the framework of public higher education in Bahia was modified as a result of the introduction of distance education and the impact that its implementation has had upon on the organizational structure of the university.

Key words: Public Higher Education. Distance Education. Brazil Open University.

RESUMEN

EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA A DISTANCIA EN BAHIA: AVANCES Y CONTRADICCIONES

El estudio propuesto tiene por objetivo analizar el histórico de oferta pública de la educación superior a distancia en Bahia para identificar sus avances y contradicciones a partir del problema de investigación: ¿Cómo la oferta pública de educación superior a distancia en Bahia se conforma ante los avances y contradicciones de este proceso? La metodología utilizada es la investigación documental. En vista de la prominencia de la UNEB en cuanto a la oferta de vacantes públicas en la modalidad de Educación a Distancia en Bahia, el estudio se centra en los abordajes de la experiencia de la UNEB. Abordando las bases legales para el desarrollo de la EAD en la educación superior y la implementación del sistema de Universidad Abierta de Brasil. Las experiencias pre-UAB y la inserción de la EAD en los cursos presenciales de graduación, este estudio identifica los avances y las contradicciones de procesos de asimilación de Educación a Distancia por las universidades publicas bahianas, la configuración en cuanto a las vacantes de Educación Superior en Bahia resultante de las políticas de oferta en cursos a distancia y los impactos de esta oferta en la estructura organizacional de la universidad.

Palabras Claves: Educación Superior Publica, Educación a Distancia, Universidad Abierta de Brasil.

1 introdução

A Bahia convive há mais de uma década com políticas públicas de oferta de ensino superior público na modalidade de Educação a Distância (EAD). No curso desse processo, as estruturas de fomento variaram em objetivo e formato, mas convergiram na natureza de programas especiais com o objetivo de responder a uma demanda pontual do Estado por formação de professores da Educação Básica na quase totalidade dos casos. Já aqui, duas características fundamentais dessa experiência emergem como constantes: a natureza de programa especial e o foco na formação de professores.

Esse cenário referente ao fenômeno da EAD no ensino superior na Bahia leva o pesquisador ao enfrentamento de uma realidade contraditória: ao tempo em que o aumento consistente do número de vagas de ensino superior público a distância e sua forte interiorização é um avanço incontestável, a condição de programa especial que marca os cursos ofertados na modalidade EAD mantém sobre as vagas criadas nesses cursos a marca da transitoriedade, impedindo o aprofundamento das estruturas acadêmicas e a solidificação da EAD como uma modalidade plenamente integrada ao fazer pedagógico das universidades baianas.

A história da oferta de educação superior pública a distância na Bahia começa com uma política

estadual de financiamento para formação inicial de professores da Rede Estadual de Ensino, continua com o Pró-Licenciatura e chega ao modelo atual do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Nesses três momentos, o foco na formação de professores e a condição de programas especiais caracterizaram a oferta de EAD pública na Bahia e realçaram a contradição: essas ações aumentaram o número de vagas, mas não foram capazes de levar a uma estabilidade institucional da modalidade EAD no cenário do ensino superior público, bem como não atingiram a totalidade do Ensino Superior, restringindo-se fundamentalmente a licenciaturas.

Não obstante não se possa e não se queira negar os evidentes avanços que essas políticas trouxeram para a EAD nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do estado da Bahia, na medida em que: instigaram a discussão teórica; contribuíram decisivamente para a construção de estruturas de gestão de EAD, embora ainda frágeis; possibilitaram o desenvolvimento de massa crítica no âmbito das IPES. Contudo, as graves contradições que emergem desse processo, na medida em que, passados mais de quinze anos de seu início, as IPES baianas não conseguiram consolidar a EAD como uma modalidade plenamente integrada à vida acadêmica dessas instituições, levam à necessidade de uma análise do problema de pesquisa que mobiliza este estudo, qual seja: como a oferta pública de ensino superior a distância na Bahia se conforma ante os avanços e contradições desse processo?

Para tanto, utilizando a metodologia de pesquisa documental, este estudo analisa o histórico do processo de oferta de ensino superior público a distância na Bahia, considerando suas contradições e seus avanços, para determinar o estágio de consolidação da EAD nas IPES baianas e indicar as contradições que precisam ser superadas a fim de acelerar e consolidar esse processo. Assim, este estudo quer também apontar caminhos no sentido de propor uma reflexão em torno da consolidação da EAD no ensino superior público da Bahia a partir da experiência concreta das IPES baianas.

Nesse sentido, objetivando analisar o histórico de oferta pública de ensino superior a distância na Bahia para, a partir da identificação de seus avanços e contradições, contribuir com o processo de consolidação da EAD nas IPES baianas, foram co-

limados como objetivos específicos: compreender o processo histórico de desenvolvimento da EAD nas IPES baianas; identificar as estruturas institucionais de EAD nas universidades públicas da Bahia; analisar os impactos das políticas públicas de fomento à oferta de ensino superior público a distância na Bahia.

2 Metodologia (Pesquisa Documental)

A pesquisa documental é um método de pesquisa “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”, como afirmam Ludke e André (1986, p. 38). Embora a utilização de documentos no desenvolvimento de pesquisas seja permanente, nem sempre isto é valorizado *per se*, pois a riqueza de acesso a informações e conhecimentos que podem ser observados e extraídos mediante essa metodologia é muito significativa. Nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa documental torna-se um aparato importantíssimo para a compreensão e contextualização da ambiência na qual são desenvolvidas as pesquisas. Nesse sentido, podemos afirmar que o documento

[...] se constitui numa fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios de atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Nessa direção, os documentos são também uma fonte de dados e informações sobre ações e atividades atuais nos quais podemos perceber o desenvolvimento das sociedades com retratos sistemáticos de questões bem específicas a partir das estatísticas feitas, favorecendo a visualização da dimensão de cada atividade, ação, lei, projeto, prática e da maturação e evolução dos grupos sociais, dos indivíduos, da sociedade de maneira geral.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 3), a pesquisa documental é

[...] um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influ-

ência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Dessa forma, ela contribui para que se possa fazer uma descrição densa do fenômeno pesquisado com a comprovação direta e explícita de dados já registrados, confirmados.

Considerando tais argumentos, esta pesquisa está fundada sobre a análise dos seguintes documentos de referência:

- a) Legislação Nacional de EAD – que subsidia as discussões sobre a legalização da modalidade no nosso país e as condições de oferta nas IPES;
- b) Projeto “guarda-chuva” do Consórcio Bahia – que explicita características e ações do processo de implementação da EAD no nosso estado, bem como as ações próprias de cada IPES no processo de consolidação das ofertas, além da importância do projeto UAB nesse contexto;
- c) Resoluções da UNEB sobre EAD – que demarcam o processo evolutivo da implantação da EAD na UNEB;
- d) Relatórios dos SIS/UAB/UNEB – nos quais constam os dados gerais de oferta por curso, nível, quantitativo de participantes, condições de oferta, polos etc.;
- e) Censo Nacional de EAD de 2013 – que dá um retrato do desenvolvimento da EAD no Brasil, na região Nordeste e na Bahia.

Procedeu-se a análise dos documentos a partir dos seguintes critérios:

- a) Para os documentos legais (resoluções, leis), extraíram-se os tópicos que correspondiam às necessidades do problema ora investigado;
- b) Para o documento institucional (projeto guarda-chuva), destacaram-se as indicações de atendimento à legislação nacional e às necessidades da UNEB em relação à implantação da EAD;
- c) Para os relatórios (Censo Nacional e SisUAB), foram identificados os dados necessários para fortalecer os argumentos e constituir um mapa de trabalho sobre o quadro da EAD na Bahia.

Com os referidos critérios, construiu-se um mapa de referência com os dados quantitativos da EAD na UNEB, a fim de estabelecer uma relação direta com o histórico construído com base nos documentos analisados. Tais documentos possibilitaram a consecução dos objetivos propostos, de maneira a responder o problema de pesquisa ora apresentado e expor um retrato da EAD na UNEB.

3 EAD: bases legais e modelos

No cenário nacional, a Educação a Distância (EAD) “tem marcado sua presença, fazendo uso de diferentes tecnologias, desde o material impresso, passando pelo rádio, televisão, até chegar aos computadores em rede” (SALES, 2006, p. 44). O avanço e o aperfeiçoamento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) impulsionaram essa forma de se fazer e pensar a educação, colocando-a em evidência a partir da última década do século passado. Isto inspirou pesquisadores e instituições a mergulharem nesse contexto e buscar aproximações com as “diferentes” formas de se fazer educação e de uso das tecnologias em geral. É nesse movimento que a EAD invade o contexto universitário, emergindo nas propostas das políticas públicas do Brasil como uma das formas mais eficazes de garantia do acesso à educação superior por conta da dimensão geográfica do nosso país e da gama de possibilidades tecnológicas que podem e são utilizadas para garantir esse acesso.¹

Esse processo fez da EAD “a educação que chega às pessoas no lugar onde elas se encontram e com a flexibilidade de utilização do tempo que se gesta de acordo com a disponibilidade de cada estudante” (SALES, 2006, p. 29), além de possibilitar o contato com tecnologias diversas. Essa realidade já encontra eco em experiências/modelos de EAD dessa nova geração iniciada nos anos de 1970 que foram exitosas, notadamente a Open University na Inglaterra e êxitos similares também obtidos

¹ Vale destacar que aqui não está em discussão a política de acesso ao ensino superior e nem uma análise crítica dessa perspectiva de estímulo e uso da EAD. Salientamos que nossa posição política é da garantia da qualidade da educação, independentemente da modalidade, e que a EAD não pode ser vista como essa “tábua de salvação”, ou pelo menos posta, uma vez que sabemos que o processo de implementação de suas práticas não são tão simples e dependem da formação de cultura, de pessoas e de mudança de atitudes pedagógicas.

pela Espanha e pela Venezuela, conforme salienta Nunes (2009).²

No Brasil, a educação a distância teve início em 1923, via rádio, perdurando entre avanços e percalços até 1969, quando a censura matou a rádio educativa brasileira. Entre as décadas de 1960 e 1970, a televisão passou a ser utilizada fortemente para fins educacionais, recebendo vários incentivos governamentais e privados. Nesse período, a educação a distância ganhou força com a criação do Programa Nacional de Teleeducação (Prontel). Em 1994, o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa foi totalmente reformulado e a Fundação Roquete Pinto passou a coordenar suas ações.

Como os canais abertos de televisão utilizavam horários incompatíveis para a transmissão dos programas educativos, mesmo com a iniciativa positiva da Fundação Roberto Marinho com alguns programas educacionais específicos como o Telecurso, o caminho da educação a distância através dos canais abertos não logrou sucesso. Outras iniciativas exitosas foram gestadas com o surgimento do sistema de TV fechada, tais como as TV Universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura. Dentre elas, destaca-se a TV Escola, mantida pelo governo federal,³ e que gera programas que alimentam a EAD nacional até os dias atuais (SALES, 2006).

Essa breve retrospectiva demonstra a posição que a educação a distância teve com programas, projetos e ações específicas de formação continuada para diversos segmentos educacionais ou não. Todavia, no Brasil, ela demorou a adentrar o contexto universitário, mesmo sendo entendida como “possibilidade” importante para o desenvolvimento das ações de formação e de certificação na educação básica, na educação corporativa e na educação informal. Faltava à EAD a legitimidade que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) lhe concedeu, tornando-a uma modalidade plenamente integrada ao arcabouço

jurídico da educação nacional mediante a conformação que lhe dão os artigos 80 e 87 da referida lei, permitindo sua institucionalização no âmbito da Educação Superior (BRASIL, 1996).

Com as possibilidades geradas pelo uso das TIC para produção e difusão do conhecimento como retroalimentadora dos processos geradores das inovações, a EAD adentra a universidade⁴ fortemente influenciada pelo impacto e avanços causados pela revolução tecnológica do final do século XX, mais especificamente pelas TIC nos modos, processos e condições de aprendizagem e de formação. No entanto, ela ainda não se adaptou totalmente a essa realidade com o uso potencial dessas tecnologias nos processos educativos no contexto universitário. Nessa linha, é muito elucidativo esse processo de inserção da EAD na Educação Superior à luz do que Castells (2003, p. 69) pontua sobre o processo tecnológico e econômico que marcou a emergência do Capitalismo Informacional:

[...] o que caracteriza a atual [à época] revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Assim, a EAD adentra o ensino superior com a perspectiva de também auxiliar no processo de maximização da aquisição e aplicação de conhecimentos, como uma modalidade adicional de formação profissional, intelectual e social dos sujeitos e da sociedade de maneira geral. A EAD entra também como possibilidade de modernização e maximização das ações de gestão administrativa, pedagógica e financeira, uma vez que a educação superior tem hoje a necessidade de atender a uma demanda crescente de acesso ao conhecimento e à formação, no sentido de dar conta das exigências da sociedade contemporânea na modernização estrutural dos processos pedagógicos e de gestão. Nessa perspectiva, também as TIC trazem para mais próximo do contexto universitário as comunidades locais através da oferta de ações formativas e reflexivas sobre o uso das TIC nos diversos setores

2 Para conhecer um pouco mais sobre a história da EAD no mundo, pode-se conferir o livro *Educação a Distância: o Estado da Arte*, organizado pelos professores Fredric M. Litto e Marcos Formiga (2009).

3 Mais informações detalhadas e específicas sobre a evolução da EAD no Brasil podem ser encontradas no Censo EAD.BR de 2013 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014) e no livro de Litto e Formiga (2009), além dos sites do Ministério da Educação e da Universidade Aberta do Brasil.

4 O termo **universidade** será utilizado de forma genérica para referenciar-se aos diferentes tipos de instituições de educação superior.

da sociedade, utilizando-as como “meios” de oferta dessa formação e de outras possibilidades de acesso ao ensino superior.

As experiências citadas e o aparato jurídico proporcionado pelos artigos 80 e 87 da LDB vigente levaram à criação de uma série de normas infralegais para normatizar a EAD, visto que a LDB sozinha não se mostrava suficiente para atender às necessidades apresentadas pelas diversas instituições no que diz respeito a esclarecimentos sobre forma e condições de oferta, modelos e metodologias, avaliação e credenciamento das instituições para EAD.

Nesse sentido, ante as propostas e ações que se seguiram à LDB 9394/96, surgidas principalmente no seio das universidades brasileiras que passaram a ofertar cursos de graduação a distância, tornou-se imprescindível a necessidade de regulação das questões próprias da EAD que não encontravam amparo na norma geral da educação, não obstante a oferta de EAD no ensino superior brasileiro se restringisse quase que sempre a cursos de formação de professores na busca do atendimento ao chamado contido na referida lei para a universalização da licenciatura como formação inicial para o exercício do magistério.

Nesse sentido, em 1998, o Decreto 2.494/98 (BRASIL, 1998a) regulamentou os artigos 80 e 87 da LDB. Posteriormente, esse decreto teve sua redação alterada nos artigos 11 e 12 pelo Decreto nº 2.561/98 (BRASIL, 1998b), definindo que apenas o MEC poderia credenciar as instituições de ensino superior existentes no país para oferta de cursos de graduação e a formação tecnológica a distância.

Com a demanda crescendo, o MEC precisou normatizar alguns procedimentos específicos da EAD. Isto posto, com a Portaria Ministerial nº 301/98 (BRASIL, 1998c) adveio a normatização dos procedimentos de credenciamento das instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, os quais iniciaram uma onda de crescimento nesse mesmo ano por todo o Brasil.

Com a oficialização da oferta de cursos a distância no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 1/2001, estabeleceu as normas para o funcionamento de cursos de

pós-graduação *lato e stricto sensu* na modalidade a distância, fixando limites e estabelecendo exigências para o reconhecimento dos cursos a distância ofertados por instituições estrangeiras, impedindo a instalação de um processo de impregnação da educação estrangeira no ensino superior nacional (BRASIL, 2001a).

Em atenção às solicitações das Instituições de Ensino Superior (IES), o MEC permitiu que as universidades, faculdades e centros universitários e tecnológicos pudessem oferecer 20% do tempo previsto para integralização da carga horária do currículo de cursos presenciais na modalidade a distância, oportunizando a inserção da EAD nos cursos presenciais, através da Portaria Ministerial nº 2.253/01 (BRASIL, 2001b). Isto possibilitou a apropriação tecnológica e metodológica da modalidade, bem como a adaptação das IES a uma nova forma de ofertar educação.

A crescente oferta demandou também a constituição de uma comissão para assessorar e analisar os processos legais e de desenvolvimento da EAD no país, o que foi consolidado pela Portaria Ministerial nº 335/02, que criou a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2002).

No início dos anos 2000, a EAD representava novas e diferentes perspectivas para diversos segmentos educacionais e corporativos com a oferta de cursos diversos na modalidade a distância. Esse movimento crescente acelerou o processo de regulamentação do art. 80 da LDB 9.394/96 com o Decreto nº 5.622/2005, que estabelece as diretrizes e bases para a educação a distância no Brasil (BRASIL, 2005). Em 2006, passou a vigorar também o Decreto 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, autorizando o funcionamento de cursos a distância em todas as IFES brasileiras (BRASIL, 2006a).

Com o intuito de regulamentar a EAD de maneira geral, em 12 de dezembro de 2007 passa a vigorar o Decreto 6.303, que altera os dispositivos do Decreto nº 5.622/2005 e do nº 5.773/2006, deixando claras em uma só legislação as diretrizes e bases da EAD nacional (BRASIL, 2007a).

Em 2007, três portarias normativas passaram a vigorar a fim de normatizar o processo de avaliação da EAD: a nº 1, que regula as avaliações de cursos; a nº 2, que versa sobre a regulação e avaliação da EAD superior; e a nº 10, que estabelece os critérios para dispensa da avaliação in loco das instituições. Além dessas três portarias normativas, nesse mesmo ano ainda foi publicada a Portaria nº 40, que institui o e-MEC (BRASIL, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e).

Explicitar temporalmente a legislação da EAD no Brasil contribui para lançar luz sobre seu desenvolvimento nas instituições de ensino superior e também para apresentar os dois modelos vigentes da EAD no país, na medida em que seguem a orientação dos Referenciais de Qualidade para EAD. Isto também demonstra como o aparato jurídico que sustenta a EAD foi se construindo paulatinamente, no ritmo das demandas, na tentativa de regular um processo dinâmico já em curso.

Em relação aos modelos de curso, hoje, no Brasil, existem duas formas de classificação: um modelo definido a partir do tipo de tecnologia utilizada para oferta e outro modelo definido de acordo com a proposta pedagógica de aprendizagem adotada.

Os modelos definidos a partir do tipo de tecnologia utilizada, consoante o que expõem Peters (2003), Aretio (1987), Belloni (2006) e Sales (2006), podem ser:

- a) Semipresencial – modelo de curso que faz uso de tecnologias digitais e telemáticas, assim como das tecnologias tradicionais, tais como módulos, fascículos, livros, dentre outras, e de encontros presenciais para ações pedagógicas diversas;
- b) Virtual – são os cursos mais conhecidos como e-learning, totalmente virtuais, que normalmente utilizam as tecnologias digitais com acesso à rede mundial de computadores (Internet) para serem desenvolvidos em ambientes virtuais totalmente integrados a diversos recursos de comunicação e informação.

Podemos também afirmar que, após a análise de cursos de graduação e formação continuada na modalidade EAD ofertados por instituições públicas

e privadas, a classificação destes de acordo com a proposta pedagógica de aprendizagem, o desenho pedagógico definido para o curso se encaixam nos modelos:

- a) Autoinstrucional – aqueles que permitem que o estudante, guiado pelo material didático, possa desenvolver o curso sem mediação do processo, apenas com o auxílio do material didático disponível;
- b) Instrucional/Mediado – aqueles que fornecem todo o material de estudo e também a mediação de professores tutores ou professores no desenvolvimento do curso, das atividades. São os cursos que possuem um desenho pedagógico com interação pedagógica entre professores e estudantes;
- c) Livre/Aberto – são os cursos que não possuem desenho pedagógico definido inicialmente, pois este é construído no desenvolvimento dos mesmos. Neste modelo pedagógico de curso tem-se apenas definida a proposta de formação e todos os participantes são autores, coprodutores e cursistas do mesmo curso. Todos ensinam e todos aprendem.

Vale salientar que estudiosos como Filatro (2004, 2008) Peters (2003, 2004), Aretio (1987), Keegan (1993) e Holmberg (1989) têm, ao longo dos últimos 30 anos, pesquisado e delineado modelos de curso a distância a partir de perspectivas diversas. Todavia, todos eles apresentam um ponto em comum que é a identificação do tipo de tecnologia de comunicação e acesso ao conhecimento e informação que é utilizada. Ademais, esses autores reconhecem que para todo e qualquer modelo ou tipo de curso existem sujeitos que ensinam e aprendem, existe a necessidade de professor e de estudante. Tal assertiva traça uma linha na areia que separa a discussão sobre EAD dos temores de natureza trabalhista que assombravam muitos.

Os modelos de curso, sejam eles quais forem, são delineados considerando sempre a confluência entre todos os aspectos envolvidos, isto é, considerando a tecnologia escolhida para oferta do curso, a proposta pedagógica de aprendizagem e o desenho

pedagógico proposto, uma vez que os cursos podem ser constituídos de formas variadas, definindo sua organização e funcionamento pedagógico a partir do modelo de gestão pedagógica utilizado e da definição dos papéis dos participantes/integrantes de um curso EAD. Esses papéis são normalmente assim identificados:

- a) Professor Autor – é o especialista no campo do conhecimento que elabora o material didático do curso;
- b) Professor Formador – é o organizador pedagógico da sala de aula virtual e aquele que elabora e implementa as ações e atividades constituintes da prática pedagógica (atividades e avaliação);
- c) Professor Tutor – é aquele responsável pela mediação pedagógica e acompanhamento dos estudantes. Em alguns modelos de curso, é o profissional que assume as funções inerentes à docência no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- d) Monitor – normalmente é o profissional responsável pelo monitoramento e acompanhamento das atividades do curso;
- e) Cursista – é o estudante propriamente dito.

A partir do modelo de curso definido, esses participantes têm seus papéis implementados na proposta pedagógica do curso conforme os objetivos de construção e difusão do conhecimento, de comunicação, de interação e de aprendizagem definidos, podendo haver confluência entre as funções e até a não existência de algumas. Desse modo, pode-se ter um modelo totalmente virtual, como por exemplo um curso com um desenho pedagógico autoinstrucional ou mediado, dependendo única e exclusivamente das tecnologias utilizadas e do objetivo de desenvolvimento e formação do mesmo.

No Brasil, com a emergência da EAD como modalidade e possibilidade de desenvolvimento de cursos de formação no âmbito da educação formal, principalmente de formação de professores, o modelo mais adotado no ensino superior é o semipresencial, tendo em vista as exigências legais para oferta dos cursos, a dimensão geográfica do Brasil e a estrutura das instituições de ensino

superior, principalmente as públicas, que, na sua grande maioria, efetivam as ofertas dentro do Sistema UAB.

4 Ensino Público Superior a Distância e a Universidade Aberta do Brasil

A reflexão a respeito do ensino superior público a distância na Bahia e no Brasil leva-nos inicialmente a refletir sobre a relação entre ensino superior e tecnologia, uma vez que essa relação é fundamental para a implementação da EAD. No entanto, essa reflexão remete-nos imediatamente ao problema da infraestrutura física e tecnológica e do financiamento, pontos que apresentam muitas dificuldades no que se refere às instituições públicas, devido ao sucateamento, à falta de recursos necessários a sua manutenção e modernização.

A infraestrutura de Tecnologia da Informação (TI) no Brasil é especialmente sensível na medida em que limita as ações das instituições públicas e privadas e restringe a possibilidade de imersão da EAD nos ambientes de maiores assimetrias sociais e econômicas. Esta questão, por complexa, demanda uma análise mais detida, que não cabe no escopo deste estudo. Contudo, há de se salientar que as graves deficiências em infraestrutura de TI no Brasil, notadamente nas regiões e localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, bem como as limitações de investimento em infraestrutura tecnológica por parte das universidades públicas, leva ao paradoxo de a EAD em seu formato mais dinâmico e atual ficar restrita aos grandes centros urbanos que possuem condições mínimas de infraestrutura de TI para a viabilização dos cursos online, em detrimento das regiões e localidades mais distantes, mais afastadas das grandes estruturas públicas de oferta de educação superior presencial, das comunidades mais carentes de educação superior pública e gratuita.

Isso posto, um olhar sobre a realidade hodierna referente aos credenciamentos e ofertas da EAD permite uma análise do contexto da Bahia em relação aos aspectos da estrutura, financiamento e de recursos humanos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior de graduação presencial e a distância por categoria administrativa – Brasil – 2002-2012

Ano	Presencial						Distância					
	Total Geral	Categoria Administrativa					Total Geral	Categoria Administrativa				
		Total	Pública			Privada		Total	Pública			Privada
			Federal	Estadual	Municipal				Federal	Estadual	Municipal	
2002	1.636	195	73	65	57	1.441	25	16	9	7	-	9
2003	1.858	207	83	65	59	1.651	37	21	13	8	-	13
2004	2.010	224	87	75	62	1.786	45	24	13	10	1	21
2005	2.162	231	97	75	59	1.931	61	24	14	9	1	37
2006	2.266	248	105	83	60	2.018	77	33	22	10	1	44
2007	2.276	249	106	82	61	2.027	97	48	34	13	1	49
2008	2.248	236	93	82	61	2.012	115	59	42	16	1	56
2009	2.310	245	94	84	67	2.065	129	69	48	19	2	60
2010	2.373	278	99	108	71	2.095	135	67	48	18	1	68
2011	2.361	284	103	110	71	2.077	142	73	53	18	2	69
2012	2.412	304	103	116	85	2.108	150	80	58	18	4	70

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (2012).

Segundo o Censo EAD 2013-2014, “há em nosso país 2.648 IES, sendo 107 federais, 119 estaduais, 55 municipais e 2.367 particulares” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2012). Esse é um dado que apresenta um retrato oficial, embora se saiba que existem algumas instituições que estão com suas atividades a distância suspensas por motivos diversos. Alves (2005) afirma que, desse total, 196 são universidades, 186 são centros universitários e 2.266 são faculdades, fazendo que nos localizemos no universo das 196 universidades, tendo em vista que estamos refletindo sobre o ensino público superior a distância.

De acordo com os dados do Ministério da Educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2012), dessas 196 universidades, 135 são credenciadas para oferta de EAD, perfazendo um total de 68,88%. Considerando que as IPES sofrem quase todas a mesma situação de dificuldades financeiras, deficiências em infraestrutura e carência de pessoal técnico e docente desde os anos 1990, e que ações isoladas para oferta de EAD no século XXI demandam, principalmente, recursos humanos qualificados para a implementação das ações, a estratégia utilizada pelas instituições de ensino superior para a implementação de EAD

foi a adoção de consórcios para juntar esforços e minimizar essas deficiências.

Nesse contexto, destacam-se algumas experiências: a experiência pioneira da Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO), que, em 1998, reuniu UnB, UFMT, UFG, UFMS, Unemat, UEMS e Uniana como instituições consorciadas para oferta de cursos a distância; a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), em 1999, que reuniu 81 IPES e 07 consórcios regionais; o CEDERJ, que reuniu em 2000 todas as IES públicas federais e estaduais do Rio de Janeiro no sentido de consolidar a oferta da EAD. Outras ações regionais foram desenvolvidas e movimentaram o poder público federal a fim de também fomentar o desenvolvimento da EAD nas IPES do Brasil. Essas experiências, ainda ativas, contribuíram fortemente para criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

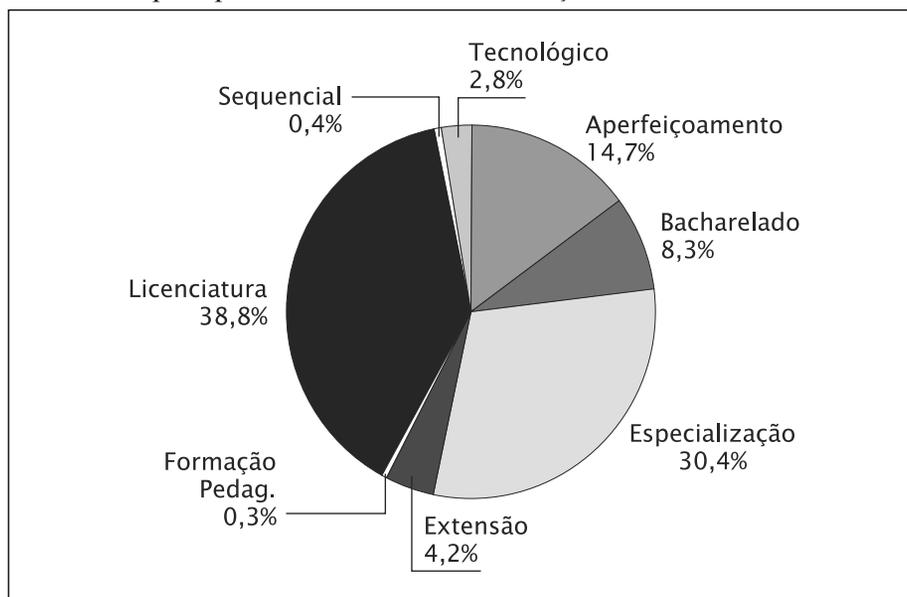
O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006b). Foi uma ação implementada pelo MEC, com a parceria da Andifes, objetivando atender inicialmente a formação em nível superior de funcionários públicos, notadamente os professores da Educação Básica através das licenciaturas e os agentes da administração pública através do Programa Nacional de Formação em Administração

Pública (PNAP), que contém uma Graduação em Administração e três pós-graduações *lato sensu* em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde. Com o objetivo de atender a formação de qualquer cidadão, a UAB assumiu um enorme papel na oferta de diversos cursos de licenciatura, formando um grande número de professores no território nacional, e de bacharelado em Administração, além de oferecer acesso ao ensino superior

público no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, vinculado a várias instituições públicas estaduais e federais em todo o país.

Após a implantação da UAB, o acumulado de vagas ofertadas em EAD no país cresceu consideravelmente, possibilitando o acesso ao ensino superior de um maior número de pessoas da população brasileira, nos mais diversos lugares, como se pode depreender do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual acumulado de vagas ofertadas na modalidade EAD distribuídos por tipo de curso no Brasil até março 2013



Fonte: Brasil (2014, p. 65).

Conforme demonstrado pelo Gráfico 1, a maior oferta é de cursos de licenciatura. Isto se dá pelo fato de que as políticas públicas de financiamento da EAD ainda buscam atender prioritariamente às necessidades de formação de professores que persistem no país, no que a UAB não se mostrou inovadora. Ao contrário, na esteira de outras ações de financiamento de EAD no Brasil, é significativo que o Sistema UAB financie quase que exclusivamente cursos de licenciatura, exceto o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Tal contexto de financiamento tendencia fortemente o quadro de ofertas do ensino superior público a distância: premidas pelas graves restrições orçamentárias, as IPES assumem a execução dos cursos que são objeto de financiamento externo, dado o pouco ou nenhum espaço financeiro-

-orçamentário para investir em EAD com recursos próprios e de modo autônomo, fazendo-o quase que exclusivamente com recursos de contratos, convênios ou descentralização de recursos. Em suma, a EAD pública que existe hoje é a EAD financiada pelo Sistema UAB.

Consoante esse quadro, os dados de oferta relativos especificadamente à UAB nesse mesmo período revelam o peso que as licenciaturas possuem no quadro geral de vagas do Sistema UAB. Nesse contexto, licenciatura e especializações vinculadas à docência possuem um quantitativo bem superior aos demais tipos de cursos ofertados devido aos projetos e políticas governamentais voltados à formação de professores da educação básica, objetivando alcançar os objetivos propostos pelo Plano Nacional de Educação.

Tabela 2 – Vagas do Sistema UAB de 2005 a 2013

Oferta de Vagas	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Aperfeiçoamento	-	-	-	2007	25666	31519	10425	18481	2750	90863
Bacharelado	-	30	2120	6200	7640	9300	6285	7886	11925	51416
Especialização	-	-	2788	12345	32041	47652	21585	32740	38413	187579
Extensão	-	-	-	-	1020	9635	7060	7363	1130	26208
Formação Pedag.	-	-	-	-	1126	30	-	854	125	2134
Licenciatura	120	445	11004	26977	49528	46494	39810	34019	31201	239628
Sequencial	-	-	-	835	550	794	50	-	-	2229
Tecnológico	-	-	2585	2440	2930	2765	1945	2428	2105	17198
Total	120	475	18497	50804	120501	148189	87160	103771	87649	617256

Fonte: Brasil (2014, p. 66).

Tabela 3 – Número de matriculados, ativos e concluintes UAB – 2007-2013

Modalidade	2007			2008			2009			2010		
	Matriculas	Ativos	Concluintes	Matriculas	Ativos	Concluintes	Matriculas	Ativos	Concluintes	Matriculas	Ativos	Concluintes
Licenciatura	3.943	3.466	33	22.871	19.891	193	57.344	50.364	232	93.920	73.144	246
Formação Pedag.	-	-	-	-	-	-	107	107	-	107	107	-
Bacharelado	611	534	-	6.189	5.519	-	9.876	8.494	-	20.038	15.952	-
Tecnólogo	1.677	1.366	216	4.023	3.209	299	6.694	4.986	359	8.316	4.640	552
Especialização	2.362	1.278	585	9.988	3.700	3.288	23.793	9.869	7.490	59.540	38.706	9.901
Aperfeiçoamento	15	15	-	229	79	238	20.636	2.969	10.898	32.871	9.398	14.599
Extensão	-	-	-	65	-	40	351	-	259	1.195	394	510
Sequencial	-	-	-	707	438	148	1.019	597	206	1.089	667	206
Mestrado Prof.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	8.609	6.659	834	44.292	32.836	4.206	119.820	77.386	19.444	217.076	143.008	26.014

Continuação: Evolução do alunado no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) - 2007 a 2013

Modalidade	2011			2012			2013		
	Matriculas	Ativos	Concluintes	Matriculas	Ativos	Concluintes	Matriculas	Ativos	Concluintes
Licenciatura	131.854	104.290	770	-	140.687	6.843	111.547	-	22.557
Formação Pedag.	107	64	-	-	166	-	673	-	89
Bacharelado	27.326	21.285	197	-	24.207	556	33.327	-	3.833
Tecnólogo	9.486	5.527	654	-	6.877	849	5.771	-	2.149
Especialização	79.323	55.747	10.718	-	66.426	15.581	61.537	-	34.203
Aperfeiçoamento	39.590	14.560	15.654	-	21.176	16.859	13.754	-	23.877
Extensão	5.041	3.571	823	-	4.938	1.688	6.039	-	2.589
Sequencial	1.115	691	206	-	751	235	926	-	258
Mestrado Prof.	-	1.300	-	-	2.799	-	5.010	-	241
Total	293.842	207.035	29.022	-	268.027	42.611	238.584	-	89.796

Fonte: Brasil (2014, p. 66).

A distribuição geográfica dos cursos e das IES também é assimétrico. Pelos dados de 2014, a região Nordeste possui 41 instituições credenciadas, perfazendo um total 15,59%, assim distribuídos: Bahia, 12; Ceará, 7; Maranhão, 4; Rio Grande do Norte, 3; Piauí, 4; Pernambuco, 5; Alagoas, 2; Sergipe, 2; Paraíba, 2, perfazendo um percentual de 15,59% do total de IES credenciadas no país, segundo o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE), conforme Documento Técnico do MEC/CNE (BRASIL, 2014).

No Brasil, a EAD se impõe como necessidade devido à dimensão geográfica do país e ao perfil da população que ocorre aos curso de EAD: pessoas

já inseridas no mundo do trabalho, nível de renda incompatível com um investimento financeiro vultoso em Educação Superior privada ou impossibilidade de se sustentar em um curso superior público presencial, seja pela incompatibilidade entre horário de estudo e horário de trabalho, seja pela impossibilidade de acessar os *campi* universitários. Há de se acentuar que a região Nordeste carece de ações de oferta do ensino superior, seja ele presencial ou a distância. Não obstante tudo isto, pode-se hipotetizar que as restrições financeiras do fomento à EAD, bem como a fragilidade da infraestrutura física e tecnológica e a carência de pessoal técnico e docente das IPES sejam responsáveis

pelo pequeno percentual de oferta, considerando ser a região uma das mais populosas do país. Tudo isto é potencializado pelos graves problemas de infraestrutura de TI nos estados nordestinos, que limitam o alcance de políticas públicas fundadas no uso das TIC.

A Bahia, com doze instituições credenciadas entre universidades públicas e privadas, possui quatro universidades públicas estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC), e seis⁵ universidades públicas federais (UFBA, UFRB, UFSB, UFOB, UNIVASF⁶ e UNILAB⁷). Todas as estaduais estão credenciadas para oferta de cursos EAD. Das instituições federais, apenas a UFOB e a UNILAB ainda não estão credenciadas. Nesse universo, sete IPES são integrantes do Sistema UAB e nenhuma delas faz oferta regular de cursos de graduação na modalidade EAD fora do Sistema UAB.

Assim, é possível afirmar que o ensino superior público no estado da Bahia é dependente do financiamento da UAB para oferta e manutenção da EAD nas respectivas instituições, o que *per se* é suficiente para testemunhar a falta de uma política estadual para a EAD e a inexistência de uma política acadêmica própria dessas IPES para a EAD, sem falar na ausência de estrutura e de recursos humanos consistentes para implementação da EAD nessas IPES.

No entanto, nem sempre foi assim. As iniciativas no estado da Bahia não começaram pela UAB, e é a partir dessas experiências pré-UAB que as IPES baianas criaram o potencial de recursos humanos e de condições de oferta de cursos a distância de acordo com as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/MEC, levando à institucionalização da EAD nas mesmas, com uma política interna de formalização da modalidade.

4.1 Experiências Pré-UAB na Bahia

A promulgação da LDB vigente colocou diante dos entes federados um grande desafio: a universalização da formação inicial no nível de graduação para todo o corpo docente da Educação Básica. Ao

5 Dessas seis, duas são pluriestaduais.

6 Pluriestadual – Bahia, Pernambuco e Piauí.

7 Pluriestadual – Bahia e Ceará.

tempo em que lançava esse desafio, a LDB também apontava uma estratégia: a EAD.

O estado da Bahia, em virtude de suas graves assimetrias sociais e de sua grande população, recebeu um desafio considerável. Para ir ao encontro dessa demanda, o estado da Bahia lançou um grande programa de formação de professores, tendo à frente o Centro Estadual de Formação de Professores da Secretaria da Educação, o Instituto Anísio Teixeira (IAT).

Para dar consecução a essa ação, o Estado estruturou a Diretoria de EAD do IAT, criou o Laboratório de EAD do mesmo instituto, montou uma rede de videoconferência com salas em todas as universidades então existentes no estado e nos municípios-sede das Diretorias Regionais de Educação e financiou a qualificação de quadro docente especializado em EAD nas quatro universidades estaduais (UNEB, UEFS, UESC e UESB), mediante a seleção de professores dessas IPES para o Mestrado em Engenharia de Produção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A experiência de financiamento estadual da educação superior a distância nos idos 2000 teve início com a oferta de Complementação de Licenciatura através da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2000, e a instalação do Comitê Gestor do programa em 2001, incluindo todas as universidades (públicas e privadas) então existentes na Bahia (UFBA, UNEB, UESC, UEFS, UESB, UCSal e Unifacs). Contudo, esse esforço mostrou-se incapaz de viabilizar um programa robusto e consequente de oferta de ensino superior público a distância, na medida em que o desenho proposto não logrou êxito: apenas a Universidade Salvador (Unifacs), instituição privada, ofertou os cursos a ela destinados no projeto. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Católica do Salvador (UCSal) não concretizaram a oferta pactuada.

Assim, essa experiência resultou efetivamente no financiamento de dois cursos de licenciatura (Matemática e Letras com Inglês) em uma instituição privada (Unifacs) e um curso de Complementação de Graduação em uma Instituição Federal

de outra unidade federativa (UFSC). As razões do fracasso dessa política permanecem como um ponto a ser estudado, na medida em que não existe literatura de lance luz sobre as variáveis que levaram ao malogro do programa estadual de EAD.

Não obstante malogrado, o programa estadual despertou o interesse institucional por EAD das IPES baianas. Embora com ritmo e intensidade diferentes, todas as IPES estaduais começaram a trilhar o caminho de introduzir a EAD como uma variável de sua oferta de Educação Superior.

O ato seguinte desse processo foi o advento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) em âmbito federal. No bojo dessa linha de fomento, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através do IAT, articulou com a UESC a oferta do curso de Biologia a distância e com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro a oferta da Licenciatura em História a distância para professores da Rede Estadual de Ensino.

5 Retratos do Ensino Superior Público a Distância na UNEB

5.1 O SISTEMA UAB

Em 2005, nessa trilha de busca pela expansão da educação a distância no contexto universitário brasileiro, principalmente nas universidades públicas, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006, priorizando a formação de professores da educação básica, através do “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006b).

É sempre importante salientar a natureza de estrutura de fomento do Sistema UAB. Embora a sigla UAB possa ser enganosa, a opção brasileira por uma arquitetura de fomento em lugar de uma universidade aberta propriamente dita aponta para a necessidade de lastrear a política sobre a capacidade instalada nas universidades públicas existentes: não obstante pertencerem ao Sistema UAB, os cursos a serem ofertados (professores, projeto pedagógico, material didático) pertencem às universidades ofertantes.

Além de fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, a UAB desenvolve ações no sentido de apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas nas TIC, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015), com a oferta de cursos outros de especialização e de formação continuada, além das graduações.

Para propor e desenvolver tais ações, a proposta da UAB se sustenta em cinco grandes eixos:

- a) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- b) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- c) Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processo de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- d) Estímulo à investigação em educação superior a distância no país;
- e) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (PORTAL UAB, 2012).

Nascido no MEC, no âmbito da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o Sistema UAB é atualmente gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem seu foco na formação de professores, na integração dos sistemas de ensino para a oferta de educação superior a distância com qualidade. Contudo essa qualidade depende e dependerá muito da proposta de educação a distância da instituição de ensino superior (IES) que ofertar e desenvolver os cursos, uma vez que não existe, ainda, estrutura dentro da CAPES/UAB para supervisionar o desenvolvimento dos modelos de EAD implementados com vistas a melhoria, a busca de qualidade como meta.

Tal conjuntura acentua o fato de que a UAB se restringe a um programa de fomento e, como tal, precisa repousar sobre a expertise das instituições que o acolhem. Se, por um lado, sua condição de programa de fomento garante certa liberdade e dinamicidade ao processo, por outro lado ceifa qualquer tentativa de controle mais estrito da proposta pedagógica de um curso dado: no modelo brasileiro vigente, haverá tantas abordagens de EAD no Ensino Superior Público quantas forem as universidades a ofertar cursos financiados pela UAB.

Os cursos ofertados pelas diversas IES credenciadas através do Sistema UAB são de Licenciaturas, de Bacharelados, de Tecnólogo e de Especializações, na sua grande maioria voltados para professores da rede pública de Educação Básica, principalmente, e para o público em geral que esteja interessado em um dos cursos na modalidade a distância. Vale salientar que as seleções são feitas a partir de editais e o quantitativo de vagas destinadas ao atendimento da demanda social é definido por cada IES de acordo com as necessidades dos governos locais.

Além dos cursos regulares de graduação e pós-graduação aprovados em cada IES, o Sistema UAB também oferta e gerencia as pós-graduações

lato sensu do Programa Mídias na Educação, especializações destinadas aos docentes como preparo para trabalhar com os temas transversais dos currículos da educação básica; cursos ofertados em nível de graduação, bacharelado e pós-graduação *lato sensu* do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

Nesse contexto, a UNEB desenvolve hoje, através da UAB, diversas ações no âmbito da EAD que contribuíram para que, ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI, fosse possível existir uma esfera que cuide especificamente da educação a distância em todas as suas dimensões, institucionalmente, na UNEB, principalmente no que tange ao desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Das ações desenvolvidas pela UNEB no âmbito da UAB, podemos destacar a oferta regular de 17 cursos que atendem a todo o território baiano, distribuídos em 33 polos de apoio presencial do Sistema UAB. Atualmente estão ativos onze cursos de graduação, atendendo a um total de 3.568 estudantes ativos, distribuídos em 134 turmas, como podemos ver na Tabela 4.

Tabela 4 – Oferta de cursos ativos na modalidade EAD/UAB UNEB em 2015

Nº	Cursos UNEB	Polos	Turmas	Alunos ativos
1	BIOLOGIA	05	07	158
2	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	06	08	219
3	EDUCAÇÃO FÍSICA	06	09	222
4	GEOGRAFIA	11	16	417
5	HISTÓRIA	11	13	407
6	LETRAS ESPANHOL	12	14	264
7	LETRAS INGLÊS	09	10	235
8	LETRAS PORTUGUÊS	07	10	287
9	MATEMÁTICA	16	19	507
10	PEDAGOGIA	13	21	727
11	QUÍMICA	05	07	125
	TOTAL		134	3568

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (2015).

No que tange à oferta de extensão no Sistema UAB, atualmente a UNEB tem seis cursos ativos, todos da SECAD, no entanto não há nenhum iniciado com estudantes matriculados. Fora do Sistema UAB, a UNEB oferta dois grandes cursos de extensão a distância: o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), financiado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para 31.163 professores da Rede Estadual, e o Projeto Telecentros, financiado pelo Ministério das Comunicações, que

objetivou dar formação a gestores e monitores do telecentros e, posteriormente, foi aberto para formação em TIC para jovens do Ensino Médio, ofertando 4.200 vagas para todo o território nacional.

No caso dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, são ofertados cursos no âmbito dos projetos da SECAD, PNAP e da própria UNEB, perfazendo um total atual de oito cursos ativos, cinco com oferta e três à espera da composição das turmas, como se pode verificar na Tabela 5.

Tabela 5 – Oferta de cursos de especialização EAD/UNEB – 2015

Nº	Cursos UNEB	Turmas	Polos	Alunos	Form. prof.
1	EDUCACAO A DISTÂNCIA	04	04	105	UAB
2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	00	00	00	SECAD
3	EDUCACAO PARA A DIVERSIDADE	00	00	00	SECAD
4	GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	00	00	00	SECAD
5	GESTÃO EM SAÚDE	04	04	119	PNAP
6	GESTÃO PÚBLICA			147	PNAP
7	GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL	05	05	175	PNAP
8	INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS SOCIAIS E HUMANIDADES	07	07	197	UAB
	TOTAL	20	20	743	

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (2015).

Assim, a EAD da UNEB hoje está sustentada essencialmente pela existência dos recursos do Sistema UAB, uma vez que todos os cursos de graduação e pós-graduação que estão em oferta com alunos matriculados são feitos a partir do que dispõe a UAB na UNEB (recursos humanos, financeiros, estruturais). Mesmo assim, os cursos de graduação são ofertados regularmente no processo seletivo de vestibular, com entrada regular e calendário específico da universidade para seu desenvolvimento.

Podemos constatar que os cursos a distância financiados pelo Sistema UAB hoje representam a

realidade da educação a distância na UNEB, desde o modelo de curso, estrutura organizacional de gestão até as condições de financiamento da modalidade, atendendo atualmente um total de 4.311 pessoas com a oferta de educação na modalidade a distância.

5.2 EAD NOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO

A prática pedagógica mediada pelas TIC, principalmente no ensino superior, prevê a condição de que o professor e os estudantes possam

reelaborar o que lhes é apresentado como dado, possibilitando que saiam da condição de meros reprodutores, uma vez que inclui capacidades de elaborações novas, a partir das quais permite reconhecer e conhecer os contornos ainda nublados do processo de construção do conhecimento, isto é, “possibilita a potencial percepção dos diversos fenômenos da vida social e estabelece relações tendo como referência o próprio processo formativo e a sociedade como um todo” (SALES; NONATO, 2014). Em certa medida, a inserção da EAD pode funcionar com um instrumento de mobilização do potencial de autonomia dos sujeitos, na medida em que impõe a manifestação do potencial criativo e autônomo dos sujeitos, sob pena de inviabilizar as trocas pedagógicas que constituem o processo de educação mediada.

Nessa perspectiva, uma das marcas mais acen-tuadas da contemporaneidade é o lugar que as TIC ocupam

[...] na organização da sociedade, na vida pessoal de cada cidadão, principalmente, nas ações e atos educacionais. Embora se possa arguir que a tecnologia é um desdobramento natural da condição humana e tem sido uma marca ao longo da história, pois o último quadrante do século passado e os primeiros anos deste século têm testemunhado um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acompanhado por uma imbricação homem-máquina que tem alcançado quase todas as dimensões da vida humana, inclusive a intelectual e afetiva. (SALES, 2013, p. 87).

Por isso, a prática da educação a distância mediada pelo uso das TIC, especificamente com o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), contribui dinamicamente para a disponibilização de recursos que possibilitam a comunicação, consolidação de redes, as práticas de colaboração e da autonomia dos sujeitos aprendizes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse foi um dos motivos de iniciar o processo de adesão à oferta de componentes curriculares a distância até o limite de 20% da carga horária total do curso nos cursos presenciais da UNEB, conforme a norma federal vigente.

Diante de tal possibilidade, a UNEB, através da Resolução CONSEPE/UNEB nº 1.508/2012, con-

sentiu que os cursos dos diversos *campi* aderissem a esse tipo de oferta e ampliassem a possibilidade de desenvolvimento da formação no âmbito do ensino superior, em consonância com a normatização federal atinente (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012).

Para participar da oferta dos 20% semipresenciais, o curso deve ser reconhecido pelo órgão competente do Sistema de Ensino ao qual pertence, integrar as TIC às práticas de educativas para os processos de ensino e de aprendizagem, apresentar um projeto de trabalho para implementação do componente curricular proponente no qual devem constar as metodologias de desenvolvimento, recursos a serem utilizados, desenho pedagógico, apresentação e delimitação dos conteúdos a serem trabalhados e os instrumentos de avaliação a serem utilizados, além, é claro, de um cronograma de curso.

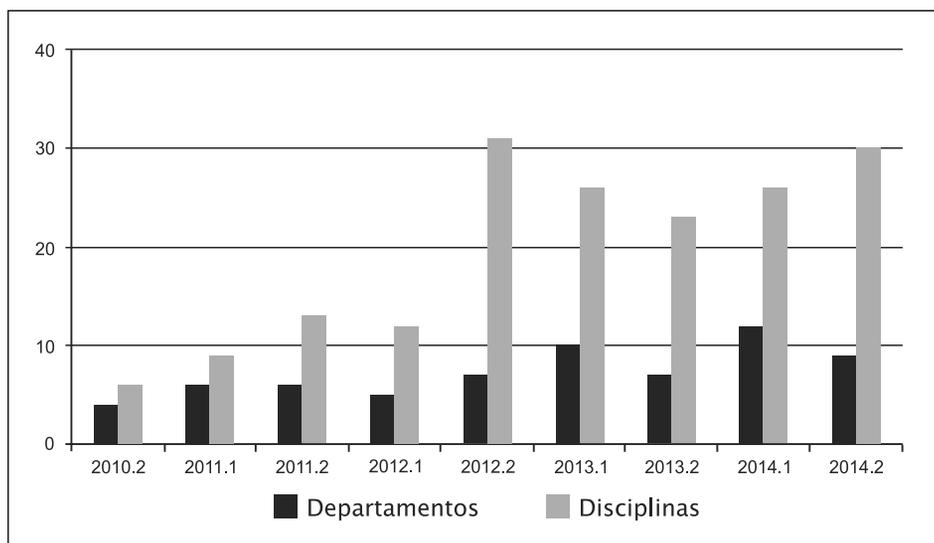
No caso da UNEB, a adesão faz-se semestralmente e “os componentes curriculares devem ser devidamente cadastrados no sistema de acompanhamento pedagógico da UNEB com o indicativo da oferta EAD” (SALES; NONATO, 2014), sendo que os professores devem atender ao perfil recomendado na Resolução com formação e/ou experiência no trabalho pedagógico com as TIC ou EAD, visto que este desenvolverá mais de 50% do trabalho pedagógico através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Nesse caso específico do desenvolvimento da EAD nos cursos presenciais da UNEB, o professor

[...] terá múltiplas funções, assumindo o papel de formador, design de curso e pesquisador. Dessa forma, ele será o responsável por planejar e construir o desenho didático dos cursos de cada componente curricular, disponibilizar materiais e recursos que vão permitir que a aprendizagem aconteça, além de fazer a mediação didática e proceder a avaliação, além dos momentos presenciais, nas ações pedagógicas que são desenvolvidas no AVA Moodle. (SALES; NONATO, 2014).

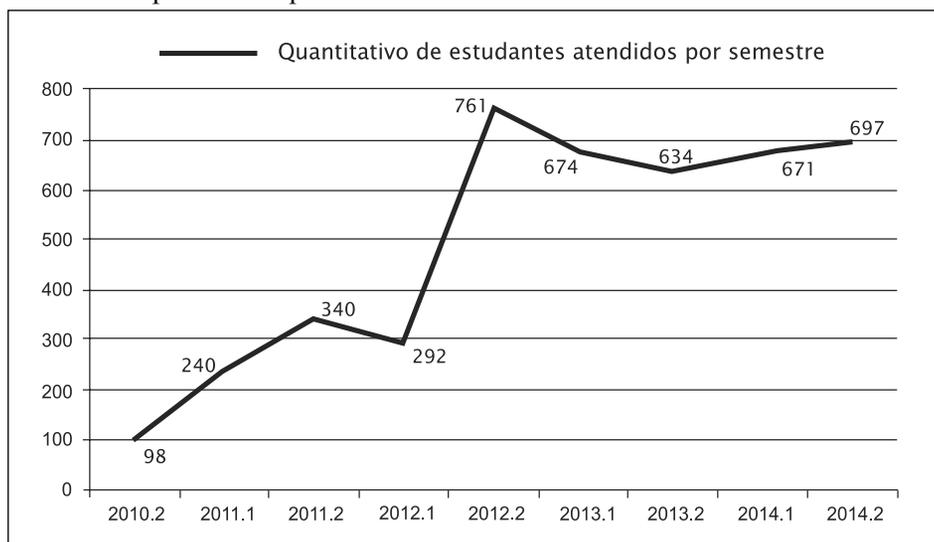
Nesse contexto, entre 2010 e 2014 já foram ofertadas 176 disciplinas dentro do projeto de oferta semipresencial, 20% a distância, atendendo a um total de 4.407 discentes, como podemos verificar nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 – Quantitativo de disciplinas ofertadas e departamentos atendidos – 2010-2014



Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2015).

Gráfico 3 – Quantitativo de estudantes atendidos nas disciplinas ofertadas EAD nos cursos presenciais por semestre – 2010 a 2014



Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2015).

Pode-se perceber nos Gráficos 2 e 3 que, em 2012, a adesão à oferta de disciplinas na modalidade a distância cresceu. Isto se deu pelo trabalho de institucionalização realizado pela Gerência de Educação a Distância (GEAD) da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da UNEB,⁸ que

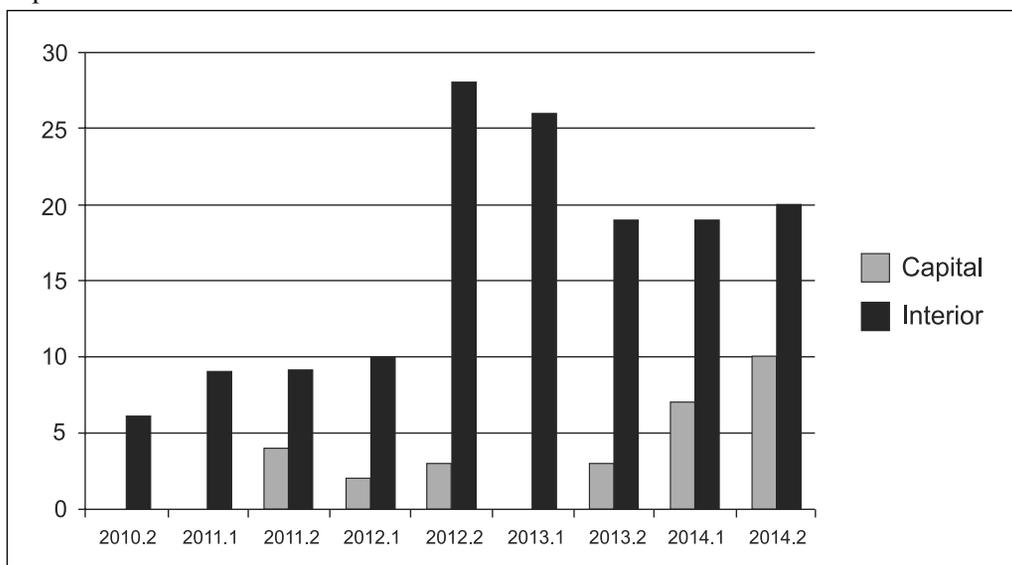
a partir de reuniões de esclarecimento, formação continuada de professores e diálogo permanente com os Colegiados de Curso, apresentou a proposta e trabalhou para implementar as ofertas. Após esse período, verifica-se que a oferta manteve-se estável. Este fato pode ser relacionado ainda à falta de confiança e conhecimento existente no que diz respeito à modalidade, principalmente por parte dos professores.

⁸ Órgão já extinto e substituído pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), conforme Resolução CONSU/UNEB n. 1.051/2014 (UNEB, 2014).

Em relação às ofertas feitas, duas características são marcantes: a) o fato da maioria dos professores que são responsáveis pelas propostas encaminhadas para o projeto dos 20% já possuir alguma experiência com o uso das TIC como recurso pedagógico, como parte de suas atividades cotidianas ou tem alguma experiência com EAD (tutoria, docência,

estudante) ou, ainda, tem formação na área de tecnologias e educação ou em EAD. Esta característica promove, em muitos casos, uma maior interação do docente com a proposta apresentada pela UNEAD; b) o fato da maioria da oferta ser aderida por *campi* do interior do estado, como podemos confirmar no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Relação adesão a oferta de disciplinas EAD nos cursos presenciais capital/interior – 2010-2014



Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2015).

Entre 2010 e 2014, da oferta de 176 disciplinas, apenas 29 são de oferta por Departamentos do Campus I (Salvador), perfazendo apenas um total de 16,47% da oferta geral, confirmando a interiorização da EAD, como pode ser claramente visto no Gráfico 4 exposto. Desse modo, é de se notar que a política de adesão a oferta de disciplinas na modalidade a distância na UNEB também está voltada ao encurtamento dos deslocamentos que são realizados por estudantes e, principalmente, professores para os *campi* do interior do Estado.

Esse retrato nos apresenta mais uma característica da oferta dos componentes curriculares no projeto dos 20% a distância que é a interiorização da EaD, que se dá

[...] pela flexibilização dos horários de atendimento dos professores nos *campi* do interior e pelo fato de implicar diretamente na redução do número de deslocamentos destes para ministrarem suas aulas, mesmo que dentro da proposta do projeto o professor

precisa dar atendimento aos estudantes conforme encaminhar Regimento Interno da Universidade. (SALES; NONATO, 2014).

Nesse contexto, a oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais da Universidade continua crescendo e contribuindo muito para a qualificação dos processos formativos em EAD no que diz respeito ao corpo docente, com a formação em serviço, e ao corpo discente, com a formação em processo, ampliando desta forma uma cultura institucional em relação à utilização das TIC como recursos de comunicação, produção e difusão do conhecimento, além de possibilitar a consolidação do espaço da EAD nas propostas de formação de licenciaturas e bacharelados no ensino superior do nosso estado dentro de uma Universidade Pública multicampi.

No entanto, esse processo apresenta fragilidades e muitos avanços no que se refere à institucionalização da EAD na UNEB. A inserção de componentes

a distância nos cursos presenciais de graduação precisa tornar-se orgânica e sistêmica, atendendo às necessidades tanto operacionais quanto pedagógicas dos cursos, mas essencialmente integrando a EAD ao processo formativo dos alunos, naturalizando a EAD como uma modalidade de ensino disponível aos educandos.

A inserção de componentes a distância atua como dinamizador do fluxo de integralização curricular da graduação, oportunizando novas experiências/vivências acadêmicas. Nos cursos de licenciatura, essa oferta cumpre ainda o papel de permitir que os discentes experimentem a EAD, modalidade de educação na qual o futuro profissional poderá vir a atuar. A perspectiva da inclusão de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais é o pavimentar do caminho para o *blended learning*. A isto só se chegará se a oferta deixar de ser acidental e pontual e passar a ser orgânica (estruturada a partir da natureza mesma dos componentes curriculares a serem estudados, dependente das habilidades cognitivas que se pretende desenvolver e da modalidade que melhor se adapta a tais objetivos), sistêmica (inserida de modo estável e sistemático na proposta curricular) e livre (condicionada às necessidades dos estudantes para lhes proporcionar um fluxo livre e dinâmico de formação que melhor se adapte às contingências da vida e aos condicionamentos do mundo contemporâneo).

Conclusões

A construção de uma universidade pública plural e consciente de seu papel como agente de promoção do desenvolvimento humano passa por sua atuação em todos os níveis e através de todos os mecanismos que estão a sua disposição. Nestes dias, considerando o lugar que as TIC ocupam no cenário socioeconômico, esse processo passa necessariamente pela apropriação das TIC no processo ensino-aprendizagem e pela EAD. Nesse sentido, a história da oferta de EAD nas universidades públicas ajuda a discernir o ritmo com o qual as IPES estão assumindo seu papel no cenário social que se configura a partir da emergência das TIC.

Como este estudo buscou demonstrar, a história da oferta pública de ensino superior a distância

na Bahia está marcada pelo advento do Sistema UAB: ele é um divisor de águas. Não obstante o reconhecimento da importância das experiências de ofertas de cursos a distância anteriores ao advento da UAB nas universidades públicas baianas, embora limitadas, o financiamento da UAB instituiu um ambiente concreto para a criação de cursos a distância nas IPES baianas e consequente crescimento do número de vagas ofertadas a distância e número total de vagas públicas no ensino superior. Neste campo, os avanços na UNEB são incontestáveis: aumento do número de vagas, aumento do número de cursos, criação de um órgão universitário para gestão de EAD (UNEAD/UNEB), introdução de componentes ofertados na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação e atuação consistente na graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância.

Não obstante a criação de um órgão universitário para gestão de EAD (UNEAD/UNEB) e a introdução de componentes ofertados na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação não sejam diretamente vinculados aos recursos da UAB, dificilmente esses avanços teriam sido concretizados sem que a demanda nascida da política de fomento do Sistema UAB tivesse crescido a ponto de criar as condições políticas para justificá-los.

Nesse ponto, há de se recordar que a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação se insere em uma cultura institucional na qual a EAD está se consolidando, vale-se de um aparato tecnológico e de gestão que dá suporte às demandas da UAB na UNEB e utiliza os docentes da instituição que se aproximaram da EAD ou obtiveram experiência docente nesta modalidade no contexto dos cursos de graduação a distância financiados pela UAB.

Também a estrutura de gestão – UNEAD/UNEB – é tributária da necessidade de gestão administrativa e acadêmica gerada pelos cursos de graduação e pós-graduação a distância financiados pela CAPES no Sistema UAB. Todavia, sua atuação ultrapassa os limites do Sistema UAB na UNEB e o contém (a Coordenação UAB local é uma área da UNEAD), tornando-se um fator impulsionador do crescimento institucional da EAD na UNEB.

Não obstante tudo isso, a EAD nas IPES baianas, notadamente na UNEB, ainda está longe de ser

considerada como elemento plenamente integrado à vida acadêmica dessas instituições universitárias. A centralidade das licenciaturas no quadro de ofertas de cursos na modalidade a distância atua como um fator restritivo do processo de integração da EAD à vida acadêmica ordinária das IPES. Sem um leque de bacharelados a ofertar, a EAD nas IPES limita-se à função instrumental de mecanismo das políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica e, como tal, não consegue disseminar-se por todas as áreas do conhecimento nas quais as IPES atuam.

Grande parte desse problema pode ser explicado também pela natureza especial dos cursos ofertados e pelo financiamento específico que recebem, na medida em que o modelo de financiamento implementado pela UAB segrega os cursos a distância em uma categoria distinta dos demais cursos das IPES, desestimulando a naturalização desses cursos como componentes ordinários do portfólio de cursos dessas instituições.

O crescimento que a EAD tem experimentado nas IPES em virtude do Sistema UAB traz em si outro problema de origem: o financiamento da UAB não está direcionado à construção de estruturas permanentes de EAD nas IPES, mas visa a oferta de cursos e vagas. Essa forte contradição, por um lado, fragiliza a própria política de oferta

de cursos e vagas na modalidade a distância nas IPES, na medida em que não favorece o desenvolvimento de estruturas sólidas de EAD nas IPES e de inserção da EAD na cultura organizacional dessas universidades, enraizando a EAD nessas instituições.

Por tudo isso, a marca da transitoriedade continua a sombrear o futuro da EAD nas IPES baianas. Se, por um lado, o surgimento de cursos na modalidade a distância nas IPES é um forte impulsionador do esforço pela institucionalização da EAD nessas universidades, isso não passa de um efeito colateral, na medida em que a política federal de financiamento não contempla ações de longo prazo e investimentos sólidos em infraestrutura e institucionalização, conservando a transitoriedade de um financiamento com limites temporais claramente definidos como um perigo constante de desmantelamento do frágil edifício em que se conforma a EAD nas IPES baianas.

Não obstante tudo isso, a EAD continua a ser uma aposta para ao futuro da Educação Superior Pública. As experiências até aqui gestadas apontam para a necessidade de pensar a difusão do conhecimento por canais mais flexíveis e dinâmicos, moldando-se com maior facilidade à dinâmica da vida do século XXI, experiência na qual a EAD tem dado frutos bastante significativos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EaD.br**. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013/Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil. Tradução Maria Thereza Moss de Abreu. Edição bilíngue: português/inglês. Curitiba: Ibepex, 2014.

ALVES, João Roberto M. **A educação superior a distância: uma análise de sua evolução no cenário brasileiro**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/20/2005>. Acesso em: 08 maio 2015.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1987.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos art. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 301**, de 7 de abril de 1998. Brasília, DF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de curso de pós-graduação. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 335**, de 6 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 01**, de 10 de janeiro de 2007. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 02**, de 10 de janeiro de 2007. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 10**, de 02 de julho de 2009. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 40**, de 13 de dezembro de 2007. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Produto 1 – Documento Técnico**. Consultora: LIMA, Daniela da C. B. Pereira. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v. 1.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Universidade Aberta do Brasil. **Cursos ofertados**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25>. Acesso em: 02 maio 2015.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004.

_____. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. London: Routledge, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_mai_12.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

_____. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Ano I, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SALES, Mary V. S. **Proformação: ressignificando o uso da mídia impressa na educação a distância para formação de professores**. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2006.

_____. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário**. 2013. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

SALES, Mary V. S.; NONATO, Emanuel do R. S. Educação a distância em cursos presenciais de graduação: o estudo de uma experiência ação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, 22., 2014, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 1.508, de 20 de agosto de 2012. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, BA, 21 ago. 2012, p. 19-20.

_____. Conselho Universitário. Resolução nº 1.051, de 15 de maio de 2014. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, BA, 29 maio 2014, p. 23.

_____. Unidade Acadêmica de Educação a Distância. Coordenação do Projeto da Oferta Semipresencial. **Slides do Encontro de Formação de Professores**. Salvador, BA, 17 março 2015.

Recebido em: 30.06.2015

Aprovado em: 15.10.2015

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O 1º DA FAMÍLIA: O PENSAMENTO DE HABERMAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE NO CONTEXTO DA UAB

Ana Cristina Almeida Santana*

Lucia Maria Martins Giraffa**

RESUMO

Este artigo apresenta o detalhamento da organização de uma investigação relacionada à Universidade Aberta do Brasil (UAB) em estudo de caso no estado de Sergipe, e a sua constituição como sujeito de direito, a partir da investigação de uma relação dialética baseada na racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. Ao buscarmos nos trabalhos correlatos a questão do 1º na família (*first in the Family*) identificamos a mudança na concepção pessoal, familiar e sociocomunitária daqueles que são os primeiros na sua família a ter acesso à formação superior. Aliado a isto consideramos a oportunidade de cursar uma graduação na modalidade a distância (EaD), como cenário emancipatório e de oportunidade para construção da cidadania e o acesso à educação superior. Os processos executados nesta fase piloto demonstram a oportunidade desta pesquisa, a sinalização da importância em ampliar as ofertas inclusivas associadas à educação superior, por meio da oferta de EaD.

Palavras-chave: 1º na família (*first in the Family*). Universidade Aberta do Brasil. Habermas. EaD.

ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION AND FIRST-BORNS: USING THE THEORIES OF HABERMAS TO BUILD EQUITY EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL

This article takes a detailed look at the elaboration of a research study related to the Open University of Brazil (UAB), using the state of Sergipe as a case study. The aim is to highlight the important benefits of higher education offered by the UAB system that effectively incorporates first-born (“first in the Family”) children. Data is analyzed using a methodology that focuses upon the dialectical relationship derived from Jürgen Habermas’ concept of communicative rationality. The UAB courses not only

* Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Assistente da Universidade Tiradentes (UNIT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ARGOS/CNPq, da Faculdade de Educação (PPGEdu – PUCRS). Endereço institucional; Avenida Ipiranga, 6681, prédio 15 - 3º andar. Porto Alegre-RS. CEP: 90610-900. Fone: (79) 9992-1103. anacrist11@yahoo.com.br

** Doutora em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Texas. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ARGOS/CNPq, da Faculdade de Educação (PPGEdu – PUCRS). Endereço institucional: Avenida Ipiranga, 6681, prédio 15 -3º andar. Porto Alegre-RS. CEP:90610-900. Fone: (51) 3320-3558. giraffa@puers.br

offer first-born students access to higher education, but also provide an opportunity for students to develop a sense of citizenship. The processes carried out in this pilot phase revealed the importance of such research and emphasized the significant role of distance education in expanding access to higher education.

Keywords: First-born. Open University of Brazil. Habermas. Distance education.

RESUMEN

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EL 1º DE LA FAMILIA: EL PENSAMIENTO DE HABERMAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD EN EL CONTEXTO DE LA UAB

Este artículo presenta los detalles de la organización de una investigación relacionada a la Universidad Abierta de Brasil (UAB), en estudio de caso en el estado de Sergipe-Brasil, y su constitución como sujeto de derecho, a partir de la investigación de una relación dialéctica basada en la racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas. Buscando, en trabajos relacionados la cuestión del 1º en la familia (*first in the Family*), se identificó el cambio en la concepción personal, familiar y socio-comunitaria de aquellos que son los primeros en su familia en tener acceso a la formación superior. Unido a eso, se consideró la oportunidad de cursar una graduación en la modalidad a distancia (EaD) como escenario emancipatorio y como oportunidad para la construcción de la ciudadanía por el acceso a la educación superior. Los procesos ejecutados en esta fase piloto demuestran la oportunidad de esta investigación, la señalización de la importancia de ampliar las ofertas incluyentes asociadas a la Educación Superior, por medio de la oferta de EaD.

Palabras-clave: 1º en la Familia (*first in the Family*). Universidad Abierta do Brasil. Habermas. EaD.

1 Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino e de aprendizagem com potencial para propiciar a efetivação do direito humano fundamental à educação superior e à construção da cidadania em locais ou regiões marcadas pela pobreza, miséria, carência de recursos e de ensino presencial, tradicionalmente exemplos de processo de exclusão social, como o Nordeste brasileiro. Logo, acredita-se que a EaD pode auxiliar a diminuir os efeitos de tal exclusão no que tange à questão educacional, e acredita-se que a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) trouxe outras perspectivas para ampliação dos processos inclusivos no que concerne à educação superior.

[...]o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria

dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2014).

Mesmo com os resultados obtidos nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a EaD ainda enfrenta críticas e resistência de setores tradicionais da Educação,

como aqueles de cunho positivista, marcados pela lógica formal, atribuindo a esta modalidade baixa qualidade de ensino e mantendo os três mitos: é mais fácil estudar na EaD, é mais barato eo tempo de formação é menor. Estes equívocos têm levado muitas pessoas a não optarem por estudar nesta vertente e esquecem-se de que o estudo nesta modalidade vai requerer do aluno mais disciplina, autonomia e força de vontade (perseverança). O tempo é regulado pelo MEC e não existe “mágica” para diminuir a estrutura de um curso. E, por fim, o custo é menor. Mesmo? Para quem? Para o ofertante? Para o aluno? Mitos. O que existe é um deslocamento de custos que são distribuídos nas diversas edições (investimentos para organização e estruturação do curso) e na infraestrutura que fica a cargo do aluno (Internet, local para estudar e organização do seu acervo de materiais).

Além dos mitos oriundos do desconhecimento do que significa estudar na EaD com qualidade, existe um histórico desabonador no que concerne à oferta de cursos por instituições não cuidadosas da qualidade das suas ofertas. Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010), aquelas que optaram por oferecer cursos para produção em “massa” de certificados, sem o devido compromisso com a aprendizagem efetiva de seus alunos. Apesar dessas críticas, a EaD é uma realidade no cenário brasileiro, ocupando espaços e revelando-se como um instrumento capaz de propiciar a efetivação do direito humano fundamental à educação e ao exercício da cidadania.

Ainda que sofra críticas, cresce a aposta e o investimento do poder público na EaD como uma modalidade de se fazer Educação, que vem se revelando uma verdadeira quebra de paradigma¹ na educação superior, com a implementação de um método de aprendizagem específico e importante mecanismo capaz de promover a inserção social, fato que, coerente com o atual sistema jurídico brasileiro, justificou a criação da Universidade

Aberta do Brasil (UAB) no final do ano de 2005.

Cabe ressaltar que os dados do ENADE também apontam que desde a criação das políticas inclusivas, tais como PROUNI, estima-se que em torno de 85% da população que hoje frequentam as universidades brasileiras são *first in the Family*. No entanto, a concentração ainda se dá nas regiões sul e sudeste, nas capitais e grandes centros, onde a oferta presencial é maior. A opção de estudar na modalidade virtual (EaD) nas regiões Norte e Nordeste, especialmente no interior, representa a oportunidade de ter efetivo acesso à educação superior. Se as políticas inclusivas e de acesso à educação superior produziram efeitos positivos no aumento do número de estudantes que hoje frequentam ou já frequentaram faculdades, centros universitários ou universidades, a oferta de vagas via UAB terá capilaridade maior.

Outro aspecto que buscamos colaborar reside na importância da EaD como alternativa, cada vez mais consolidada, para cenários heterogêneos como o caso do Brasil, seja por má distribuição econômica da renda, seja pelas condições geográficas e continentais do nosso país.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa em razão das características deste tipo de estudo, que permite privilegiar o ambiente natural como fonte de investigação. A partir de diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos, buscou-se identificar com a pesquisa qualitativa, nos termos de Gibbs (2009), o seguinte: a) as experiências, interações e documentos em seus contextos particulares; b) os conceitos serão desenvolvidos e refinados no decorrer da pesquisa; c) a conjugação, adaptação e ajustes dos métodos existentes ou novos métodos e abordagens desenvolvidas; dentre outras posturas flexíveis e abertas ao fenômeno a ser estudado. Do ponto de vista de procedimentos técnicos, este estudo foi desenvolvido a partir de um Estudo de Caso (YIN, 2001) envolvendo um olhar sobre a contribuição dos dez anos da UAB no estado de Sergipe.

Este artigo apresenta a organização da pesquisa cujo objetivo geral é de investigar a percepção dos egressos, que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, acerca da formação recebida e contribuição desta para a melhoria de

¹ Thomas Khun (1978, p. 219), em sua obra intitulada *Estrutura das Revoluções Científicas*, foi quem melhor designou o entendimento de paradigma como um fator produto da história e do enquadramento dos processos de construção do conhecimento científico, ou melhor, “um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”, e define “o estudo dos paradigmas como o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde” (KHUN, 1978, p. 31).

sua vida pessoal, familiar, social, profissional e do sentimento de cidadania.

Buscou-se, neste texto, apresentar o contexto da investigação, a problematização, os trabalhos correlatos utilizados para ancorar as reflexões propostas, o processo de construção dos instrumentos, a forma como foi conduzida a análise dos resultados alcançados na 1ª etapa, onde fez-se um piloto investigativo buscando validar instrumentos e processos, considerando um recorte no cenário de oferta em todos os polos do estado de Sergipe.

Os resultados nos levaram a termo a sequência da pesquisa em caráter mais abrangente a fim de reforçar nossa premissa de pesquisa, baseada no pressuposto de que se mais de 80% da população que hoje frequenta o ensino superior brasileiro teve acesso à educação superior por conta das políticas inclusivas, a oferta de EaD por meio do sistema UAB amplia o espaço de inclusão.

2 Saber histórico e dialético na Educação a Distância: o pensamento de Habermas

De início, pode soar desarrazoado falar em dialética habermasiana na EaD, pois, como se costuma arguir de forma prematura, o aluno da EaD se mostra, em regra, como um sujeito isolado, autônomo e com possibilidades restritas de comunicação, fatores objeto de críticas contundentes quanto à validade e qualidade dos cursos a distância. Contudo, corroborando com Prestes (1996, p. 09), compreendemos que “a racionalidade presente no agir comunicativo é uma das abordagens mais produtivas para configurar uma nova face à educação, que não só permita compreender os problemas que a afligem, como também anuncie uma ação racional possível”.

E, assim como Prestes (1996), defendemos a possibilidade de uma ação emancipatória pela educação a distância, a partir da confiança na constituição de um sujeito de Direito, cuja racionalidade transcenda a instrumental e a do procedimento, e da crença na possibilidade de uma ação pedagógica complexa que conduza à liberdade, equidade e emancipação do sujeito.

O paradigma adotado na educação e, em especial, na EaD é o decorrente de uma “racionalidade

que se fragmenta numa multiplicidade de esferas, que se mantém como saberes incomunicáveis, como mônadas incomunicáveis”, onde falta articulação legítima entre os envolvidos, não se reflete sobre as tradições culturais e acaba por esgarçar o “tecido que mantém a educação vinculada à produção da vida humana” (PRESTES, 1996, p. 10).

Crê-se que esse é o grande desafio a ser enfrentado pela EaD na contemporaneidade, ou seja, como possibilitar que o sujeito desenvolva uma dimensão cognitiva autoconsciente, autônoma e crítica?

No processo educativo contemporâneo, inclusive no contexto da EaD, a racionalidade habermasiana emerge da dupla face do processo educativo: de um lado como produtor de um sujeito autônomo, um processo individual, e, de outro, um processo de construção coletiva, de humanidade. Sendo assim, é necessário vincular a racionalidade na EaD, explicitando as categorias que viabilizam a formação da identidade racional dos sujeitos a partir do interesse em uma comunicação livre de coações (PRESTES, 1996).

Para Habermas (1999), o projeto técnico (empírico-analista) não se sustenta mais, devendo surgir um projeto prático (histórico hermenêutico), necessário ao projeto emancipatório (ciência crítica). Com Habermas (1999), concebemos “uma prática de autodeterminação cidadã”, com a colocação de temas como a democracia e a própria política no centro do “paradigma do diálogo”, fato que torna relevante o aprofundamento do “modelo da democracia deliberativa”, a comunicação humana manifestada ao longo da história das sociedades modernas racionalizadas.

Cuida-se, para Estêvão (2006, p. 88), da

[...] concepção dialógica da política, entendida como um processo e razão e não exclusivamente de vontade, como um processo de persuasão argumentativa e não exclusivamente de poder, dirigido para a consecução de um acordo relativo a uma forma boa ou justa, ou pelo menos aceitável, de ordenar aqueles aspectos da vida que se referem às relações sociais e à natureza social das pessoas.

Na essência dessa concepção, têm-se a ideia de participação política com cidadãos iguais, ou melhor, a legitimidade das decisões pressupõe participação democrática, participação popular, democraticamente livre e entre iguais.

Para tanto, o cidadão tem que estar preparado, formado, educado para participação na esfera pública do discurso racional, em prol do bem comum (HABERMAS, 1999). Essa formação ou *bildung* exige flexibilidade e dinamismo, onde as ações democráticas “deliberativas exigem ir além do voto, mobilizando a capacidade de questionar e mudar as preferências pré-fixadas, próprias ou alheias, pela via da (s) razão (ões)” (ESTÊVÃO, 2006, p. 89).

A formação a que faz alusão Habermas (1999, p. 348) depende dos recursos do “mundo da vida” – ou seja, de uma cultura espontânea, livre e natural, assim como de uma socialização política de tipo ilustrado, como as típicas “das iniciativas das associações conformadoras da opinião”, que juntas se constituem e regeneram naturalmente.

Ciente da complexidade e dificuldade da obtenção do consenso, a abordagem habermasiana possui o “mérito de reforçar a ética da justiça e dos direitos, uma vez que destaca a questão da legitimação” sobre os valores elencados como bens comuns. Ao deliberar, exige-se que “as partes oponentes ofereçam e estejam abertas a razões e se respeitem mutuamente, ou seja, que mobilizem o seu poder comunicativo”, fato que permite a convivência entre dissonantes morais, de forma respeitosa e construtiva (ESTÊVÃO, 2006, p. 89-90).

A concepção habermasiana, como aduz Estêvão (2006), não se encontra imune a críticas. Uma crítica a Habermas que merece destaque é a que gira em torno do dissenso, o conflito sobre o que são bens comuns, que embora sem soluções, são inerentes às políticas democráticas. E, por fim, outra debilidade da concepção discursiva habermasiana apontada por Estêvão (2006) é no tocante a uma suposta menor atenção não só aos aspectos da diferença, mas também aos do desejo e da justiça afetiva.

O fato é que a igualdade formal² inexistente, nem todos estão na mesma situação ou patamar de desempenhar plenamente uma comunicação, além do fato de o argumento não ser o único modo de comunicação cidadã ou política e de poder a se expressar de muitos modos (ESTÊVÃO, 2006). Contudo, acreditamos que a construção de uma educação para a equidade passa pela

[...] aceitação e respeito pelo Outro na sua singularidade (individual e social), a interdependência significativa, a importância da emoção ou dos actos perlocutórios (retórica), o direito do Outro contar a sua história com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa tornam-se elementos-chave da sua proposta de uma “democracia comunicativa”, mais atenta à ética do cuidado assim como aos direitos humanos como expressão suprema do cuidado e da solidariedade para com o Outro. (ESTÊVÃO, 2006, p. 90).

Com efeito, no pleno desenvolvimento de uma ação pedagógica comunicativa e mediada por recursos digitais, comprometida com a construção de cidadãos, de sujeitos de Direito, a interação não pode obscurecer as diferenças, os interesses, tampouco as diferentes posições sociais dos sujeitos envolvidos. É esse reconhecimento da diferença e do que não é comum que desafia a própria argumentação e que leva a invocar a justiça e a “reciprocidade assimétrica” entre perspectivas dos sujeitos, uma vez que cada um tem a sua história que “transcende a copresença de sujeitos em comunicação” e cada posição social é estruturada pela configuração de relações entre outras posições, o que dá a cada locação um sentido específico e irreversível (YOUNG, 1997 apud ESTÊVÃO, 2006, p. 90-91).

Nesse sentido, todo e qualquer processo comunicativo nos termos propostos pelo agir comunicativo de Habermas deve, antes de tudo, respeitar amplamente o pluralismo, seja histórico, cultural, de ideias, de gênero etc., como condição elementar à construção de uma formação justa e equânime. Assim, entendemos que não existe óbice para que, numa ação pedagógica comunicativa mediada por recursos digitais, ou melhor, na EaD, desenvolva-se uma racionalidade emancipatória comprometida com a equidade, a justiça, o pluralismo de ideias, o respeito à dignidade da pessoa humana, bastando para isso motivar os docentes a instigarem os discentes, provocando-os e preparando-os ao exercício da cidadania, estimulando a participação destes na vida pública, por meio da argumentação e da racionalidade ético-comunicativa.

Bourdieu (1976), em sua teoria sobre os capitais, apresenta e distingue várias espécies de capital, vários poderes que, no caso da educação, passam a definir as probabilidades de ganho individual,

2 Aristóteles (2008), quanto à equidade, já afirmava que se deve tratar igual os iguais e desigual os desiguais.

social, econômico, simbólico, político etc., que contribuem para determinar depois a posição do indivíduo na sociedade. No caso, o primeiro graduado da família ou *first in the Family*, oportunidade em que estudamos que tipo de “capital” esse sujeito poderá passar a desempenhar na sua comunidade.

Com uma EaD voltada à dialogicidade, comprometida com o estímulo à dialeticidade, possibilitando a oitiva das diversas vozes, dos diferentes olhares e argumentos, em síntese, do pluralismo de ideias (raciais, étnicas, sexuais, religiosas etc.), entendemos como real a concretização e construção de novos *habitus* ou padrões éticos mínimos e universais como a justiça, equidade, liberdade, igualdade e até, quem sabe, a tão sonhada solidariedade.

Esse propósito é naturalmente complexo, especialmente em tempos de sociedade global, internacionalização, mundialização, capitalismo global, contudo é uma alternativa que se mostra como uma arquitetura viável e possível, não a única, para a implementação de educação presencial ou a distância crítica que instigue a participação política e democrática, e promova a emancipação dos sujeitos, com destaque para as invariantes axiológicas ou o mínimo ético universal, resultante de um esforço dialógico na transformação desses atores em protagonistas, autores ou sujeitos de direito emancipados, comprometidos com uma ética pública resultante do diálogo inter e/ou multicultural dos direitos humanos.

Para a incorporação dos pressupostos argumentativos da ética discursiva universal habermasiana, inerentes à comunicação entre os homens, padrões de comportamento devem ser incluídos, como, por exemplo: a) a não contradição – onde cada sujeito deve manter-se coerente ao expressar-se verbalmente, evitando a atribuição de significados linguísticos diferentes em um mesmo diálogo; b) autenticidade e adição de tópicos – o interlocutor tem que ter a crença no que acredita e defende, podendo aditar elementos que entender como razoáveis e pertinentes à discussão; e c) competência, questionamento, introdução de novas asserções, autoexpressão e não coerção.

Em síntese, na EaD deve-se incentivar, estimular e possibilitar diálogos produtivos entre os alunos, entre os professores e os alunos e, inclusive,

entre os professores das diversas disciplinas e cursos, de forma que sejam propiciadas e facilitadas argumentações e contra-argumentações claras, amplas e capazes de se chegar a um consenso genuíno que identifique os desejos e necessidades dos envolvidos e atenda aos parâmetros mínimos necessários a uma convivência pacífica.

Nesse sentido, não há como não acreditar que o sujeito isolado, com todo o seu “mundo da vida”, como diz Habermas (1999), a sua experiência de vida e capital cultural, dotado de elementos materiais e digitais. Aspectos estes que lhe possibilitam a abordagem EaD, uma vez que exercem seu potencial comunicacional com outros sujeitos, com esperadas e naturais divergências culturais, sociais, econômicas e políticas, determinado e responsável por suas ações, interagindo e dialogando, argumentando e contra-argumentando, numa relação dialética educacional.

Esse espaço proporciona o esclarecimento ou a ilustração, fazendo com que saia da menoridade e atinja a maioridade, nos termos de Kant (2008), tornando-se assim um sujeito da história.

Ressalte-se, neste ponto, que não se está aqui fazendo uma apologia acrítica do pensamento kantiano, mas entende-se que alguns conceitos kantianos, em especial o de esclarecimento (KANT, 2008), ainda encontram ressonância hoje, em época de cibereducação, ou de educação a distância mediada por recursos digitais, e alguns fragmentos daquele texto merecem destaque e discussão. São eles:

Uma época não pode se aliar e conspirar para tornar a seguinte incapaz de estender seus conhecimentos (sobretudo tão urgentes), de libertar-se de seus erros e finalmente fazer progredir o Esclarecimento. Seria um crime contra a natureza humana, cuja vocação original reside nesse progresso; e os descendentes terão pleno direito de rejeitar essas decisões tomadas de maneira ilegítima e criminosa.

[...]

Um homem pode, a rigor, pessoalmente e, mesmo então, somente por algum tempo, retardar o Esclarecimento em relação ao que ele tem a obrigação de saber; mas renunciar a ele, seja em caráter pessoal, seja ainda mais para a posteridade, significa lesar os direitos sagrados da humanidade, e pisar-lhe em cima. (KANT, 2008, p. 05-06).

Assim, urge clamar por uma cibereducação crítica pulsante e concreta que ocorra nas práxis pedagógicas brasileiras.

Esse é o paradoxo do século, esse é o desafio contemporâneo! Não se pode mais fechar os olhos para a EaD, para a cibereducação. A cibereducação, nesse momento histórico, tem que assumir seu papel de conduzir esse processo com uma proposta educacional que ao mesmo tempo seja moralizante, resgatando o conceito de esclarecimento kantiano, e, por mais complexo que possa parecer, crítica e dialética, no paradigma habermasiano.

Para a reconstrução da racionalidade na prática cotidiana, faz-se necessário aos “professores desmistificar os tabus relacionados ao uso de tecnologias em sala de aula”, buscando sempre reciclar suas concepções visando atender aos anseios dos discentes ávidos de “conteúdos” diversos e elementares para a mudança de suas vidas e desenvolvimento social e individual (GIRAFFA, 2010, p. 37), enfim, que se insiram na cibereducação.

Mudanças em que o ciberdocente da EaD deverá perpassar pela criação de estímulos ao raciocínio do discente, fazendo com que este passe a pensar criticamente e possibilite a sua formação cidadã e de sua autonomia,³ por meio de uma aprendizagem mais humana, interativa e que conduza ao processo de reconhecimento⁴ e criatividade dos estudantes em regra podada no sistema clássico, esse é o grande desafio.

Uma educação que tenha como fundamento

3 Segundo Flickinger (2011, p. 07-08), a “Pedagogia desde sempre vinha buscando caminhos que levassem a pessoa a encontrar seu lugar social, intelectual e cultural na comunidade [...] A ideia de autonomia nasceu junto aos ideais defendidos pelo iluminismo. Ao apostar na sua autonomia e liberdade, o homem moderno libertou-se da camisa-de-força da sociedade medieval, assumindo, ele mesmo, a responsabilidade de suas ações. [...] [E que] tarefa de tirar a pessoa da minoridade, dando-lhe a competência de decidir sobre seus interesses e sua atuação, sem intromissão dos outros, marca o centro da argumentação kantiana [...] que autonomia em seu sentido originário grego, significa a capacidade de dar a si mesmo as normas de comportamento e atuação.

4 A partir dos trabalhos de Honneth (2009), a teoria do reconhecimento vem ocupando cada vez mais espaço nas discussões das Ciências Sociais e da Pedagogia, a partir dos filósofos idealistas e, em especial, pela luta de Hegel pelo reconhecimento como “fermento do desenvolvimento social”. “[...] reconhecer alguém não significa simplesmente conhecê-lo, mas ‘referir-se, simultaneamente, à liberdade do outro que, por sua vez, atua como instância de reconhecimento’”. Cuida-se assim de uma relação recíproca, onde o “ato de reconhecer vê no outro também um indivíduo autônomo, ao qual se atribui a capacidade de reconhecer” (FLICKINGER, 2011, p. 10).

ético-moral o direito ao acesso e o desenvolvimento da cidadania deve ser pautada na diretriz básica que vise à “conquista da maioridade, autonomia e liberdade pessoais” e o respeito às diferenças, ou também, à educação cabe assumir, antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social e, conseqüentemente propiciar a conquista da autoestima e autonomia individual (FLICKINGER, 2011, p. 11).

Assim, tornam-se importantes as relações entre indivíduo e sociedade. Ou seja, a educação deve “ser pensada numa perspectiva de crítica e de alteração das relações sociais, e as possibilidades idealizadoras, com suas utopias secularizadas” (HERMANN, 1999, p. 41), fator que conduzirá à legitimação da educação.

E ainda, quando se trata do *first in the Family*, ou do primeiro graduado da família a concluir uma faculdade, por intermédio da EaD, como no caso sob exame, da Universidade Aberta do Brasil em Sergipe, acredita-se que esse impacto torna-se muito mais evidente e importante.

Acreditamos que natural e potencialmente um sujeito autônomo, determinado, organizado e disciplinado poderá sair da “menoridade” bem orientado e utilizando dos recursos que a educação a distância permite, como chats, fóruns, arquivos, vídeos, orientações, autoavaliações, enfim, espaços onde o debate, a discussão e a reflexão deverão ser estimulados.

Ou como preferiu chamar Platão (2006), que o indivíduo saia do estágio das “sombras”, mas terá, sim, um efeito desencadeante do tipo “dominó”, em todos aqueles que lhe circulam, seja na família, na comunidade etc.

3 *First in the Family*, o 1º da família a fazer graduação: desafios e oportunidades

Sobre o *first in the Family*, ou o primeiro da família, primeiro graduado, estreado a realizarem um curso superior, como serão chamados neste artigo, pode-se encontrar uma farta literatura nos Estados Unidos da América, onde esses alunos contam com alguns organismos de apoio e aconselhamento, em que egressos que passaram por situação semelhante compartilham histórias pessoais, dicas de planeja-

mento para aqueles que enfrentarão o desafio de cursar um curso superior de forma pioneira em suas famílias.

Estudo realizado pelo Higher Education Research Institute (HERI), da University of California, Los Angeles, analisou o decréscimo da proporção de estudantes de nível superior de primeira geração nos anos de 1971, 1981, 1991, 2001 e 2005, de estudantes nativos dos Estados Unidos da América e os de origem e/ou descendência latina, africana e brancos (HIGHER EDUCATION RESEARCH INSTITUTE, 2014, tradução nossa).

Em abril de 2007, o referido instituto publicou um sumário do trabalho onde elenca, dentre outras conclusões, as seguintes: a) Características Demográficas – a partir de 1971, a proporção de estudantes de primeira geração, comparada com a de estudantes de ensino superior que não se enquadram nessa categoria, tem diminuído, fato que reflete os crescentes níveis de educação superior entre a população dos EUA; b) Já as diferenças étnicas ainda são preocupantes, os afro-americanos de primeira geração estão em declínio desde 1975, mas os hispânicos continuam a ter menos educação universitária; c) Quanto ao incentivo parental, restou patente a tendência, desde 1971, de estímulo familiar na realização da faculdade pelos alunos de primeira geração; e d) Experiência de trabalho e considerações financeiras – percentuais elevados comprovaram que os estudantes universitários de primeira geração trabalharam mais de 20 horas semanais durante o ensino médio, e bem mais da metade (55%) continuam a trabalhar para poder pagar a faculdade, sendo uma das expectativas citadas por esses estudantes a esperança de “ganhar mais dinheiro” a partir da conclusão do curso superior (HIGHER EDUCATION RESEARCH INSTITUTE, 2014, tradução nossa).

Além dos estudos norte-americanos, merecem ressaltar os seguintes trabalhos: a) o de Gofen (2009), da Universidade Hebraica, publicado em fevereiro de 2009, intitulado *Capital familiar: como a primeira geração de estudantes do ensino superior quebra o ciclo intergeracional*; e b) o de autoria de Cecilia Albert (2000), da Universidade de Alcalá, Espanha, publicada no ano 2000, com o título *Demanda da educação superior na Espanha: a influência dos sinais de mercado e antecedentes familiares*.

No primeiro trabalho acima referido, Gofen (2009) afirma que indivíduos que alcançam uma educação superior, cujos pais não possuem formação superior, incorporam e realizam uma mobilidade social. Os chamados “primeira geração de estudantes de nível superior” muitas vezes são sucessores das vontades ou sonhos de seus antecessores, enfrentam muitos desafios, contam com o auxílio de seus familiares. Concluiu-se, a partir do estudo com 50 (cinquenta) estudantes israelenses de primeira geração, que eles promovem uma “quebra” no ciclo intergeracional da herança do nível educacional ao envolver a vida familiar no dia a dia, especialmente a educação alcançada pela mãe, onde se prioriza a educação através de recursos não materiais, ao qual conceitua como “capital familiar”, destacando uma melhor compreensão desse papel para a promoção de políticas públicas eficientes.

Bukoski (2012) afirma que, nos últimos 60 anos, os Estados Unidos ampliaram profundamente o acesso ao ensino superior, verificando-se nesse período diferenças no acesso e permanência de certos grupos minoritários e desfavorecidos, fator este que leva a limitações futuras, como o ganho de benefícios econômicos individuais e sociais, com o surgimento de maiores taxas de emprego e salários.

Dentre os benefícios econômicos, Bukoski (2012) destaca: maior grau de realização e satisfação no trabalho; diminuição de vícios como fumo, drogas, etc.; e ainda a menor dependência de políticas públicas de assistência social.

Segundo essa autora, esses benefícios justificam a concentração de esforços no incentivo dos alunos primeiros da família a se aventurar no mundo da educação superior, a despeito de uma miríade de desafios que enfrentarão ao longo caminho para o sucesso (BUKOSKI, 2012).

Sobre os alunos primeiros da família a cursarem uma faculdade, Bukoski (2012) aduz que, nos últimos 40 (quarenta) anos, sólida literatura norte-americana pode ser destacada, especialmente sobre as características demográficas – locais onde esses estudantes tendem a ir para a faculdade; os desafios gerais que enfrentam; a probabilidade de obtenção do diploma desejado.

Contudo, ressalta Bukoski (2012) que poucos estudos foram além da mera classificação dos estudantes como de “primeira geração” a cursar uma

faculdade; raros estudos mostram as “experiências” desses alunos na faculdade, restringindo-se apenas a distingui-los dos alunos que não são os primeiros da família a cursarem uma universidade. Esses estudos mostram que os primeiros são de várias culturas e possuem múltiplas identidades e que ainda são uma categoria social ou um grupo muito heterogêneo; que grande parte das pesquisas é de cunho quantitativo, deixando de analisar as diferenças culturais entre esses alunos e os variados aspectos das suas identidades, mascarando assim as diferenças existentes entre os alunos de primeira geração.

Segundo Bukoski (2012), boa parte dos trabalhos destacam os fenômenos com ênfase no impacto de outras variáveis culturais (raça/etnia, gênero, idade, habilidades ou o sistema de status econômico), restando patente que, nos Estados Unidos, os primeiros são: a) pertencentes a um grupo étnico-minoritário; b) possuem um status socioeconômico baixo; c) são em maioria do sexo masculino; d) possuem carências em sua formação acadêmica; e) apresentam cumulativa desvantagem em rendimento acadêmico, vivem em situações de risco; e) são vítimas de opressões sistêmicas.

Em síntese, poucos trabalhos cruzam essas características de forma significativa e qualitativa, mascarando assim as vozes, vivências e esperanças dos alunos primeiros da família a cursarem uma faculdade, suas múltiplas identidades, interpretações, vivências, ou, nas palavras da própria Bukoski (2012, p. 03), “traçam uma imagem em pinceladas largas, sem nuances e detalhes” dos primeiros, sob a bandeira da objetividade científica, a meritocracia, o daltonismo e neutralidade, dando margem ao encobrimento do poder e privilégio de grupos dominantes.

Assim, buscando suprir uma lacuna na literatura sobre os alunos de primeira geração a cursar uma faculdade, Bukoski (2012), de forma inovadora, desenvolveu um trabalho para entender melhor a experiência desse heterogêneo grupo, com o intuito de estudar as experiências individuais, numa análise narrativa e visual de textos e elementos visuais, contribuindo assim para a construção de uma metodologia que integra esses dois aspectos: narrativo e visual.

4 Organização da pesquisa e achados

Ao propor um olhar sobre a unidade de estudo, a UAB em Sergipe busca entender a percepção dos egressos acerca da contribuição da UAB na sua formação e na construção da sua cidadania, expressa pelos indicadores como melhoria da qualidade de vida, inserção no mercado de trabalho e ampliação da percepção crítica dos egressos.

Assim, o levantamento das vivências dos egressos dos cursos realizados pela UAB, a partir da realização desses cursos, se reflete na sua capacidade de compreender a realidade e de atuar na sociedade em que vive, com indicativo de melhoria nas condições de vida e trabalho desses alunos. Para completar o cenário investigativo incluiu-se na pesquisa os dados oriundos da compreensão e engajamento dos coordenadores dos polos e dos tutores acerca dos 1º na família.

A fim de validar instrumentos e processos da pesquisa visando maior compreensão da realidade do fenômeno a ser estudado, e de forma a facilitar a análise de documentos, foi feita a coleta de opiniões via questionário *online*, como coordenador do polo, alunos e tutores dos cursos ofertados pela UAB de um dos polos do estado de Sergipe (Universidade Federal de Sergipe). Para poder compor o mosaico de atores que concorrem para investigar a percepção dos egressos que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, foi necessário criar três instrumentos de coleta de dados:

- a) Um questionário enviado aos alunos egressos dos cursos;
- b) Um questionário enviado aos tutores dos polos;
- c) Um questionário enviado aos coordenadores dos polos.

Os questionários possuem perguntas fechadas (organizadas em escolhas simples e escolhas múltiplas) e poucas questões abertas. Usou-se como ferramenta a estrutura disponível no Google Forms, a qual nos permite facilidade de organização dos instrumentos de coleta, não identificando os sujeitos respondentes, visto que os e-mails e a origem do respondente permanecem inacessíveis ao pesquisador; o número de respondentes é facilmente monitorável, para saber o quanto de respostas estão sendo obtidas (permitindo ações

preventivas de reforço via e-mail para obter maior frequência de respondentes, sendo evidente aqui uma restrição porque podemos estar reforçando o convite para quem já respondeu); e a facilidade em receber os dados tabulados na forma de uma planilha digital. O relatório gerado pelo Google

Forms, no caso de questões fechadas, já vem previamente tabulado e expresso no formato de gráfico de barras. Isto facilita muito para o pesquisador nas suas análises. A Figura 1 apresenta um exemplo de questões colocadas para o gestor no formulário *online*.

Figura 1 – Questionário criado no Google Forms

4. A questão envolvendo o primeiro da família a concluir (ou concluiu) algum dos seus cursos já foi objeto de preocupação para organizar as ações de gestão do polo? *

a. Mais de 50% das ações procuram levar em conta este tipo de aluno

b. Menos de 50% das ações procuram levar em conta este tipo de aluno

c. Nenhuma das ações procuram levar em conta este tipo de aluno ←

d. Nunca me preocupei com isto

Outro:

5. Utilize este espaço para colocar suas contribuições que julga importantes no sentido de caracterizar a importância de ser o 1º da família a cursar uma graduação e concluí-la. *

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulário Google.

100% concluído.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Para poder tirar partido da estrutura digital do instrumento é muito importante que o pesquisador organize o planejamento das questões a serem disponibilizadas *online*, identificando o tipo de resposta esperada no caso das questões fechadas. A escolha simples é identificada por um círculo nas opções, e as questões fechadas por um quadradinho (vide destaque na Figura 1). Procuramos colocar poucas questões abertas e ofertar uma lista de opções de resposta incluindo a alternativa “outras”, no caso do respondente não se sentir representado na lista ofertada. A razão disto foi evitar a perda de foco em razão do objetivo da investigação, que busca saber o que mudou na vida do egresso nos aspectos pessoal, sociocomunitário, financeiro,

profissional e familiar. Para garantir que não havia uma indução nas respostas e sim garantia de foco nas questões, os instrumentos foram enviados, por e-mail, para 3 (três) especialistas no assunto EaD, para receber suas percepções acerca das questões e suas opções. O roteiro/instrumento de coleta de dados foi submetido a validade de conteúdo, que é uma avaliação subjetiva, porém sistemática, sendo que o pesquisador, ou outra pessoa, examina se os itens do instrumento envolvem de forma adequada o domínio do constructo medido (MALHOTRA, 2006). Depois desta etapa foi realizada ainda uma rodada de análise, reunião presencial com especialistas em validação de instrumentos desta natureza e, ao final, observadas as recomendações

recebidas. Depois escolhemos um grupo de alunos (não participantes da amostra) para verificar se os instrumentos funcionavam como desejado. Todos os sujeitos que participaram da pesquisa obtiveram explicações sobre o estudo através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLEC), concordando com os procedimentos e objetivos da coleta de dados. Além disso, o anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa foi respeitado durante a aplicação do processo de validação. Este aspecto, relacionado aos procedimentos éticos da pesquisa, é fundamental para que se faça coleta de dados, qualquer que seja a fase em que se encontra

a pesquisa. Cada universidade possui suas diretrizes no que concerne à condução das pesquisas. No caso desta investigação, o projeto de pesquisa, após sua defesa e aprovação, em comissão constituída por professores das universidades e avaliadores externos, foi enviado para a comissão científica da unidade para apreciação. Depois de devidamente avaliado e registrado no sistema interno de gerenciamento de pesquisa da universidade (SIPESQ) como “aprovado”, partiu-se para o campo. A Figura 2 apresenta um recorte para exemplificar o texto relacionado ao planejamento do questionário enviado aos revisores.

Figura 2 – Planejamento das questões do questionário *online*

<p>7. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua vida <u>pessoal</u>:(questão de escolha múltipla)</p> <ol style="list-style-type: none"> Demonstram mais confiança para realizar projetos de vida Sentem-se modelo e inspiração para os demais familiares Sentem-se modelo e inspiração para os demais amigos Tornaram-se mais solidários Não notei diferença Não sei identificar, não possuo estes dados. <p>8. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua vida <u>profissional</u>:(questão de escolha múltipla)</p> <ol style="list-style-type: none"> Melhoria na sua renda pessoal Melhoria na renda familiar Não notei diferença Não sei identificar, não possuo estes dados. <p>9. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua <u>formação</u> educacional:(questão de escolha múltipla)</p> <ol style="list-style-type: none"> Manifestaram desejo de fazer um curso de extensão na UAB Manifestaram desejo de fazer curso de graduação na UAB
--

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Esse é um procedimento padrão observado nas pesquisas do ARGOS: o cuidadoso trabalho de organização dos instrumentos de coleta de dados, o qual também é observado no caso de roteiros para entrevistas semiestruturadas. Esta sistemática implica em investimento de tempo e sua inclusão por ocasião do planejamento da pesquisa. Este processo provém da adaptação de procedimentos relaciona-

dos à pesquisa quantitativa, em que buscamos a supervisão de um estatístico e outro colega experiente em trabalhos de caráter quali-quantitativo para assegurar que as questões possuam uma estrutura na qual as variáveis não sejam misturadas, comprometendo a análise dos dados e sua interpretação. Um exemplo disto pode ser observado na Figura 2, onde aparece a pergunta relacionada aos aspectos pessoal, profis-

zação do sonho de voltar a estudar e de prosseguir com os estudos a pessoas que hoje se sentem aptas a participar da vida social e profissional; possibilitou que pessoas compatibilizassem suas rotinas de trabalho com todas as atividades pedagógicas, a partir da determinação e organização do tempo pelo sujeito.

As ferramentas selecionadas para operacionalização da pesquisa mostraram-se eficazes (Google Forms e seus relatórios), e o Wordle como elemento de organização e validação das categorias *a priori*.

ATD e suas etapas puderam ser devidamente compreendidas, permitindo que resultados emergentes nos incentivam a acreditar que na ampliação da investigação haverá repetição dos dados do ENADE, apontando para massiva inclusão de primeiros da família no ensino superior modalidade EaD.

Os trabalhos correlatos e os relatórios gerados nos cursos ofertados na UAB-Sergipe apontam similaridades nas oportunidades relacionadas ao acesso à educação superior. Buscar-se-á em nova etapa da investigação ampliar a aplicação dos instrumentos de forma exaustiva para todos os polos. Isto fará com que o estudo seja mais abrangente no que tange à generalização dos resultados por ora evidenciados e que se aliam ao já identificado na literatura no que concerne à melhora da autoestima, melhora na renda familiar, sentir-se modelo para amigos e familiares, aumento na responsabilidade como agente inspirador de mudanças no seu contexto familiar e grupo social, aumento das possibilidades de trabalho, desejo de continuar estudando. Embora o sonho da pós-graduação ainda seja longínquo para a maioria. Quando alguém faz um curso universitário e é o primeiro na família, ele é um vetor de cultura no contexto familiar. A família mobiliza-se para que ele possa ter condições. Relatos mostram que as famílias acompanham de perto os estudos e se beneficiam disto indiretamente.

Na modalidade EaD amplia-se o conjunto de suporte necessário para que ao aluno não evada e persista nos seus estudos, uma vez que a modalidade de *e-learning* pressupõe pré-requisitos de infraestrutura e de fluência digital, questões aqui não abordadas. Ou seja, buscamos focar nos egressos, aqueles que tiveram sucesso, e o que isto trouxe de mudanças nas suas vidas. Desconsiderou-se tratar

questões nos instrumentos relacionadas a projeto pedagógico, avaliação da qualidade dos cursos realizados, condições no polo, em casa e outros. Ao perguntar ao tutor (e replicamos as perguntas aos alunos) se ele recebeu ajuda material, emocional ou pedagógica, buscamos localizar os fatores que permitissem identificar nestes alunos algo diferente com relação àqueles que não eram os primeiros na família. Se eles se destacavam pelo comprometimento, perseverança e luta em superar suas deficiências conjecturais, cognitivas e emocionais. Buscou-se verificar se obtiveram ajuda material de professores, tutores ou colegas nos polos; o sentido destas perguntas mostra o envolvimento da comunidade do polo na formação dos sujeitos. Muitos alunos se hospedam na casa do tutor, do professor, para poder participar de atividades no polo. Recebem alimentação e abrigo como forma de incentivo.

A partir desses resultados observamos que apenas os questionários fornecem uma percepção parcial da riqueza do efeito na construção da cidadania destas pessoas. A realidade encontrada no estado de Sergipe é muito aquém dos índices encontrados nas regiões desenvolvidas do país. A falta de escolarização superior impacta negativamente o processo de desenvolvimento social e o nível de empregabilidade da região, tendo como decorrências impactos negativos no estabelecimento da cidadania na sociedade sergipana. A educação superior, ofertada na modalidade EaD, é entendida no contexto desta investigação como um agente potencial de mudança social, ampliando a questão de formação, principalmente a partir do olhar voltado à repercussão e à quebra de padrões com o primeiro da família a conseguir uma graduação de nível superior no Nordeste brasileiro.

Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010, p. 09) a EaD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente na sociedade brasileira, como um “caminho privilegiado de democratização da educação e que, muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma formação de uma sociedade mais igualitária e justa”.

A EaD ainda enfrenta críticas e resistência de setores tradicionais da educação, como aqueles

de cunho positivista, marcados pela lógica formal, que criticam o EaD “no que diz respeito ao seu conceito ser/estar associado com baixa qualidade de ensino ou ao atributo de oferecer cursos ‘sem validade’”, com origem atribuída a fatores como: “cursos ofertados por instituições sem credenciamento específico para atuar em EaD e aquelas que optaram por oferecer cursos para produção em ‘massa’ de certificados sem o devido compromisso com a aprendizagem efetiva de seus alunos” (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 08, grifo do autor).

Apesar dessas críticas, que não são de todo despropositadas, a EaD é uma realidade, vem ocupando espaços e revelando-se como um instrumento capaz de propiciar a efetivação do direito humano fundamental à educação e ao exercício da cidadania.

5 Considerações Finais

Mesmo sendo ainda objeto de críticas, é crescente a aposta e o investimento do poder público e da iniciativa privada na EaD, como uma modalidade de educação que vem se revelando em uma verdadeira quebra de paradigma na educação, com a implementação de método (s) de aprendizagem específico (s) e importante mecanismo capaz de promover a inserção social. Atualmente, muitas das práticas pedagógicas tipicamente associadas à EaD são adotadas em curso presenciais. No Brasil, devido à normatização que rege a oferta de cursos de graduação virtuais, a EaD caracteriza-se pelo modelo *blended* (misturado), onde atividades são realizadas no ambiente virtual e outras são presenciais, usando os recursos de infraestrutura e de pessoal dos polos.

Vislumbramos, assim, o papel emancipatório da UAB em formar cidadãos ativos, participativos e capazes de romper com um processo natural de apatia e exclusão social a partir da formação do chamado 1º graduado da família ou *first in the Family*, momento em que esse “novo” cidadão passa a desempenhar um papel de modelo, exemplo a ser seguido por seus familiares e até quem sabe pelos que o circulam, operando uma verdadeira quebra no paradigma intergeracional, fazendo com que as gerações seguintes, naturalmente, a partir do pri-

meiro graduado da família, adquiram o anseio ou até a concretização de um status socioeconômico superior aos dos seus ascendentes, e, conseqüentemente, sendo fonte de inspiração e meta para superação para seus descendentes.

Por fim, a racionalidade discursiva e dialética habermasiana deve estar presente em todo o processo pedagógico da EaD, visto que, assim como fazia Sócrates com a maiêutica, a verdade, o conhecimento ou a formação não deve ser algo imposto de forma acrítica, mas sim construído a partir do diálogo, com todas as suas premissas corolárias, argumentação e contra-argumentação, e com a utilização de todos os recursos mediáticos que lhe são inerentes, como debates, discussões em chats, fóruns, troca de mensagens, vídeos, links de apoio, dentre outros recursos. À medida que se ofertam novas possibilidades associadas às tecnologias digitais, maiores serão as possibilidades e os desafios criativos a serem enfrentados pelos docentes e discentes no seu fazer pedagógico.

O estudo realizado ofertou elementos importantes, que julga-se pertinentes de compartilhar com a comunidade de investigadores interessados no tema de acessão, inclusão e Educação a Distância. Pode-se destacar o compartilhamento do processo e organização de instrumentos de pesquisa em abordagem qualitativa, trazendo processo de validação oriundos da investigação quantitativa adotado no nosso grupo de pesquisa e que tem sido sistematicamente utilizado em diversas investigações. Espera-se colaborar para as reflexões relacionadas ao rigor de processos relacionados à abordagem qualitativa na inserção das tecnologias digitais e seus recursos. Aqui organizamos os instrumentos com uso do Google Forms por questões de oportunidade. Em outras investigações, os instrumentos foram organizados usando Qualtrics, que permite aos usuários fazer coleta de dados *on-line*. A grande diferença reside, se comparado ao Google Forms e assemelhados, no tipo de resultados e análises que esta ferramenta nos permite realizar, como, por exemplo, análise estatística inferencial.

É importante trazer a questão da discussão da importância do 1º da família para o âmbito da UAB, especialmente num estado nordestino como o de Sergipe, com tantas restrições socioeconômicas e baixo índice de alunos frequentando a educação

superior se comparado a outros estados do Norte/Nordeste e o restante do país.

Além disso, este estudo pode auxiliar gestores públicos a refletirem acerca da importância da oferta de graduação virtual na ampliação dos direitos das pessoas ao acesso à educação superior, a qual funciona como agente potencialmente transformador da vida das pessoas.

[...] a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos

das suas representações e dos seus enunciados [...] entendemos o saber como algo transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigência de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética. (HABERMAS, 1990, p. 291).

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Cecilia. Higher education demand in Spain: The influence of labor market signals and family background. **Higher Education**, n. 40, p. 147-162, 2000.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala, 2008. (Coleção Mestres Pensadores).
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. Tradução de Paula Montero. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2-3, p. 88-104, jun. 1976.
- BUKOSKI, Beth Em. **Common challenges and diverse experiences: first-in-their-family college students' narratives**. 2012. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, 2012.
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a06v32n1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIRAFFA, Lucia M.M. A formação de professores para trabalhar com Educação a Distância: requisitos e implicações. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DO SUL, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. v. 1. p. 1-5. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/.../resumo_LuciaGiraffa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.
- GOFEN, Anat. Family capital: how first-generation higher education students break the intergenerational cycle. **Family Relations**, n. 58, p. 104-120, Feb. 2009.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. **La inclusión del otro**. Barcelona: Piados, 1999.
- HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. (Coleção Filosofia, n. 93).
- HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea**. Trad.: Peter Stöckl. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o esclarecimento? Trad. Luiz Paulo Rouanet. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61427661/KANT-Immanuel-Resposta-a-pergunta-Que-e-Esclarecimento>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- KHUN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MORAES, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lúcia; FARIA, Elaine. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PLATÃO. **A República** (Da Justiça). São Paulo: Edipro, 2006.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **O que é**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 01.07.2015

Aprovado em: 15.10.2015

AUTONOMIA, INTERAÇÃO, DIÁLOGO E COLABORAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Reginaldo Fernando Carneiro*

RESUMO

A formação do professor em cursos de Educação a Distância cresceu muito nos últimos anos e, por isso, faz parte das discussões no âmbito educacional. Assim, neste artigo, temos como objetivo discutir algumas características – autonomia, interação, diálogo e colaboração – do curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir de situações que ocorreram nas disciplinas relacionadas à matemática. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida entre 2009 e 2012, em que utilizamos, para produção de dados, atividades virtuais e entrevistas semiestruturadas de oito professoras que haviam cursado as disciplinas de matemática. A análise evidenciou a colaboração e a negociação na atividade em que tiveram que elaborar textos coletivos. Além disso, destacou a qualidade do diálogo e a interação na perspectiva do estar junto virtual entre professoras e também com o tutor, ao tornarem-se parceiros no processo de aprendizagem. Por fim, as situações explicitaram que as professoras podem ter desenvolvido a autonomia, pois, de forma individual e na relação com o outro, puderam participar ativamente da construção do conhecimento.

Palavras-chave: Autonomia. Interação. Diálogo. Colaboração. Educação a Distância.

ABSTRACT

AUTONOMY, INTERACTION, DIALOG AND COLLABORATION: CHARACTERISTICS OF A DISTANCE PEDAGOGY COURSE

The **teacher education** in Distance Education courses has grown in the last few years and, therefore, has become an integral part of discussions within the educational sector. The objective of this article is to discuss some of the characteristics – autonomy, interaction, dialogue and collaboration – of the Distance Education course offered by the Open University of Brazil (UAB) at the Federal University of São Carlos (UFSCar), focusing on situations that occurred related to the instruction of mathematics. With this aim, we undertook a qualitative research study, developed between 2009 and 2012, whose data was derived from virtual activities and semi-structured interviews with eight teachers who had taken mathematics courses. The analysis revealed collaboration and negotiation during activities in which participants had to create collective texts. In addition, findings highlighted the quality of the dialogue and interaction within the perspective of the teachers being together, virtually, as well as with the tutor, thus becoming partners in the learning process. Finally, the situations emphasized that the

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Endereço Institucional: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, São Pedro, Juiz de Fora – MG. CEP: 36036-900. reginaldo.carneiro@ufjf.edu.br

teachers may have developed autonomy because, both individually and in relationship to one another, they were able to actively participate in the creation of knowledge.

Keywords: Autonomy. Interaction. Dialogue. Collaboration. Distance Education.

RESUMEN

AUTONOMÍA, INTERACCIÓN, DIÁLOGO Y COLABORACIÓN: CARACTERÍSTICAS DE UN CURSO DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA

La formación de profesores en cursos de Educación a Distancia ha crecido mucho en los últimos años y, por eso, hace parte de las discusiones en el ámbito educativo. Así, en este artículo, tenemos como objetivo discutir algunas características – autonomía, interacción, diálogo y colaboración – del curso de Pedagogía a distancia de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), ofrecido por la Universidad Federal de San Carlos (UFSCar), a partir de situaciones que ocurrieron en las asignaturas relacionadas a las matemáticas. Para ello se realizó una investigación de naturaleza cualitativa, desarrollada entre 2009 y 2012, la cual se utilizó para la producción de datos, actividades virtuales y entrevistas semi-estructuradas de ocho profesoras que habían cursado las asignaturas de matemática. El análisis evidenció la colaboración y la negociación en la actividad en la que tuvieron que elaborar textos colectivos. Además de eso, se destacó la cualidad del diálogo y la interacción en la perspectiva de estar juntos virtualmente entre profesoras y también con el tutor, al volverse compañeros en el proceso de aprendizaje. Por último, las situaciones evidenciaron que las profesoras pudieron haber desarrollado la autonomía, pues, de forma individual y en la relación con el otro, pudieron participar activamente de la construcción del conocimiento

Palabras clave: Autonomía. Interacción. Diálogo. Colaboración. Educación a Distancia

Introdução

A formação docente realizada em cursos na modalidade a distância vem crescendo nos últimos anos e está no foco dos debates educacionais, principalmente com relação à qualidade dessa formação. Pesquisadores dividem-se entre a defesa da Educação a Distância (EaD) e a crítica a ela.

A utilização da EaD para a formação continuada de professores em serviço, segundo Giolo (2008), é uma excelente e importante iniciativa, mas não se pode trocar a formação inicial presencial pela formação a distância e substituir a formação que acontece na sala de aula por outra, descolada dos espaços tradicionais de ensino e aprendizagem, que são: a escola e a universidade.

Não se estão formando professores para atuar na docência a distância, mas na docência presencial, e, por isso, são importantes, ainda segundo esse autor

(GIOLO, 2008, p. 1228), as aprendizagens que ocorrem “na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc.”.

Contrapondo-se a esses argumentos, de acordo com Moon (2008), há um grave problema educacional de dimensão mundial: a escassez de professores. Por esse motivo, muitos países estão contratando professores leigos para lecionar, principalmente no ensino primário. Devido à necessidade de formar esses docentes, uma alternativa é a educação aberta e a distância, pois essa modalidade de formação permite que eles não se afastem de suas salas de aulas.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário rever algumas concepções, como a perspectiva de

que a EaD é uma melhor segunda opção, ou seja, uma alternativa às pessoas que não podem cursar universidades de excelência. “Essa mudança é necessária não apenas porque, em muitos setores, existem poucas alternativas, mas também porque, em termos de qualidade, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância têm uma melhor relação custo-benefício” (MOON, 2008, p. 803-804).

Dessa forma, não há unanimidade nos posicionamentos dos pesquisadores da área, e isso sinaliza a importância de pesquisas sobre a formação de professores em EaD. Assim, neste artigo, recorre da pesquisa de doutorado do autor (CARNEIRO, 2012), propomos uma discussão sobre algumas características – autonomia, interação, diálogo e colaboração – do curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir de situações ocorridas nas disciplinas relacionadas à matemática.

Para tanto, inicialmente, discutiremos essas características, que embasam teoricamente o texto. Depois, apresentaremos uma discussão sobre a pesquisa qualitativa desenvolvida. Em seguida, exporemos e analisaremos algumas situações ocorridas no curso de Pedagogia a distância, que evidenciam essas características; e, por fim, teceremos algumas considerações.

Características de um curso a distância

Borba, Malheiros e Zulatto (2007) propõem um tripé em que devem estar pautados os cursos em EaD: a interação, o diálogo e a colaboração. Segundo os autores, essas características condicionam a natureza da aprendizagem e, por isso, influenciam na qualidade dos cursos.

Acrescentamos a esse tripé a autonomia como outro elemento da EaD que vem sendo evidenciado pela literatura da área e que é fundamental nessa modalidade de educação. Apenas para efeito didático, discutiremos essas características separadamente, compreendendo, porém, que elas estão inter-relacionadas.

A primeira característica que abordaremos é a autonomia, que, segundo Preti (2005, p. 113), não

pode ser confundida com liberdade sem interferências, pois trata-se de um processo individual, mas também permeado pelo outro, pelo professor, pela escola, que, “mesmo quando propõem desenvolver ação emancipatória em relação ao cidadão, ao educando, acabam exercendo algum tipo de influência, apontando a direção, produzindo valores e significados”. Assim, o indivíduo não é o único responsável por desenvolver sua autonomia, mas pode assumir uma posição ativa, participante e consciente quando está nesse processo, que se constitui “de relações e inter-relações, em que as dimensões política e afetiva, além das dimensões cognitivas e metacognitivas, se fazem presentes” (PRETI, 2005, p. 139).

Preti (2005, p. 120) ainda destaca que o desenvolvimento da autonomia é um processo inacabado e deve ser constantemente construído, por isso, é “capacidade de desenvolver independência nas situações cognitivas, de tomar consciência e superar conflitos cognitivos, de desenvolver atitude metacognitiva, isto é, aprendizagem autônoma”. Assim, não é sinônimo de autodidatismo, pois este é compreendido como o fato de a pessoa estudar por conta própria.

Nessa mesma perspectiva, Belloni (2003) compreende aprendizagem autônoma como sendo o processo de ensino e aprendizagem que tem como foco o estudante e deve considerar suas experiências. Assim, o professor auxilia o aluno, que é “gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular esse processo” (BELLONI, 2003, p. 40).

No entanto, essa autora destaca que ainda é raro, nos cursos de EaD, esse estudante autônomo, e a maioria participa passivamente do seu processo de aprendizagem. Muitos estudantes têm dificuldades em se adequar à EaD, devido às exigências da aprendizagem autônoma, como a organização do tempo e dos estudos, pois não há um professor exigindo que os alunos estudem, façam as tarefas, leiam os textos etc. Isso provoca neles problemas de motivação, pois pensam que são despreparados, incapazes, e culpam-se pelo seu insucesso (BELLONI, 2003).

Compreendemos que isso pode acontecer em razão da educação presencial, modalidade em que a maioria dos alunos teve sua experiência escolar

e na qual permaneceram durante toda sua vida, com passividade constante, ou seja, para aprender, o aluno tinha que repetir, copiar, memorizar, obedecer e não questionar. Um grande desafio da EaD é proporcionar condições para que o estudante torne-se autônomo.

Outro aspecto importante da EaD é a interação, que entendemos como sendo o processo de comunicações e diálogos que ocorrem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), envolvendo os alunos, os tutores e os professores. O teor dessas interações pode referir-se aos conteúdos e aos temas estudados; às dúvidas quanto à forma de realizar uma atividade ou utilizar uma ferramenta; a um problema de acesso; a uma solicitação de maior flexibilidade no prazo de entrega da atividade; às discussões realizadas, além de outros aspectos.

Os estudantes, por estarem distantes espacialmente e temporalmente, sentem-se isolados e sozinhos. Dessa forma, a interação intensa entre eles (e o tutor) é muito importante, diferenciando qualitativamente a natureza da aprendizagem: “a ausência física do professor é compensada por uma comunicação intensa, que limita a possibilidade do aluno se sentir sozinho, isolado” (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007, p. 26).

Em seus estudos, Valente (2003, 2011) discute algumas possibilidades pedagógicas que podem estar presentes nos programas de EaD e que determinam o tipo de interação existente. E ressalta que a intervenção docente é fundamental, pois “é intermediada por uma tecnologia e não existem os gestos, o olho no olho, os elementos usados em situações presenciais que o aprendiz pode usar para compensar certas deficiências de comunicação” (VALENTE, 2003, p. 140).

Valente (2011) assinala que as abordagens discutidas em suas investigações dependem do nível de interação, que varia em um contínuo: em um extremo está a *broadcast* e, em outro, o estar junto virtual, mas há também uma abordagem intermediária denominada de virtualização da escola.

Segundo esse autor, a abordagem *broadcast* possibilita a organização e a disseminação da informação para os estudantes por meio de diferentes tecnologias – material impresso, rádio, TV, CD-ROM e Internet –, mas o professor não tem

nenhum contato com os estudantes e, por isso, não recebe nenhum retorno. Assim, não há nenhum tipo de interação entre professor-aluno e tampouco entre os alunos, por isso, não é possível saber se o estudante está apenas memorizando ou construindo conhecimento. Nesses moldes, o aluno é o responsável por transformar as informações que recebe em conhecimento (VALENTE, 2003).

A última abordagem proposta por Valente (2003) é o estar junto virtual. Requer o acompanhamento e o assessoramento de perto pelo professor, de forma a conhecer seus estudantes, com objetivo de propor desafios e ajudá-los a atribuir significados ao que estão aprendendo, para que consigam selecionar e processar as informações, transformá-las, aplicá-las, buscando novas informações que sejam necessárias para construir seus próprios conhecimentos. A interação é intensa e ocorre tanto entre aluno e professor como entre os estudantes em atividades síncronas e assíncronas.

A abordagem denominada virtualização da escola pretende transferir para um ambiente tecnológico as mesmas características da sala de aula tradicional, em que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e transmite as informações para os estudantes, que podem transformá-las em conhecimento ou apenas memorizá-las. Existe um mínimo de interação entre professor e aluno, mas, na maioria das vezes, não suficiente para a construção de conhecimento, pois “resume-se em verificar se o aprendiz memorizou a informação fornecida, por meio de uma avaliação do tipo teste ou ainda de uma aplicação direta da informação fornecida em um domínio muito restrito” (VALENTE, 2003, p. 141).

O diálogo ou a comunicação é outro componente que faz parte da EaD, e é perpassado pela escrita, que pode ser considerada, se não a única, a forma mais utilizada de comunicação entre os estudantes e entre professor, tutor e estudantes. Nos cursos a distância, a maioria das atividades – as produções de texto, as discussões em fóruns, em *chats*, as trocas de mensagens eletrônicas por e-mail, as avaliações – é baseada na escrita.

Dessa forma, observamos a grande importância da escrita na EaD, e Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 36) assim se expressam com relação a ela:

[...] a comunicação que se estabelece on-line retoma o paradigma da escrita, que estava de certa forma abandonado como meio de comunicação interpessoal dado o advento e a rapidez proporcionados pelo uso do telefone, por exemplo. Com o uso da internet professores e alunos — assim como todos os demais usuários — têm a possibilidade de utilizar a escrita para se comunicar: produzir, expor suas ideias, escrever, reescrever, ler, reler, atribuir significado [...]

Um importante diferencial com relação à escrita que se ensina e se aprende na escola é o significado do ato de ler e escrever e o fazer e refazer continuamente para que o outro apreenda a mensagem de forma fiel.

Para AlrØ e Skovsmose (2006, p. 29), o diálogo “é visto como um processo de descoberta, influenciado pelo fazer coletivo e compartilhado, não se constituindo como mero ato das pessoas se comunicarem, mas da profundidade e riqueza desse ato”. Assim, a qualidade da aprendizagem está intimamente ligada à qualidade do diálogo e à clareza das mensagens trocadas.

Esse, segundo Mill et al. (2008), é um aspecto-chave, pois entre a emissão da mensagem e o seu recebimento há um tempo físico, o que dificulta o esclarecimento de ambiguidades na mensagem. Ou seja, a mensagem precisa estar clara, de forma que o receptor possa compreender exatamente o que o emissor tentou escrever, explicar, orientar etc., pois uma mensagem mal interpretada pode causar grandes problemas nas relações que se estabelecem no AVA.

Dessa forma, Palloff e Pratt (2007) ressaltam que a impossibilidade dos contextos visual e verbal na EaD, que estão presentes na comunicação face a face, pode ser tanto benéfica como prejudicial, pois a comunicação escrita é um equalizador que pode, de certa forma, dar uma sensação de anonimato, levando a refletir mais antes de dizer algo ou a libertar-se para dizer coisas que não seriam ditas pessoalmente.

A colaboração é também uma característica importante, que deve estar presente na EaD e, segundo Borba, Malheiros e Zulatto (2007), possibilita a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem em que professores e alunos são parceiros e assumem papéis de protagonistas, em que todos ensinam, aprendem e produzem conhe-

cimento. Essa forma de participação exige que as atividades sejam realizadas coletivamente, de forma que as tarefas que cada um executa sejam complementares, para atingir objetivos comuns.

Assim, a colaboração pode auxiliar a minimizar os sentimentos de isolamento e solidão despertados pela EaD, pois a interação entre os atores, que ocorre normalmente por meio da escrita na tela do computador, conecta todos os envolvidos a partir das atividades e da promoção da interdependência (PALLOFF; PRATT, 2007).

Ainda, de acordo com essas autoras, na colaboração há o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e do diálogo. Os estudantes têm a oportunidade de ampliar e de aprofundar suas experiências de aprendizagem, testar novas ideias ao compartilhá-las com o grupo, além de receber *feedbacks* críticos e construtivos. Dessa forma, “a aquisição colaborativa de conhecimento é chave para o sucesso da criação de ambientes de aprendizagem virtual. Atividades que requerem a interação entre os alunos e incentivam a partilha de ideias promove um nível profundo de pensamento” (PALLOFF; PRATT, 2007, p. 158).

A discussão sobre essas características dos cursos de EaD indica que elas podem ser o diferencial no que concerne à qualidade de um curso e têm impacto no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educacional.

Os caminhos da pesquisa...

Na perspectiva de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 60), a pesquisa é “[...] um processo de estudo que consiste na busca disciplinada/metódica de saberes ou compreensões acerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade ou presente na literatura o qual inquieta/instiga o pesquisador perante o que se sabe ou diz a respeito”.

Dessa forma, com o objetivo de discutir algumas dessas características – autonomia, interação, diálogo e colaboração – no curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar, a partir de situações que ocorreram nas disciplinas relacionadas à matemática, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Participaram da investigação oito professoras que haviam cursado as disciplinas Linguagens Matemática 1 (LM1) e Linguagens Matemática 2 (LM2) desse curso. À época do estudo, elas eram professoras da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental: tinham o magistério de nível médio e estavam cursando o ensino superior. Elas escolheram o nome pelo qual seriam identificadas na pesquisa; algumas preferiram um nome fictício e outras optaram pelo seu próprio nome: Alice, Ana, Andréia, Branca, Kerusca, Lusmarina, Renata e Su.

Selecionamos para participação apenas professoras que, portanto, já tinham o contato com a sala de aula em que ensinavam os conteúdos matemáticos e eram licenciandas no curso de Pedagogia, porque tínhamos como hipótese que os processos formativos possibilitados pelas disciplinas que envolviam conteúdos matemáticos poderiam contribuir para a aprendizagem desses conteúdos, assim como para a aprendizagem da docência, a partir da reflexão teórica sobre suas práticas e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento profissional docente.

As disciplinas LM1 e LM2 tiveram como objetivos possibilitar aos alunos conhecer e analisar a realidade escolar com relação aos processos de ensinar e aprender matemática e o que a influencia; caracterizar e analisar a situação do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e conhecer e analisar alternativas metodológicas do ensino de matemática que considerem a realidade escolar desse nível de ensino. Essas disciplinas foram objeto de estudo, pois buscamos, na pesquisa de doutorado, investigar processos formativos em matemática de professoras dos Anos Iniciais em um curso a distância de Pedagogia.

Nesta pesquisa, foram utilizadas como fonte para produção de dados as atividades virtuais realizadas pelas professoras nas disciplinas mencionadas anteriormente, assim como entrevistas semiestruturadas para esclarecer pontos obscuros dessas atividades. A coleta foi realizada no período de agosto de 2010 a julho de 2011.

As questões presentes na entrevista buscavam apreender as percepções sobre as disciplinas, a influência do ambiente virtual em suas aprendizagens, as vivências das professoras nas disciplinas,

identificar aprendizagens, dificuldades e possíveis soluções, saber sobre os conteúdos matemáticos abordados etc. Assim, buscamos, por exemplo, tirar dúvidas sobre mensagens postadas por elas em fóruns ou sobre como resolveram uma atividade matemática, obter informações sobre os diferentes tipos de ferramentas utilizadas no ambiente, sobre o modelo do curso etc.

A entrevista permite “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, possibilita o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas, como as atividades realizadas nas disciplinas.

Os excertos das professoras, apresentados neste texto, são identificados com o nome da participante e recebem a indicação do tipo de atividade a que se refere o trecho: fórum de discussão, iniciais da disciplina – LM1, LM2 – ou entrevista. Para a análise de dados, pautamo-nos na teoria de análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 44), que se refere a “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 133), a análise é “um processo trabalhoso e meticuloso que implica múltiplas leituras do material disponível, tentando nele buscar unidades de significação ou, então, padrões e regularidades para, depois, agrupá-las em categorias”. É o momento de organização e reflexão sistemática, com o intuito de compreender o fenômeno estudado, e exige um esforço do investigador no sentido de se debruçar sobre os dados durante certo período de tempo, realizar várias leituras do material, ir dos dados ao referencial teórico e voltar do referencial aos dados.

Optamos, na pesquisa, pela análise a partir da unidade de registro “tema” e procedemos à categorização, que consistiu na classificação por analogia dos elementos, de maneira a formar um conjunto de dados, agrupando as mensagens a partir de critérios predeterminados. Focamos no aspecto semântico, ou seja, partimos de categorias temáticas, que

emergiram das muitas aproximações com relação a diversos temas.

A partir do exposto, faremos agora uma discussão sobre situações ocorridas nas disciplinas de matemática do curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar, que evidenciam a autonomia, a interação, o diálogo e a colaboração.

Situações ocorridas nas disciplinas

Para desenvolver autonomia, interação, diálogo e colaboração, é necessário pensar na concepção de um curso a distância. Dessa forma, não é suficiente, ainda que fundamental, que o professor das disciplinas busque, de alguma forma, promover esse desenvolvimento.

No curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar, o tutor virtual assume a função docente, e sua formação deve estar de acordo com a disciplina em que irá atuar. Ele precisa estar em permanente contato com o aluno, auxiliando-o a realizar as atividades da disciplina, discutindo sobre o conteúdo, avaliando, orientando na solução de dificuldades e/ou indicando com quem ele deve entrar em contato para isso. Para tanto, o tutor participa de um curso de formação com carga horária de 120 horas, em que aprende sobre etiqueta na Internet, a utilização do AVA, *feedbacks*, entre outros aspectos.

Além disso, no curso de que tratamos aqui, cada tutor era responsável por, no máximo, 25 estudantes em uma disciplina, o que possibilitava que ele acompanhasse individualmente esses alunos, podendo estar junto virtualmente. Em outros cursos da UAB, o tutor acompanha ou um grupo de estudantes em todas as disciplinas que ocorrem simultaneamente ou um grupo maior, às vezes com 100 alunos ou mais, em uma única disciplina.

Além disso, as dúvidas dos estudantes deviam ser respondidas pelo tutor em um prazo de 24 horas, no caso de serem urgentes, e em 48 horas em outros casos; por isso, havia a necessidade de o tutor acessar o ambiente virtual diariamente. Esses aspectos possibilitavam uma constante relação entre tutor e seus alunos, de forma a dar um movimento dinâmico às disciplinas, pois os estudantes precisavam de apoio nos mais diferentes âmbitos, para que não se sentissem desmotivados e sozinhos.

Também era solicitado aos tutores que participassem efetivamente das discussões, propondo questionamentos que levassem a reflexões sobre os conteúdos, incentivassem a participação dos estudantes, tirassem dúvidas, entre outras atribuições.

Especificamente nas disciplinas LM1 e LM2, a professora responsável dividia os tutores em duplas que trabalhavam juntos, sempre tentando agrupar um pedagogo e um professor de matemática, para que trocassem ideias e compartilhassem suas experiências. Ainda, o material utilizado nas disciplinas era elaborado pelos próprios professores, que tinham o cuidado de focar a formação de professores, objetivo do curso.

Passamos agora a discutir algumas situações vividas pelos participantes da pesquisa nas atividades. No excerto a seguir, da entrevista de Renata, podemos verificar a interação e a colaboração entre os estudantes. Ela apontou que a elaboração coletiva de textos na wiki¹ deve ser apoiada por um fórum de discussão no qual serão propostas e discutidas as ideias para a construção do texto.

Sem dizer que é um exercício de compreensão da ideia do outro. [...] proporciona um espaço mais acadêmico, em que normas são mais rígidas e que nos aproximam de uma forma de escrever o que se compreende com bases teóricas sólidas. Caso o que se colocou não esteja em consonância com o assunto tratado anteriormente e posteriormente, há uma desarmonia perceptível e, conseqüentemente, uma reconstrução do que se aprendeu. (Renata, Entrevista).

A elaboração de um texto coletivo possibilita o envolvimento dos diferentes membros de um grupo. Entretanto, esse grupo não pode ser composto por muitas pessoas, para que não haja argumentos muito distintos, o que tornaria difícil a concatenação das ideias de todos. Além disso, a escrita a várias mãos exige um cuidado especial, ao modificar as ideias do outro, não apenas pelo fato de o colega não gostar, mas também porque o autor das mudanças pode haver entendido de forma equivocada o que o outro escreveu.

É fundamental, nessa atividade, a participação de todos os membros do grupo; caso contrário, a discussão ficará empobrecida, pois não contará com

¹ Essa ferramenta possibilita a construção de um texto coletivo por diversos estudantes e registra as modificações realizadas por cada um deles.

uma gama de argumentos, oriundos dos diferentes pontos de vista e opiniões. Por isso também, a importância de um fórum de discussão simultâneo, em que os participantes podem discutir as ideias, levantar os aspectos do texto que não compreenderam, confrontar as opiniões do outro que parecem não estar em consonância com o objetivo do texto.

Dessa forma, a wiki possibilita a interação mais efetiva entre os participantes e promove a colaboração. Palloff e Pratt (2007) discutem que essa ferramenta pode auxiliar os estudantes a propor novas ideias e compartilhá-las com o grupo, o qual pode fornecer um retorno, baseado em argumentos sólidos sobre essas ideias, no sentido de aceitação ou recusa, para que o autor da proposta reveja sua posição.

Nesse contexto, Notari (2006, p. 132) ressalta a importância da negociação com os colegas, para que haja a formulação de sua própria opinião sobre o assunto, a consciência de suas opiniões pessoais, o que conduzirá “a construção de outro conceito, mais preciso do objeto tratado”. Assim, essa negociação pode ocorrer, como apontado por Renata, em um fórum de discussão concomitante à produção do texto. Para que ocorra essa negociação, o grupo precisa apresentar maturidade para aceitar a colaboração do outro e estabelecer um clima de respeito mútuo, de confiança e de diálogo.

Os fóruns de discussão potencializaram o diálogo entre estudantes e entre eles e o tutor/professor. Esse espaço de diálogo constituiu-se também de um ambiente de reflexão, de argumentação, de elaboração do pensamento, de exposição de opiniões etc.

Andréia considerou que os fóruns de discussão eram espaços de aprendizagem, mas, para que isso, de fato, acontecesse, foi fundamental o acompanhamento de perto pelo tutor e também pelo professor da disciplina. Nessa direção, segundo Su, para que ocorra aprendizagem, é preciso participação dos tutores, indicando os caminhos e

[...] fazendo novos questionamentos daquilo que os alunos não estão desenvolvendo de acordo com as leituras. Pois só na nota que é falado sobre o nosso desempenho, assim fica vaga a discussão. E muitas vezes o fórum se torna pobre em discussões. (Su, Entrevista).

A possibilidade de todos visualizarem as mensagens do fórum de discussão é um potencial da

EaD e dos AVA, pois permite a retomada de uma postagem no fórum para uma discussão posterior, ou seja, a escrita como principal forma de diálogo e comunicação apresenta-nos alguns aspectos importantes, que não ocorrem na sala de aula presencial, em que se privilegia a linguagem verbal.

Esse espaço proporcionado pelo AVA pode tornar-se ainda mais potencializador de aprendizagens do que uma sala de aula, porque, além de as participações ficarem registradas, como já discutido, todos os estudantes precisam envolver-se e participar da atividade, o que pode não acontecer na sala de aula presencial, quando os alunos estão presentes, mas nem sempre tomam parte nas discussões.

Isso pode ocorrer quando são propostos questionamentos, argumentações, relações entre os conteúdos da postagem de um colega e o referencial, e não quando há uma participação camuflada, quando um estudante posta, no fórum de discussão, mensagens superficiais, apenas concordando com a opinião do colega ou trazendo um excerto do referencial teórico. Por exemplo, no trecho abaixo, de um fórum para discussão da resolução de problemas sobre fração, Su comentou a postagem de uma colega, relacionando-a com o referencial estudado, em que ela utiliza para a resolução as frações equivalentes, e não o mínimo múltiplo comum (m.m.c).

Olá Aluna 14!!!!

Esse problema você resolveu fazendo o MMC e eu utilizando as frações equivalentes. Mas se eu simplificar os $\frac{6}{8}$ vai dar $\frac{3}{4}$. Realmente é como a tutora falou o que precisamos na resolução dos problemas é a nossa justificativa de como resolvemos.

Abs

Su (Fórum de discussão, LM2).

Segundo Batista e Gobara (2007), o fórum, por si só, não possibilita a interação entre os participantes; é preciso que ocorra, nas atividades, a participação intencional de tutores e alunos, com o objetivo de promover a aprendizagem. Concordamos com as autoras e destacamos a importância da mediação do tutor, dirigindo e orientando os estudantes para que possam construir conhecimento. Nesse sentido, é crucial sua participação efetiva durante o fórum de discussão, propondo questionamentos, discutindo as ideias apresentadas, sintetizando as

opiniões dos alunos, de forma a auxiliá-los em suas aprendizagens.

Nos trechos a seguir, também retirados do fórum sobre a resolução de problemas de fração, Alice apresentou algumas dúvidas com relação à maneira como um colega os resolveu.

Alice: Olá Tutor 1, não realizei completamente a leitura do material, não sei se estou certa, mas como estou somando frações (exercício 1 e demais) resolvê-las através de desenho, e faria também o cálculo reduzindo as frações ao mesmo denominador, será que estou certa? Não compreendi bem a explicação do Aluno 2, estou retornando a leitura, pra sanar dúvidas.

Aluno 2: Olá Alice e colegas!

A maneira como resolvi as questões foi simplesmente seguindo o material impresso; procurei trabalhar o mais simples possível imaginando estar passando essa atividade em uma sala de aula para as crianças.

Segue anexa a resolução dos exercícios, tentei colar aqui as figuras e/ou desenhos, não sei por que cargas d'água não consegui fazê-lo. (Fórum de discussão, LM2)

Nessa interação, o tutor questionou como os alunos estavam resolvendo os problemas e apontou a importância da explicação do Aluno 2 para ajudar os outros a pensarem e interpretarem as situações-problema. Esse questionamento fez com que Alice expusesse a forma como estava pensando. Fica evidente, neste excerto, a importância do outro na aprendizagem de Alice, pois foi estabelecido um diálogo no sentido de fazer com que ela compreendesse o processo utilizado pelo Aluno 2 na resolução do problema. A explicação do aluno fez com que ela percebesse que não havia compreendido bem as ideias presentes no material de estudo, o que a fez retomá-lo para nova leitura.

Ao postar a resolução da atividade, o Aluno 2 teve apenas o objetivo de expor para o tutor e os colegas a estratégia que havia utilizado e, por isso, a priori, não é possível prever as interações que ocorrerão, ou seja, é a partir da interação e do diálogo, inicialmente, sem maiores pretensões que vão se tecendo redes de colaboração.

Ainda sobre essa atividade, Kerusca tentou confrontar suas respostas com as dos colegas, buscando informações para saber se estava no caminho certo.

Alguns colegas responderam ao questionamento da professora. Assim, o fórum de discussão possibilitou compararem as soluções e também descreverem as estratégias usadas.

Kerusca: [...] eu achei o mesmo resultado em todos os problemas, mas não consigo resolvê-los de maneiras diferentes, se for por desenho, ou por resolução comum, são da mesma forma.

Vocês encontraram os mesmos pontos? (Fórum de discussão, LM2)

Além disso, no fórum de discussão sobre os conteúdos de geometria na disciplina de LM2, Ana disponibilizou sites em que podiam ser encontradas obras de artes para ensinar matemática, assim como um arquivo com obras de Tarsila do Amaral, corroborando a afirmação feita por ela de que os alunos podem fazer conexões da matemática com outras áreas do conhecimento, ao explorarem obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas etc.

Segue em ANEXO exemplos de obras da Tarsila do Amaral que podem ser trabalhadas na sala de aula com as crianças, como as figuras bidimensionais e tridimensionais, situações-problema, tamanho original da obra, área e perímetro, etc.

Além disso, o professor poderá trabalhar a biografia da autora, textos sobre o movimento cubista (Língua Portuguesa e História), entre outras situações.

www.suapesquisa.com/artesliteratura/cubismo/

www.google.com.br/imagens

Ana (Fórum de discussão, LM2).

Da mesma forma, Alice apresentou, no fórum em que discutiram sobre o pensamento estocástico, também em LM2, um site que abordava assuntos relacionados à estatística.

Olá pessoal, tudo bem?

E quando falamos em estatística relacionada à educação? Quais assuntos podemos tratar? Separei uma matéria do jornal O Globo sobre a desigualdade de acesso entre negros e brancos à escola, se tiverem um tempinho deem uma olhada: <http://oglobo.globo.com/politica/educacao-ainda-desigual-para-negros-brancos-2950802>

Alice (Fórum de discussão, LM2).

O fórum configurou-se como um ambiente em que as professoras puderam compartilhar suas dúvi-

das, estratégias de resolução, ideias e experiências de sala de aula, fato que enriqueceu muito as discussões. Esses trechos permitem compreender que o fórum não se limita às discussões baseadas nas ideias presentes no material estudado, mas extrapolam, mostrando outras relações que as professoras fazem com a prática de sala de aula ou ainda com reportagens encontradas na Internet.

Essas interações e as mediações do tutor podem desencadear sentimentos positivos – elevação da autoestima e valorização – e também negativos, como isolamento e desmotivação, que são capazes de influenciar a continuidade da participação das professoras nas discussões. A partir dessas afirmações, é preciso reiterar o quanto é fundamental que os tutores façam constantemente uma leitura atenta e cuidadosa das mensagens postadas nos fóruns, no sentido de retomar ideias, colocar questionamentos, propor reflexões, explicitar suas opiniões e sugerir que os outros estudantes leiam os textos indicados.

Além disso, as interações que aconteceram nos fóruns possibilitaram minimizar a distância espacial entre os participantes, pois as professoras expuseram sentimentos, emoções e acontecimentos de suas vidas particulares, podendo ajudar a diminuir o isolamento apontado pela literatura da área, que acontece na EaD.

As professoras fortaleceram os laços afetivos, a partir das relações que estabeleceram entre si nos fóruns, como o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma turma. Por exemplo, no início da mensagem de Renata, em um fórum de LM2, ao referir-se a uma expressão utilizada por uma colega: “Plagiando nossa colega de turma Aluna 15, já *virando abóbora* vou pontuar algumas questões” (Renata, Fórum de discussão, LM2, grifo da professora). Esses aspectos podem aproximar os alunos, mesmo à distância, fazendo com que se sintam acolhidos, ouvidos, fazendo parte de um grupo. Renata utiliza a expressão “*virando abóbora*” para se referir ao horário em que se comunicava com o grupo, que normalmente ocorria próximo da meia-noite.

Lusmarina, em vários momentos, postou mensagens que auxiliaram os colegas na compreensão de ideias. Em uma delas, expôs no fórum, que teve como objetivo discutir a matemática na constituição da cidadania a partir de uma citação presente no

material estudado, sua compreensão sobre alguns aspectos presentes nesse material, e colegas de curso destacaram a importância dessa troca de experiências entre as que já são professoras e aqueles que ainda não têm a vivência de sala de aula.

Lusmarina: Olá Aluna 8 e Aluna 9!

Que bom, que a partir da situação real que coloquei, ficou um pouco mais claro pra vocês o entendimento da citação. Obrigada Aluna 8 pelo carinho, estou sempre tentando, se decidimos ser professor, teremos que fazer o melhor que pudermos não é mesmo? Concordo com você Aluna 9, quando coloca sobre a importância do fórum, das nossas discussões e do quanto aprendemos também com os nossos colegas. Pra mim essa atividade é a que faço com mais prazer, me dá a sensação de que estou conversando com vocês.

Abraços,

Lusmarina (Fórum de discussão, LM2).

Os comentários de Lusmarina, segundo as alunas, são importantes porque permitiram que elas compreendessem as ideias presentes no material impresso e nas discussões. Além disso, a Aluna 9 destacou como o fórum pode promover aprendizagens a partir das trocas de experiências que ocorrem por meio das mensagens postadas. Esse diálogo expressa de forma clara o que pensa a professora sobre essa atividade. Ela ressalta que parece estar conversando com as colegas, mesmo à distância.

O compartilhar de ideias presentes nesse trecho apenas ocorreu devido ao trabalho coletivo, ou seja, a colaboração entre os membros do grupo, pois, se a postagem de Lusmarina não tivesse sido retomada pelas colegas, seu conteúdo não teria sido o catalisador dessa discussão. Essa interação também favoreceu a reflexão sobre a teoria apresentada no material impresso, em que a ideia presente na citação é ampliada pela relação que Lusmarina faz com sua experiência docente.

Por fim, exporemos duas situações em que a professora e o tutor tornaram-se protagonistas, parceiros, no processo de aprendizagem da primeira. No primeiro excerto, Branca sentiu-se insegura por não saber como proceder e solicitou a ajuda dos tutores no fórum de dúvidas da atividade em que deveria fazer uma síntese das ideias presentes na unidade sobre o sistema de numeração decimal e as

operações, e elaborar situações que envolvessem as ideias implícitas nas operações – adição, subtração, multiplicação e divisão.

Branca: Olá tutores, fiz a leitura do material, confesso que para mim não é muito fácil dizer o que compreendi sobre o texto em outras palavras, por exemplo, porque acho a linguagem matemática muito complexa, não sei se produzirei um texto de qualidade, porque não sei se vou conseguir exemplificar as operações, por isso segundo a comando ‘exemplificar com contextos em que cada uma das operações estão presentes’, me deixou um pouco insegura. Como devo fazer isso, devo escrever situações-problema? Ou não?

Tutor 3: Olá Branca,

A elaboração de situações-problema pode facilitar sua compreensão das ideias das operações e, por isso, sugerimos a elaboração de pelo menos um problema para cada operação.

Com relação a sua insegurança, pensamos que se deve ao fato de ser o primeiro contato com a linguagem matemática, mas que você vai se sair bem.

Faça uma síntese das características do sistema de numeração e das propriedades de cada operação, depois procure elaborar os problemas baseando-se nos exemplos do material.

Abs

Tutor 3

Branca: Muito obrigada, pela ajuda.

Elaborei umas situações-problema com base no material impresso. Inclusive devo confessar que elaborar os problemas me ajudaram a entender melhor os diferentes tipos de situações-problema dentro de cada operação.

Não sei se elaborei um texto muito bom, talvez deveria ter sido mais objetiva, mas compreendi com mais clareza o conteúdo depois de ter que sintetizá-lo.

Respeitosamente,

Branca

Branca, ao colocar suas dúvidas e preocupações, mostrou-se aberta e expôs suas dificuldades com relação à matemática, dando parâmetros ao tutor de como interagir naquela situação. Uma qualidade da EaD é que as respostas não precisam ser imediatas, o que permitiu, neste caso, que o tutor

tivesse tempo para refletir sobre a melhor maneira de mediar aquela situação, pois, como apontam Mill et al. (2008), é seu papel auxiliar os estudantes a sanar dúvidas e orientá-los as produções, diferentemente do que ocorre na maioria das situações na sala de aula presencial, em que, via de regra, as respostas devem ser imediatas.

O segundo excerto refere-se à atividade em que as professoras tinham que discutir sobre o jogo *Avançando com o resto*.² Su conversou com seu tutor sobre o que aconteceria se a ficha de um jogador caísse na casa do tabuleiro que contém o número zero:

Su: Olá Tutor 5!!!!

Analisando o jogo se eu cair na casa 0, o que faço?

Abraços

Su

Tutor 5: Olá, Su, vou te ajudar, mas penso que tens condições de responder. Ao cair na casa 0 (zero) e tirar, por exemplo 2, no dado, teremos: $0: 2 = 0$

Se tirarmos outra quantidade no dado, como fica? Há mudança?

Abraços

Tutor 5

Su: Olá Tutor 5!!!!

Entendi que quando eu cair na casa 0 (zero) independente do número que eu tirar no dado vai dar zero. Mas e aí como fica o jogo? Paro de jogar? Ou volta a jogar novamente do início? Essa é a minha dúvida a respeito do jogo.

Tutor 5: Se, independente da quantidade que você vai tirar no dado, o resultado será sempre zero, significa que não vais mais andar, está presa... acaba o jogo pra você! É uma pena, mas é o que ocorre! As crianças adoram!

Abraços

Tutor 5 (Fórum de discussão, LM1).

Na conversa com seu tutor, Su referiu-se a uma casa que coloca o jogador fora do jogo e à

² Jogo de tabuleiro em que, nas casas, há diferentes números e é jogado por duas equipes alternadamente: cada equipe na sua vez joga o dado e constrói uma divisão, na qual o dividendo é o número da casa onde está sua ficha, e o divisor, o número que sai no dado. O resto da divisão indica por quantas casas o jogador irá movimentar sua ficha.

justificativa deste fato, ou seja, a ficha, ao cair na casa zero, elimina o jogador, visto que, ao dividir zero pelo número que sair no dado, o resultado será sempre zero.

Podemos verificar, nessa mediação, que o tutor não dá a Su uma resposta pronta, mas, ao propor uma jogada hipotética e questioná-la sobre o que iria ocorrer, ele a instiga, motivando-a a chegar à conclusão sozinha. Aqui observamos a importância do tutor que leva a professora a investigar e também a validar suas respostas, pois, ao chegar à conclusão, ela precisou da validação de sua resposta pelo tutor e, por isso, respondeu em forma de questão para também confirmar suas respostas.

Nessas duas situações, tutor e professoras, por meio do diálogo, mantiveram uma interação muito próxima e intensa, de forma tal que o primeiro conseguiu levá-las à reflexão sobre o episódio em questão e auxiliá-las para que construíssem seus conhecimentos, o que, segundo Borba, Malheiros e Zulatto (2007), faz a diferença na qualidade da aprendizagem.

Algumas considerações

Neste artigo, tivemos como objetivo discutir sobre algumas características – autonomia, interação, diálogo e colaboração – do curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar, a partir de situações ocorridas nas disciplinas relacionadas à matemática.

As situações analisadas destacaram diversos aspectos que se relacionam às características discutidas.

A interação, colaboração e negociação efetiva que ocorreu na construção de textos coletivos, possibilitaram o compartilhamento de ideias, de experiências e o estabelecimento de uma confiança mútua entre os membros dos grupos, sem a qual não haveria a negociação para a escrita do texto, sendo que cada um apresentaria suas ideias sem uma discussão de quais eram ou não adequadas ao tema da atividade.

O modelo de curso a distância também promoveu o diálogo e a interação na perspectiva do estar junto virtual entre o professor responsável pelas disciplinas, os tutores e as professoras, de forma a essas últimas tornarem-se protagonistas no seu

próprio processo de construção do conhecimento. Essa forma de interação e de diálogo possibilitou que todos os atores envolvidos participassem dos fóruns de discussão, professores e tutores tirassem dúvidas e dessem *feedbacks* das atividades realizadas, permitindo a construção de uma relação de respeito. Assim, não havia mais a hierarquia na qual professores e tutores são os detentores do conhecimento e os estudantes receptores de informações, mas tornaram-se parceiros no processo de ensino e de aprendizagem, em que todos ensinam e também aprendem.

Além disso, a colaboração entre as professoras e as demais colegas do curso, ao enviarem sugestões de sites, atividades, estratégias de resolução etc., foi importante para o desenvolvimento da autonomia. A colaboração entre os professores de uma escola é fundamental e seu desenvolvimento pode ser iniciado já na formação docente.

A mediação na EaD pode ter promovido o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, pois a autonomia se dá de forma individual e na relação com o outro. As professoras colocaram-se em uma posição ativa nas situações destacadas e foram orientadas quanto ao caminho a ser seguido, a fim de construir seus próprios conhecimentos. Não lhes foram dadas respostas prontas.

Assim, ao colocarem, nos fóruns, dúvidas ou questionamentos, elas proporcionaram tanto suas aprendizagens como também as dos colegas, e, muitas vezes, foram os próprios estudantes que trouxeram contribuições para sanar essas dúvidas, ao proporem reflexões, ao discordarem, ao concordarem, ao expressarem suas compreensões a partir dos comentários das participantes desta investigação.

Segundo Palloff e Pratt (2007), elaborar argumentos para confrontar pontos de vista exige um pensamento mais aprofundado, que ocorre apenas quando há a colaboração entre os atores envolvidos, pois essa atitude, que pode ser percebida nas situações discutidas, exige confiança, respeito mútuo e aceitação das opiniões iguais ou diferentes.

Assim, a qualidade do diálogo foi fundamental para essas aprendizagens e, por isso, destacamos que não pode haver o rompimento de um processo de comunicação, pois, como evidenciado também por Palloff e Pratt (2007), ele pode apresentar

possibilidades positivas, ao permitir uma reflexão mais profunda dos comentários.

Podemos inferir que a exigência de trocas, de diálogos e de interação para a construção do conhecimento e da autonomia das professoras ocorreu nas disciplinas referentes à matemática.

Compreendemos ainda que a interação proposta, e que, de fato, ocorreu no curso, está de acordo com o estar junto virtual, pois buscou-se acompanhamento e assessoramento bem próximo aos estudantes. O tutor virtual, agente dessa interação, foi quem auxiliou na compreensão das dúvidas com relação aos conteúdos, na realização das atividades, no suporte necessário para que professoras desenvolvessem e aprendessem os conteúdos da disciplina.

Esses aspectos auxiliaram a manter a motivação das professoras, que estavam envolvidas em processos ativos, efetivos, que inspiraram confiança. Se na educação presencial o envolvimento é complicado, que dirá na EaD? Os cursos dessa natureza, que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, correm o risco da desmotivação e, principalmente, da aprendizagem por memorização, insuficiente para dar conta da complexidade e da relação teoria-prática de uma sala de aula.

Assim, podemos afirmar que as situações apresentadas e discutidas evidenciaram a autonomia, a interação, o diálogo e a colaboração por parte dos envolvidos nas disciplinas de matemática do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar.

REFERÊNCIAS

- ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Tradução de O. Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. O fórum on-line e a interação em um curso a distância. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2012.
- BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Marcelo C.; MALHEIROS, Ana P. S.; ZULATTO, Rúbia B. A. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CARNEIRO, Reginaldo F. **Processos formativos em matemática de alunas-professoras dos anos iniciais em um curso a distância de pedagogia**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- GIOLO, J. A Educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MILL, Daniel. et al. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, SP, v. 2, n. 4, p. 112-127, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 10 set. 2012.
- MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, p. 791-814, 2008.
- NOTARI, Michele. How to use a wiki in Education: wiki based effective constructive learning. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON WIKIS, 2006, Odense – Dinamarca. **Anais...** Odense – Dinamarca, 2006, p. 131-132. Disponível em: <<http://www.wikisym.org/ws2006/>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom. San Francisco: Jossey-bass, 2007.

PRETI, Oreste. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: _____ (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. p. 109-151.

TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. **Programa de mentoria para professores das séries iniciais**: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. Relatório de pesquisa/FAPESP. São Carlos: DME/PPGE/UFSCar, 2005.

VALENTE, José A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003.

_____. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitem a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria A. **Educação a distância**. São Paulo: Summus. 2011. p. 13-44.

Recebido em: 20.06.2015

Aprovado em: 20.09.2015

EAD E O ENSINO DE LIBRAS: O CASO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

Daniela Prometi*

Gláucio Castro Júnior**

RESUMO

Para contribuir para a temática proposta neste artigo, os autores propõem para discussão as considerações sobre o ensino de Língua de Sinais Brasileira (Libras), de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A justificativa que motiva as reflexões sobre o tema é a obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, inclusive nos cursos a distância, da disciplina Libras. O objetivo deste artigo é apresentar um breve relato da experiência do ensino de Libras na EaD na Universidade de Brasília (UnB) e enumerar algumas considerações importantes para a consolidação do ensino de Libras nesta modalidade de educação, haja vista que a importância desta modalidade de educação está crescendo no ensino de Libras e tem se tornado uma importante ferramenta para divulgar as contribuições da Educação a Distância no ensino de Libras no Brasil.

Palavras-chave: Educação a Distância. Língua de Sinais Brasileira. Cursos de licenciatura.

ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION AND THE TEACHING OF SIGN LANGUAGE (LIBRAS): THE CASE OF THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA (UnB)

To contribute to the topic announced in the title of this article, the authors propose a discussion of considerations pertaining to the teaching of Brazilian sign language (Libras), in accordance with Decree No. 5626, December 22, 2005. Reflections upon this theme are motivated by the compulsory nature of Libras courses in degree programs, including those offered through distance education. The purpose of this article is to present a brief account of the experience of teaching Libras through a distance education program offered by the University of Brasilia (UnB). It seeks to identify key considerations that will help to consolidate Libras instruction using this

* Mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Letras-LIBRAS pela Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), no Polo UnB. Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Eficaz. Pesquisadora no Laboratório de Linguística de Língua de Sinais (LabLibras). Professora Assistente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Endereço para correspondência: SQN 303, bloco F, apt. 411, Asa Norte, Brasília-DF. CEP: 70735-060. danielaprometi@gmail.com

** Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Licenciado em Letras-LIBRAS. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Letras-Português na Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Laboratório de Linguística da Língua de Sinais (LabLibras). librasunb@gmail.com

modality, given the fact that its significance as a teaching method for sign language is growing and becoming an important tool in promoting the contributions of distance education to the teaching of Libras in Brazil.

Keywords: Distance Education. Brazilian Sign Language. Degree courses.

RESUMEN

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA EDUCACIÓN DE LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA (LIBRAS): EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA (UnB)

Para contribuir a la temática propuesta en este artículo, los autores proponen para discutir las consideraciones sobre la enseñanza de la lengua de señas brasileña (Libras), de acuerdo con el Decreto N ° 5626 de 22 de diciembre de 2005. La justificación que motiva las reflexiones sobre el tema y la obligatoriedad en los cursos de licenciatura, inclusive en los cursos a distancia de la disciplina de Libras. El objetivo de este artículo es presentar un breve relato de la experiencia de la enseñanza de Libras en la Educación a Distancia en la Universidad de Brasília (UnB) y enumerar algunas consideraciones importantes para la consolidación de la enseñanza de Libras en esta modalidad de educación, considerando que la importancia de este tipo de educación está creciendo en la enseñanza de Libras y se ha convertido en una importante herramienta para divulgar las contribuciones de la Educación a Distancia en la enseñanza de Libras en Brasil.

Palabras clave: Educación a Distancia. Lengua de Señas Brasileña. Cursos de Licenciatura.

Introdução

A implantação e divulgação do ensino de Libras na educação a distância (EaD) na Universidade de Brasília (UnB) demonstrou uma capacidade continuada de adaptação, tanto organizacional como metodológica, com a finalidade de atender de maneira pertinente e oportuna os desafios gerados pelo aprendizado de uma língua, no caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a segunda língua oficial do Brasil. Por meio de uma metodologia aplicada ao ensino da Libras, com propriedade que significa conhecer e descrever a natureza da Libras e que seja possível contribuir para o efetivo registro da gramática e do léxico da Libras. A meta é fornecer ao falante da Libras condições de usá-la como meio de comunicação, e fornecer postulações gramaticais sobre as gramáticas das línguas naturais e das línguas de sinais. O ensino de Libras na EaD na Universidade de Brasília (UnB) assumiu inicialmente o objetivo de permitir o desenvolvimento das competências necessárias para a futura atuação dos licenciados de Letras na

educação de Surdos e prepará-los para enfrentar as necessidades linguísticas, didáticas, pedagógicas, psicológicas e socioculturais do Surdo, em busca do seu empoderamento linguístico, para que se possa contribuir para sua efetiva inserção social. Depois, foi ampliada a oferta da disciplina de Libras para os cursos de licenciatura em Biologia, Geografia e Educação Física, com o mesmo objetivo.

O artigo em questão apresenta considerações que contribuíram para a adaptação e o desdobramento na elaboração de um projeto de extensão na Universidade de Brasília (UnB) e está centrado em uma abordagem no ensino de Libras como segunda língua, com a valorização do ensino da Libras com propriedade,¹ com a introdução da diversidade linguística dos grupos de Surdos no Brasil e da comunidade linguística, a adoção do ensino de Libras por meio de recursos que valorizam a visibilidade linguística da comunidade surda para colaborar na

¹ Lobato (2010) observa que existe um léxico na mente dos falantes/ouvintes de uma língua e esse léxico envolve propriedades que permitem as relações sintagmáticas e paradigmáticas da língua, sendo esse léxico pelo menos em parte compartilhado pelos falantes/ouvintes de uma comunidade linguística.

formação dos alunos; a elaboração do conteúdo da disciplina por meio de conteúdos que incentivem a compreensão dos aspectos linguísticos, didáticos, pedagógicos, psicológicos e socioculturais do Surdo, na incorporação de recursos videográficos no processo de ensino-aprendizagem dos licenciados.

O presente artigo apresenta, também, um resumo da disciplina de Libras, ofertada nos cursos de licenciatura da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade de ensino a distância (EaD). A lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão dos Surdos brasileiros, proporcionou grande visibilidade a Libras.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2002).

A partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o ensino de Libras tornou-se obrigatório nos cursos de licenciaturas e foi preciso pensar o ensino de Libras nos cursos a distância (BRASIL, 2005b).

Em virtude dos Surdos utilizarem uma comunicação visual-espacial, sua apreensão de conhecimento, de percepção de mundo se dá prioritariamente pela visão, portanto, para se construir atividades didáticas e pedagógicas e desenvolver um currículo significativo para essas pessoas é fundamental a utilização de materiais didáticos visuais. Pois eles trarão para esses alunos experiências em sala de aula, favorecendo um melhor entendimento, facilitando a prática de ensino do professor e obtendo melhores resultados. Skliar (1998, p. 26) aponta como direitos educacionais dos Surdos:

[...] a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade

do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania etc.

Os cursos de Libras a distância costumam utilizar textos impressos e vídeos em Libras como principal material didático, que busca demonstrar a viabilidade da oferta de uma disciplina de Libras, com objetos de aprendizagem próprios, de modo a garantir o contato efetivo com a língua de sinais. A disciplina Libras no ensino a distância foi organizada de modo a priorizar, na teoria e na prática, o ensino desta língua. Além disso, de acordo com Castro Júnior (2014), é preciso considerar a Libras como uma língua dinâmica, que sofre alterações no decorrer do tempo e do espaço, e no próprio processo linguístico – interativo. Por isso os estudos linguísticos na língua de sinais para a elaboração dessa disciplina são importantes e é preciso considerar a necessidade do ensino em uma perspectiva que vem contra o fluxo tradicional do ensino de Libras, sem aplicação e sem metodologias de ensino de Libras como segunda língua. Pesquisas sobre como o professor atua no ensino de Libras têm demonstrado certo despreparo desses profissionais frente à diversidade e às possibilidades de promoção do ensino de Libras, fato decorrente de características de contextos de atuação ocasionadas por não terem uma formação voltada para o ensino de Libras e pela necessidade de uma formação de professores consciente do ensino ou trabalho com uma língua (CASTRO JÚNIOR, 2014). Entretanto, esperamos com este texto mostrar que o professor de Libras precisa ter consciência do seu papel no ensino de uma língua, e que ele aproveite as diferentes oportunidades para aperfeiçoar a sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio de pesquisas e de atividades que promovam a Libras enquanto língua. O ensino de Libras na Universidade de Brasília (UnB) baseia-se na permanente busca de resultados satisfatórios e no desenvolvimento de pesquisas, visando a ampliação da teoria e da prática de modo a permitir que os alunos possam se interessar pelos conteúdos da disciplina e desenvolver trabalhos de conclusão de curso e ou pesquisas de iniciação científica, e isso constitui

uma das várias possibilidades que são apreciadas no ensino de Libras na EaD. Essas possibilidades se diferenciam das outras modalidades de ensino ao desmitificar o próprio ensino de Libras pelo fato de terem adotado, desde sua elaboração, uma atitude que busca sempre a melhoria no ensino de Libras a distância, e pelas escolhas didático-linguísticas adotadas no ensino de Libras como segunda língua. Torna-se relevante no sentido de que, historicamente, a Educação a Distância (EaD) vem conquistando seu espaço na educação como uma modalidade de ensino. Antes mediada por correspondências, rádio e televisão, e hoje mediada pelo computador e pelo uso da internet/web. Além disso, atualmente, fazendo uso da internet/web, a EaD tornou-se uma política pública para a educação por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na modalidade de educação a distância ainda são poucas as pesquisas voltadas para analisar o impacto da oferta da disciplina de Libras nos polos localizados no interior do Brasil, tampouco pesquisas que indiquem os parâmetros para a produção de material específico para o ensino de Libras a distância. Existe, atualmente, uma tímida produção científica sobre o ensino da Língua de Sinais Brasileira para ouvintes na modalidade presencial (GESSER, 2006), mas não especificamente para o ensino dela a distância. A UnB ofereceu pela primeira vez, no ano de 2012, no primeiro semestre,

a disciplina Libras no curso a distância de Licenciatura em Letras em diferentes polos no Brasil. Mais tarde, a UnB passou a oferecer a disciplina de Libras em outros cursos de licenciatura, como na licenciatura em Biologia e na licenciatura em Geografia, através da UAB. No ano de 2015, no segundo semestre, está sendo ofertada a disciplina Libras para o curso de licenciatura em Educação Física. A UnB iniciou sua trajetória no ensino de Libras na EaD a partir do ano de 2011, na seleção de professores para o ensino de Libras. Após a nomeação e efetivo exercício dos professores de Libras, um deles foi escolhido e indicado para pensar e organizar o ensino de Libras a distância, bem como contribuir e colaborar na elaboração do edital de Seleção de Tutores a Distância em Letras para atuação na disciplina Libras – Edital nº 45/2011, UAB 1, no ano de 2011. Podemos considerar, também, no marco da ampliação da oferta da disciplina de Libras a distância nessa instituição, a ampliação para os cursos de licenciatura como Biologia, Geografia e Educação Física.

No Quadro 1 veremos a trajetória da disciplina de Libras na UnB desde a sua primeira oferta, o ano e o semestre, os cursos em que a disciplina foi ofertada nos anos de 2012 a 2015, o polo que ofertou a disciplina e a quantidade de tutores que atuaram na oferta da disciplina nos cursos de licenciaturas.

Quadro 1 – Trajetória da oferta da disciplina Libras na Educação a Distância na UnB de 2012 a 2015

ANO	SEMESTRE	CURSO	POLO	Nº DE TUTORES A DISTÂNCIA
2012	1º semestre	Letras	Polo Alexânia – GO Polo Alto Paraíso – GO Polo Carinhanha – BA	03
2012	2º semestre	Biologia	Polo Ceilândia – DF Polo Itapetininga – SP	02
2013	1º semestre	Geografia	Polo Santa Maria – DF Polo Alexânia – GO Polo Goiás – GO Polo Buritis – MG Polo Barretos – SP Polo Itapetininga – SP	06
2013	2º semestre	Letras	Polo Carinhanha – BA Polo Ceilândia – DF Polo Alexânia – GO Polo Alto Paraíso – GO Polo Águas Lindas – GO	05

2014	Curso de verão	Geografia	Polo de Posse – GO Polo Goiás – GO Polo Barreto – SP	01
2014	1 ° semestre	Biologia	Ceilândia - DF Alto Paraíso – GO Polo Itapetininga – SP	03
2015	2° semestre	Educação Física	Piritiba – BA Duas Estradas – PB Boa Vista – RR Buritis - MG	04

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

De modo geral, foi pensado o ensino de Libras no contexto da educação a distância a fim de cumprir objetivos que contemplam as condições necessárias à formação do discente para sua futura atuação com alunos Surdos. No contexto do ensino de uma língua, o professor de Libras possui funções estratégicas, tanto contribuindo na divulgação de estudos teóricos do conteúdo da disciplina, quanto reproduzindo a prática e o uso da Libras conforme a comunidade Surda utiliza. O ensino de Libras encontra-se contemplado ao divulgar o conhecimento linguístico da língua, e a educação a distância oferece várias ferramentas que permitem o desenvolvimento de atividades práticas da língua.

Assim, para atender a necessidade da elaboração da disciplina Libras que contemple a teoria e a prática da disciplina na educação a distância, algumas recomendações foram elaboradas pelo professor-supervisor da disciplina Libras (EaD), como: o tutor deverá ser responsável por pelo menos 25 (vinte e cinco) alunos em cada turma, e por isso em nenhum polo o número de alunos foi ultrapassado e foi possível realizar a distribuição e a matrícula dos alunos nas respectivas turmas. O tutor preferencialmente deverá dominar Libras para que seja possível a sua atuação no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, e esta foi uma das exigências que constou no edital de seleção pública dos tutores de Libras. O português para os tutores Surdos é considerado como segunda língua, e por isso é respeitada a especificidade linguística do tutor Surdo. Outra recomendação foi a elaboração de vídeos e materiais em Libras para possibilitar a interação dos alunos nas atividades nos encontros presenciais, e que os alunos tivessem a oportunidade de interagir em Libras.

Para Wilcox e Wilcox (2005), os professores de língua de sinais devem estar familiarizados com as teorias e as metodologias de ensino de segunda língua. O ensino de línguas é uma área bastante especial. A fim de se ensinar uma segunda língua, não basta ser fluente nela, nem mesmo ser um bom professor. A ênfase predominante no ensino de Libras a distância é caracterizada por uma atitude que seja capaz de antecipar algumas questões políticas e sociais na área de Libras, para promover a mudança e a renovação: em vez de utilizar conteúdos que não permitem a abstração do que é aprender uma língua e ou entender conceitos técnicos da Linguística, estimula-se que o aluno pesquise e conceitue os termos que são utilizados na disciplina, para que seja possível a ampliação do vocabulário na atualização em busca de um modo que visa promover melhorias dentro do que o aluno já conhece.

Desse modo, é possível sinalizar o ensino de Libras a distância com uma metodologia que incentive o aprendizado dos processos linguísticos, o uso de metodologias visuais na abordagem de ensino bilíngue; participam desta construção toda a equipe que nela atua: coordenação, coordenação pedagógica, técnico-administrativos, professor-supervisor, tutores a distância e presencial e alunos. Deste modo, podemos perceber que de fato é possível a relevância do ensino de Libras a distância no atendimento ao decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, que é atribuída às necessidades de implementar o ensino de Libras no ensino superior no Brasil. A seguir iremos abordar as contribuições e avanços da regulamentação da educação a distância no Brasil com o intuito da implementação do ensino de Libras a distância na Universidade de Brasília (UnB).

Contribuições e avanços da regulamentação da Educação a Distância no Brasil no ensino de Libras

No Brasil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/ 96) incentivou a EaD. O Artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Os Artigos 80 e 87 (inciso 3º, II e III) tratam da EaD mais pontualmente; neles estão previstos que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada; prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996).

Uma vez mencionada na LDB, a EaD foi conquistando seu espaço no cenário das políticas públicas educacionais como, por exemplo: a) Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001); b) Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância; c) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da LDB; d) Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. O Decreto nº 5.800 dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Assim, o Governo Federal objetiva oferecer cursos de nível superior utilizando a EaD aos alunos com dificuldades de acesso a este nível de escolarização (BRASIL, 2001, 2005a, 2006).

Um dos grupos com dificuldades de acesso a esse nível de escolarização é a comunidade Surda. No ano de 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lançou o primeiro curso de graduação – licenciatura à distância em Letras-Libras – para a formação da primeira turma de professores para o ensino de Libras. Desta maneira, o curso de Letras-Libras a distância surgiu com a finalidade de proporcionar aos Surdos e ouvintes bilíngues uma formação que atendesse aos requisitos exigidos por lei, e que, sobretudo, garantisse a capacitação desses profissionais espalhados em vários estados

brasileiros. O pioneirismo da UFSC garantiu a formação de 1079 profissionais na área em todo o país, professores e intérpretes que atualmente atuam em instituições de educação básica e também superior e que têm colaborado nas pesquisas e trabalhos voltados para a educação de Surdos e o ensino de Libras (PÊGO; LOPES, 2014).

Pêgo e Lopes (2014) afirmam que o curso possui um diferencial dos outros cursos a distância por ter como língua-alvo a Língua Brasileira de Sinais. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o meio legal de comunicação e expressão do Surdo. Sendo assim, as instituições de ensino público devem adequar-se a essa realidade e proporcionar a esses alunos o uso da Libras como primeira língua no processo do ensino e aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do ensino, como consta no artigo 6º da referida lei. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, assevera o direito do Surdo à educação bilíngue, tendo a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua. Sabendo desse direito, a equipe de professores, técnicos e colaboradores envolvidos no curso desenvolveram recursos e estratégias que possibilitaram a formação que lhes era assegurada por lei. A tecnologia visual foi a principal aliada dos professores, alunos e envolvidos no desenvolvimento da disciplina Libras na Universidade de Brasília (UnB), propiciando experiências que ultrapassaram a barreira do tempo e do espaço.

Diante das contribuições e dos avanços da EaD e da UAB no Brasil, Teixeira (2010, p. 17) acredita que “atualmente, a UAB é a ação de maior envergadura implementada pelo Governo Federal para a formação de professores para a educação básica”. De fato, a EaD vem se ampliando e garantindo cada vez mais seu espaço nas discussões educacionais no Brasil, principalmente na educação de Surdos no Brasil. A partir do ano de 2011, foi elaborado um projeto acadêmico da disciplina de Libras na Universidade de Brasília (UnB), de modo a atender à formação e ao desenvolvimento dos recursos humanos exigidos para a atuação no ensino de Libras a distância. Uma breve análise do ensino de Libras a distância na Universidade de Brasília (UnB) do ano de 2012 a 2015 leva ao reconhecimento de pelo menos dois avanços: a) a implementação e

resultados satisfatórios na viabilidade do ensino de Libras a distância, ao se ter uma maior articulação do esforço na implantação de políticas linguísticas para o ensino de Libras e; b) promoção destes resultados na ampliação do ensino de Libras para outros cursos de licenciatura dentro do contexto da política linguística de valorização das especificidades linguísticas do sujeito Surdo.

Desse modo, abordaremos no item seguinte como a disciplina de Libras a distância foi organizada na plataforma de ensino da UAB.

A disciplina de Libras a distância: o ensino de Libras na plataforma de ensino – UAB/UnB

A disciplina de Libras na plataforma de ensino da UAB é ministrada integralmente a distância por meio da plataforma Moodle, através do site <http://www.ead.unb.br/>. É ministrada por um professor-supervisor e também conta com a participação de tutores presenciais e a distância. Tanto o professor da disciplina como os tutores a distância têm a proficiência da Língua de Sinais Brasileira. A disciplina de Libras contempla tópicos que consideram uma metodologia de ensino de Libras como segunda língua, organizada de forma contextualizada e interativa. A Figura 1 mostra a página da disciplina Libras no ambiente virtual de ensino-aprendizagem na plataforma da UAB.

Figura 1 – Página da disciplina Libras no ambiente virtual da UAB



Fonte: Universidade de Brasília (2013).

A disciplina aborda discussões teóricas e práticas que objetivam inserir o aluno da licenciatura em fatores pertinentes à educação de pessoas Surdas, bem como fornecer um espaço para reflexão e discussão de conceitos que englobam o ensino de Libras. A Libras é a língua da Comunidade Surda, fundamental para a acessibilidade e interação do sujeito Surdo na sociedade, fundamentada pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2002, 2005). A disciplina Libras abrange seis unidades: a primeira trata

dos estudos acerca da Língua de Sinais Brasileira e a constituição do sujeito Surdo, sendo que os conteúdos programáticos desta unidade de modo geral abordam a Libras e a constituição do sujeito Surdo, com breves discussões dos aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez; a segunda trata de noções básicas de fonologia e morfologia da Libras; a terceira trata de noções básicas de morfossintaxe; a quarta trata de noções básicas de variação; a quinta trata dos aspectos linguístico da Libras; a sexta trata da Libras como um sistema linguístico.

Quadro 2 – Organização da disciplina Libras no ambiente virtual de ensino-aprendizagem da plataforma UAB/UnB

UNIDADE	TEMA	ATIVIDADES
01	Língua de Sinais Brasileira e a constituição do sujeito Surdo, introdução a libras: alfabeto manual ou datilológico, nomeação de pessoas, coisas e de lugares em libras e noções gerais da gramática de Libras	- Leitura do texto: A Evolução da Comunidade Surda na Comunicação em Libras - Discursão e participação no fórum do texto - Fórum tira-dúvida - Vídeos dos sinais-termos - Atividades
02	Noções básicas de fonologia e morfologia da Libras	- Leitura do texto - Fórum - Trabalho
03	Noções básicas de morfossintaxe	- Leitura do texto - Fórum - Atividade
04	Noções básicas de variação	- Leitura do texto - Fórum - Atividade - Registro videográfico
05	Aspectos linguístico da Libras	- Leitura do texto - Fórum - Atividade
06	Libras como um sistema linguístico	- Leitura do texto - Fórum - Atividade

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Os alunos dos cursos de licenciatura matriculados na disciplina Libras podem acessar a disciplina na plataforma de ensino da UAB de qualquer lugar por meio da utilização de um computador, de conexão com a internet e de um navegador web. Para o desenvolvimento do curso de Libras, são utilizadas as ferramentas disponíveis na plataforma de ensino. Dentre estas, destacamos algumas, nomeadamente o envio e compartilhamento de materiais de estudo, que no nosso caso é a apostila do texto-base; os fóruns; os textos teóricos; as práticas de atividades em Libras; a coleta e correção das atividades avaliativas (escrita e vídeo em Libras); as videoconferências (no caso em que o professor não puder comparecer aos polos).

Acreditamos que a oferta da disciplina de Libras possibilitou aos estudantes o conhecimento sobre a Língua de Sinais, suas funcionalidades e as aplica-

bilidades para educação a distância, sobretudo ao delinear as funções a serem desenvolvidas pelos tutores da disciplina.

A disciplina de Libras possibilitou aos estudantes uma situação que oferecia um espaço que permitia uma construção coletiva e colaborativa da aprendizagem. Neste sentido, a disciplina ofertada visou ao desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

- a) Organização do tempo de estudo;
- b) Disponibilidade para o estudo;
- c) Flexibilidade para as interações com os colegas;
- d) Interesse pela prática dos sinais-termos² da

² Faulstich e colaboradores (2011) explicam o que significa o sinal-termo: “1. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades. 2. Termo adaptado do portu-

Libras e da leitura proposta da disciplina de Libras.

Podemos dizer que essa experiência foi muito enriquecedora em todos os aspectos envolvidos no decorrer da disciplina de Libras. Percebemos, a partir da realização da proposta destas atividades e da integração dos fóruns com temas pertinentes de cada unidade, que os estudantes dos cursos em EaD sentiram-se motivados por fazerem parte da disciplina Libras. Compreendemos, dessa forma, concordando com Assis e Wilma (2007, p. 104), que no contexto da educação a distância “o professor pode ainda continuar definindo e elegendo seus conteúdos educacionais. No entanto, há um maior espaço para os alunos explorarem de forma colaborativa esse conteúdo, e inclusive redirecioná-lo”. Concordamos, ainda, com os autores Assis e Wilma (2007, p. 105) quando dizem:

[...] nessa direção, não se pode deixar de considerar que em propostas e práticas educativas coexistem pelo menos duas condições. A primeira refere-se à participação de pessoas com diferentes tipos de compreensão, habilidades e competências. A segunda condição contempla o fato de que as pessoas envolvidas devem apresentar algum nível de comprometimento no processo, possuindo assim metas complementares, ou seja, faz-se necessário que uma parte queira ‘aprender e construir novos conhecimentos, e que outra queira compartilhar e ensinar.

Além de estudar as questões metalinguísticas da Língua de Sinais Brasileira, possibilita o desenvolvimento de uma educação que valoriza a Identidade e a Cultura Surda, dentro da perspectiva de estudos desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB). Segundo Carolina Hessel Silveira (2006, p. 19), o ensino de Língua de Sinais pode ajudar o desenvolvimento da própria identidade e língua dos Surdos, como ter conhecimentos: gramaticais, da cultura Surda, dos movimentos Surdos, da história de Surdos, da literatura Surda, da poesia Surda, da arte Surda, de piadas Surdas, da escrita da língua de sinais, bem como outros estudos relacionados com Língua de Sinais, além de ampliar o vocabulário. Cada tópico da disciplina tem um tema central e, no decorrer de cada tópico, que geralmente são semanais, são realizadas atividades, a avaliação, e a participação nos fóruns de discussão e nos fóruns de dúvidas são parte do processo de avaliação final dos alunos. Os sinais-termos referentes a cada módulo de nomeação dos termos em Libras são disponibilizados ao aluno em formato de vídeo, para que ele possa assistir e treinar quantas vezes quiser e participar dos fóruns da disciplina.

Nas Figuras 2, 3 e 4 podemos visualizar o módulo com a nomeação de sinais-termos do tema “cumprimentos”, com o respectivo espaço do vídeo em Libras e exemplos de sinais-termos com este tema.

Figura 2 – Espaço do módulo para a visualização do vídeo com os sinais-termos em libras do tema “cumprimento” em Libras



Fonte: Universidade de Brasília (2013).

guês para a Língua de Sinais Brasileira para representar conceitos que denotem palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas específicas do conhecimento.”

Figura 3 – Exemplo de um sinal-termo em Libras do tema “cumprimentos”

Fonte: Universidade de Brasília (2013).

Figura 4 – Exemplo de um sinal-termo em Libras do tema “cumprimentos”: Oi

Fonte: Universidade de Brasília (2013).

No item seguinte iremos discutir o ensino de Libras a distância na perspectiva de valorizar o desenvolvimento de projetos de pesquisas em andamento na Universidade de Brasília (UnB) e suas implicações para o ensino da Libras no Brasil.

O ensino de Libras a distância baseado na divulgação da Libras

Discutiremos, a seguir, brevemente, alguns dos vários resultados positivos do ensino de Libras a distância ao levar em conta a necessidade de priorizar o desenvolvimento de pesquisas que colaborem na divulgação da Libras.

Com reflexo na sociedade, todas as línguas de sinais vêm despertando interesse crescente no mundo da ciência, tecnologia e inovação e na educação. Desde que o homem passa a refletir sobre

sua existência enquanto homem, ele reflete sobre a questão da língua. São incontáveis os estudos linguísticos, históricos e sociológicos sobre o surgimento da língua falada pela humanidade: houve um desenvolvimento gradual, progressivo da linguagem, no qual ela se tornou o sistema complexo de significação e comunicação que é hoje, ou, como consideram outros estudiosos, desde que existe é a linguagem formalmente completa, idêntica a que conhecemos hoje em dia.

A relevância do ensino de Libras a distância certamente está interligada com a necessidade de constantemente buscar melhorias e antecipar as necessidades de mudança no âmbito da política de língua frente à educação de Surdos para que a Libras seja efetivamente divulgada e reconhecida na sociedade como a segunda língua oficial do Brasil. Nesse sentido, deve-se admitir que se

existissem questões decorrentes dos fatores de ensino-aprendizagem na educação de Surdos, estas precisariam ser consideradas de modo a permitir ações que respondam de maneira eficaz, eficiente e oportuna aos problemas, demandas e necessidades da educação de Surdos, favorecendo a valorização da Libras como língua ou, em outras palavras, o ensino de Libras com propriedade. Não basta apenas incluir a Libras nas universidades, é preciso conhecer e adquirir dados que muitas vezes na graduação não se adquire, mas que é desenvolvido na prática profissional e no próprio ensino e na interação com profissionais e alunos na comunidade acadêmica. Um eixo de estudo e mais pesquisas na área mostram a viabilidade deste tema para futuras pesquisas, e o estudo do tema ensino de Libras e inovação irá possibilitar aos futuros profissionais de diversas áreas a reflexão sobre a importância do reconhecimento da Pessoa Surda.

O ensino da Libras a distância promove a divulgação de várias possibilidades e oportunidades para a sua utilização no Brasil, como no ensino na educação de Surdos, nos programas sociais do governo, na divulgação da diversidade linguística, sempre com o espírito da colaboração e da inovação e sem os quais se torna difícil alcançar a consolidação do ensino de Libras a distância na valorização da diversidade da língua em diversas regiões do Brasil.

No cenário do ensino de Libras a distância na Universidade de Brasília (UnB), os resultados da experiência da oferta da disciplina em diversos polos designam a Libras uma importância acadêmica e social. No âmbito da política linguística que vem sendo postulada para o ensino de Libras a distância – e implantada – percebemos a relevância da Libras, pois esta começa a adquirir um papel único: promover a diversidade linguística, ao valorizar a diversidade de sinais-termos da língua, aplicada aos conceitos linguísticos esclarecidos de forma didática, de modo a desenvolver as competências dos alunos que aprendem a Libras na modalidade EaD. Como já se indicou acima, o resultado satisfatório da Universidade de Brasília (UnB) no ensino de Libras a distância nos cursos de licenciatura foi conquistado ao atender às necessidades de profissionais que estavam abertos e que colaboraram na efetiva implantação do ensino de Libras

na EaD. Esse cenário é medido ao perceber-se uma boa procura dos estudantes quando se tem a oferta da disciplina Libras nos cursos de Licenciatura a distância, e este cenário demonstra a necessidade de buscar sempre melhorar e promover mudanças além da necessidade de mostrar a importância de ir contra o fluxo tradicional de ensino de Libras para que seja possível de fato pensar e adotar estratégias de empoderamento na perspectiva das demandas linguística do ensino de Libras no Brasil.

Desse modo, o ensino de Libras na Universidade de Brasília tem sido constante e tem incentivado os estudantes da graduação a desenvolverem pesquisas, principalmente na iniciação científica e na elaboração de trabalho de conclusão de curso. Do ano de 2012 até o ano de 2015 estão em andamento a orientação de 9 (nove) trabalhos de iniciação científica no Programa de Iniciação Científica ProIC – UnB – CNPq, 1 (um) trabalho de iniciação científica no Programa de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação PIBITI – UnB – CNPq, 1 (um) trabalho de conclusão de curso, sendo que um deles, do curso de licenciatura em Biologia – EaD, resultou na elaboração do livro *Coletânea de Trabalhos Finais do curso de Ciências Biológicas a Distância – Educação a Distância no Ensino Superior: Interlocução, Interação e Reflexão sobre a UAB na UnB*, e o outro, um trabalho de conclusão de curso, cujo título é *Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Ciências e Biologia para Alunos Surdos*.

A partir do contato dos alunos de graduação e da comunidade acadêmica com a língua por meio da Libras, observamos a riqueza de conhecimento contida na sua aprendizagem e na comunicação com o Surdo. No decorrer dos anos, constatou-se a dificuldade dos alunos ouvintes em aprender a Libras. Assim, a Libras é o instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção do Surdo na sociedade com o estudante de graduação, e da comunidade acadêmica de um modo geral, que fala a Língua Portuguesa. Ao oportunizar a extensão por meio da Libras, é possível aprimorar e desenvolver o aprendizado da Libras, por meio do uso de ferramentas e de instrumentos da comunicação.

Desse modo, foi pensado um projeto de extensão para incentivar mais a participação do aluno, e para que o aluno da licenciatura possa continuar

os estudos na Libras e pesquisar os aspectos da língua: *Inventário de Sinais-termos do Campo do Patrimônio Cultural em Libras*. Este projeto visa desenvolver o aprendizado da Libras por meio da utilização de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação e contribuir com a acessibilidade acadêmica na Universidade de Brasília (UnB), proporcionando que a acessibilidade seja o meio de inclusão de estudantes ouvintes e Surdos na vida acadêmica e social por meio do projeto de extensão a ser desenvolvido no decorrer do ano de 2016.

Enfatizamos na elaboração desse projeto de extensão o quanto a universidade, de um modo geral, precisa incentivar a valorização de uma forma de comunicação que de fato aproxime os indivíduos na aplicação prática e social do aprendizado da segunda língua oficial do Brasil – Libras –, com possibilidades de executar o projeto em nível nacional em uma perspectiva a longo prazo. O que acontece com o Surdo e com os alunos que aprendem Libras é reflexo de uma realidade muito abrangente: as relações de poder e domínio de grupos majoritários sobre grupos minoritários. Como combater o reducionismo é o que veremos no item seguinte deste artigo. A esperança é ver que, pelo menos no que diz respeito à realidade dos Surdos e da comunidade acadêmica que aprende Libras, as discussões e iniciativas estão acontecendo em sentido mais progressivo e caminham em busca da efetiva divulgação da Libras, possibilitando, de fato, um retorno à população de produtos tecnológicos e serviços em Libras.

O projeto *Inventário de Sinais-termos do Campo do Patrimônio Cultural em Libras* prevê a elaboração de um inventário de sinais-termos relativos ao campo do patrimônio cultural em Libras, a partir de resultados de pesquisas em andamento, como o projeto-piloto *Acessibilidade de Comunicação, Tradução e Interpretação para a Libras do Aplicativo Portal do Patrimônio* e o Projeto-piloto *Registro de Sinais-termos para a Elaboração do Léxico Bilingue Libras/Português de Termos Disponíveis no Portal do Patrimônio*. O objetivo é fomentar a formação de estudantes de graduação e de pós-graduação para o registro da diversidade linguística da Libras por meio da interação social e comunicativa com a comunidade surda e permitir a

acessibilidade dos Surdos às informações relacionadas ao campo do patrimônio cultural em Libras. Como resultado, espera-se a difusão do inventário de sinais-termos do patrimônio cultural em Libras no aplicativo *Portal do Patrimônio*. Para atingir os objetivos propostos serão realizadas consultorias técnicas e uma capacitação continuada para a produção de material acadêmico através de encontros teóricos e práticos, ministrados pelos especialistas de Libras do LIP/UnB em parceria com algumas instituições. O projeto *Inventário de Sinais-termos do Campo do Patrimônio Cultural em Libras* será feito inicialmente na região Centro-Oeste, e devido à viabilidade técnica, elegemos as cidades de Brasília, no Distrito Federal, e Alto Paraíso, em Goiás. Ao final de todo este processo, será realizada a avaliação por meio da elaboração de um relatório técnico que apresenta todos os avanços e pontos alcançados no projeto.

Trata-se de um projeto de extensão inovador na área Promoção, Educação e Informação para o Patrimônio Cultural, que tem como objetivo contribuir para o registro e validação da diversidade linguística da Libras na comunidade surda, que atualmente não detém recursos e ou meios que possibilitam uma efetiva acessibilidade através do conhecimento da diversidade do patrimônio cultural do Brasil. A proposta de pesquisa é fruto de uma série de reuniões que o Departamento do Patrimônio Imaterial/IPHAN tem realizado com pesquisadores e profissionais da língua de sinais dentro do contexto da Diversidade linguística e do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Reiteramos, juntamente com o IPHAN, a importância de desenvolver ações que promovam a acessibilidade da comunidade de Surdos aos conteúdos relacionados ao patrimônio cultural brasileiro, entendendo ser esta uma contribuição no sentido de garantir o acesso a direitos linguísticos para esse segmento. Por isso é importante o estabelecimento de parcerias para a produção do conhecimento, parcerias estas que possuem expertise na língua de sinais e que valorizem as experiências destes profissionais no ensino de Libras. Como a Universidade de Brasília ofertou a disciplina Libras – EaD em diversas regiões do Brasil, nos diferentes polos, é importante manter o contato e buscar o apoio destas comunidades acadêmicas.

Há atualmente uma crescente divulgação da diversidade do patrimônio cultural no Brasil, vez que se trata de um país conhecido historicamente pelo grande fluxo turístico externo e interno. Houve, nas últimas décadas, um investimento na implantação de recursos tecnológicos, serviços de formação profissional, criação de diversas áreas de estudos acadêmicos. Entretanto todos estes processos não focaram na área da acessibilidade, principalmente preservando a diversidade linguística. Sendo assim, o projeto *Inventário de Sinais-termos do Patrimônio Cultural em Libras* irá possibilitar o desenvolvimento do espaço de pesquisa e divulgação no Laboratório de Linguística de Língua de Sinais Brasileira (LabLibras) da Universidade de Brasília (UnB), que poderá contribuir para a pesquisa e a assessoria na área de estudos linguísticos da Língua de Sinais Brasileira (Libras), além de possibilitar um espaço de divulgação do conhecimento, prática e estudos de referência na Universidade de Brasília (UnB) no ensino, na pesquisa e na extensão da Libras.

Para que o projeto tenha uma contribuição acadêmica para discentes e atenda de fato o que está previsto no projeto pedagógico do curso, haverá a disponibilização de bolsa para estudante de graduação no decorrer do ano de 2016, de modo a possibilitar o desenvolvimento de características como: capacidade de liderança, potencial intelectual e profissional, excelência acadêmica e compromisso com a universidade, visto que o projeto de extensão *Inventário de Sinais-termos do Patrimônio Cultural em Libras* foi aprovado no edital do ProExt – 2016, Programa de Extensão Universitária que tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

No item seguinte vamos abordar a importância da intervenção didático-linguística no ensino de Libras na EaD.

A importância da intervenção didático-linguística no ensino de Libras na EaD

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas vêm ganhando espaço com a legislação. O

que se espera é o caminhar das políticas linguísticas frente a esses novos saberes já discutidos aqui neste texto. O Decreto nº 5.626 traz à tona dois profissionais que, apesar de já existirem, eram desconhecidos: o intérprete de língua de sinais e o instrutor de língua de sinais; e outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua. Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na pendência de ser construída, mesmo que a emergência de sua atuação nos espaços escolares seja periclitante (TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2011). As práticas que advêm dos resultados do ensino de Libras a distância como segunda língua, por meio da adoção de estratégias didático-linguística, constituem o ponto central que é resultado direto do estímulo gerado a partir da organização da disciplina de Libras sobre conteúdos teóricos que repousam em uma prática de ensino da língua com propriedade, de modo a promover e incentivar a extensão no desenvolvimento de um projeto inovador ao incorporar as possibilidades tecnológicas no uso dos recursos videográficos que valorizam os artefatos culturais da Libras de maneira que atendam a uma educação lexicográfica, devidamente validada, e inovações em termos didático-linguísticos. Quando a Libras, passa a ser o foco da educação dos Surdos, atendendo, sim, a uma política linguística afirmativa. Chamamos atenção aqui para um grave perigo que vivenciamos nos dias atuais com conquistas como as da lei: os reducionismos na história das conquistas Surdas, das comunidades Surdas. Esse reducionismo é mantido quando tudo se torna mínimo, como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades Surdas. Esse professor “capacitado”, ao lidar com o sujeito Surdo na sala de aula, minimamente terá condições de ensinar aquilo que é papel primordial da escola, os conteúdos? Apenas garantir o intérprete de Língua de Sinais é um sinal de inclusão do sujeito Surdo nos processos educativos? De qualquer forma, sendo as escolas regulares “capacitadas” a lidar com a surdez, obviamente as “escolas especiais” dos Surdos passam a ser desnecessárias e o perigo da Libras como objeto exótico e marqueteiro das políticas de governo passa a se tornar iminente. Segundo Guedes (2009, p. 38):

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos.

O que nos inquieta diante de tal reducionismo é ver nas campanhas públicas a inclusão do Surdo como status de verdade e realidade por meio apenas de sua aceitação e sensibilidade quanto ao uso de Libras. Inquietamo-nos ainda mais quando percebemos que o reducionismo com a presença de instrutores de Libras tem levado os sistemas educacionais a reduzir inclusive o papel do Surdo no processo educativo: um mero instrutor. O professor de ensino de português como segunda língua ainda passa um pouco longe da realidade escolar (TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2011). Toda a disciplina de Libras a distância na plataforma da UAB/UnB foi organizada de modo a valorizar uma visão do ensino de Libras para a modalidade a distância em busca da divulgação de sua relevância, de modo a abordar como o ensino de Libras a distância soube responder às demandas acadêmicas, dispondo para tal finalidade a elaboração da disciplina de Libras em uma abordagem de Libras como segunda língua.

Até o presente momento, no Brasil, os professores de Libras tiveram pouco acesso a discussões teórico-metodológicas na área de ensino de segunda língua. Isso aconteceu pelo menos por três fatores: primeiro, devido à falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão/formação que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela; terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual como a Libras (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Por isso, no item seguinte analisaremos o desdobramento do ensino de Libras a distância na UAB/UnB.

O desdobramento do ensino de Libras a distância na UAB/UnB

Uma das primeiras tarefas que foram realizadas no ensino de Libras a distância foi permitir, desde o começo da disciplina, o suporte didático-linguístico que respondesse às exigências do processo de ensino e aprendizagem na educação de Surdos e que valorizasse a Libras como segunda língua oficial do Brasil. Ficou claro para o professor que implantou a disciplina Libras no ensino na EaD que era preciso adotar uma abordagem no ensino da Libras para que efetivamente fosse possível verificar a sua aplicação, de modo a ir contra o ensino tradicional e ir mais além ao buscar o desenvolvimento de um projeto de extensão com o intuito de divulgar as contribuições da Libras em busca da valorização desta língua.

Em definitivo, o problema era tornar possível o ensino da Libras na EaD, por meio do conhecimento das regras da língua e ou do ensino da Libras com propriedade. Foi preciso capacitar a equipe para a atuação no ensino de Libras a distância, por meio de recomendações específicas para a disciplina Libras, de modo a respeitar a estrutura da língua e os aspectos linguísticos decorrentes de seus processos. Hoje a equipe está fortalecida e contamos com um excelente grupo de estudantes e pesquisadores atuantes na pesquisa da Libras.

A construção de uma estratégia didático-linguística própria para o ensino de Libras como segunda língua no ensino na EaD foi fundamental, de modo a recuperar algumas metodologias que funcionam no ensino da Libras para promover melhorias e mudanças ao adotar estruturas lexicográficas para o ensino de Libras. A elaboração destas técnicas didático-linguísticas cunhou a elaboração de materiais organizados e sistematizados e que atualmente são utilizados por outras instituições no Brasil. Estas técnicas foram projetadas para a efetiva consolidação e divulgação do ensino de Libras na EaD por outras instituições no Brasil. Baseado nesses princípios, é preciso que as instituições que ofertam o ensino de Libras no ensino a distância não adotem distintas abordagens metodológicas.

A experiência do ensino de Libras na Universidade de Brasília (UnB) merece ser difundida de modo a contribuir para o ensino de Libras na EaD

no Brasil. As considerações que sustentam esta relevância são: a) a abordagem didático-linguística mencionada foi construída a partir da experiência, da pesquisa e da sistematização de experiências práticas para o ensino de Libras a distância; percebemos que há uma enorme valorização da Libras, tanto dos alunos que cursaram a disciplina Libras, quanto por parte da equipe que colaborou na elaboração e construção dos materiais videográficos para a disciplina; isso se contrasta com outras políticas educacionais que são concebidas a partir de modelos de repetição e da falta de correlação do que é ensinado na teoria, sem uma aplicação conceitual de sua funcionalidade; b) para conduzir os resultados decorrentes do ensino da Libras a distância em busca da elaboração de um projeto de extensão inovador e da efetiva implantação das técnicas didático-linguístico, os envolvidos no projeto dispuseram-se a acatar as recomendações das necessidades decorrentes da Libras, para elaborar, desenvolver, pesquisar e divulgar o ensino na modalidade EaD; c) durante a atuação dos tutores nas atividades do ensino da disciplina Libras na EaD é preciso considerar um requisito fundamental: dominar a Libras; d) desde o início, o enfoque didático-linguístico adotado foi pensado em torno da necessidade do aluno aprender a Libras com propriedade, e no qual o tutor cumpria um papel de acompanhamento e supervisão, bem distante do estilo tradicional; e) a organização do espaço da disciplina no ambiente virtual de ensino-aprendizagem foi pensada em um modelo original: são seis unidades, com seus respectivos módulos, sistematizados de acordo com os objetivos da disciplina; buscava-se projetar um espaço linguístico, cultural e social que permitisse a interação ao realizar atividades práticas às quais seria possível aliar a teoria na prática, na compreensão dos conceitos da disciplina de forma organizada; f) a recente aprovação do projeto de extensão tido como inovador: *Inventário de sinais-termos do patrimônio cultural em Libras*, que irá permitir o cumprimento dos requisitos básicos na formação dos discentes no ensino superior: teoria-prática-extensão-inovação

Assumir uma atitude inovadora e transformadora da realidade social implica ampliar e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, principalmente quando se trata de resultados satis-

fatórios alcançados no ensino de Libras na EaD em busca da acessibilidade e de registro da diversidade linguística. É preciso pensar e discutir a integração destes três eixos, principalmente por meio da extensão na formação de alunos de graduação e pós-graduação, por meio de conhecimentos teóricos e práticos correlacionados à área da linguística. Deste modo, a análise da realidade atual de acesso e de comunicação por meio da Libras deve buscar a diminuição do prejuízo linguístico para a comunidade Surda pela falta de informações em Libras no aspecto qualitativo, que diz respeito à avaliação da proposta do projeto sobre as mudanças que o uso de tecnologias da informação e comunicação operam no ensino e na melhoria da qualidade de aprendizagem na graduação e pós-graduação, em busca da constatação se o projeto contribui ou não para a acessibilidade linguística, tanto no ensino como na pesquisa e na extensão. Assim, considerando o universo e a complexidade da formação humana, pressupõe-se a necessidade de viabilizar aprendizagens significativas, produzidas a partir da aquisição do conhecimento socialmente elaborado e contextualizado em língua de sinais pelos especialistas da área. Formação essa capaz de proporcionar aos profissionais intervenções na e sobre a realidade, construídas com autonomia e competência para um fazer vinculado à prática social, geradora de novos saberes e novos fazeres. Além desta relação, podemos elencar como produto de todo este processo o registro da língua Libras em um instrumento tecnológico, resultado da interdisciplinaridade, e que irá retornar enquanto material didático para os usos nas aulas de Libras da instituição.

No item seguinte abordaremos as perspectivas para o ensino de Libras a distância no Brasil.

Perspectivas para o ensino de Libras a distância

O desenvolvimento tecnológico, bem como o reconhecimento da Libras como segunda língua oficial no Brasil, impactou a necessidade de pensar a organização do ensino da Libras a distância e obrigou as instituições a irem contra o fluxo tradicional de ensino em termos didático-linguísticos. Nos últimos anos, foi acentuado o compromisso pela

mudança e a atualização das metodologias predominantes construídas para o ensino de Libras, e as necessidades urgentes para atender as demandas do ensino de Libras têm a ver com o desenvolvimento metodológico baseado no estímulo da criatividade, na busca da excelência e da qualidade do ensino, bem como do desenvolvimento da capacidade de inovação.

Esse processo adquiriu uma dimensão que se pode dizer que, na atualidade, vem sendo construída uma metodologia didático-linguística para o ensino de Libras na modalidade EaD que valoriza a estrutura e os aspectos linguístico da Libras. Esta metodologia reconhece a Libras como língua, valoriza o ensino da Libras com propriedade e antecipa as discussões que envolvem a política de língua ao adotar técnicas didático-linguísticas que na contextualização dos conteúdos de Libras valorizem estes aspectos, ou seja, busca uma formação orientada do aluno da disciplina de Libras na direção de cenários que contemplam a educação de Surdos, no conhecimento das suas especificidades linguísticas, didáticas, psicológicas e socioculturais para o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação na educação e promoção da Comunidade Surda.

Essas atitudes visam promover estratégias de padronização, de formação e valorização do ensino de Libras a distância no Brasil. Percebe-se que a maioria das instituições colocou maior ênfase nos assuntos relacionados com a repetição de conteúdos já ensinados e sem contextos e ou contextualizados sem acompanhar a aplicação da necessidade do desenvolvimento do ensino de Libras com propriedade.

A abordagem didático-linguística repousa sobre as seguintes bases: a) necessidade de integração da teoria e da prática no ensino de Libras na modalidade EaD; b) interação em Libras no ambiente virtual e nos encontros presenciais; c) divulgação das possibilidades da Libras; d) interesse do aluno como responsável pelas discussões em torno do aprendizado da Libras; e) incentivo de uma aprendizagem autônoma, criativa e que de fato aproxima o aluno em experiências reais; f) uma formação que colabore na resolução de problemas, na discussão de questões que envolvem a educação de Surdos e do efetivo aprendizado da Libras no nível básico

e não no acúmulo de habilidades, conhecimento, por meio da repetição dos conteúdos.

A Universidade de Brasília (UnB), por meio da oferta da disciplina Libras a distância, ao incorporar uma abordagem didático-linguística por meio do desenvolvimento da competência de compreender e aprender a Libras com propriedade, demonstra que todos o fizeram com a busca permanente de divulgação de resultados que de fato determinem a relevância e melhorias, e promover mudanças quando necessário. Isso significa continuar aprofundando a vinculação entre o ensino de Libras a distância e os processos linguísticos e sociais, para a efetiva consolidação do ensino da Libras; colaborar, por meio da divulgação destes resultados, com a política linguística; e facilitar a rápida evolução linguística decorrente da evolução da comunicação em Libras.

A elaboração da disciplina Libras na modalidade EaD e o desenvolvimento do projeto de extensão implica na divulgação das técnicas didático-linguísticas para que outras instituições aprimorem o processo de ensino-aprendizagem e ou que as instituições que estão em vias de implantação do ensino de Libras a distância tenham um norte que fomente as ações em torno da criatividade, da iniciativa, da qualidade, da capacidade de antecipação de questões que envolvem a política de língua e incorporação da inovação para a efetivação das possibilidades de usos de recursos tecnológicos na elaboração de registros videográficos para o ensino de Libras a distância.

Considerações finais

Não foi nossa intenção propor o ensino de Libras a distância e suas contribuições como um modelo a seguir e aplicar; a intenção subjacente ao longo deste texto é mostrar os resultados da implementação do ensino de Libras na Universidade de Brasília (UnB) em virtude dos resultados obtidos ao longo de um trabalho que permitiu elaborar uma perspectiva didático-linguística como peça essencial para o aprendizado da Libras a distância, por meio de uma participação de toda a equipe ao adotar as recomendações decorrentes das especificidades da Libras e das demandas da educação de Surdos.

Além disso, intencionou-se mostrar a elaboração do ensino de Libras a distância em termos de valorização dos aspectos decorrentes da necessidade de propor a extensão por meio de um projeto inovador para alcançar resultados satisfatórios no ensino de Libras na EaD.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, E. M; WILMA, A. G. Material didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. **Linhas Críticas**: Revista Semestral da Faculdade de Educação-UNB, Brasília, v. 13, n. 24, p.103-114, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- _____. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 2005b. Seção 1, p. 30.
- _____. Presidência da República. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto varlibras**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FAULSTICH, E. et al. **Glossário de termos empregados nos estudos da terminologia, da lexicografia e da lexicologia da linguística comum e da linguística da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**. Brasília, DF: Centro Lexterm, LIP/IL/UnB, 2011. Em elaboração, com o grupo de pesquisa da Libras.
- GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 199f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2006.
- GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-49.
- LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_357.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- LOBATO, L. A questão da construção de palavras: derivação lexical e derivação sintática. In: SALLES, H. M. M. L. et al. (Org.). **A construção de palavras e a arquitetura da faculdade da linguagem**. Brasília: Link Comunicação e Design, 2010. p. 17-27.
- PÊGO, C. F.; LOPES, B. Reflexões acerca do curso de letras libras e suas contribuições para Educação a distância: política social e formação de professores. A construção de novas perspectivas na educação a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 534-547.

SKLIAR, C. **Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVEIRA, Carolina H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006.

TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E.; SILVA, L. S. P. (Org.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. p. 13-28.

TEIXEIRA, K. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Oito anos da Lei de Libras: nossos desafios atuais para a formação dos professores de surdos. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, LOCAL. **Anais... LOCAL: ANPAE**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0273.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Portal UnB/Educação a Distância/UAB. **Ambiente virtual da disciplina Libras**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/moodle2013/course/view.php?id=751>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

WILCOX, S; WILCOX, P. **Aprender a ver**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. (Coleção Cultura e Diversidade).

Recebido em: 10.07.2015

Aprovado em: 23.09.2015

ANÁLISE DE POTENCIALIDADES DE USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA EM IES PRIVADAS

Luciane Hilu*

Patrícia Lupion Torres**

RESUMO

Este artigo busca discutir alternativas pedagógicas e tecnológicas que possam diminuir as disparidades de conhecimentos dos ingressantes dos cursos superiores, advindas do ingresso de grandes turmas por questões de sustentabilidade financeira das Instituições de Ensino Superior (IES), de forma sustentável economicamente e com qualidade, dentro de um paradigma atual voltado à complexidade. Este questionamento advém da situação atual das IES, que passam por questionamentos epistemológicos, metodológicos, tecnológicos, mas também de vertente da sustentabilidade. Inicia com a discussão sobre a educação na contemporaneidade, tratando dos paradigmas educacionais atuais e de sua íntima ligação com as tecnologias; passa pela análise dos aspectos de sustentabilidade; relata o estudo de caso do curso de Licenciatura em Música de uma IES de grande porte do Paraná, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), analisando o perfil do ingressante; e, por fim, propõe a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) neste âmbito, conceituando-as como alternativa para solução das problemáticas apontadas. Conclui-se que o uso das TICs no ensino superior faz-se cada vez mais imprescindível, tanto como um meio de se efetivar a aquisição do conhecimento dentro da universidade, quanto um elemento que deve fazer parte do aprendizado de um futuro profissional quando do exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Paradigmas. Licenciatura em música. TICs.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE POTENTIAL USES OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON DEGREE COURSE OF MUSIC IN PRIVATE SUPERIOR TEACHING INSTITUTIONS

This paper discusses pedagogical and technological alternatives that can reduce disparities in knowledge of the entrants of higher education with quality and

* Mestra em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenação do curso de Design Gráfico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Endereço institucional: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Rua Imaculada Conceição, 1155 – Curitiba – Paraná. CEP: 80215-901. luciane.hilu@pucpr.br

** Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR). Endereço institucional: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Rua Imaculada Conceição, 1155 – Curitiba – Paraná - CEP: 80215-901 - patricia.lupion@pucpr.br

sustainability, within a current paradigm focused on the complexity. This disparities are resulted of the entry of large classes because the necessity of Higher Education Institution's financial sustainability. This question arises from the current situation of these Institutions, which include epistemological, methodological, technical questions, but also the aspect of sustainability. The paper begins with the discussion of education in the present, dealing with current educational paradigms and their intimate connection with the technologies; involves the analysis of sustainability issues; reports the case study of the Teacher's Degree in Music from an University from Paraná, PUCPR, analyzing the profile of the entrant; and, finally, proposes the use of ICTs (Information and Communication Technologies) in this context, conceptualizing them as an alternative solution to the problem. It is concluded that ICTs in higher education becomes increasingly essential, both as a means to make the acquisition of knowledge within the university, and as an element that must be part of a future professional.

Keywords: Paradigms. Teacher music courses. ICTs.

RESUMEN

ANÁLISIS DEL POTENCIAL DE USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN E COMUNICACIÓN EN CURSO DE GRADO EN MÚSICA EN UNIVERSIDAD PRIVADA

Este artículo discute alternativas pedagógicas y tecnológicas que pueden reducir las disparidades en el conocimiento de los estudiantes de primer año de la educación superior, como consecuencia de la entrada de grandes clases, por cuestiones de sostenibilidad financiera de las IES (Instituciones de Educación Superior). Las alternativas envuelven cuestiones de sostenibilidad económica manteniendo calidad en un paradigma actual que se centró en la complejidad. El problema surge de la percepción de la situación actual de las IES, que pasan por cuestiones tecnológicas, metodológicas, epistemológicas, sino también de la sostenibilidad. Este artículo se inicia con la discusión de la educación en la actualidad, trata de paradigmas educativos actuales y sus estrechos vínculos con la tecnología; evalúa los aspectos de la sostenibilidad; y reporta el caso de estudio de la Licenciatura en Música del una Universidad del Paraná, PUCPR, analizando el perfil del participante. Por último, propone el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), la conceptualización de ellas como una alternativa de solución a los problemas identificados. Se concluye que las TIC en la educación superior se vuelve cada vez más importante, tanto como un medio para hacer la adquisición de conocimientos dentro de la universidad, como un elemento que debe ser parte del aprendizaje de un futuro profesional.

Palabras clave: Paradigmas. Licenciatura em música. TIC.

Introdução

A tríade da universidade proposta pela Reforma Universitária de 1968 – ensino, pesquisa e extensão – por muitas décadas foi o sustentáculo para

uma universidade que atuava em sintonia com seu tempo. Entretanto, devido aos questionamentos trazidos por novos paradigmas científicos, e por consequência educacionais e tecnológicos; também pelo delineamento de uma sociedade permeada

pelas novas formas de comunicação e informação advindas da proliferação dos computadores e da Internet de forma massiva e acessível; e de uma alteração na forma de se construir valores e capitais sociais, dada pela sociedade do conhecimento, com mudanças aceleradas e tão evidentes que aconteceram ao longo das últimas duas décadas, a proposta de universidade deve ser ampliada e atualizada. E que lugar mais apropriado que a Universidade para a pesquisa e a criação de modelos? Espaço privilegiado para a construção do conhecimento é à Universidade que se atribui a missão de inovar, de antecipar o futuro, de prever (TORRES, 2004). Assim, evidencia-se a necessidade de vislumbrar novas perspectivas de sua compreensão e de sua atuação, que possam dar conta tanto da dimensão triádica proposta, quanto das dimensões políticas, sociais e culturais da contemporaneidade.

Essa posição é enfatizada pelos documentos que compõem as orientações político-pedagógicas da educação brasileira, que têm apontado para a importância de se fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e desafios. Dessa forma, é fundamental uma “revisão profunda” de “aspectos essenciais” da formação dos profissionais propostas neste âmbito educacional, principalmente da formação voltada à educação por meio das licenciaturas, no que diz respeito à definição, estruturação e também da forma dos conteúdos que constituem a base dos cursos, “para que respondam às necessidades da atuação do professor” (BRASIL, 2001, p. 10-11).

Dentro deste rol, encontram-se os cursos de Licenciatura em Música das universidades brasileiras, que passam por um momento de redefinição e de buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas e superar os desafios da área. Ainda que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, os Cursos de Licenciatura em Música venham sendo reestruturados em suas bases curriculares, por projetos políticos pedagógicos que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música, ainda carece do estabelecimento de uma sintonia ampliada com a contemporaneidade e seus desafios. Os cursos da graduação em música

precisam considerar a pluralidade do seu campo para além dos aspectos conservadores que lhe são inerentes, sendo capazes de proporcionar uma visão da área com base nos novos paradigmas educacionais e tecnológicos advindos das mudanças tecnológicas, sociais e culturais iniciadas no século XX e intensificadas no século XXI. É imprescindível que, junto aos conhecimentos musicais específicos, seja desenvolvida uma formação pedagógica e tecnológica ampla e relacionada diretamente com a construção dos saberes em música que agreguem as novas potencialidades trazidas por estas mudanças e que possam tanto suprir a construção de conhecimentos musicais pelos alunos, quanto os instrumentalizar no exercício de sua profissão, incorporando os usos tecnológicos/metodológicos da contemporaneidade.

Toma-se aqui o princípio da contemporaneidade que está relacionado ao desenvolvimento técnico, científico e humano, nos mais variados âmbitos, na busca incessante de atualização da tecnologia, da ciência, das relações, dos processos pedagógicos, com forte impacto social, democratizando a participação em discussões com alunos oriundos de contextos e realidades diferentes, ampliando olhares e aprendizagens.

Essas propostas esbarram em uma série de condicionantes e questões do cenário educacional brasileiro da atualidade que vêm à tona nas tentativas de implantar novas metodologias ou novas formas de se pensar a universidade e, consequentemente, os cursos de Licenciatura em Música. Entre eles temos paradigmas inovadores que se apresentam e que muitas vezes encontram uma dificuldade de implantação no âmbito educacional ou porque são desconhecidos pelos docentes, que reproduzem inconscientemente sua docência à maneira como foram ensinados (conservadoramente), ou por questões de sustentabilidade financeira das instituições; o ingresso cada vez mais despreparado dos alunos na universidade por conta dos vestibulares cada vez menos seletivos; a “invasão” da tecnologia nos modos de vida, de interação e comunicação extramuros da universidade e o descompasso desta com este advento; a formação de professores distante da realidade de sua atuação, entre outros. É em decorrência desse quadro que emerge a preocupação de desenvolvi-

mento de propostas inovadoras de construção de conteúdos e metodologias que visem à interação para o aprendizado, observando a necessidade de pesquisa e análise de tecnologias e metodologias a fim de que corroborem o processo.

Este artigo visa explorar essas questões, tomando como estudo de caso o curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a fim de vislumbrar as possibilidades de inserção de novas formas de ensino/aprendizagem que possam estar sintonizadas com as necessidades e possibilidades que a contemporaneidade traz. Esta pesquisa se desenvolve como parte das atividades do grupo de pesquisa Prática Pedagógica na Educação Presencial e a Distância: Metodologias e Recursos Inovadores de Aprendizagem (PRAPETEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha Teoria e Prática Pedagógica na formação de professores. As discussões aqui apresentadas estão focadas no seguinte questionamento: existem alternativas que possam diminuir as disparidades de conhecimentos dos ingressantes de forma sustentável economicamente e com qualidade pedagógica dentro de um paradigma atual em consonância com a contemporaneidade? Para tal inicia com a discussão sobre a educação na contemporaneidade, tratando dos paradigmas educacionais atuais em sua íntima ligação com as tecnologias; passa pela análise dos aspectos de sustentabilidade, especificamente financeira, e de suas consequências, também elucidando onde a tecnologia pode ser inserida como amenizador das dificuldades; relata o estudo de caso do curso de Licenciatura em Música da PUCPR, explicitando sua proposta pedagógica e o perfil dos ingressantes em 2011; e, por fim, propõe a utilização das TICs neste âmbito, conceituando-as como alternativa para solução das problemáticas apontadas.

Educação na contemporaneidade

A educação, atualmente, está inserida em um contexto sociocultural em que o conhecimento se delinea como fonte de riqueza, produção e poder, configurando uma Sociedade do Conhecimento. Nesta sociedade, cada vez mais se apresentam as necessidades de aprendizagens abertas e flexíveis,

capazes de responder às demandas da economia e dos indivíduos, e que possam prover o conhecimento requerido. Construir o conhecimento de forma aberta e flexível só é possível “através de liderança distribuída e entre uma ampla base de contribuintes, e não entre um círculo restrito de especialistas” (RICHARDSON, 2014, p. 282).

Se configurada como aberta, tal sociedade requer sistemas de produção e transmissão de conhecimento abertos, onde se verifica uma demanda crescente por parte dos alunos e professores de metodologias de ensino que congreguem elementos pedagógicos que permitam uma maior flexibilização do processo ensino/aprendizagem. Ratificando a demanda, a atualidade, com seu *modus operandi*, cada vez mais obriga as pessoas a buscarem alternativas que envolvam tempo e espaço cada vez mais flexíveis em sua formação. “Práticas educacionais via web 2.0 reconhecem aprendizes como agentes transformadores, a natureza emergente e colaborativa da aprendizagem e o conhecimento compartilhado e aplicado em situações vivas e contextos reais” (OKADA, 2014, p. 218). Assim, a opção pela utilização das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano docente como opção para a flexibilização do processo ensino/aprendizagem implica no acolhimento do paradigma da complexidade na prática pedagógica (TORRES et al., 2015).

Por meio desse paradigma, busca-se privilegiar a formação de um cidadão que saiba resolver os problemas que a vida lhe coloca, vinculando o conhecimento científico ao cotidiano, utilizando-se para tal das metodologias inovadoras com reflexão crítica e transformadora. Busca-se também, neste paradigma, a visão de totalidade, a superação do modelo de reprodução para o de construção do conhecimento, que poderia efetivar as potencialidades da Sociedade do Conhecimento. Aliado a isto, evoca uma educação emancipadora, na qual se trabalha o desenvolvimento de competências dos alunos, sujeitos ativos de sua formação, na construção de saberes mobilizados para o ser, o conviver e o fazer. Esta perspectiva está voltada para o desenvolvimento de ações, reflexões e atividades de aprendizagem integrando os conteúdos para favorecer a construção do conhecimento técnico e humano.

Verifica-se, pois, uma aproximação existencial entre a sociedade que se conforma e as tecnologias que se apresentam a ela:

A Sociedade do Conhecimento surge no século XX junto com a Revolução Tecnológica. O avanço da Era da Produção Agrícola e da Era Industrial focaliza-se na superação da reprodução para a produção do conhecimento. A Revolução Tecnológica aliada à Sociedade do Conhecimento provocou um grande encontro da Era Oral, Escrita e Digital. Essa triangulação vem se formando e tem como base o capital humano ou intelectual. [...] O paradigma inovador que acompanha a Sociedade do Conhecimento exige mudanças profundas no que se refere à visão de mundo, de homem, de tempo, de espaço, entre outras. (BEHRENS, 2008, p. 20).

Visando atender a essas necessidades, o uso de TICs e do computador vem sendo incorporado nas situações de ensino/aprendizagem, aumentando as oportunidades de acesso e de reforço à educação, mas principalmente ofertando as possibilidades para que uma educação no paradigma da complexidade possa se efetivar. Estas tecnologias carregam em si potencialidades quer sendo utilizadas como apoio ao ensino presencial, quer no desenvolvimento de cursos de educação a distância. Vive-se “um momento educacional que exige o desenvolvimento de um modelo pedagógico para uma educação online. Há muito a experimentar, a inovar, a criar, já que se está diante de uma tecnologia (internet) que permite recursos impensáveis até então” (TORRES, 2004, p. 24).

O desenvolvimento tecnológico passa a se entrelaçar a processos educacionais, proporcionando possibilidades de virtualização dos espaços educativos, nos quais se veem diluir as amarras limitantes do espaço físico e do tempo. Na educação baseada nestes princípios, o aluno passa a determinar quando e onde desenvolverá seu processo de aprendizagem, atua com autonomia e reflexão crítica, e o faz inserindo-se como ser complexo dentro do processo educativo.

Corroborando a inevitável inserção tecnológica nos processos educativos atuais, Belloni (2008, p. 53) traz à tona que esta faz-se presente historicamente: “Tomadas em seu sentido mais geral, pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação.” Sob

esta ótica, reflete sobre a complexidade da educação, expondo que ela sempre utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor, seja de forma direta ou indireta. Na contemporaneidade, os meios tecnológicos mais utilizados têm, evolutivamente, passado de mídias impressas a sinais eletrônicos, se conformando como manifestações das tendências globalizadoras e descontextualizadoras da modernidade, mas ao mesmo tempo sendo instrumentos destas mesmas tendências (BELLONI, 2008). Ou seja, a mudança paradigmática passa e perpassa as novas tecnologias aplicadas à educação, onde tempo e espaço também passam a ser mediados e mediatizados, e onde o digital passa a substituir em grande parte o presencial.

Existe uma nova categoria do conhecimento que incorpora a forma de aprender digital às tradicionais formas orais e escritas e enseja uma nova prática docente baseada na construção individual e coletiva do conhecimento (LEVY, 1993 apud BEHRENS, 2012).

Percebe-se claramente o avanço do digital nas áreas da educação, lembrando que o uso das TICs na educação não se restringe à simples adoção da tecnologia, mas sim a um repensar metodológico. Objetiva-se superar a visão fragmentada e a reprodução do conhecimento com vias à produção do conhecimento e à visão unificada do todo, ou seja, as TICs não são o fim da aprendizagem, mas um meio profícuo para que se possam efetivar novas propostas metodológicas que levem o aluno a “aprender a aprender” (KENSKI, 1998).

O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação, em novos produtos e novas áreas, obriga-nos a não mais ignorar sua presença e importância (KENSKI, 1998).

Contudo, mesmo com a constatação da adequação e indissociabilidade do uso das TICs aos processos de ensino/aprendizagem, tem-se consciência de que existe um campo de ampla discussão que envolve a inserção de práticas, as utilizando especificamente na educação superior e nos cursos

de formação de professores. Esta inserção, além de fomentar e dar base para a implantação das características da sociedade do conhecimento e do paradigma da complexidade, potencializando o processo de ensino/aprendizagem, pode, por outro lado, minimizar as dificuldades trazidas por esta nova conformação, que constrói expectativas e necessidades diferentes daquelas que os professores vivenciaram em seus períodos de estudo e formação, e por isto muito ainda desconhecidas para eles e pouco aplicadas. Outro rol de dificuldades é trazido pela característica econômica da contemporaneidade, que impõe de maneira bastante forte ações que permitam a sobrevivência dos espaços educativos.

Nesse sentido, onde se pode privilegiar o uso das tecnologias como elemento mediatizador da construção do saber, constrói-se uma discussão particularizada que deve perpassar tanto as questões epistemológicas, pedagógicas e metodológicas, como de infraestrutura e de sustentabilidade das propostas que se apresentam nos espaços educativos.

Desafios da sustentabilidade

A educação tem sido colocada cada vez mais como elemento central e estratégico da sociedade da contemporaneidade. Conforme Pochmann (2010), entre as quatro decisões estratégicas que o Brasil precisa tomar para seu crescimento, a educação tem papel fundamental, aparecendo em todas as descrições:

- a) Demografia nacional – a expansão demográfica e o envelhecimento da população apresentam a necessidade de reformular as políticas sociais, e entre estas a educação;
- b) Sustentabilidade ambiental – o atual padrão de produção e consumo ainda está muito distante das exigências de preservação do meio ambiente, e a educação poderá contribuir com a formação de jovens com esta nova visão;
- c) Desigualdade regional do Brasil – grande parte dos municípios brasileiros não possui condições de vida urbanizadas, o que implica em formar pessoas com a capacidade de

desenvolver projetos que possam contribuir para uma maior igualdade social;

- d) Investimento produtivo e educacional – a educação passou a ser requisito fundamental para o desenvolvimento do país.

Entretanto, a importância e foco que a educação tem tido não a exime tanto das possibilidades quanto dos desafios postos pela contemporaneidade. Dentro do que se apresenta na atualidade, um conceito que se incorpora de maneira muito forte e que cada vez mais se expande para as áreas educacionais é o de sustentabilidade. Tendo em vista que o conceito em foco é o defendido pela Rio 92, no qual existe uma interdependência de três eixos específicos para a completude do mesmo, residentes na faceta de sustentabilidade social, ambiental e econômica, verifica-se que a universidade passa a dever permear-se também pelos quesitos advindos destes três eixos, vide as resoluções nacionais da área de educação sancionadas sobre a obrigatoriedade no tratamento dos temas transversais nos projetos pedagógicos dos cursos superiores, expostas nas Políticas Nacionais de Educação Ambiental, que preconizam os processos por meio dos quais o indivíduo constrói valores voltados à educação ambiental. Com uma proposta expandida do conceito, busca-se o foco humanista democrático e participativo, considerando o meio ambiente em sua totalidade, e a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, legisla-se sobre a necessidade de se abordar tanto as questões culturais quanto as étnico-raciais, pela qual a universidade deve prover e promover o pensar educativo para a ação do profissional consciente da sociedade na qual se insere, sendo esta multicultural e pluriétnica.

A universidade deve estar atenta à discussão desses temas, buscando um enfoque filosófico da existência, visando à passagem de uma análise exclusivamente epistemológica para a técnico-científica do conhecimento, com uma abordagem que considere o ser humano em suas relações socioeconômicas, políticas, ambientais e culturais,

propondo o desenvolvimento de competências relativas ao reconhecimento dos impactos da civilização científico-tecnológica nas relações humanas e ambientais e à compreensão da responsabilidade do homem como construtor do mundo, o que está em sintonia com a proposta do paradigma da complexidade.

Verifica-se também que sustentabilidade é o mote para o desenvolvimento nacional, colocando-se como elemento estratégico para tal. Explicitam-se as suas dimensões, conforme o Livro Azul (BRASIL, 2010, p. 21): “É possível entender o desenvolvimento sustentável como um processo de transformação e de mudança, em contínuo aperfeiçoamento, envolvendo múltiplas dimensões – econômica, social, ambiental e política.”

Regida por e estando submetida a essas normativas, a universidade tem buscado atender, dentro de seus projetos pedagógicos, às demandas de sustentabilidade social e ambiental preconizadas pela legislação nacional, vide a incorporação de disciplinas ou de temas específicos em disciplinas ou por meio de projetos, campanhas ou ações voltadas à sustentabilidade social e ambiental. Todavia, no entendimento de sustentabilidade, verifica-se que a universidade tem se debatido na manutenção do terceiro eixo do conceito, que é especificamente o da sustentabilidade econômica.

Mesmo evidenciando a necessidade e a importância da educação no contexto atual, o que pode parecer que o país está em consonância com as estratégias postas, promovendo a sustentabilidade econômica do setor educativo, verifica-se que o cenário não é favorável ao setor privado da educação. As instituições privadas enfrentam grandes dificuldades de todas as ordens, sendo que as principais decorrem do fato de que elas devem ser economicamente autossustentáveis. Para que uma instituição privada possa ter sustentabilidade financeira, em uma situação econômica em que a maior parte de sua renda advém das mensalidades dos alunos, os cursos ofertados devem ter um número de matriculados coerente com os custos gerados. Neste cenário, dentre as diversas ações estratégicas buscando a sustentabilidade financeira, as instituições privadas optam por abrir processos seletivos (vestibular) menos restritivos para alunos e para um número mais do

que razoável de ingressantes efetivos por turma, convergindo com a abertura de diversas chamadas para ingresso ou mesmo de diversos vestibulares, até que se preencha o maior número das vagas, desmoralizando os próprios processos seletivos e inchando as salas de aula.

As consequências são o ingresso de um perfil de alunado cada vez mais despreparado, sendo que os espaços educativos ainda enfrentam uma menor disponibilidade de suprir este despreparo pelos meios tradicionais de ensino/estudo. Os dois fatos ocorrendo simultaneamente fazem com que se configurem turmas sem unidade mínima de conhecimento, o que, por sua dimensão, impossibilita a atuação próxima do professor na amenização das disparidades. Em turmas com estes aspectos há somente uma utopia da aplicação dos pressupostos do paradigma da complexidade, devido à grande dificuldade, por parte do professor, de considerar a contextualidade e história de cada um dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Paralelamente e contraditoriamente, de acordo com o artigo 209 da Constituição Federal de 1988, que determina que o ensino privado pode ser ofertado desde que sejam cumpridas as normas para a educação nacional e se submeter a avaliação pelo Poder Público, houve uma grande expansão deste setor que, junto com a expansão da educação superior pública que vem ocorrendo nos últimos anos, em especial com o plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e da educação a distância, vem tendo forte impacto negativo no número de matrículas efetivas das instituições privadas de ensino superior, o que as levou a buscar alternativas para preencher todas as vagas ofertadas.

Dessa forma, em cursos cuja natureza admite a aplicação de testes de habilidade específica antecedendo o processo seletivo do vestibular comum, como Artes, Arquitetura, Design, Música e Teatro, uma das estratégias das instituições privadas foi a de abolir os testes para permitir o preenchimento total das vagas. Esta ação desencadeou uma democratização de acesso à educação superior, que, sem dúvida, é positiva, mas com sérios danos à qualidade de aprendizado, por um lado devido ao número extensivo de alunos nos primeiros anos dos

cursos, e por outro pelo ingresso desnivelado em termos de conhecimentos prévios.

Diante desse cenário, alternativas pedagógicas devem ser pesquisadas para operacionalizar a sustentabilidade financeira das instituições, buscando manter o acesso democrático, mas tendo por objetivo maior a formação de um profissional cidadão, capaz de atuar com competência. Desta forma, se por um lado os aspectos epistemológicos da educação na contemporaneidade devem ser repensados nos processos de ensino/aprendizagem, bem como os meios utilizados para alcançá-los, fazendo parte dos estudos acerca da educação no país, por outro lado deve-se ter em mente o pragmatismo que cada paradigma educacional traz em si como pressuposto. Existem, pois, estas facetas a serem consideradas, e entre as mais preocupantes encontra-se a sustentabilidade financeira das instituições de educação superior neste paradigma inovador.

Para analisar esses aspectos de forma pragmática, realizou-se um estudo de caso no curso de Licenciatura em Música de uma IES de grande porte do Paraná, a PUCPR, que atualmente não possui teste de habilidade específica prévia para ingresso e que oferta anualmente 60 vagas para ingressantes.

Estudo de caso – Curso de Licenciatura em Música

A Lei nº 9394/96, que expõe as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece como uma das finalidades da educação superior o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Recentemente reformulada em seu Artigo 26, recebeu o acréscimo do § 6º, que alude à instituição da Lei 11.769/2008 no que tange à instituição da música como conteúdo obrigatório nas escolas, como componente curricular nos diversos níveis da Educação Básica.

Convergindo a essa determinação legal, em 2010 foi criado o curso de Licenciatura em Música da PUCPR, que busca atender aos anseios da sociedade contemporânea, a fim de garantir que o ensino da Música na Educação Básica ocorra em conformidade legal. Em consonância, mas

não restrita à disposição legal, a PUCPR pretende formar professores de música aptos para atuar, além da Educação Básica, também nos diversos segmentos e contextos da educação e da música que demandam a atuação do profissional dentro dos aspectos e preceitos da contemporaneidade. O curso está de acordo com todas as resoluções diretivas nacionais e obedece também à legislação no tocante a integração dos eixos articuladores que compõem a formação profissional em diferentes âmbitos, tais como: o desenvolvimento da autonomia, o uso de metodologias que favoreçam a interdisciplinaridade, o aprimoramento de conhecimentos específicos e suas estratégias de aplicação na prática docente, bem como a utilização das capacidades criativas, de reflexão, de crítica e de argumentação.

Contextualmente, a PUCPR é a primeira instituição privada de ensino superior de Curitiba e Região Metropolitana a ofertar o curso de Licenciatura em Música. As demais atuantes pertencem aos governos estadual e federal e, além de terem incluído em seus processos seletivos os testes prévios de habilidade específica para o ingresso dos alunos, ofertam um número de vagas restrito para a demanda mercadológica que se apresenta. Essas IES reunidas ofertam ao todo, em dados de 2013, 110 vagas anuais para formação de professores de música via ensino superior, sendo que este número não atende à demanda colocada pela Lei 11.769/2008 (que institui música como conteúdo obrigatório nas escolas). No âmbito municipal são 553 escolas de Educação Básica (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, 2013), e no âmbito governamental estadual são 333 escolas em Curitiba e Região Metropolitana (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2013) que precisam se adequar, sendo que são poucos os professores capacitados para atender à disposição legal.

Nesse âmbito, a PUCPR busca ampliar a possibilidade de formação de professores de música no intuito de melhorar as ações educativas nesses contextos escolares. Pautando-se nos preceitos da IES e pelos seus valores, corrobora o preenchimento dessa lacuna existente no quesito quantitativo e qualitativo de professores aptos ao exercício da função nos espaços geográficos do entorno muni-

cipal de Curitiba, oportunizando e viabilizando o preparo de profissionais para a educação musical no país, democrática e acessível. Assim sendo, o curso de Licenciatura em Música da PUCPR surge no cenário da educação musical curitibana como uma oportunidade à formação (do educador) musical a todo cidadão que vislumbre tal direcionamento, em uma situação mercadológica favorável e urgente socialmente, uma vez que busca minimizar a discrepância entre a oferta e a demanda de vagas para professores de música no contexto supramencionado.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o curso estudado pretende formar professores de música aptos para atuar, além da Educação Básica, também nos diversos segmentos e contextos da educação e da música que demandam a atuação do profissional dentro dos aspectos e preceitos da contemporaneidade. O curso atende às resoluções diretivas nacionais e obedece à legislação no tocante à integração dos eixos articuladores que compõem a formação profissional em diferentes âmbitos, tais como: o desenvolvimento da autonomia, o uso de metodologias que favoreçam a interdisciplinaridade, o aprimoramento de conhecimentos específicos e suas estratégias de aplicação na prática docente, bem como a utilização das capacidades criativas, de reflexão, de crítica e de argumentação.

Inserido na Escola de Comunicação e Artes, o curso de música compartilha das áreas estratégicas delineadas pela e para a escola, sustentando-se a partir de quatro diretrizes ligadas aos processos do ser, processos de criação, processos transmidiáticos e processos de gestão, com ênfase na inovação, na sustentabilidade, nas plataformas tecnológicas para as Artes e a Comunicação. Nessa perspectiva, o curso tem como meta e diferencial a formação integral do professor que colocará no mercado. Atende também às competências determinadas pela Escola, sendo estruturado em três eixos fundamentais, a saber: o eixo humanístico, que compreende as disciplinas de reflexão sobre o homem, a sociedade e a cultura; o eixo pedagógico, que fundamenta a prática docente sob diversos aspectos didático-metodológicos relativos à Educação Básica; e o terceiro eixo, que diz respeito às disciplinas específicas da linguagem musical, nas quais são desenvolvidas as

habilidades musicais do estudante para a docência e outras práticas relacionadas à música, tais como: corais, grupos de câmara, bandas e o ensino da música em conservatórios e escolas especializadas. A estes eixos é adicionado um quarto, que diz respeito às atividades complementares à formação do aluno. É imprescindível que o profissional egresso desenvolva a autonomia, buscando constantemente sua atualização teórica e prática, especificamente em conteúdos, metodologias e técnicas de ensino da música. O perfil desejado do profissional é o de compreensão do seu tempo e do seu contexto, com capacidade de inovar e de criar.

Atrelada a esses eixos, a organização curricular do curso é estruturada de modo a promover um aprendizado focado em saberes específicos da música, da área pedagógica e, também, os conhecimentos específicos da área humanística necessários à reflexão acerca da atuação do profissional no mercado de trabalho, buscando um perfil de egresso com domínio de habilidades necessárias para interagir com os diversos segmentos na discussão de questões de interesse público e/ou privado, e a linguagem científica necessária para compreender e avaliar as inovações oriundas do mundo da ciência e tecnologia com vias a aplicação profissional, com soluções viáveis, técnica e economicamente competitivas. É imprescindível que o profissional egresso desenvolva a autonomia, buscando constantemente sua atualização teórica e prática, especificamente em conteúdos, metodologias e técnicas de ensino da música.

Como existe, inquestionavelmente, um isomorfismo entre a formação do aluno como professor e sua prática profissional, as questões da contemporaneidade devem fazer parte de seu percurso na universidade, sendo vivenciadas em seu próprio aprender para depois fazerem parte de seu próprio ensinar: “O professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação” (BEHRENS, 2007, p.448). Desta forma, o futuro professor deverá ser capaz de produzir conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, onde se almeja: “Qualificar os profissionais para desafiarlos a modificar e transformar seu papel como docente com consciência crítica e reflexiva” (BEHRENS, 2007, p. 446).

Devendo conformar-se a esses pressupostos, a efetivação das propostas apontadas no projeto pedagógico do curso está também ligada às questões pragmáticas que a envolvem, entre elas as características de seus alunos ingressantes. É neste item que a PUCPR basicamente difere das instituições públicas de formação de professores para a música. Primeiramente pelo número de vagas para ingressantes, que muitas vezes chega a ser 3 (três) vezes superior ao oferecido pelas instituições públicas; e em segundo lugar na abolição dos testes de habilidade específica de conhecimentos musicais para ingresso, sendo que o aluno somente é submetido ao processo de vestibular convencional. Quanto ao número de ingressantes, verifica-se que nas 60 vagas ofertadas, ingressaram efetivamente a cada ano: 2010 – 45 alunos; 2011 – 66 alunos; 2012 – 52 alunos; 2013 – 52 alunos (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 2013).

A facilidade de acesso ao curso (número de vagas ofertadas e abolição dos testes de habilidade específica) tem se tornado um fator preponderantemente positivo ao interesse de novos matriculados no curso, estabelecendo uma democratização do acesso, evidenciado em diversos relatos de alunos recém-ingressantes, coletados em atividades de inserção na universidade na primeira semana de aula:

A minha escolha do curso de licenciatura em música foi tomada principalmente pelo fato de que aqui não há uma prova específica da área de música. Meus conhecimentos teóricos, até então, não eram muito desenvolvidos (e continuam não sendo, por enquanto). (Aluno 01, 2013).

Os motivos para a decisão de optar pelo curso de música foram bastante pessoais:

[...]. Toco instrumentos há mais de 10 anos e sempre fui autodidata, nunca tive aulas sobre teoria musical ou técnicas de qualquer tipo de instrumento e acho que a experiência é extremamente válida e fundamental para o mercado ligado à licenciatura da música [...]. (Aluno 02, 2013).

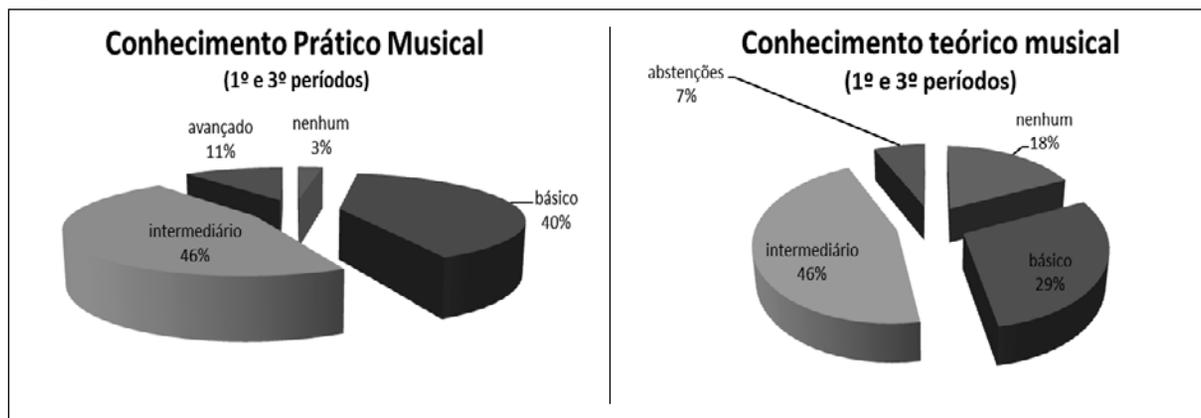
Se, por um lado, a formatação de ingresso da IES abre maior oportunidade para que pessoas sem uma prévia educação formalizada em música possam obter uma formação de licenciatura na área, permitindo a ampliação do interesse da população por essa área da profissão e oportunizando

o acesso à formação acadêmica, por outro permite o ingresso de alunos com conhecimentos díspares e muitas vezes aquém do mínimo desejável para iniciar uma formação específica para a docência musical.

A facilidade de acesso traz consigo desafios, seja na necessidade de nivelamento dos alunos já no início do curso para uma maior uniformidade das turmas, seja na necessidade de se suprir, ao longo do percurso do curso, todos os saberes específicos e gerais do conhecimento humano que devem ser articulados para uma atuação competente, e necessários para a formação do professor de música. Constata-se que grande parte do alunado caracteriza-se como desprovido de conhecimentos básicos fundamentais de música, estritamente necessários para o início das atividades de aprendizado de música em termos de graduação. Este fato implica em graves dificuldades docentes e discentes, posto que acarreta em dificuldades de aprendizagem de uma considerável parcela da turma que não consegue acompanhar o discurso dos professores e também no impedimento de avanço daqueles poucos alunos que já chegam aptos a proceder sua aprendizagem dos conteúdos dispostos nas ementas das disciplinas, demandando ações que possam reverter a situação.

Fundamentando a característica dos ingressantes, foi aplicado um questionário fechado, quantitativo e objetivo, no início de 2011, para os alunos de 1º período (ingressantes em 2011 – 45 respondentes) e de 3º período (ingressantes em 2010 – 27 respondentes), que somaram ao todo 72 alunos respondentes, questionando-os acerca de seus conhecimentos musicais, práticos e teóricos. Como resultado, obteve-se que, em relação ao:

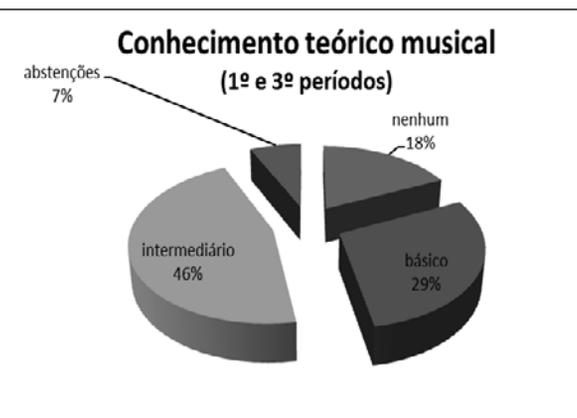
- a) conhecimento prático musical (Gráfico 1): 2 não cantavam e nem tocavam nenhum instrumento, 29 consideravam que tinham conhecimento musical básico de instrumento, 33 que possuíam conhecimento intermediário e 8 com conhecimento avançado;
- c) conhecimento teórico musical (Gráfico 2): 33 consideravam que tinham conhecimento intermediário, 21 possuíam conhecimento básico, 13 não tinham conhecimento nenhum e 5 se abstiveram.

Gráfico 1 – Conhecimento prático musical dos ingressantes em 2010 e 2011

Fonte: Elaborados pela autora deste artigo.

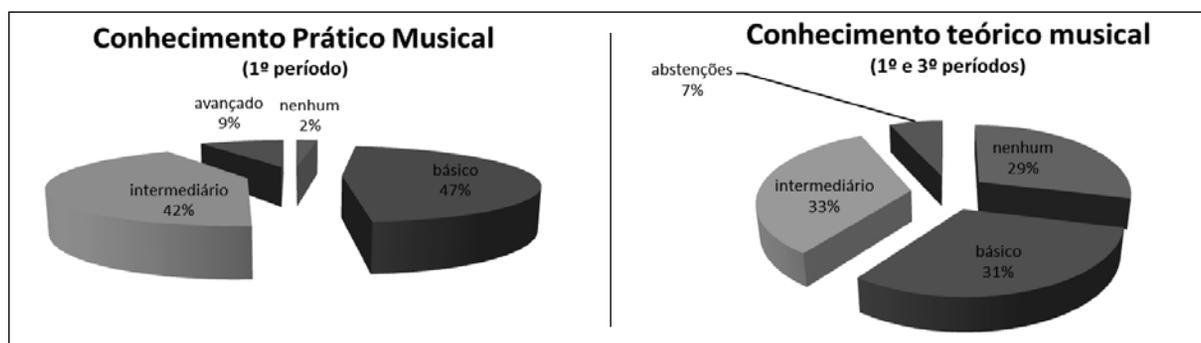
Para fins de análise, os dados foram reavaliados, construindo-se gráficos específicos sobre o conhecimento dos alunos recém-ingressantes em 2011 (45 respondentes), sendo o resultado exposto a seguir:

- a) Conhecimento prático musical (Gráfico 3): 1 não cantava e nem tocava nenhum instrumento, 21 possuíam conhecimento básico,

Gráfico 2 – Conhecimento teórico musical dos ingressantes em 2010 e 2011

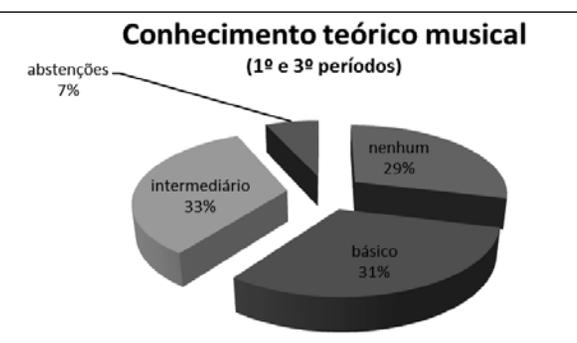
19 possuíam conhecimento intermediário e 4 possuíam conhecimento avançados;

- b) Conhecimento teórico musical (Gráfico 4): 15 se autoavaliaram com conhecimento intermediário, 14 com conhecimento regular, 13 com nenhum conhecimento e 3 se abstiveram.

Gráfico 3 – Conhecimento prático musical dos ingressantes em 2011

Fonte: Elaborados pela autora deste artigo.

Verifica-se, por meio dos gráficos, que o maior problema que se apresenta consiste ainda no fato de que, ao ingressarem na universidade, os discentes trazem grandes lacunas de conhecimento teórico da linguagem musical. Muitos deles, autodidatas e hábeis instrumentistas, apresentam poucos conhecimentos da teoria musical que compreende o universo da leitura e escrita musical para o avanço de seus conhecimentos na área da Música.

Gráfico 4 – Conhecimento teórico musical dos ingressantes em 2011

Essas dificuldades trazem um questionamento sobre o papel efetivo das instituições de educação superior na área de Licenciatura em Música. Dentro deste contexto, acredita-se que todo e qualquer ser humano tenha potencialidades a serem desenvolvidas e exploradas ao longo de seu curso, sendo a música, como área do conhecimento humano, passível de aprendizado por qualquer pessoa, de modo paulatino e sistematizado, sendo que o aprendizado

da linguagem de escrita e leitura musical consiste de um processo de “alfabetização” como qualquer outro. Sob esta perspectiva, os cursos superiores de música devem estar preparados para receber e preparar igualmente seus ingressantes, acolhendo estudantes com diferentes níveis de conhecimentos musicais, tentando suprir via outras possibilidades as prévias lacunas de conhecimento trazidas por eles, tratando-os como indivíduos inseridos em seu contexto e história, ideia praticada pelo paradigma da complexidade.

Para tal, os projetos pedagógicos dos cursos superiores em Música, especificamente da Licenciatura, devem contemplar, além de matrizes com os conteúdos básicos e complementares à formação de docentes com habilidades e competências específicas ao profissional do ensino da Música, espaços ou ações que permitam o olhar, debruçar e resgate dos alunos em condições de conhecimento prévio desfavoráveis. Concomitante a estas propostas, ante o contexto hipermediático a que estão sujeitos docentes e discentes da contemporaneidade, e, também, as exigências das diretrizes curriculares nacionais, há que se pesquisar e desenvolver outras formas e metodologias de ensino da linguagem musical que possam potencializar esta proposta.

Uma das possibilidades que se apresenta, e que está em consonância com a sustentabilidade financeira e com os preceitos do paradigma da complexidade na educação, é a utilização das tecnologias para amplificar o aprendizado e minimizar os pontos negativos advindos da disparidade dos alunos ingressantes, seja por meio de disciplinas de nivelamento via EAD (educação a distância), seja ampliando o espaço educativo para tempos e espaços mais flexíveis, sistematizando um aprendizado que se utilize das TICs. A implementação destas alternativas não pode excluir o acompanhamento e a condução dos alunos por parte dos professores de maneira constante e crítica, postura esta que possa ser replicada na atuação do futuro professor de música:

A compreensão do professor enquanto profissional que atua na escola inclui atitude reflexiva sobre os paradigmas inovadores que caracterizam a docência. As possibilidades de optar por metodologias de ensino

transformadoras, incluem a utilização de recursos tecnológicos com criticidade, além do necessário conhecimento sobre a disciplina que o docente se propõe a trabalhar. (BEHRENS, 2007, p. 449).

Nesse sentido, a diversidade se inverte de ponto negativo a positivo, oportunizando o engajamento do curso em propostas estruturadas para a formação continuada de seus ingressantes, via pesquisa e extensão, nas atividades promovidas pelo curso, objetivando em cada uma de suas ações a formação integral, com vistas ao atendimento da demanda mercadológica notória, crescente e emergente para este profissional, usando para tal as TICs.

Conforme exposto, a Resolução nº 02, de 08 de março de 2004, afirma em seu artigo quarto que os cursos de graduação em Música devem possibilitar formação profissional que revele competências e habilidades para viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em Música (BRASIL, 2004). A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que rege as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, traz em seu artigo segundo destaque para o “uso das tecnologias da informação e da comunicação e de desenvolvimento de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” na formação dos futuros professores. Porém, os cursos de Licenciatura em Música do país ainda são carentes de ações utilizando as TICs (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, o caminho para o curso pesquisado é, antes de tudo, entender o que os seus alunos precisam estudar, ver as tecnologias utilizadas e as que a universidade já possui e criar uma soma entre os dois, para atingir o maior público possível. De acordo com Kenski (2005), a escolha das mídias que envolvem as tecnologias levam em conta os aspectos ligados ao processo pedagógico, o custo e as condições de acesso tecnológico dos alunos.

Sob esse viés, a adoção das TICs no ensino superior deve levar em conta algumas variáveis para que obtenha sucesso. Em primeiro lugar, a infraestrutura dos espaços educativos deve ser adequada, a fim de possibilitar a implementação das estratégias de uso das TICs, sendo que o investimento na área das tecnologias disponibilizadas deve ser suficiente para atender a demanda técnica, metodológica e científica. Neste pressuposto, deve-

-se ter atenção, entre outros aspectos, à: diversificação e adequação de materiais de apoio às aulas; espaços educacionais compatíveis com a realidade educacional, sejam eles físicos ou virtuais; diversificação de material didático que possibilite ao professor criar novas metodologias em sala de aula ou via meios virtuais de ensino. Em segundo lugar, para que as ações utilizando as TICs atendam a estas configurações e necessidades, devem estar previstas e atreladas aos projetos pedagógicos dos cursos, apresentando sua opção epistemológica de educação, de ensino/aprendizagem e reforçando aspectos fundamentais do currículo, como o perfil do estudante que deseja formar e as competências a serem desenvolvidas pelo aluno.

Outro aspecto que se deve observar na proposta de uso das TICs na educação superior é a necessidade de formação dos docentes para a atuação específica no paradigma da complexidade, utilizando adequada e criativamente os meios, contribuindo para a ampliação da qualidade de ensino e efetivando as dimensões objetivas no contexto educacional.

Analisando o contexto institucional onde o curso pesquisado se insere, verifica-se uma seara fértil para a implantação de propostas neste sentido. Primeiramente, verifica-se que a PUCPR, atenta à emergência das tecnologias, é pioneira na utilização das TICs no processo de ensino/aprendizagem. Disponibiliza aos docentes e discentes diversas ferramentas digitais e tecnológicas com fins administrativos, pedagógicos e socializadores. Além do site da universidade, os envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem têm acesso a um sistema de Intranet onde as informações acadêmicas estão disponibilizadas. Este acesso dá suporte a todas as informações de cunho administrativo dentro das unidades curriculares e em relação à universidade como um todo.

Voltado aos processos comunicacionais e pedagógicos, a universidade disponibiliza um ambiente virtual de aprendizagem que proporciona interação colaborativa entre os atores do processo em busca do conhecimento de forma criativa, dinâmica e desafiadora, tendo como essência o diálogo, a pesquisa e a descoberta. É parte integrante do ambiente um conjunto de funcionalidades síncronas e assíncronas para propiciar a comunicação entre todos os participantes; conjunto de funcionalidades

administrativas para apoiar o professor no processo de gerenciamento de sua sala; e integração com o sistema acadêmico da universidade. O ambiente proporciona a ampliação da sala de aula no espaço e no tempo, fornecendo diversas possibilidades ferramentais para uso pedagógico: editais, chat, fóruns, blog, links, repositório de conteúdo, material didático *on-line*, Plano de Ensino estruturado com possibilidade de entrega de trabalhos via sistema, avaliação *on-line*, correio eletrônico, relatórios, agenda, vídeos, entre outros. A possibilidade de organizar-se, de aproximar pessoas sem que seja preciso deslocamentos, para compartilhar ideias, propostas, dúvidas e questionamentos, é o que torna esse ambiente um importante recurso na busca da construção coletiva do conhecimento, de modo colaborativo em rede. Para Torres (2014), o conhecimento se processa na urdidura da rede como um liame, que é composto respectivamente pela ligação de vias e interconexões. As vias podem representar o indivíduo, o sujeito, o ser, o self, que ao mesmo tempo em que olha para si, toma ciência da perspectiva do outro e prepara-se para o coletivo. As interconexões representam as relações; em outros termos, às perspectivas individuais somam-se os entrelaçamentos decorrentes do outro, do coletivo, do temporal, do espacial, do contextual, do conjuntural etc. O liame é muito mais do que a mera composição de 19 vias, interconexões, tramas e malha. Representa a vinculação dinâmica do todo, ou seja: das vias, das interconexões, do individual e do coletivo, do sujeito e do grupo, do tempo e do espaço, do contexto e das conjunturas, das ações e das atuações, da própria malha e da própria rede.

Atrelados ao ambiente virtual de aprendizagem, é disponibilizada uma série de conteúdos didáticos digitais em formato de Objetos de Aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, entre elas a informática básica, a pesquisa na internet, a educação, a ética e outros essenciais para a formação do licenciado em música.

Tendo em vista as propostas tecnológicas atreladas às metodologias no ensino superior, a universidade tem em todas as salas de aula computador e projetor multimídia, expandindo as possibilidades de utilização de recursos educativos, e possui uma diretoria especificamente para fornecer suporte e formação ao corpo docente para a utilização das

TICs, que oferece ainda suporte para a realização de videoconferências, gravação de vídeo-aulas e construção de materiais didáticos em diversas mídias.

Considerações Finais

De acordo com o exposto, a infraestrutura contextual em que o curso de música estudado se insere provê todas as condições para a implantação de propostas que se utilizem das TICs com fins de nivelamento dos alunos ingressantes no curso. As propostas podem incluir desde a construção de cursos de extensão de nivelamento imediato ao ingresso por meio das TICs, utilizando-se do ambiente virtual de aprendizagem para tal, até a disponibilização não formal de conteúdos que possam alimentar o constante evoluir do aprendizado teórico musical dos alunos ao longo de toda sua jornada na universidade, e que podem ser resgatados a qualquer momento. As propostas podem incluir a construção de Objetos de Aprendizagem que mesclam conceitos e conteúdos em formatos diversos, como livros, textos, imagens, áudios, sons e atividades interativas, especificamente para a construção do conhecimento mais deficitário detectado na pesquisa, o da linguagem teórico-musical, ou seja, prover o alfabetismo teórico-musical. A variedade de materiais didáticos pode ser organizada em atividades diversas, individuais ou colaborativas por meio do ambiente virtual.

A proposta deve levar em conta também as especificidades e possibilidades de cada aluno, porém deve ser construída de uma forma a ser autossustentável. Estas demandas podem ser atingidas por meio da replicação da proposta ao longo dos anos e expandindo-a para universos externos, por meio de cursos livres e abertos. Além desta preocupação, a proposta deve prever o acompanhamento e a condução dos alunos por parte dos professores de maneira constante e crítica, não se atendo a uma proposta de autoestudo desvinculado da orientação do docente: “Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam.” (SANTAELLA, 2003, p. 25). A proposta

construída desta forma deve permitir o tratamento contextual do aluno, que pode estudar conforme sua disponibilidade e grau de necessidade na aquisição dos conhecimentos propostos.

Dessa forma, vê-se a tecnologia atuando como ponto de apoio para processos de aprendizagem teórico-musicais, em que, paralelamente, os discentes desenvolvem a educação tecnológica com vias à replicabilidade em sua atuação profissional. A tecnologia torna-se um elemento propulsor da autonomia na aprendizagem, que se torna facilitada pelo acesso a conteúdos de acordo com as possibilidades dos aprendizes, proporcionando chances constantes de contato com seu objeto de estudo.

Gerir a implementação de uma proposta com essas características não é fácil, pois ela deve estar atrelada a um planejamento detalhado e claro, com objetivos bem explicitados, compartilhados por todos os envolvidos. A proposta, após implementada, deve também constantemente passar por processos de avaliação e adequação, não se tornando estanque e imutável. Ela deverá permitir o revisitar constante das premissas colocadas e sua real adequação às necessidades da ação em sala de aula e fora desta para alcançar os objetivos do Projeto Pedagógico do curso. Desta forma, verificando que, mais do que uma possibilidade educacional da utilização das TICs em termos epistemológicos e metodológicos, o uso destas tecnologias no curso de música é uma necessidade devido à existência de uma demanda estratégica de sua utilização quando se trata de cursos superiores ofertados por instituições privadas.

Por fim, verificando que a adoção das TICs na educação tem sido tema constante de editais de fomento à pesquisa e cultura, e tendo em vista os apontamentos colocados no Livro Azul (BRASIL, 2010), as TICs se apresentam como uma alternativa para a implantação e efetivação também do paradigma da complexidade. Da mesma forma, verifica-se que aparecem como uma solução na aquisição do conhecimento pós-ingresso do aluno no ensino superior, tanto nas disciplinas obrigatórias do currículo, quanto em programas de nivelamento em áreas específicas nas quais se apresentem lacunas fortes de conhecimentos trazidos pelos alunos ingressantes, de forma sustentável.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista de Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.
- _____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MASSETO, Marcos; MORAN, Jose Manuel; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Petrópolis, RJ: Papirus, 2012. p. 67-132.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp09_02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 2/2004**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.
- _____. **Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2010.
- KENSKI, V. M. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 143, p. 65-69, 1998.
- _____. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3099>>. Acesso em: 03 out. 2015.
- OKADA, A. Mapas do conhecimento com recursos educacionais abertos aplicados à coaprendizagem baseada em coinvestigação. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENARPR, 2014. vol. 1. p. 213-237.
- POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Intranet**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/intranet>>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- RICHARDSON, C. R. Conhecimento educacional aberto: mais que abrir a porta da sala de aula. In: IYOSHI, T. E; KUMAR, M. S. V. (Org.). **Educação aberta**: o avanço coletivo da educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimento abertos. [S.l.]: UNIP/ABED, 2014. p. 279-288.
- SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.
- SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60>>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2004. vol. 1.
- _____. Redes e conexões para compor os liames do conhecimento. In: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. T. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões do ser sustentável. Curitiba: SENARPR, 2014. vol. 1. p. 15-32.
- TORRES, P. L. et al. Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os 'REAS' como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 443-471, maio/ago. 2015.

Recebido em: 01.05.2015

Aprovado em: 20.09.2015

APRENDENDO XADREZ: A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM JOGAR TECNOLOGICAMENTE OU TRADICIONALMENTE

Jorge Henrique de Magalhães Sasso Sciascio*

Sara Quenzer Matthiesen**

RESUMO

Apesar de sua origem remota, as formas de ensinar e de jogar xadrez evoluíram pouco nos últimos séculos. Entretanto, com o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente do computador pessoal e da internet, o xadrez experimentou novas formas de ser jogado e estudado. Baseado nestes dados, realizou-se esta pesquisa com o objetivo de avaliar a satisfação dos alunos em jogar pelas formas tradicional e tecnológica, bem como determinar a preferência entre as diferentes formas de jogá-lo. Para tanto, duas classes do 4º ano do Ensino Fundamental I receberam 20 aulas de xadrez pelas abordagens metodológicas: presencial e tecnológica. A metodologia utilizada foi a qualitativa, do tipo “Não Probabilística” e por “Tipicidade”, utilizando-se a escala do tipo “Likert” e o aplicativo de acesso remoto do tipo “SaaS”, o “Google docs”. Os resultados revelaram que as crianças apresentaram um nível de satisfação significativamente maior em jogar pela forma tradicional, preferindo-a em detrimento da tecnológica, demonstrando um alto nível de satisfação com a inserção deste conteúdo no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Xadrez. Ensino. Aprendizagem. Satisfação. Tecnologia.

ABSTRACT

LEARNING CHESS: STUDENT SATISFACTION IN PLAYING TRADITIONAL VS. COMPUTER GAMES

Despite the ancient origins of chess, methods of teaching and playing the game have evolved little in recent centuries. However, the advent of new Information and Communication Technologies, particularly personal computers and the Internet, has seen the development of new ways of studying and playing chess. Based on data related to these new forms, we carried out this research study with the objective of evaluating students' satisfaction in engaging in traditional and online/computer chess, and determining their preferences regarding the different ways of playing the game. With this aim, two classes of Grade 4 elementary school students received 20 chess

* Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Rio Claro). Diretor de Esportes da Prefeitura Municipal de Rio Claro. Endereço Institucional: Secretaria Municipal de Esportes de Rio Claro, Rua 9, n. 1 - Bairro do Estádio – Rio Claro-SP. CEP: 13500-080 jorgesasso@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília). Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Rio Claro). Endereço institucional: UNESP – Rio Claro, Av. 24 A, nº 1515, Bairro Bela Vista, Rio Claro-SP. CEP 13500-080 saraqm@rc.unesp.br

lessons according to different methodological approaches: in-class and technological. The methodology adopted was qualitative, incorporating “Non-Probability,” and “Typicality”, using a “Likert”-type scale and “Google docs,” a “SaaS” type remote access application. Results revealed that children experienced significantly greater levels of satisfaction when they played chess in the classroom, preferring traditional to technological forms of the game, and exhibiting high levels of satisfaction when this content was integrated into the daily school curriculum.

Keywords: Chess. Teaching. Learning. Satisfaction. Technology.

RESUMEN

APRENDIENDO AJEDREZ: LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN JUGAR TECNOLÓGICAMENTE O TRADICIONALMENTE

A pesar de sus orígenes antiguos, las formas de enseñar y de jugar ajedrez evolucionaron poco en los últimos siglos. Sin embargo, con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la computadora personal y de la Internet, el ajedrez experimentó nuevas formas de ser jugado y estudiado. Basándose en estos datos, esta investigación se realizó con el objetivo de evaluar la satisfacción de los estudiantes al jugar con las formas tradicionales y tecnológicas, así como determinar la preferencia entre las diferentes formas de jugarlo. Por lo tanto, dos clases de 4º año de la escuela primaria recibieron 20 lecciones de ajedrez por los enfoques metodológicos: presencial y tecnológico. La metodología utilizada fue la cualitativa, de tipo “No probabilístico” y por “tipicidad”, utilizando la escala de tipo “Likert” y el aplicativo de acceso remoto de tipo “SaaS” y “Google Docs”. Los resultados revelaron que los niños presentaban un nivel de satisfacción significativamente mayor en jugar por la forma tradicional, prefiriéndola en detrimento de la tecnológica, demostrando un alto nivel de satisfacción con la inclusión de estos contenidos en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Ajedrez. Educación. Aprendizaje. Satisfacción. Tecnología.

Introdução

Nos últimos anos, ficou cada vez mais comum utilizar-se o jogo de xadrez no contexto educacional, seja como complemento do currículo, seja como modalidade esportiva oferecida como disciplina extraclasse.

Algumas das diversas contribuições oriundas do aprendizado do jogo de xadrez no contexto escolar são provenientes das transferências de aprendizagem, tais como: raciocínio lógico-matemático, visão estratégica, percepção temporal, concentração, atenção, memorização, agilidade de pensamento, segurança em tomadas de decisões, planejamento, imaginação, autocontrole, perseverança, sendo esses alguns dos benefícios apontados pela biblio-

grafia da área em relação ao aprendizado desta modalidade esportiva no Ensino Fundamental I.

Entretanto, observações empíricas pertinentes à metodologia das escolas brasileiras que ensinam o jogo de xadrez em seu conteúdo escolar demonstram que prevalece o ensino pela abordagem metodológica presencial, embora, com o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, outros modelos de ensino surgiram. Entre eles, podemos destacar aqueles que se utilizam do vídeo cassete, dos aparelhos de DVD e, mais recentemente, dos computadores pessoais. Isso, de certa forma, revolucionou a maneira de se ensinar e de se jogar xadrez. Neste contexto, podemos destacar que o jogo de xadrez ensinado nas escolas poderá promover benefícios para os alunos, incrementando

o processo de ensino-aprendizagem, seja por uma abordagem tradicional ou tecnológica.

Outro aspecto importante nesta pesquisa foi o de se observar quais eram as possibilidades de se jogar xadrez e, conseqüentemente, de se mensurar a satisfação que o praticante encontrou ao fazê-lo, sendo que estas alternativas puderam ser classificadas, basicamente, em duas formas distintas de jogar: a presencial e a tecnológica.

Amparado nas possibilidades de se jogar e de se aprender xadrez, esta pesquisa foi norteadada por três objetivos, sendo um principal e outros dois específicos. Como objetivo principal buscou-se investigar o nível de satisfação que o aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I teve em jogar xadrez pelas formas presencial e tecnológica. Já os objetivos específicos foram: a) verificar o nível de satisfação que o aluno teve em aprender o jogo de xadrez na escola; b) investigar qual foi a preferência que o aluno teve ao jogar xadrez pela forma tradicional e tecnológica ou se não manifestaram preferência entre elas.

Metodologia

De natureza qualitativa, esta pesquisa teve como público-alvo alunos da Rede Municipal da cidade de Rio Claro, tendo sido selecionadas duas classes de 4º ano da Escola Municipal Ephraim Ribeiro dos Santos, com 24 alunos em cada sala, em média, sendo o “n” de “avaliação” correspondente a 48 alunos inseridos na faixa etária de 09 a 11 anos de idade, de ambos os sexos, moradores de um bairro de classe média baixa do município.

A amostra desta pesquisa caracteriza-se como do grupo não probabilístico e por “tipicidade”, já que o grupo em questão é utilizado como “barômetro” da população em geral. Neste caso, “[...] restringem-se as observações a ele e as conclusões obtidas são generalizadas para o total da população” (ACKOFF, 1967, p. 161). As crianças participantes desta pesquisa integraram um projeto de xadrez na escola, em que foram oferecidas aulas teóricas e práticas, sendo que, num primeiro momento, ocorreu a explicação do tema por parte da professora e, na seqüência, a prática do jogo de xadrez durante, pelo menos, 20 minutos para que os alunos pudessem exercitar os conhecimentos ad-

quiridos, usufruindo a vivência essencial do jogar. Os alunos receberam 20 aulas de xadrez durante o primeiro semestre de 2013, em substituição a uma das aulas semanais de matemática, sendo 10 aulas pela abordagem metodológica presencial, aquela em que a professora ensinou utilizando-se de explicações elaboradas por ela própria, tendo como ferramentas de trabalho o quadro de xadrez, o quadro negro, o tabuleiro e as peças “físicas”, tradicionais nesse meio, e outras 10 aulas pela abordagem metodológica tecnológica. Neste caso, a docente assumiu um papel diferente do corriqueiro, permitindo que os alunos aumentassem suas interações com o computador pessoal de forma que juntos (aluno-computador) produzissem o conteúdo de aprendizado esperado.

Durante o desenvolvimento do curso – 20 aulas –, os alunos foram convidados a disputar partidas de xadrez tradicional e tecnológica. Ao final do curso completo, os alunos foram convidados a responder um questionário com 8 questões de múltipla escolha, contendo “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 77).

A opção pelo questionário fechado foi amparada na idade dos alunos, visto que, nesta faixa etária, esta opção seria a forma mais segura de verificar as suas tendências pertinentes à satisfação, correndo-se menor risco de distorções provenientes da escrita em um questionário aberto.

A ferramenta escolhida para a elaboração, aplicação e armazenamento desse questionário foi o “Google Drive”, que nada mais é que uma atualização do “Google docs”. Este é um serviço de acesso remoto na modalidade “SaaS”, oferecido gratuitamente aos usuários que possuem uma conta “Google”.

Nesta investigação, foi elaborado um instrumento de pesquisa estruturado, padronizado e fundamentado na escala desenvolvida por Rensis Likert. A escala “Likert” é utilizada por diversas áreas do saber, além do que, as empresas, via de regra, utilizam esta ferramenta para “medir” a satisfação que seus clientes têm com determinados produtos ou serviços. A união da escala “Likert” com o serviço de acesso remoto, tipo “SaaS”, foi de fundamental importância para esta investigação.

Nesta pesquisa foram propostas uma escala com 5 itens, sendo eles: Discordo completamente; Não concordo muito; Não concordo nem discordo; Concordo um pouco; Concordo muito. Este questionário foi aplicado pela professora de xadrez que ministrou as 20 aulas do projeto, acompanhada por este pesquisador. Desta forma, o aluno, defronte a um computador pessoal, que foi utilizado no transcorrer do curso de xadrez, respondeu perguntas que apareceram no monitor, clicando com a seta guiada pelo mouse no campo correspondente à resposta que melhor lhe pareceu. O sistema aceitou somente uma resposta para cada pergunta.

Apenas a questão de número 8 (tricotômica) teve por objetivo a comparação direta entre a preferência que os alunos tiveram entre jogar xadrez pela forma tradicional e tecnológica ou se não manifestaram preferência entre elas. As sete demais questões do tipo “Likert” eram de cunho não comparativo. Este questionário foi disponibilizado em link¹ específico para os alunos da escola, no momento da aplicação dos testes de satisfação em jogar xadrez.

Tal instrumento passou pela avaliação e validação de três docentes doutores, vinculados ao Departamento de Educação Física do Campus da UNESP – Rio Claro, recebendo o referendo de aprovação do Comitê de Ética desta mesma instituição de Ensino Superior, sob o registro número 9122, de 09 de janeiro de 2013.

A análise dos resultados deste estudo foi amparada principalmente nas respostas obtidas pelo questionário, tendo sido organizada segundo a metodologia de Rampazzo (2013), Bardin (2004) e Richardson (1999), e avaliada seguindo a metodologia de Malhotra (2006).

Além disso, a observação *in loco* possibilitou ao pesquisador desvelar comportamentos e interações importantes sobre os alunos, que o questionário, por suas características, não permitiu. Durante esta observação, foi elaborado um caderno de campo com anotações importantes do cotidiano dos alunos, pertinentes ao tempo de execução do projeto de xadrez na escola.

O jogo de xadrez e a escola: breve histórico e peculiaridades

O jogo de xadrez não é um jogo de azar, e sim um jogo de estratégia e tática, conhecido por sua complexidade. “Há muitas variações do xadrez: xadrez rápido, versões para três ou quatro jogadores, Fischer Random (a ordem das peças na primeira e oitava colunas, são aleatórias) etc.” (OLÍMPIO, 2006, p. 4). Este jogo teve suas origens no Sudoeste da Europa, aproximadamente em meados do século XV, durante o período do Renascimento, após ter passado por uma evolução dos formatos anteriormente jogados na antiga Pérsia e Índia.

Naquelas localidades, os jogos que deram origem ao xadrez eram da família do Xiangqi e do Shogi. Entretanto, todos estes antigos jogos de tabuleiro originaram-se de um ancestral único denominado Chaturanga, que, diferentemente do xadrez atual, era jogado com quatro exércitos e utilizava um dado (D’LUCIA et al., 2007). Apesar de seu passado longínquo, suas contribuições podem ser verificadas em muitos estudos realizados a respeito deste tema, sendo que suas colaborações no ensino da matemática, na pedagogia, nos aspectos culturais e na sociabilização dos praticantes podem ser observadas em vários contextos.

De forma geral, esse jogo tem sido utilizado como complemento curricular. Muitas escolas, em países como Estados Unidos, França e Argentina oferecem o xadrez como disciplina opcional ou, em alguns casos, como obrigatória (GOBET; CAMPITELLI, 2005, p. 2, tradução nossa). Segundo Partos (1978 apud SÁ, 2007), na Suíça, o jogo de xadrez também é utilizado no ensino regular para desenvolver várias qualidades, dentre as quais: atenção, concentração, julgamento, planejamento, imaginação, antecipação, raciocínio lógico-matemático, autocontrole, perseverança, espírito de decisão.

Alguns autores consideram que as influências do jogo de xadrez no cotidiano escolar são muito significativas, sendo possível que este conteúdo favoreça o aprendizado de forma mais ampla. Portanto, é importante destacar que, nos últimos anos, o tema xadrez, relacionado à educação, tem estado presente nos debates institucionais, especialmente nos países desenvolvidos, em que a utilização de jogos de estratégias em salas de

1 Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?usp=drive_web&formkey=dFh0YmRNUXFxdGhOZ1lsZ3hoSkdjN2c6MQ#gid=0>. Acesso em: 23 dez. 2013.

aula já encontra considerável aceitação, conforme enfatiza Sá (1990).

É comum observar na bibliografia da área² que conservam um forte vínculo com esta modalidade, registros que fomentam, de maneira entusiasta, as transferências de aprendizagens³ oportunizadas pelo aprendizado e treinamento do jogo xadrez, sobretudo no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante pode ser observado no trabalho de De Groot (1977 apud GOBET; CAMPITELLI, 2005, p. 03), que sugere que o ensino do jogo de xadrez pode favorecer dois tipos de ganhos. Primeiro tipo: “nível básico de aquisição”, envolvendo a melhoria na concentração, na aprendizagem, no aprender a perder, no interesse pela escola e em ambientes sociais menos favorecidos; segundo tipo: “ganhos de alto nível”, como o aumento da inteligência, criatividade e desempenho escolar.

Em outra perspectiva, observa-se que os jogos de xadrez, bem como outros jogos de tabuleiro, possibilitam uma contribuição importante no contexto educacional. Alinhada com este pensamento, Matthiesen et al. (2011, p. 110) relatam que “[...] os jogos, em especial os jogos de mesa, podem ser um recurso didático-pedagógico muito eficaz para o trabalho do professor”, além de contribuírem para a aprendizagem e para a formação de novos conhecimentos.

De fato, o jogo de xadrez, bem como os demais jogos de tabuleiro, tem surgido de forma intermitente em algumas escolas brasileiras e do mundo afora, sendo que os benefícios ligados diretamente à inserção deste conteúdo no cotidiano escolar tem sido muito estudado.

A tecnologia na escola: sobre os jogos eletrônicos e a satisfação em jogar

Outro viés importante, e que merece ser relacionado ao tema, diz respeito aos jogos eletrônicos utilizados no ambiente escolar com o objetivo de dar suporte aos professores e aos alunos no cotidiano educacional.

2 Sobre o assunto ver: Sá (2007); Oliveira e Castilho (2006); Cristofolletti (2007); Mazano e Gonzáles (2002); Fernandes (1991); Santiago (2012).

3 Transferência de aprendizagem é aquela que o aluno adquire algum conhecimento ou habilidade com o jogo de xadrez e consegue transferir para o contexto da educação formal.

Gigantes internacionais como a Microsoft investem vultosos recursos neste conceito. Sobre o tema, Wang (2007) relata que um projeto pioneiro neste campo é o *Education Arcade*, oriundo da união dos esforços do Departamento de Estudos da Mídia Comparativa do MIT com a Microsoft (*Games to teach*). Este grupo desenvolveu um trabalho nas escolas de Boston a fim de avaliar a efetividade da utilização dos *games* no aprendizado regular. Nesse sentido, Wang (2007, p. 03) destaca que “Blecaute eletromagnético, Mistério no Museu, Supercharged, e Revolution estão entre os 15 videogames interativos desenvolvidos pelo projeto para apoiar o ensino de física e engenharia ambiental”.

Em outro estudo realizado em 2001, no Reino Unido, Wang (2007, p. 03) revela que os resultados “[...] mostram que o uso de entretenimento interativo, através de jogos, desenvolve nos alunos maiores habilidades de leitura e compreensão, bem como o pensamento crítico”.

Entretanto, mesmo sendo motivador, ainda é muito cedo para se avaliar positivamente as interferências das tecnologias ligadas, principalmente, aos jogos de computador como uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Um estudo realizado em 2002, no Centro Geórgia Tech, usando o AquaMoose 3D, que é um *software* cujo ambiente gráfico foi projetado para facilitar a interação do aluno com a realidade virtual 3D e, a partir daí, efetuar uma livre exploração nos conceitos da matemática, não alcançou os objetivos desejados. Referindo-se a esta experiência de insucesso, Wang (2007, p. 04) ressalta que estavam entre os fatores de insucesso “o conflito com o tradicional e inflexível horário das aulas”, além das “[...] dificuldades para se reservar os computadores dos laboratórios para as sucessivas sessões de treinamento necessárias para o estudo”.

Um aspecto importante de ser observado quando se sugere a utilização dos jogos eletrônicos no ambiente escolar diz respeito à motivação que o aluno encontra no ato de estudar e no de jogar. Sendo assim, Silva et al. (2003, p. 43) sugerem que “a motivação para o ato de brincar sempre foi diferente e maior do que a motivação para estudar”. Este conceito, associado ao que se segue, pode explicar algumas das dificuldades que os jogos eletrônicos

encontram para se firmar como ferramenta eficaz no processo ensino-aprendizagem.

Os profissionais que confeccionam esses *softwares* comerciais, em geral, são técnicos em informática e não educadores. O corpo de conhecimento que eles detêm é adequado para as questões pertinentes a sua área de atuação e, conseqüentemente, podemos imaginar que este fato “dificulta a adequação dos conteúdos dos softwares às necessidades específicas do aluno, como também não motivam a descoberta e a apreensão de estratégias de aprendizagem” (SILVA et al., 2003, p. 43).

Contudo, atualmente, não é comum a utilização dos jogos eletrônicos como suporte ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. O desafio de adequar os jogos eletrônicos educativos passa, com toda certeza, pela necessidade de torná-los mais atraentes e parecidos com os *games* comerciais, utilizados fora do contexto escolar. Para que isto seja possível, algumas características são fundamentais para que estes *games* alcancem o objetivo de colaborar no processo de ensino-aprendizagem, sendo que, sem dúvida, o grau de imersão que o usuário deve alcançar nesta atividade é um aspecto *sine qua non*. Quando se verifica a capacidade que um *game* apresenta em manter o usuário interessado por esta atividade, é de fundamental importância observar quanto o jogador sente-se envolvido e “submerso” por ela.

Segundo Santaella (2003, p. 202), para que possa existir um corpo plugado, torna-se necessário “estabelecer relações mais ou menos superficiais, desde o simples digitar de um texto até a imersão intensa em espaços de realidade virtual”. Ou seja, algumas características são muito importantes para que seja possível manter o usuário interessado e “plugado” no *game*, sendo que podemos destacar pelo menos três delas: a imersão, a interação e o agenciamento.

Atentos a esses conceitos, os fabricantes de *softwares* comerciais procuram fomentar novas estratégias, a fim de aumentar o interesse do sujeito em relação ao produto em questão, lançando mão de artimanhas para despertar o interesse e reter a atenção do usuário, estando entre elas: *software* amigável, *interface* intuitiva, estética agradável, efeitos visuais e sonoros cativantes e a capacidade de interação.

A interatividade é outro recurso importante para que os *games* alcancem o objetivo de provocar a imersão do jogador, entendendo-a como a “possibilidade de participar ativamente agindo, reagindo, intervindo no processo, tornando-se emissor e receptor de mensagens, permitindo a transformação imediata” (ALVES, 2004, p. 438).

O *software* (Programa Livre de Xadrez) utilizado nesta pesquisa dispunha dessas possibilidades. Contudo, para que as crianças alcançassem a imersão desejável, seria necessário um grau de interatividade compatível. Ocorre que o grau de interatividade oferecida pelo Programa Livre de Xadrez não era suficiente para manter as crianças interessadas no jogo, visto que o nível de conhecimento do jogo que elas dispunham não permitia que “mergulhassem” nas inúmeras possibilidades coerentes de jogadas proporcionadas pelo *software*.

Um dos maiores desafios dos *games* e jogos eletrônicos é, sem dúvida, a capacidade que estes artefatos encontram em produzir um diálogo entre o sujeito que joga e o *software* em questão. Neste sentido, a interação e o agenciamento são fortes aliados para promover a necessária imersão do usuário neste universo.

Os atuais formatos participativos dos *games* comerciais permitem uma grande “interação” e “agenciamento” dos usuários, e estas são palavras-chave para decifrar a relação dos jovens com os “artefatos” culturais (FERREIRA; COUTO, 2009).

Para Gomes (2003, p. 40), a “chave para a compreensão desta questão está no conceito de agenciamento, na implementação de mecanismos de imersão e participação em diferentes gêneros do jogo no meio digital”. Enfim, “de modo geral, pode-se falar de agenciamento em diversas formas: digitais ou não, narrativas ou não. A melhor maneira de defini-lo talvez seja através da ideia de participação no jogo [...]” (GOMES, 2003, p. 33).

Outro fator que contribui para que os jogos eletrônicos, principalmente os *games*, alcancem seu objetivo de motivar e reter a atenção dos jogadores é a estética. Para Rocha et al (2006, p. 04), “[...] a apresentação do game é fundamental para dar sustentação ao universo proposto, universo este que precisa ser suficientemente convidativo e coeso para manter o jogador imerso”.

Como tem sido destacado, existem muitos fatores que influenciam para que um *game* seja atrativo para os usuários, sendo a estética ou a apresentação visual do jogo um destes fatores. Entretanto, quando se argumenta a respeito dos jogos eletrônicos oferecidos para o uso pedagógico, estes podem oferecer características distintas e que, de alguma maneira, podem comprometer a imersão do usuário.

Diferentemente do que acontece com os jogos eletrônicos existentes para o uso pedagógico, os *games* comerciais vivenciam atualizações constantes, produzindo novas e eficientes estratégias de cativar e manter a atenção dos usuários. Os *games* comerciais com conceitos e histórias mais e mais elaboradas, contextos mais ricos e apelo visual cada vez mais arrebatador, passaram a ser a temática constante nos lançamentos anuais (ROCHA et al., 2006). Segundo relata Santaella (2004a, p. 01): “[...] os games são os grandes estimuladores e responsáveis pelo avanço tecnológico da indústria do entretenimento [...]”.

A diferença básica dos jogos eletrônicos desenvolvidos para o uso pedagógico e os *games* comerciais reside em sua estrutura de confecção, visto que, em muitos casos, os jogos eletrônicos pedagógicos não comungam dos conceitos básicos dos *games* comerciais.

Outro conceito relevante que deve ser observado é o da satisfação que o usuário encontra no ato de jogar. Para tanto, ele deve sentir-se atraído, motivado e imerso na trama deste *game*. Neste sentido, o conceito de satisfação – foco central desta pesquisa – carece ser aprofundado.

A ideia de se verificar o grau de satisfação não é uma novidade no meio acadêmico, sendo que, na década de 1970, ganhou destaque na literatura, principalmente nos Estados Unidos da América e na Inglaterra. Entretanto, o foco desta discussão, nos contextos citados, estava centrado nos valores referentes ao consumo e à cultura da qualidade total dos produtos e serviços.

Discorrer sobre esse tema focado na satisfação em jogar xadrez não é tarefa fácil em virtude da especificidade deste conteúdo. Desta forma, torna-se necessário definir satisfação utilizando-se outras áreas do saber. A temática da satisfação tem sido muito utilizada na área de marketing, pelos insti-

tutos de pesquisa, pelos órgãos governamentais e, também, nas empresas interessadas em implantar programas de qualidade total (MARCHETTI; PRADO, 2001). Segundo Evrard (1995), a satisfação não está somente ligada ao prazer retirado da experiência de consumo; é também fruto da avaliação de que a experiência foi, no mínimo, tão boa como se imaginava que poderia ser. Este conceito pode ser adaptado ao estudo atual, visto que a satisfação em jogar pode estar vinculada ao prazer oriundo dos momentos dispensados a esta atividade. A satisfação, ou ausência dela, está diretamente ligada às sensações ou emoções, que podem ser positivas ou negativas. Estas advêm em resposta a uma gama de fatores motivadores, tais como: produtos, serviços, percepção da autoimagem, relações interpessoais ou meramente uma sensação de bem-estar resultante de situações simples do cotidiano.

A satisfação pode ser verificada em muitas atividades sociais, inclusive nos jogos eletrônicos. Para Rocha et al (2006, p. 03), “a satisfação é o objetivo de um jogador, e não a execução de determinada necessidade.”. Neste sentido, “alcançar uma satisfação completa do jogador só será possível gerando o padrão estético que agrada esse indivíduo” (ROCHA et al., 2006, p. 03).

Contudo, a satisfação não pode ser observada por um único viés, mas ela pode e deve ser flexível, de acordo com cada indivíduo. No caso de se realizar algum tipo de questionamento, é primaz indagar ao sujeito se ele está satisfeito numa escala de valores, que pode, por exemplo, ser semelhante à utilizada na Escala “Likert”. Neste caso, deve-se questionar qual é a importância relativa que ele atribui a determinada situação que, porventura, possa sustentar sua escala de valores referentes à satisfação.

Um engano comum é o de imaginar que a satisfação, identificada em determinado momento, é permanente. Desta forma, é interessante estipular um período associado a determinada satisfação. Uma pesquisa que meça satisfação é um indicador forte em curto prazo, flexível em médio prazo e superficial em longo prazo (CRUZEIRO, [201-?]).

Então, falar sobre satisfação não é discorrer a respeito de um novo tema, mas, sobretudo, investigar um conceito que vem sendo estudado e

discutido por mais de 40 anos. Uma coisa é certa: a satisfação é um “estado de espírito volátil”, que se altera com o tempo ou com as expectativas pessoais, que podem ou não ser atingidas em sua plenitude. Caso estas expectativas não sejam alcançadas, a satisfação fatalmente reverter-se-á em um quadro de insatisfação.

No contexto desta pesquisa, investigar a satisfação foi o tema central dos estudos e, neste caso específico, a satisfação que os alunos encontraram em jogar xadrez pelas formas presencial e tecnológica. Entretanto, isto só ocorreu após as crianças terem participado de um curso composto por 20 aulas de xadrez ministradas pelas abordagens metodológicas presencial e tecnológica.

Resultados

Os resultados foram apresentados, classificados, codificados, tabulados, mensurados e discutidos seguindo conceitos metodológicos oferecidos por Rampazzo (2013), Bardin (2004), Richardson (1999) e Malhotra (2006). Neste contexto, foram dois os grupos de perguntas: a) sete perguntas do tipo “Likert” (não comparativas); b) uma pergunta fechada “tricotômica” (permite comparação), todas fazendo parte do mesmo questionário desta pesquisa. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos eixos de estudo propostos pelo pesquisador, com base no Método de Análise de Conteúdo.

Tabela 1 – Eixos e subeixos da avaliação do estudo com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I para o jogo de xadrez jogado pelas formas tradicional e tecnológica

Eixo	Eixos	Títulos
Principal	Secundários	
	A	Avaliação isolada por análise de perfil.
	“Likert”	A2 Satisfação em jogar pela forma tradicional. (somatória)
	A3	Satisfação em jogar pela forma tecnológica. (somatória)
B		
	Tricotômica	B1 Avaliação isolada por análise de perfil.

Fonte: Sciascio (2014, p. 85).

Na Tabela 1 podem ser visualizados os eixos primários e secundários, representados pelos caracteres A e B. Doravante, para melhor entendimento, quando se fizer referência às cinco perguntas da

escala de “Likert”, serão adotadas as seguintes nomenclaturas: (1) Discordo completamente; (2) Não concordo muito; (3) Não concordo nem discordo; (4) Concordo um pouco; (5) Concordo muito.

Tabela 2 – Satisfação dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I em jogar xadrez

Eixo	Pergunta	1	2	3	4	5	Total

A1	As aulas de xadrez na escola foram muito prazerosas.	-	-	0	2	80	82

Fonte: Sciascio (2014, p. 85).

Observando o resultado obtido nessa primeira pergunta, verificou-se que das 43 crianças da amostra, 40 atribuíram o valor máximo permitido na avaliação (+2) e outros dois integrantes atribuí-

ram (+1). Somente um indivíduo atribuiu o valor referencial (0), sendo que o escore total apurado foi de 82 pontos. Considerando os valores máximos possíveis de se atingir para esta pesquisa, de 86

pontos, verificou-se que a inserção do conteúdo do jogo de xadrez na escola foi aprovada pelos alunos dessa amostra com grande margem de aceitação, atingindo um patamar submáximo de satisfação.

O acolhimento desse conteúdo (inserção do jogo de xadrez) no cotidiano escolar encontra amparo em autores como Silva et al. (2003), Santiago (2012) e Christofolletti (2007). Silva et al. (2003, p. 47), por exemplo, argumentam que: “[...] A motivação para exercer a atividade lúdica é sempre maior que a de estudar.”

Nesta pesquisa, o jogo de xadrez foi oferecido durante os momentos de aula, sendo que a motivação para jogar sempre esteve presente. Nestes momentos, os alunos pareciam “esquecer” que estavam pautados por uma atividade regular de aula e entregavam-se ao desafio do jogo de xadrez, mesmo não tendo domínio absoluto das regras e contingência do programa utilizado. Outra justificativa para este comportamento receptivo ao jogo de xadrez pelos alunos reside no fato deste conteúdo ser, acima de tudo, um jogo. Isto, certamente, aproxima esta atividade do contexto do lazer e das atividades lúdicas, mesmo que seja oferecida dentro da escola.

Alguns alunos vislumbraram a possibilidade de recrear-se a partir do aprendizado do jogo de

xadrez, tornando-se um jogador “amador”. Para Santiago (2012, p. 29), “[...] muitos jogadores gostam e apenas aprendem a jogar para passarem o tempo de maneira agradável [...]”. Reforçando este pensamento, Christofolletti (2007, p. 36) complementa: “O jogo de xadrez é praticado por muitos adeptos como forma de vivência do lazer.”

Rememorando os momentos de observação dos alunos *in loco*, durante o recreio escolar, foi possível constatar que eles praticaram esse jogo como forma de lazer, visto que, neste período, eles jogavam voluntariamente e, de certa forma, sem compromisso. Nestes momentos, o mais importante era o divertimento.

Face às contribuições desses autores e aos resultados apresentados na Tabela 2, e considerando os momentos de observação que este pesquisador vivenciou na escola, constata-se que esse conteúdo foi aprovado com alto nível de satisfação (82 pontos) alcançado pelos alunos dessa amostra.

A averiguação dos resultados obtidos, quando se verifica o segundo eixo secundário (A2), diz respeito à satisfação em jogar xadrez pela forma tradicional. Os resultados podem ser observados na Tabela 3, sendo que as questões de número 2, 4 e 6 do questionário foram aglutinadas para esta análise.

Tabela 3 – Satisfação dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I em jogar xadrez pela forma tradicional (somatória)

Eixo	Pergunta	1	2	3	4	5	Total
A2	2 - Durante aulas de xadrez, jogar com um colega de verdade, me deixava muito satisfeito.	0	0	0	13	48	62
	4 - Nas partidas, ter como adversário um colega de classe foi muito divertido.	0	0	0	5	68	73
	6 - Movimentar as peças de verdade e observar a reação do meu adversário me deixava muito satisfeito.	0	0	0	10	60	70
	Média da somatória das três questões						65,33

Fonte: Sciascio (2014, p. 87).

Observando os resultados obtidos nesse segundo eixo secundário, verifica-se que as 43 crianças atribuíram somente os valores de avaliação correspondentes ao máximo (+2) e submáximo permitido (+1), e sete crianças ao (0), não aparecendo avaliações correspondentes aos valores referenciais -1 e -2. O escore total apurado após a somatória e o estabelecimento da média foi de 65,33 pontos, máximo atingível de 86 pontos.

Verificou-se que quando os alunos jogavam contra um adversário real, o nível de satisfação alcançado costumava ser de 65,33 pontos, de um total de 86 pontos.

Esse episódio pode ser explicado pelo nível de motivação alcançado pelos alunos quando enfrentavam um adversário real. Silva et al. (2003, p. 46), por exemplo, reforçam que “Quando as crianças jogam com os companheiros observa-se que esse processo ocorre de forma natural e consciente”. Assim, conclui em sua pesquisa que: “21 (70,0%) das crianças entre 7 e 8 anos afirmaram preferir jogar com um companheiro” (SILVA et al., 2003, p. 46).

Complementando este pensamento, Santaella (2004b) aponta que a característica mais marcante dos jogos, inclusive os tradicionais, não eletrônicos, é a capacidade participativa que confere aos

jogadores, uma vez que sem participação e concentração não existe jogo.

O acompanhamento e a observação dos alunos, realizados *in loco*, motivaram o pesquisador a sustentar que durante as partidas tradicionais os alunos apresentavam um aumento visível da satisfação, quando eles se enfrentavam em partidas de xadrez presenciais. Nestes momentos, os alunos aumentavam consideravelmente o grau de comprometimento, interação e participação com o objeto de atenção proposto (jogo de xadrez).

Frente às contribuições dos autores, aliadas aos resultados obtidos na Tabela 3 (65,33 pontos), e verificando os momentos de observação *in loco* deste pesquisador, constata-se que o nível de satisfação alcançado pelos alunos, quando eles jogavam xadrez pela forma tradicional, alcançou patamares submáximos, ou seja, 65,33 pontos de um total máximo atingível de 86 pontos. A forma tradicional de se jogar xadrez foi aprovada com alto nível de satisfação demonstrado pelos alunos dessa amostra.

A observação dos dados obtidos no eixo secundário A3 diz respeito à satisfação em jogar xadrez pela forma tecnológica. Os resultados podem ser observados na Tabela 4, sendo que as questões de número 3, 5 e 7 do questionário foram reunidas para esta análise.

Tabela 4 – Satisfação dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I em jogar xadrez pela forma tecnológica (somatória).

Eixo	Pergunta	1	2	3	4	5	Total
secundário							
A3	3 - Durante as aulas de xadrez, jogar com um computador me deixava muito satisfeito	-10	-4	0	10	34	30
	5 - Nas partidas, ter como adversário o computador foi muito divertido.	-8	-4	0	14	28	30
	7 - Digitar no teclado e observar o movimento das peças no monitor do computador me deixava muito satisfeito.	-2	-3	0	12	38	45
	Média da somatória das três questões						32,33

Fonte: Sciascio (2014, p. 89).

Observando os resultados obtidos nesse terceiro eixo secundário de perguntas, verifica-se que as 43 crianças da amostra atribuíram valores de avaliação correspondentes ao máximo (+2), submáximo (+1), submínimo (-1), mínimo (-2) e, também, o valor referencial correspondente ao 0, sendo que neste eixo secundário todos os valores referenciais foram citados. O escore total apurado após a somatória e a obtenção da média foi de 32,33 pontos, sabendo-se que o máximo atingível seria 86 pontos.

Nesse contexto, verifica-se que quando os alunos jogaram contra um computador pessoal, os escores baixaram, não alcançando nem metade da pontuação máxima possível, atingindo 32,33 de 86 pontos.

A observação *in loco* dos alunos, nos momentos das aulas com base na tecnologia, mostraram que estas crianças não mantinham um nível de atenção e concentração adequado para a atividade proposta. Muitos fatores podem ter contribuído para este reduzido índice de atenção, participação e consequente satisfação destas crianças. Um destes fatores pode ser atribuído ao pequeno número de computadores da escola, que obrigava sempre a dupla ocupação de cada máquina, de modo que um dos alunos sempre permanecia parcialmente ocioso. Outro fator importante, proveniente da observação do pesquisador, e que pode ter contribuído para a desmotivação e pouca concentração do grupo, foi a temperatura da sala, considerando-se o calor e o fato do ar condicionado estar quebrado, prejudicando a permanência dos alunos neste ambiente. Demais fatores como indisciplina dos alunos, acomodação insatisfatória (das duplas) defronte aos computadores e máquinas fora de uso podem ter prejudicado substancialmente esses momentos de interação com o jogo tecnológico, mas, sem dúvida nenhuma, o programa que equipava os computadores da escola, ou seja, o Programa Livre de Xadrez, foi o principal deles, segundo a nossa observação.

Se comparado a outros *games* que são jogados fora da escola, o Programa Livre de Xadrez não possui um apelo visual arrebatador, tampouco os efeitos sonoros de cinema e a estética agradável e desafiadora dos *games*, cuja importância foi assinalada por Alves (2004), Gomes (2003), Ferreira e

Couto (2009), Ghensev (2010), Machado (2002), Rocha et al (2006) e Santaella (2003).

Na verdade, esse jogo parece ser mais apropriado a um jogador de xadrez formado e não a uma criança aprendiz. Neste sentido, Rocha et al (2006, p. 06) contribuem com a seguinte alegação: “Agradar aos usuários de game é uma obrigação maior do que a necessidade de agradar usuários dos demais programas.” Ou seja, “[...] a apresentação do game é fundamental para dar sustentação ao universo proposto, universo este que precisa ser suficientemente convidativo e coeso para receber e manter o jogador imerso” (ROCHA et al., 2006, p. 02).

Sendo assim, atrair a atenção da criança buscando nela um processo de imersão é de fundamental importância. Como vimos, Silva et al. (2003, p. 46) desenvolveram uma pesquisa com crianças de faixa etária similar à amostra deste trabalho e apresentaram a seguinte constatação: “[...] na faixa etária de 7 a 8 anos (80%) das crianças referiram que o que mais chama a sua atenção no videogame é a associação das imagens e o som.” Enfim, “[...] as crianças permaneciam atentas ao jogo principalmente devido aos efeitos especiais e às cores existentes nos desenhos” (SILVA et al., 2003, p. 46).

Como foi verificado por este pesquisador nos momentos de observação *in loco*, o *software* utilizado nesta pesquisa apresentava uma interface relativamente simples se considerado o poder de imersão e agenciamento produzido por ele nessa amostra. Neste contexto, a imersão só era atingida nos momentos em que os alunos conseguiam mergulhar no desafio das inúmeras possibilidades de jogadas e estratégias armadas durante a partida. Ocorre que, nessa amostra, este fato não acontecia corriqueiramente, sendo que os alunos de fato se dispersavam rapidamente.

Com outro ponto de vista a respeito do mesmo tema, Machado (2002, p. 01) descreve que a imersão refere-se “ao modo pelo qual o sujeito ‘entra’ ou ‘mergulha’ dentro das imagens e sons gerados pelo computador”.

Na esteira dos conceitos de imersão e interatividade, Ghensev (2010, p. 19) descreve que “[...] os games têm proporcionado aos jogadores experiência com o conteúdo apresentado não conseguido com outras mídias”. O autor continua sua discussão

alegando que os *games* atuam “[...] como ferramenta geradora de experiências por meio da imersão e da interatividade” (GHENSEV, 2010, p. 19).

A prioridade de se manter o aluno atraído pelo jogo ou pelo *game* passa pela necessidade contumaz de garantir a imersão do usuário; e para tanto, a estética do jogo também cumpre papel fundamental, visto que pode produzir a satisfação desejada ao usuário.

Corroborando com este pensamento, Rocha et al (2006, p. 03) relatam que “Alcançar uma satisfação completa do jogador só será possível gerando o padrão estético que agrada esse indivíduo”. Eles ainda complementam dizendo que: “a satisfação é o objetivo de um jogador, e não a execução de determinada necessidade” (ROCHA et al., 2006, p. 03). Logo, como já foi esclarecido, o *software* utilizado nesta pesquisa não desfrutava de uma interface esteticamente agradável para cativar a atenção e, conseqüentemente, a imersão dos alunos, fato que pode ter sido fundamental para que as crianças dessa amostra manifestassem baixa satisfação com esta forma de jogar xadrez.

Dessa maneira, pode-se perceber que o ponto de fragilidade do jogo de xadrez tecnológico, neste caso do Programa Livre de Xadrez, reside no baixo índice de recursos audiovisuais, sonoros, estéticos e interatividade produzidos nessa amostra, entre outros, que são apropriados à faixa etária dos participantes desta pesquisa.

Vislumbrando as contribuições dos autores supracitados, os resultados obtidos pelo questionário (Tabela 4) e os momentos de observação *in loco* vivenciados pelo pesquisador na escola, constatou-se que o nível de satisfação atingido pelos alunos (quando jogavam xadrez pela forma tecnológica) refletiu patamares reduzidos de avaliação, mostrando um baixo nível de satisfação dos alunos dessa amostra, com 32,33 pontos.

A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos no eixo secundário B1, sendo esta a única questão tricotômica do questionário. Para entendimento do leitor, apresentaremos, para esta questão, a seguinte nomenclatura para as colunas correspondentes às questões: (1) No computador; (2) No tabuleiro de verdade; (3) Tanto faz.

Tabela 5 – Preferência dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I em jogar xadrez: (1) No computador; (2) No tabuleiro de verdade; (3) Tanto faz

Eixo	Pergunta	1	2	3	Total

B1	Assinale como você prefere jogar xadrez	9	18	16	43

Fonte: Sciascio (2014, p. 92).

Observando o resultado obtido nessa única questão tricotômica do subeixo B1, verificou-se que das 43 crianças da amostra, 9 preferiram jogar xadrez no computador, 18 preferiram jogar xadrez no tabuleiro e outros 16 não mostraram preferência definida entre uma ou outra forma de jogar xadrez.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que as perguntas pertinentes ao subeixo A eram do tipo não comparativo, diferentemente dessa questão do subeixo B (tricotômica), que tem cunho comparativo e estabelece a preferência direta das crianças entre as três alternativas propostas.

Como aconteceu nas questões dos subeixos A2 e

A3, a tendência dos alunos com relação à preferência e à satisfação pelo jogar tradicional demonstrou uma coerência nos resultados apurados.

A observação *in loco* dos participantes da amostra apontou para essa perspectiva, já que essa preferência possivelmente esteve ligada ao grau de motivação e satisfação despertado nos alunos em jogar contra um adversário real.

Sendo assim, com base nos resultados obtidos na Tabela 5 e na observação *in loco*, constatou-se que as crianças dessa amostra preferiram jogar xadrez pela forma tradicional, se comparada à forma tecnológica.

Considerações finais

Objetivando identificar o nível de satisfação que o aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I tem em jogar xadrez, esta pesquisa se propôs a investigar duas formas distintas de fazê-lo: a primeira contra um adversário real, utilizando um tabuleiro e peças fisicamente apresentadas, denominada presencial, e a segunda, contra um computador, utilizando o Programa Livre de Xadrez, denominada tecnológica.

A princípio, esperava-se que jogar xadrez pela forma tecnológica provocasse entre os alunos um interesse superior a jogá-lo pela forma tradicional, visto que os *gadgets* fazem parte do cotidiano dessas crianças e influenciam suas formas de pensar e agir. Ocorre que, diferentemente do que se esperava, o interesse das crianças foi maior pelo jogo de xadrez tradicional.

Cabe ressaltar que o maior interesse pela forma tradicional de jogar xadrez não se estabeleceu somente por conta das qualidades lúdicas e socializantes desta forma de jogá-lo. O jogo de xadrez tecnológico, aqui representado pelo Programa Livre de Xadrez, possivelmente não atendeu às expectativas visuais, sonoras, estéticas e interativas necessárias para promover a indispensável imersão das crianças da amostra. Com isso, o *software* utilizado nesta pesquisa sucumbiu frente ao jogo de xadrez tradicional. Tais conclusões foram amparadas face às observações *in loco* deste pesquisador, bem como aos resultados apurados.

Vale lembrar que o jogo eletrônico utilizado nesta pesquisa não possuía características semelhantes às dos *games* utilizados comumente pelas crianças em seu cotidiano, os quais são ricamente confeccionados com tecnologias *high tech*.

Essas tecnologias convidam o usuário a experimentar uma imersão profunda no mundo digital e, com isso, a interação, concentração e satisfação ficam favorecidas. Por outro lado, o *software*, Programa Livre de Xadrez, conta com as possibilidades infindáveis de se estabelecer vasta trama de resultados e combinações de jogadas, permitindo ao sujeito que joga encontrar inúmeras respostas aos estímulos oferecidos.

Contudo, essas possibilidades pareceram não terem sido suficientes para garantir que o jovem

usuário (aluno) tivesse mais satisfação em jogar esse tipo de jogo, preferindo o confronto direto e pessoal com outro praticante. Neste caso, os resultados foram claros e mostraram que dos 86 pontos possíveis (na escala de respostas), 65,33 pontos foram destinados ao maior nível de satisfação em jogar pela forma tradicional. A forma de jogar tecnológica alcançou 32,33 pontos em níveis avaliativos, portanto, níveis regulares, se considerados os 86 pontos possíveis de serem atingidos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, de verificar o nível de satisfação que o aluno tem em aprender o jogo de xadrez na escola, verificou-se que o nível de satisfação deste conteúdo atingiu valores elevados de avaliação, chegando a 82 pontos de um total máximo de 86 pontos. Neste caso, não se fez distinção entre as formas de jogar (tradicional e tecnológica). O segundo objetivo específico proposto foi o de investigar qual a preferência que o aluno tem ao jogar xadrez, pela forma tradicional e tecnológica, ou se não manifestaram preferência entre elas. Neste contexto, verificou-se que 18 crianças da amostra optaram em jogar contra um adversário presencial, enquanto 16 mostraram não ter preferência definida entre uma ou outra forma de jogar e 9 crianças preferiram jogar contra o *software* Programa Livre de Xadrez.

Nesse contexto, pode-se concluir que a maioria das crianças manifestou preferência em jogar contra um adversário presencial, semelhante ao que aconteceu em relação ao objetivo principal deste estudo. Este fato pode ser creditado, entre outras razões, à baixa interatividade e aos poucos recursos audiovisuais de alta tecnologia oferecidos pelo Programa Livre de Xadrez. Neste caso, as crianças integrantes da amostra sentiram-se menos motivadas a jogar pela forma tecnológica, preferindo as sensações e reações externadas pelos oponentes presenciais. Isto também foi constatado no eixo secundário A2, sendo que, naquele momento, dos 86 pontos possíveis, 65,33 pontos foram atribuídos a esta forma de jogar xadrez, o que indica, claramente, que as crianças dessa amostra tiveram mais satisfação em jogar xadrez contra um adversário presencial.

Não obstante, não podemos deixar de ressaltar a importância do desenvolvimento deste conteúdo,

jogo de xadrez, no cotidiano escolar, já que muitos autores⁴ destacam a importância da inserção deste conteúdo na rede de ensino. Os benefícios adquiridos pelos alunos durante e após este aprendizado são destacados em inúmeros trabalhos, como, por exemplo: a melhoria de aquisição do raciocínio lógico matemático, concentração, memória, visualização espacial, agilidade de pensamento, segurança em tomadas de decisões, atenção, julgamento, planejamento, imaginação, antecipação, autocontrole, perseverança, espírito de decisão, entre outros.

Por fim, cabe observar que no transcorrer desta pesquisa a pequena quantidade de material bibliográfico específico foi sem dúvida o maior limitador, muito embora tenhamos consciência da alta especificidade do tema. Entretanto, conseguir autores que corroborassem ou não com os resultados apurados foi um desafio tão grande quando produzir esta pesquisa.

Também cabe observar que mesmo a escola possuindo número suficiente de computadores em sua sala de informática, somente uma pequena quantidade apresentava-se em condições de uso. Este fato, atrelado a problemas de conexão com a internet, infraestrutura da sala e reduzido número

de integrantes da amostra, também limitou esta pesquisa.

Pensando em novas pesquisas, seria oportuno imaginar a ampliação dos participantes, diversificação da faixa etária, ampliação do tempo de coleta e análise, bem como a modificação de alguns dos objetivos propostos. Seria interessante o isolamento de um ou dois fatores que poderiam ser alvo de transferência de aprendizagem, bem como procurar subsídios para comprovar esta hipótese. Isto, com certeza, mudaria substancialmente o foco da investigação, trazendo às vistas da ciência subsídios que comprovassem ou não a hipótese de que o jogo de xadrez melhora o rendimento escolar, mesmo que seja somente para alguns aspectos da educação.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o incremento do ensino do jogo de xadrez nas escolas brasileiras e, também, para o fomento de novas tecnologias voltadas aos jogos didáticos eletrônicos utilizados em sala de aula, e que estes possam envolver-se com tecnologias mais assemelhadas às comumente utilizadas no dia a dia das crianças, as quais somente se envolverão com tais ferramentas didáticas à medida que estas possuírem recursos audiovisuais, sonoros, estéticos e interativos que proporcionem satisfação aos usuários e conseqüente imersão neste universo digital. Esta nova realidade digital é, sem dúvida, o presente e será, cada vez mais, o futuro das novas gerações.

4 Sobre o assunto ver: Sá (2007), Oliveira e Castilho (2006), Christofoletti (2007), Mazano e Gonzáles (2002), Fernandes (1991) e Santiago (2012).

REFERÊNCIAS

- ACKOFF, R. L. **Planejamento de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1967.
- ALVES, Lynn. **Game over: jogos eletrônicos e violência no Estado da Bahia**. Salvador: PPGE/UFBA, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CHRISTOFOLETTI, D. F. A. O xadrez nos contextos do lazer, da escola e profissional: aspectos psicológicos e didáticos. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 157, 2007.
- CRUZEIRO, M, D. **A satisfação é a expressão de vontade concordante com uma situação**. [201-?]. Disponível em: <<http://www.lenderbook.com/satisfacao/index.asp>>. Acesso em: 13 out. 2013.
- D’LUCIA, R. S. et al. O ensino de xadrez como ferramenta no processo de aprendizado infantil. **Revista Ciência em Extensão**, v. 3, n. 2, p. 95-104, 2007.
- EVARD, Y. **A satisfação dos consumidores: situação das pesquisas**. Mimeo. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1995.
- FERNÁNDEZ, S. F. **El ajedrez, un recurso en el aula de matemáticas**. 7. ed. Montevideo: Suma, 1991.

- FERREIRA, H. M. C.; COUTO, J. Jogos eletrônicos e educação: um diálogo possível com a escola. **Vertentes**, v. 33, p. 89-99, 2009.
- GHENSEV, R. **O uso dos games na educação**. 2010. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Mídias Interativas) – Centro Universitário Senac, São Paulo, 2010.
- GOBET, F.; CAMPITELLI, G. **Educational benetits of chess instruction**: a critical review. Nottingham, UK: Center for Research in Development, Instrucional and Training, School or Psychology, University of Nottingham, 2005.
- GOMES, R. **Imersão e participação**: mecanismos narrativos nos jogos eletrônicos. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2003.
- MACHADO, Arlindo. Regimes de imersão e modos de agenciamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 25., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MARCHETTI, R.; PRADO, P. H. Um tour pelas medidas de satisfação do consumidor. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 4, p. 56-67, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MATTHIESEN, S. Q. et al. O jogo de damas como um recurso didático-pedagógico para o ensino do atletismo na escola. In: MACHADO, A. A. (Ed.). **Coleção Pesquisa em Educação Física – v. 10**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011. p. 109-115.
- MAZANO, A. L.; GONZÁLES, J. M. **O xadrez dos grandes mestres**: 400 conselhos para melhorar seu nível enxadrístico. Trad. Abrão Aspís. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLÍMPIO, A. **Curso básico de xadrez**. Goiânia: Impresso, 2006.
- OLIVEIRA, C. A. S.; CASTILHO, J. E. **O xadrez como ferramenta pedagógica complementar na educação matemática**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/22006/cleberalexandrosoares-deoliveira.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos do curso de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, D. et al. Avaliação estética de games. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTER GAMES AND DIGITAL ENTERTAINMENT, SBGames, 5., 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2006.
- SÁ, A. O xadrez e a educação. Preto & branco. **Revista Brasileira de Xadrez**, v. 6, p. 39-50, 1990.
- _____. **O xadrez e a educação: experiências de ensino enxadrístico em meios escolar, peri-escolar e extra-escolar**. Seminário sobre novas perspectivas da educação matemática no Brasil. Série documental: Eventos, INEP-MEC Brasília, n. 4, p. 1-13, 2007.
- SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. **Games e comunidades virtuais**. 2004a. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>>. Acesso em: 07 dez. 2013.
- _____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004b.
- SANTIAGO, F. P. **Tecnologias aplicadas ao uso e desenvolvimento do jogo de xadrez**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, SP, 2012.
- SCIASCIO, Jorge Henrique de Magalhães Sasso. **Aprendendo xadrez**: entre a abordagem metodológica presencial e a tecnológica. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, SP, 2014.

SILVA, C. A. B. et al. Jogos eletrônicos: apreensão de estratégias de aprendizagem. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 16, n. 2, p. 39-48, 2003.

WANG, Wanderley. **O aprendizado através de jogos para computador**: por uma escola mais divertida e mais eficiente. 2007. Disponível em: <<http://portaldafamilia.org/artigos/artigo479.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

Recebido em: 20.06.2015

Aprovado em: 12.10.2015

ONTOGENIA DE UM PROJETO INOVADOR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA

Ângela Maria dos Santos Faria*

Denise Maria Soares Lima**

RESUMO

Este artigo descreve as ações que mobilizaram um grupo de docentes e gestores para acrescentar à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Educação a Distância (EAD) na rede pública do Distrito Federal. O projeto, inicialmente chamado de Educação sem Fronteiras, lançou seu discurso inaugural em 24 de junho de 2005. Neste caminho, muitas parcerias foram compostas; outras reestruturadas, como se deduz das falas pioneiras, expressas por docentes, ainda na ativa. Tais narrativas foram analisadas nos moldes de Bardin (2009), cujo recorte qualitativo compõe pesquisa em andamento. Os resultados preliminares indicam que há um componente coletivo marcante que propõe discussões, executa votação e delibera de acordo com a decisão majoritária. Após 10 anos, mesmo com a continuada reformulação do grupo pioneiro, por aposentadorias e readaptações, a equipe mantém a motivação inicial a fim de garantir o funcionamento institucional, o acesso e a permanência de jovens e adultos na EAD.

Palavras chave: Educação de jovens e adultos a distância. Ação docente. Narrativas pioneiras.

ABSTRACT

ONTOGENY OF AN INNOVATIVE PROJECT FOR YOUTH AND ADULT DISTANCE EDUCATION

This article describes the actions that mobilized a group of teachers and managers to add a Distance Education component to the Youth and Adult Education (YAE) program offered by the Federal District's public education system. Initially known as Education Without Borders, the project was launched on June 24th, 2005. Since its inception, many partnerships have been formed; others have been restructured, as reflected in the speeches given by pioneering teachers who remain in activity to this day. Such narratives were analyzed along the lines of Bardin (2009), whose qualitative framework constitutes ongoing research. Preliminary results indicate a remarkable collective component that proposes discussions, engages in voting, and deliberates

* Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Católica de Santa Fé – Argentina (UCSF). Secretária de Educação do Distrito Federal. Endereço: SGAS Q 602 - Asa Sul, Brasília - DF, 70200-620. angelacead@gmail.com

** Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Bolsista CAPES/PROSUP. Universidade Católica de Brasília, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Endereço: QS 07 Lote 01 - EPTC - Águas Claras - Brasília, DF, 7199670. advdenise@yahoo.com.br

in accordance with majority decisions. Ten years later, even with the overhaul of its pioneering group – due to retirements and redeployments – the team has managed to maintain its initial motivation, ensuring the permanent accessibility and organizational efficiency of Distance Education for young people and adults.

Keywords: Youth and Adult Distance Education. Teaching Activity. Pioneering Narratives.

RESUMEN

ONTOGENIA DE UN PROYECTO INNOVADOR PARA LA EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS A DISTANCIA

Este artículo describe las acciones que realizaron un grupo de docentes y directivos para promover la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), la Educación a Distancia (EaD) en la Red Pública del Distrito Federal. El proyecto, inicialmente llamado Educación sin fronteras, lanzó su discurso inaugural el 24 de junio de 2005. En este recorrido muchas asociaciones fueron realizadas, otras reestructuradas, como lo demuestra el discurso de los pioneros, expresado por los profesores aún en servicio activo. Estas narrativas fueron analizadas en la perspectiva de Bardin (2009) cuyo enfoque cualitativo contempla la investigación en curso. Los resultados preliminares indican que hay un componente colectivo notable que propone discusiones, ejecuta votación y actúa de acuerdo con la decisión de la mayoría. Luego de 10 años y a pesar de la reformulación del grupo pionero, por jubilación y adaptaciones, el grupo mantiene la motivación inicial con el propósito de garantizar el funcionamiento institucional, el acceso y permanencia de los jóvenes y adultos a la Educación a Distancia.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos a distancia. Acción docente. Narrativas pioneras.

Introdução

A globalização como processo de integração entre países e pessoas em todo o mundo afetou os setores econômico, social, político, cultural e educacional. Nesta última dimensão, os desafios educacionais originados neste cenário envolveram não só o atendimento à crescente demanda por educação como a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos meios educativos. Em consequência desta inclusão tecnológica, e impulsionada pela lógica capitalista, configura-se uma nova ordem que afeta a relação do homem com o mercado e dita as relações sociais contemporâneas (NONATO; SALES, 2007).

Afetados por essas circunstâncias estão, particularmente, os jovens e adultos, tanto pela valorização do acesso a um conjunto de direitos que assegura

a educação como um direito social, quanto como estratégia de inserção no mercado de trabalho para enfrentar um contexto produtivo em acelerada transformação, com escassas oportunidades e crescente competitividade pelos postos existentes.

É nesse contexto que a Educação a Distância (EAD) ganha impulso no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, conquistando adeptos motivados pela possibilidade de ampliar o acesso à educação, já que esta modalidade tem o mérito de atender grandes demandas sociais alijadas dos sistemas educacionais formais, principalmente nos países em que a maioria populacional é carente de assimilação e apropriação dos códigos básicos da cultura elaborada.

Atendendo ao texto constitucional, após longo trâmite regimental, a Lei n.º 9.394 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (conhe-

cida como LDB) – é publicada em 20 de dezembro de 1996. Entre outros quesitos que compõem este diploma legal, no Título VIII (Das Disposições Gerais), artigo 80, há expressa menção ao ensino a distância e à educação a distância (BRASIL, 1996). Neste sentido, a lei representou um avanço, pois possibilitou que a EAD fosse adotada por cursos de graduação e pós-graduação, e também na educação básica (ensino fundamental e médio), em todas as modalidades (ensino regular, educação de jovens e adultos e educação especial). A partir deste marco, surgiram Portarias, Decretos e Resoluções objetivando a regulamentação da EAD no Brasil e indicando orientações para o desenvolvimento de projetos e políticas públicas para esta modalidade de ensino.

Aliado aos citados documentos legislativos, a Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que, entre outros dispositivos, destaca a importância da EAD, enuncia as diretrizes e estabelece, nos objetivos e metas, prazos para sua implantação e consolidação, inclusive articulando esta modalidade com a de jovens e adultos: “ampliar a oferta de programas de formação a distância *para a educação de jovens e adultos* [...]” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

A partir de então, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), em consonância com o referido plano, passou a criar programas, projetos e ações voltadas para a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos métodos didático-pedagógicos das escolas públicas e, também, para o desenvolvimento da EAD, por meio da Secretaria de Educação a Distância do mesmo ministério.

Seguindo essa orientação, em 2004, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) iniciou uma reestruturação na proposta de Educação de Jovens e Adultos, no intuito de inserir a opção de ensino a distância à EJA. Para tal fim, um conjunto de ações mobilizou um grupo de docentes e gestores para a criação de um projeto pioneiro capaz de ofertar formação no nível médio para jovens e adultos a distância. Assim, este recorte de pesquisa propõe descrever os primeiros desafios para implementação deste projeto e, em seguida, à luz das narrativas pioneiras revelar aspectos relevantes e alcances desta experiência institucional em pleno funcionamento.

Primeiros desafios do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da SEDF

Em 2004, no campo da EAD, não havia no Brasil nenhuma experiência na rede pública de educação, e as experiências no Distrito Federal com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para EJA não eram de forma contínua, mas de maneira esporádica, por iniciativas de alguns professores, em projetos isolados com algumas disciplinas. Ao mesmo tempo, a EJA estava sendo reestruturada, momento em que se discutia a mudança da estrutura curricular do ensino presencial, propondo-se grade curricular fechada e presença obrigatória.

Esse contexto criou o momento propício para o desenvolvimento do Projeto de Educação a Distância para a Educação de Jovens e Adultos na rede pública do Distrito Federal. Além disso, o MEC estava disponibilizando a Plataforma, E-ProInfo¹ para a implementação de programas de EAD, computadores com internet e ministrando a capacitação inicial para os profissionais envolvidos nos programas, principalmente para docentes. Desta forma, não havia necessidade de grandes investimentos em recursos materiais pelo governo local, o que, inicialmente, viabilizou a proposta economicamente.

Assim, para o desenvolvimento do programa de EJA/EAD, a SEDF deixou a cargo da Subsecretaria de Educação, a quem coube montar a equipe para a elaboração do projeto. A primeira equipe foi formada por processo seletivo simplificado, através de circular enviada para todas as unidades da SEDF. Os profissionais que se inscreveram foram selecionados com base em currículo, experiência em EAD e entrevista. Inicialmente, onze docentes foram selecionados; além destes, integraram-se à equipe: uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica, uma *web designer* e um analista administrativo.

¹ O e-ProInfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. É um *software* público e licenciado pela GPL-GNU, Licença Pública Geral. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com instituições de ensino renomadas do Brasil com o objetivo de expandir a educação a distância via *web*.

Finda a composição do quadro profissional, o primeiro semestre de 2005 foi dedicado à construção do planejamento e elaboração dos materiais didáticos virtuais, montagem do espaço físico que abrigaria o Centro de Educação a Distância da SEDF, nomeado como Central de Tutoria, que se estabeleceu no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS). O marco legal da criação da EJA/EAD se dá com a publicação da Portaria n.º 142, de 18 de maio de 2005, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), n.º 93, que resolve sobre os seguintes pontos:

Credenciar por 5 (cinco) anos, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS, localizado no SGAS Quadra 602, Projeção “D” - Brasília – DF, instituição educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (3º segmento – equivalente ao ensino médio), via curso supletivo a distância.

2. Autorizar o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (3º segmento – equivalente ao ensino médio), via curso supletivo a distância, a partir da homologação do citado parecer.

3. Aprovar o Projeto Pedagógico da Educação a Distância, a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, via PÁGINA 24 Diário Oficial do Distrito Federal N.º 93, quinta-feira, 19 de maio de 2005 curso supletivo a distância e a respectiva Matriz Curricular (anexo I do mencionado parecer).

4. Determinar à Subsecretaria de Educação Pública – SUBEP/SE que, após 2 (dois) anos de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, via curso supletivo a distância, encaminhe ao CEDF cópia do relatório de avaliação do curso no período.

5. Determinar à Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção do Ensino – SUBIP/SE que oriente a SUBEP quanto à atualização do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino, no que concerne à avaliação dos alunos da EJA, via curso supletivo a distância.

6. Estabelecer que esta Portaria entre em vigor na data de sua publicação (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 23).

Dessa forma, no segundo semestre de 2005, em 01 de agosto, inicia o primeiro curso a distância para o 3º segmento na nomenclatura da EJA, equivalente ao Ensino Médio, com 120 alunos (51 mulheres e 69 homens). A partir de então, os modelos presencial e a distância passam a coexistir na modalidade de EJA

na rede pública do Distrito Federal. Em continuidade ao projeto, em 2006, foi estendido para o segundo segmento, séries finais do Ensino Fundamental, que corresponde às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, pela Portaria n.º 294, de 2006, publicada no DODF n.º 176 (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 08).

Vale salientar que a EJA/EAD é recebida com certa reserva por professores e alunos do CESAS, já que a implantação do programa a distância contribuiu para a reestruturação da EJA presencial, no formato presença obrigatória e currículo fechado. Ora, o sistema oferecido para EJA, que estava em vigor até o final do ano letivo 2005, não tinha frequência obrigatória e a grade curricular era flexível e atendia de certo modo ao público-alvo. Na visão da comunidade escolar, este modelo estava adequado à realidade por possibilitar o estudo em estruturas flexíveis, variáveis e adaptáveis, uma vez que reconhecia a existência de várias categorias de trabalhadores na EJA que não conseguem compatibilizar a jornada laboral com a frequência diária na escola, tais como estudantes que trabalham em regime de escala, em esquema de plantões ou em jornadas que iniciam muito cedo e se estendem até o período noturno.

Com a implementação da EJA/EAD, a reestruturação do modelo presencial não foi bem recepcionada por alunos e professores, que manifestaram suas insatisfações por meio de protestos nas ruas de Brasília, buscando o apoio na Câmara Legislativa de Brasília e realizando sessões de audiência pública com apoio de vários segmentos da sociedade – membros da Câmara Legislativa, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, do Sindicato dos Professores, representantes da Universidade de Brasília. Contudo, essas vozes não foram ouvidas; em contrapartida, os gestores da SEDF justificaram que não estavam limitando o acesso à educação e sim ampliando-o, já que, a partir daquele ano, somava-se ao modelo presencial a oferta a distância. Tal argumentação validava a proposta do projeto a distância, embora desconsiderasse outras especificidades da EJA, inclusive a viabilidade econômica dos estudantes para aquisição de insumos para o estudo a distância. Destarte as reivindicações pela manutenção do modelo anterior de organização de tempo e espaço escolares, vigente desde 2000, com matrícula por disciplina, de acordo com disponibilidade do aluno

e a não obrigatoriedade de frequência, não foram atendidas.

Assim, desafios e obstáculos foram acontecendo na montagem do projeto, desde o estímulo à procura de caminhos para romper com modelos e rotinas já enraizadas e estáveis do ensino presencial até os desafios de ordem psicossociais-culturais, exigindo dos profissionais envolvidos criatividade, maturidade e habilidade para trabalhar em equipe. É, portanto, nesta perspectiva de compreender a construção coletiva de um sistema novo e complexo que se focaliza este recorte qualitativo.

Caminho metodológico e perfil dos participantes

Trata-se de um recorte de pesquisa com abordagem qualitativa, com intuito de responder a questões particulares, ou seja, compreender como o projeto inovador EJA/EA foi implementado. Para tal fim, elegeu-se a escuta das narrativas dos sujeitos que participaram da construção do projeto desde sua elaboração, aqui chamados de professores pioneiros. Deste modo, adotou-se a amostra intencional, nos moldes de Patton (2002), cuja seleção se deu mediante critérios estabelecidos pelas pesquisadoras, que consideraram o pioneirismo, a atividade docente e a permanência no programa em estudo até os dias atuais. Esta escolha resultou em cinco professores. A este grupo participante foram aplicadas entrevistas do tipo semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas. Para Manzini (2003), o roteiro serve, ao menos, para garantir as informações desejadas, que, nesta investigação, versou basicamente sobre quatro questões: “motivação”, “dificuldades”, “relevância” e “necessidades”, sendo estes apenas indicativos que buscaram aproximação entre entrevistados e entrevistadoras. Neste sentido, Caputo (2006, p. 28) ainda ensina que a entrevista é uma experiência de aproximação, “uma experiência de olhar o mundo e ouvir o outro”.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, optou-se pela análise de conteúdo, conforme orientação de Bardin (2009), que norteia sobre as fases fundamentais a serem consideradas durante este procedimento: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Quanto ao perfil, todos os participantes são concursados há mais de quinze anos, têm pelo menos o título de especialista e acumulam cursos de formação continuada especificamente na área em que atuam, ou seja, tutoria, elaboração de material para EAD e similares. Em relação ao gênero, o grupo feminino lidera com quatro mulheres. No intuito de preservar a identidade dos depoentes, as falas são identificadas por números (P1, P2, P3, P4 e P5), em respeito às pessoas envolvidas e à questão ética. Vale repetir que a equipe inicial era formada por onze docentes e, todos, desde a convocação, foram certificados de que se tratava da montagem de um projeto inovador para a EJA. Assim sendo, entende-se que este grupo pioneiro, ao aderir à proposta para o exercício da docência nesta nova sala de aula, trouxe para si o compromisso de superar paradigmas e plantar novos paradigmas emergentes educacionais (MORAES, 2000).

Falas pioneiras

Quando se buscou conhecer o projeto de EAD/EJA, os integrantes mencionavam com certa frequência o termo pioneiro: projeto pioneiro, professores pioneiros, escola pioneira, modelo pioneiro. Desta forma, ficou estabelecido que este recorte de pesquisa traria o que esses interlocutores reportavam com tanto destaque, ou seja, esta análise funda-se no que é relevante para esses docentes, ou seja, o seu pioneirismo. Por sua vez, para conhecimento, o termo pioneiro tem origem na palavra francesa *pionnier* “soldado sapator”, que equivale à expressão “explorador dos sertões”. O “soldado sapator” é aquele que trabalha como braçais, abrindo caminhos em locais desconhecidos e íngremes, assim como os exploradores dos sertões. Este desbravamento é revelado por um dos participantes:

Era uma coisa nova para nós. Tivemos que pesquisar bastante e muitas coisas fazíamos por tentativas e no escuro. Não tínhamos onde pesquisar, pois nem na rede particular tinha EJA/EAD. As únicas referências que tínhamos eram da Educação Profissional ou Graduação. Pegamos os princípios e Legislação de EJA e dos cursos de graduação e pós-graduação e profissionalizantes e elaboramos a primeira proposta de Educação a Distância para EJA, que foi submetida ao Conselho e ao Secretário de Educação. (P1)

Além de desbravador, acrescenta-se ao vocábulo o sentido de precursor. Neste caso, considerando que o projeto é implementado em 2005, concomitante à criação e funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em nível federal; pode-se dizer que o Distrito Federal assumiu a dianteira neste empreendimento. Entretanto, algumas falas revelam que a política governamental deixou a desejar:

Em muitos momentos, faltou incentivo da própria Secretaria [...] (P2).

Falta de apoio estrutural da Secretaria de Educação, isto é, falta de pessoal para as atividades administrativas principalmente. Além disso, tivemos muitos problemas de logística como falta de internet, de equipamentos mais modernos. (P3).

No nosso projeto, sempre faltou infraestrutura. O local não era adequado, os professores não tinham capacitação. Tivemos que buscar capacitação por nossa conta, tivemos que nos virar sozinhos, fazer de tudo: elaborar material, colocá-lo no ambiente e fazer a tutoria. Sempre faltou suporte operacional. (P1).

Logo, observa-se que houve muitas queixas do ponto de vista estruturante, principalmente em razão das políticas públicas, que se modificam a cada mudança de governo, gerando certa insegurança quanto à continuidade e investimentos no projeto, Soma-se a estas dificuldades uma atitude preconceituosa, muitas vezes velada, em relação à EAD, vista como ensino de segunda qualidade; e por este motivo a SEDF não incluía em sua ação investimento na melhoria da estrutura física, incluindo equipamentos, softwares, e a não formação de equipe multidisciplinar composta por professores especialistas, tanto em EJA como em EAD, web designer, técnicos em informática etc. Esta carência fez com que os professores assumissem também o trabalho destes outros profissionais, tornando o processo ainda mais complexo, na medida em que o acúmulo de funções em suas trajetórias comprometia o exercício da docência nesta nova sala de aula. Havia o entendimento de que o seu trabalho deveria ser redimensionado, pois tinham clareza que não bastava ter computadores conectados, via internet, e disponibilizar amplo acesso a conteúdo para garantir a qualidade de educação. Era necessário aprender a usar os recursos disponíveis pelas TIC, com múltiplas ocorrências, capaz de mobilizar

a experiência do processo ensino-aprendizagem de acordo com o relato a seguir:

Várias dificuldades que se transformaram em superação e aprendizados. Pois tivemos que aprender muitos conceitos técnicos já que nunca dispusemos de pessoal técnico para atuar juntamente conosco. Porém, ainda este é um grande desafio aqui, pois a falta de programador não nos possibilita usar as ferramentas técnicas disponíveis e que possibilitam uma dinâmica mais interativa e de melhor desempenho. Sempre usamos a ferramenta no seu contexto mais primário. Isso é muitas vezes desestimulante, pois conhecemos as diversas possibilidades das ferramentas e quase nunca temos acesso a elas. (P5).

Entretanto, as dificuldades enfrentadas não foram suficientes para desmobilizar o grupo de professores e a equipe de coordenação na luta pela defesa do programa, por entenderem que ele atende a uma parcela da população que de outra maneira não poderia estudar:

Para mim, o que mais é relevante na EJA/EAD é a possibilidade de inclusão aos estudos de uma clientela excluída da rotina escolar pela própria necessidade de trabalho ou problemas de saúde como, por exemplo, falta de acesso a alunos com necessidades especiais físicas (cadeirantes, portadores de doenças degenerativas etc.), alunos que se afastaram da escola por serem alvos de bullying, dificuldades de aprendizagem, dislexia etc., e não tiveram a devida atenção por parte da escola que frequentavam. (P3).

Diante de tantas diversidades da nossa clientela, podemos atender a alunos das mais várias síndromes, desde a do Pânico, fobia social a doenças degenerativas com total comprometimento físico, e aqueles com restrições de tempo de frequentar a sala de aula normal, assim como segurança de não ter que sair de casa à noite. (P1).

A proposta de oportunizar, ou melhor dizendo, ampliar a oferta de educação para mais pessoas... Associado a isso, a oportunidade de formar pessoas autônomas no aprender. Acredito que esta segunda situação é muito relevante, pois estudar on-line, ou seja, com o uso do computador em rede, abre janelas para um mundo de possibilidades. A oportunidade de elencar conhecimento é muito interessante e favorável para a educação de jovens e adultos. (P5).

Aliado a esses fatores, os professores pioneiros tinham a motivação necessária para buscar novos caminhos, pois havia o entendimento de que esse

novo ambiente pedagógico constitui-se em um desafio técnico e didático, que vai desde a produção de meios materiais adequados aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem até os novos paradigmas para o diálogo interativo das relações educativas. Neste sentido, relatam:

O desafio de fazer parte de um projeto novo dentro da Secretaria de educação do DF. (P4).

O desafio de realizar algo novo e que pudesse oferecer uma opção de retorno aos estudos a essa clientela tão pouco priorizada pelos sistemas de ensino. (P3).

Na ocasião estava experimentando toda a abertura dada aos programas de EAD no Brasil, por causa da minha situação no MEC. Achava a proposta interessante e me apaixonei pela metodologia. Retornava do mestrado e submeti meu currículo ao processo de seleção, queria algo desafiador. (P5).

Os resultados preliminares indicam que na construção do projeto EJA/EAD houve um componente coletivo que moveu o grupo em direção à uma ação política-pedagógica. Neste sentido, afirma Freire (1996, p. 30): “[...] vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica”. Assim, o autor entrelaça dois momentos importantes para o educando na construção de quaisquer projetos: convicção e mudança, constituindo-os como saberes fundamentais nesta tarefa.

Foi uma batalha que valeu e vale a pena!

Perrenoud (2000) ensina que os conflitos fazem parte da vida e que estes são componentes da ação coletiva, citando o trabalho em equipe como uma

das dez novas competências para ensinar. Após 10 anos, mesmo com a continuada reformulação do grupo pioneiro, observou-se que o trabalho em equipe é um dos alicerces da constância da equipe EJA/EAD. Neste sentido, o grupo mantém reuniões semanais desde que foi criado, em 2005, e, segundo os entrevistados, nunca houve oposição em relação a este reexame semanal. Nos encontros regulares, a pauta é conduzida por um coordenador de grupo – renovado continuamente, conforme decisão coletiva –, que enfrenta e analisa um conjunto de situações complexas e práticas que envolvem a coletividade EJA/EAD, entenda-se: alunado, apoio técnico e administrativo, docentes e coordenadores, abarcando propostas, material, estudos, manutenção, entre outros temas. As reuniões são registradas em ata e as decisões são tomadas por meio de votação. Quando as questões trazidas para pauta abrangem maior complexidade, os grupos se subdividem, estudam a questão e criam novas pautas de votação e recursos, até deliberarem em maioria sobre o assunto.

Ferreira e Bianchetti (2004, p. 262) entendem que “Pensar em mudanças educacionais em curto prazo pode parecer uma utopia, contudo é necessário buscar-se um entre-lugar, onde seja possível trabalhar com os limites e as possibilidades”. Relacionando estes ensinamentos ao projeto em estudo, compreende-se que a composição da EJA/EAD foi efetivada em curtíssimo prazo, ainda assim o grupo soube esquadriñar um ambiente virtual e real, ciente de que a passagem para o virtual necessita sempre de um suporte material (LEVY, 1999).

Assim, nesse caminhar, após a primeira década, o grupo discorre sobre suas principais necessidades, como demonstrado no Quadro 1 a seguir, e quais as conquistas mais relevantes.

Quadro 1 – Necessidades atuais do EJA/EAD segundo os participantes

Participantes	NECESSIDADES ATUAIS DA EJA/EAD				
	Ampliação do quadro docente	Apoio técnico e administrativo	Alteração do sistema	Planejamento estratégico	Divulgação do projeto
P1	X	X			
P2	X	X	X		X
P3	X	X	X		
P4	X	X			
P5				X	

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Como se verifica, os principais problemas hoje ainda são a carência de recursos humanos e a necessidade de mudança do sistema de matrículas, já que hoje “o sistema da secretaria não ‘conversa’ com o sistema da plataforma que usamos” (P2). Nestes 10 anos, mesmo com a continuada reformulação do grupo pioneiro, por causa de aposentadorias e readaptações, a equipe mantém a motivação inicial a fim de garantir o funcionamento institucional, o acesso e a permanência de jovens e adultos na EAD:

Pela experiência vivenciada ao longo desses 10 anos em EJA/EAD, após vencidas as dificuldades de adaptação dos alunos à nova modalidade, muitos deles conseguiram se formar na educação básica e deram continuidade aos estudos. Assim acredito que a modalidade de EJA/EAD vem alcançando seus objetivos. (P5).

Ao longo de 10 anos já tivemos várias conquistas, hoje temos mudamos para uma plataforma mais dinâmica e fácil para os alunos. Temos um layout melhorado e cada professor agora tem um computador a sua disposição e a conexão da internet melhorou. (P4).

A mudança é ver que está dando certo. Devido ao grande número de alunos que conseguem obter êxito e à grande procura. Pena não termos condições de atender toda a demanda do Distrito Federal. Somos reconhecidos e respeitados pelo nosso trabalho árduo, mas de boa qualidade. (P2).

Foi uma batalha que valeu e vale à pena! Relembrar quando começamos e perceber o quanto avançamos e quantas vidas conseguimos mudar. Só tenho a agradecer a oportunidade de desenvolver um trabalho tão prazeroso e gratificante que é a EAD. (P1).

Nesse entendimento, o programa da EJA/EAD hoje se encontra mais fortalecido em razão do crescimento de número de alunos e procura pelo programa, de modo que os gestores já não podem ignorar este aspecto. A mudança de plataforma também é anunciada como uma conquista dos professores, pois há muito tempo já haviam percebido que a plataforma e-ProInfo não mais atendia questões importantes de navegabilidade, tanto sobre o aspecto das tecnologias computacionais quanto aos princípios das teorias pedagógicas. Nessa perspectiva, os professores se apoiam nas palavras de Schneider (2008, p. 20):

Além da qualidade relativa à operação, manutenção e transição (fidedignidade, funcionalidade, legibilidade, adaptabilidade, interoperabilidade, portabilidade etc.) que um software deve engendrar, busca-se também, a qualidade das suas interfaces, pois o software é um produto e o seu sucesso depende da sua eficácia e eficiência como artefato de automação de processos, somadas à efetividade da sua interatividade.

Logo, a mudança para a plataforma Moodle aumenta ainda mais as possibilidades de acesso, que também pode se realizar através de dispositivos móveis, já que no Brasil, atualmente, há 73,7 milhões de usuários de celular, com projeção de crescimento em torno de 4,2% ao ano, tornando-o um poderoso instrumento de equidade na distribuição e acesso às informações, à cultura e também à educação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 2015). Por isso a acessibilidade e a mobilidade dos celulares são um dos principais atrativos do dispositivo para a Educação, principalmente para EAD, porque dispensa uso do computador.

Assim, nestes breves apontamentos ontogênicos da EJA/EAD, percebe-se o quanto os docentes consideram-se vitoriosos e sabem o quanto a luta foi árdua para que o projeto a distância se constituísse enquanto modalidade de ensino na rede pública de educação do Distrito Federal. Mas ainda assim, depois de 10 anos de experiência, continuam buscando formas de melhorar a qualidade do programa através de estudos, participação em fóruns específicos de EJA e também de EAD, porque entendem que estes dois campos são complementares.

Conclusão

Entende-se que a EJA/EAD passou por avanços e retrocessos, entretanto, as dificuldades salientadas pelo grupo em face das políticas públicas estatais não são atos isolados no Brasil. A EAD ainda é uma conquista recente nos estabelecimentos escolares, e a implementação de TIC para o atendimento de grupos excluídos socialmente ainda não é realidade no país; não por acaso os atuais programas reclamam as mesmas demandas enfrentadas no estudo em questão.

No entanto, esses pioneiros ainda continuam com o mesmo entusiasmo, sabem que os conhe-

cimentos adquiridos não são suficientes para uma acomodação, e sim o momento de vislumbrar novas perspectivas para alcançar a qualidade pretendida. Nesta trajetória reconhecem como sujeitos desbravadores também os alunos que acreditaram numa forma de estudar até então desconhecida para

eles, pois foram corresponsáveis na construção e consolidação do programa. As palavras de Darcy Ribeiro revelam o sentimento atual: “Sempre há o que aprender, ouvindo, vivendo e, sobretudo, trabalhando, mas só aprende quem se dispõe a rever as suas certezas” (MORAN, 2007, p. 40).

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (ABT). Disponível em: <<http://www.abt-br.org.br/>>. Acesso em: 02 maio de 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 03 maio 2015.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas**: teoria, prática e experiências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria n.º 142, de 18 de maio de 2005. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio de 2005. Seção 1, nº 93, p. 23. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2005/05_Maio/DODF%20093%2019-05-2005/Se%C3%A7%C3%A3o01-%2093.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.
- _____. Portaria n.º 294, de 11 de setembro de 2006. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 2006. Seção 1, nº 176, p. 08. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2005/05_Maio/DODF%20093%2019-05-2005/Se%C3%A7%C3%A3o01-%2093.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.
- FERREIRA, Simone de Lucena; BIANCHETTI, Lucídio. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 253-263, jul./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero22.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios de como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Hiperleitura e Educação. **Hipertextus – Revista Digital**, Recife, v. 1, p. 1-10, 2007.
- PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods**. Thousand Oaks, California: Sage, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHNEIDER, Henrique Nou. Interface de software educacional: a questão da usabilidade. In: CRUZ, M. H. S. **Pluralidade dos saberes e territórios de pesquisa em educação sob múltiplos olhares dos sujeitos investigadores**. Aracaju: Editora UFS, 2008. p. 199-231.

Recebido em: 30.05.2015

Aprovado em: 30.10.2015

ESTUDOS



PESQUISA COLABORATIVA: CONTRIBUTO A PARTIR DE UM TRABALHO COM IMIGRANTES NA CIDADE DE COIMBRA

Elsa Lechner*

RESUMO

O texto discorre sobre a pesquisa colaborativa revisitando a genealogia dos trabalhos que nas ciências sociais e humanidades contribuíram para a sua definição. São analisados, em particular, os contributos dos autores de referência no desenvolvimento das formas de investigação participadas e de colaboração. No final é brevemente apresentado um projeto desenvolvido com imigrantes no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, baseado na realização de oficinas biográficas/rodas de histórias com participantes de dez nacionalidades diferentes, vários níveis de formação escolar, diversas religiões, homens e mulheres de diversas gerações.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Participação. Imigração. Portugal.

ABSTRACT

COLLABORATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS FROM A STUDY WITH IMMIGRANTS IN THE CITY OF COIMBRA

This article discusses collaborative research, revisiting the genealogy of studies carried out in the social sciences and humanities that contributed to the definition of this concept. In particular, it analyzes the contributions of authors who played key roles in the development of participatory and collaborative forms of inquiry. Before concluding, the article takes a look at a project undertaken with immigrants at the Center of Social Studies at the University of Coimbra, which centered around biographical workshops/circles of voices involving male and female participants of ten different nationalities, representing diverse generations, religions, and educational backgrounds.

Key words: Collaborative research. Participation. Immigration. Portugal.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN COLABORATIVA: CONTRIBUCIÓN A PARTIR DE UM TRABAJO COM INMIGRANTES EN LA CIUDAD DE COIMBRA

El texto presenta la investigación colaborativa revisitando la genealogía de los trabajos que en las Ciencias Sociales y Humanas contribuyeron para su definición, Son analizados, en particular, las contribuciones de autores de referencia en el desarrollo de las formas de investigación participativa y colaborativa. Al final es brevemente

* Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Investigadora Principal no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. E-mail: elsalechner@ces.uc.pt

presentado un proyecto desarrollado con inmigrantes en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, fundamentado en la realización de talleres biográficos, grupos de conversación con participantes de diez nacionalidades diferentes, vários niveles de formación escolar, diversas religiones, hombres y mujeres de diversas generaciones.

Palabras Claves: Investigación colaborativa. Participación. Inmigración. Portugal.

Introdução

O presente texto¹ visa definir a noção de pesquisa colaborativa numa leitura ancorada, simultaneamente, na genealogia teórica da literatura científica da especialidade e na prática concreta de uma pesquisa em colaboração no contexto português.² Para tal, revisitamos os autores de referência, forjadores do termo, e seus seguidores herdeiros da investigação-ação, identificando uma perfeita atualidade dos seus pressupostos e objetivos comuns de trabalho no presente.

Segue-se uma apresentação de uma pesquisa desenvolvida no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde a nossa equipe pluridisciplinar de investigação coloca em prática oficinas de trabalho biográfico com imigrantes num formato colaborativo.³

Mostramos como a pesquisa colaborativa permanece um desafio tanto teórico, como prático e cívico. Entretanto constatamos também como a ousadia da experiência colaborativa num mundo desigual constrói bases de bem-estar comum útil a todas as partes envolvidas: academia, investigação científica, imigrantes, instituições públicas, senso comum (representações, comunicação, interconhecimento).

Conceitos e aplicações: a colaboração como participação ativa na transformação social

O termo “pesquisa colaborativa” designa,

1 Este texto foi inspirado na comunicação apresentada no X Seminário Internacional Imagens da cultura, cultura das imagens, realizado na ECA/USP, entre 28 e 30 de agosto de 2013.

2 Projeto de investigação *Pesquisa das Migrações e Abordagem Biográfica: um Trabalho em Colaboração no Contexto Português*, coordenado pela autora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Ref.: PTDC/CS-ANT/111721/2009 - FCOMP-01-0124-FEDER-014442.

3 As oficinas biográficas foram objeto de um artigo por nós publicado na revista brasileira *Educação e Realidade*, em abril de 2012 (LECHNER, 2012).

de forma abrangente, processos de investigação que recorrem a metodologias de investigação comprometidas ativamente com comunidades e/ou fazedores de políticas públicas. Uma pesquisa colaborativa, segundo o University of California Center for Collaborative Research, implica três elementos centrais, sem os quais não pode existir: 1) orientada para a equidade; 2) realizada em formatos colaborativos; 3) trabalhando com comunidades.

Essa definição levanta várias questões que requerem precisão, desde logo no que se entende por “colaboração” e “comunidade” num contexto de investigação académica e/ou científica. Mas antes de avançar para esse desenvolvimento conceitual, urge apresentar a genealogia teórica e prática deste tipo de investigação que se cruza e combina com a investigação-ação e pesquisa partilhada.

A investigação-ação (I-A) serve para resolver problemas imediatos ou levar a cabo um processo reflexivo sobre uma resolução progressiva de um problema social. É conduzida por equipas pluridisciplinares unidas sob o lema de uma “comunidade de práticas” com o objetivo de melhorar a compreensão e resolução de questões concretas afetando a vida de pessoas e instituições. É pragmática e autorreflexiva.

Kurt Lewin, psicólogo social especialista em relações de grupo nos EUA, foi quem concebeu esse termo nos anos 1940, no seguimento do pensamento de John Dewey (1938) sobre a educação pela experiência. Num texto seminal de 1946 intitulado *Action Research and Minority Problems*, Lewin (1946) descreveu a I-A como uma investigação conduzindo à ação transformadora em fases ou etapas em espiral. Cada etapa é composta por um ciclo sucessivo de planeamento, ação, e descoberta de fatos sobre o resultado dessa ação. O objetivo é transformar uma situação ou problema concreto.

A I-A não foi bem aceita nas Ciências Sociais durante muito tempo, por ir em contra-ciclo à

preocupação de cientificidade e legitimação das mesmas em plena época de expansão do neoliberalismo econômico, sinônimo de contabilidade científica. Só mais recentemente a necessidade de combinar a investigação com a resolução prática de problemas sociais em áreas como a habitação, a saúde e o trabalho levou – com muita ênfase nos países nórdicos – ao reconhecimento e expansão da I-A. Hoje, tal como afirma Wilfred Carr (2013), a I-A é a própria elaboração da forma democrática de vida que ela visa criar e de que faz parte integrante aplicada à atividade de investigação.

No Brasil, os colegas Sergio Bairon e Caio Lazaneo utilizam o termo pesquisa partilhada no âmbito dos seus trabalhos em antropologia visual (BAIRON; LAZANEO, 2012). A pesquisa partilhada é herdeira direta da Educação Popular de Paulo Freire (1987) e irmã da pesquisa participativa comumente utilizada no mundo anglo-saxónico (CHEVALIER; BUCKLES, 2013). Os praticantes da pesquisa partilhada fazem um esforço concertado de integração de três aspectos básicos no seu trabalho: 1) a participação de todos os envolvidos na pesquisa, na sociedade e na democracia; 2) a ação (engajada com a experiência e a história); 3) a pesquisa para o avanço do pensamento e do conhecimento. O princípio que guia esta pesquisa é o do diálogo e pesquisa coletiva como fatores de desenvolvimento local e global. O que está em jogo é a prática do diálogo e a participação democrática na esfera do conhecimento e a sua aplicação a todos os níveis do nosso mundo “global”, desde a vida numa comunidade de índios da Amazônia, até o funcionamento de organizações regionais, nacionais e internacionais (CHEVALIER; BUCKLES, 2013).

Para Chevalier e Buckles (2013), as questões sociais devem ser abordadas socialmente em conjunto pelas várias partes interessadas e não por interesses privados ou especialistas apenas. E as aprendizagens daí resultantes devem ser inteiramente integradas em processos de produção de conhecimento, planificação e decisão partilhados. Está aqui em causa um conhecimento vivo, com capacidade para fomentar o bem comum em nível mundial, com a participação dos atores sociais nas sofisticadas análises das suas próprias situações de vida. Os autores propõem, assim, uma noção ampla

de “comunidade”, que abarca o bem comum por todos a construir e partilhar.

Essa noção mais ampla de comunidade, na verdade, já se encontra no referido texto inaugural de Kurt Lewin (1946), no momento em que o psicólogo social refere que o problema das minorias é também um problema das maiorias: “O problema dos negros é o problema dos brancos, assim como o problema dos judeus é o problema dos não-judeus” (LEWIN, 1946, p. 44). E é na mesma lógica integrativa que a ideia de colaboração também é lançada por esse autor, através da sua sugestão de pensar a investigação e seus problemas em termos não generalistas mas existenciais, a partir da experiência concreta dos participantes na pesquisa. Cooperação é a palavra usada pelo autor, no horizonte de uma “gestão social com objetivos práticos” (LEWIN, 1946, p. 36). Quando, onde e por quem deve ser feita a investigação, são as perguntas a responder. O pressuposto é que se deve adotar “olhos e ouvidos sociais directamente nos corpos de ação” (LEWIN, 1946, p. 37).

Essa precisão genealógica dos conceitos de comunidade e colaboração é importante não apenas para fazer justiça a Lewin na sua antevisão, mas também porque na sua concepção mais ampla e integrativa da pesquisa colaborativa, a investigação, a ação e a formação configuram um triângulo dinâmico a manter intacto para o bem de cada uma das três dimensões do trabalho e para o bem comum.

O trabalho coletivo (como metodologia) e as relações intergrupais (como tema de estudo) constituíam para esse Professor do Massachusetts Institute of Technology um dos aspectos mais cruciais das “cenas nacionais e internacionais”. Podemos encontrar nestas cenas ou panoramas referidos pelo autor uma dimensão política da sua leitura e proposta. E a pertinência do trabalho com grupos para grupos parece manter-se na atualidade como no período pós-Segunda Guerra mundial. É quase assustador verificar que Lewin escreve em 1946 algo que podemos replicar nos nossos dias: “Sabemos hoje melhor do que nunca que elas [as relações intergrupais] são dinamite em potencial. A estratégia da investigação social deve tomar em consideração os perigos aí envolvidos” (LEWIN, 1946, p. 44). Sessenta e sete anos depois da sua afirmação, a mesma conflituosidade entre grupos

sociais e países existe, como se a História não tivesse entretanto fornecido exemplos bastantes e gritantes das consequências nefastas desses mesmos conflitos. Sendo o preconceito e a luta pelo poder numa visão desintegrada do todo social e “comunitário” os principais ingredientes da discórdia, parece que a lição ainda está por aprender. Ou seja, a leitura e proposta desse autor dos anos 1940 mantêm-se atual, na necessidade de compreender e fazer investigação social como um trabalho coletivo, dialogante, participativo, exercendo na prática, através dos seus meios, o seu fim de construção do bem comum.

As áreas sociais, educativas e da saúde são as que mais têm aplicado a investigação-ação e pesquisa colaborativa e partilhada. É também de ressaltar o papel das artes, nomeadamente do teatro, neste esforço de compreensão das realidades sociais através do trabalho de grupo, do jogo de papéis, e consequente ação de inovação ou transformação social. O teatro do oprimido é o principal exemplo (BOAL, 1975), mas muitos outros se seguiram. Os seus objetivos são a democratização dos meios de produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas a esta forma de expressão e a transformação da realidade através do diálogo e expressão teatral.⁴ O mesmo se aplica a alguns trabalhos de arquitetura (BOUMAN, 2007), no mesmíssimo sentido da produção de conhecimento relevante para as pessoas com as pessoas.⁵

Nas ciências sociais a investigação-ação e pesquisa colaborativa/participativa foi, durante muito tempo, o parente pobre da atividade e produção científicas, como afirma José Ferreira de Almeida (2001). O mesmo autor registra também uma mudança significativa nesta tendência a partir dos anos 1980/90, com o exercício das profissões

do (as) antropólogo (as) e sociólogo (as) em terrenos sociais, tais como a habitação, luta contra a pobreza, saúde e em instituições outras que não a universidade. Um outro aspecto referido por Ferreira de Almeida é o enquadramento institucional de desenvolvimento da própria investigação científica, progressivamente marcado pelos princípios e objetivos do “Desenvolvimento tecnológico e da inovação”. A palavra inovação parece ser, neste contexto, a versão tecnocrática da ideia de transformação social. Inovar é trazer algo de novo, como transformar também o é. No entanto, a conotação política da palavra “inovação” é menos poética e utópica do que a ideia de transformação. Entre estilos e tendências diferentes podemos, mesmo assim, encontrar uma idêntica preocupação, que só se distinguirá se os agentes e atores de cada uma destas agendas – transformação e inovação – voluntariamente associarem as suas ações a ideologias e grupos de poder. O que não é improvável, é claro.

De fato, tanto na União Europeia, como nos EUA, ou na Austrália, as políticas científicas desenham horizontes pautados por esses grandes chavões. Neste sentido, aumentou o financiamento de projetos de investigação interessados em agir diretamente sobre as realidades sociais. A título de exemplo, refira-se a criação em 2009/10 do Collaborative Research Network da Austrália (CRN), que contou, só nos primeiros dois anos de existência, com a atribuição de 81 milhões de dólares para a implementação de 15 projetos (AUSTRÁLIA, 2009). A agenda de inovação para o Século XXI, na qual se insere o CRN, sublinha o papel que a colaboração joga na promoção da investigação de ponta na Austrália e no mundo inteiro. Parece que os governos começam, agora, a praticar o que já havia sido sugerido por Lewin nos anos 1940.

Contudo os desafios mantêm-se. A colaboração requer parcerias igualitárias em contextos sociais marcados pela assimetria. Requer a partilha de poder, de recursos, créditos, resultados, saberes, bem como um apreço recíproco do saber e especificidade de cada parceiro. Trata-se de um processo interativo, que incorpora pesquisa, reflexão e ação num ciclo sucessivo de progressos em espiral.

Em seguida apresentaremos os desafios concretos enfrentados até agora no nosso referido projeto de investigação.

4 A declaração de princípios da Associação Internacional do Teatro do Oprimido (OITO) indica, no primeiro ponto do seu preâmbulo, o objectivo de “Humanizar a Humanidade”.

5 No âmbito do nosso projeto de investigação colaborativa no CES, realizámos em 2014 um curso co-organizado com os colegas do Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra, no qual fizemos um exercício contínuo de diálogo e partilha interdisciplinares em torno de um Centro Comercial de Coimbra. Agora desinvestido pelos Conimbricenses, este espaço foi várias vezes mencionado pelo (as) imigrantes voluntários do projeto como um local de referência urbana das suas vidas na cidade. Curso *Espaços e Transições: Partilhando Biografias e Projectos na Reinvenção do Centro Comercial Avenida* (LECHNER; PROVIDENCIA; ALLEGRETTI, 2014).

Os desafios do contato, relação, comunicação, coautoria

O projeto “Pesquisa das migrações e abordagem biográfica: construindo um trabalho em colaboração no contexto português”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, apresenta-se como uma proposta de trabalho em colaboração entre investigadores das ciências sociais e imigrantes residentes em Portugal. Mais especificamente procuramos estudar e conhecer a experiência migratória de imigrantes com origens (dez países diferentes) e perfis (homens, mulheres, trabalhadores, estudantes, desempregados, jovens, menos jovens, letrados, iletrados) muito diversos que escolheram – de uma forma ou de outra – a cidade de Coimbra para viver.

Os objetivos de partida desse trabalho decorrem do nosso foco privilegiado nas experiências e relatos biográficos dos sujeitos nossos interlocutores:⁶ 1) qual a perspectiva dos migrantes sobre a sua experiência migratória?; 2) qual o impacto da pesquisa na vida dos migrantes e sociedade de imigração?; 3) como reconhecer os sujeitos interlocutores para além de um propósito meramente objetificante da pesquisa?

Para tal, lançamo-nos ao terreno na cidade de Coimbra, ao mesmo tempo que fizemos uma pesquisa e análise da legislação portuguesa sobre imigração, bem como dos discursos midiáticos sobre a matéria em Portugal. Este confronto entre o discurso normativo sobre a imigração e as experiências concretas de migrantes “em carne e osso” é um aspecto central do nosso trabalho analítico, da nossa proposta metodológica baseada em oficinas biográficas, e do nosso esforço de sensibilização ou publicitação através dos resultados audiovisuais produzidos pelo projeto, tal como o filme documental e o DVD do projeto.

Nesse sentido, e apesar de termos encontrado muitos obstáculos na procura de voluntários durante o primeiro ano (o desafio da entrada em contato e afinidade de motivações para a colaboração), as atividades realizadas em 2011 plantaram a semente de um trabalho de epistemologia cívica (JASANOFF, 2004a, 2004b) e de teoria aplicada que tem

trazido outros desafios extremamente enriquecedores à nossa investigação e reflexão sobre formatos colaborativos, sobre o estudo das migrações com os próprios migrantes. As atividades em curso no ano de 2012, em contrapartida, fizeram germinar essas tentativas, criando oportunidades de encontro com comunidades migrantes, instituições públicas e serviços do Estado que concretizaram uma implicação crescente entre a equipe de investigação, os voluntários e as instituições locais.

Nesse segundo ano do projeto, o trabalho de campo consistiu no contato com instituições e pessoas suscetíveis de nos facilitarem o acesso a potenciais voluntários para as oficinas biográficas. Também desenvolvemos encontros e entrevistas individuais aos participantes no terreno. Tivemos uma primeira reunião com a Rede Social da Câmara Municipal de Coimbra (CMC) em janeiro de 2012. Esta reunião permitiu dar a conhecer o projeto e receber o apoio formal na procura de voluntários. De fato, na sequência deste primeiro encontro, foram agendadas novas reuniões entre a equipe de investigação e os técnicos de ação social da CMC, que nos puseram em contato com migrantes residentes na cidade de Coimbra: Serviço de Habitação, Cartão Família, nomeadamente. Realizamos um encontro com o Serviço de Habitação da Câmara no Bairro do Ingote em 30 de janeiro de 2012, data em que recrutamos alguns dos voluntários para as oficinas. Outros já haviam sido recrutados no meio universitário, onde há uma grande percentagem de estudantes estrangeiros com o estatuto legal de imigrante em Portugal e que demonstraram muita abertura e interesse em participar. No total, contatamos cerca de 100 pessoas, tendo mantido o contato regular com vinte. As instituições e mediadores foram decisivos nesta etapa de construção do trabalho em colaboração.

Em junho de 2012, fizemos uma apresentação pública do projeto, por ocasião do seminário “Rumina@ções urbanas:⁷ conte a sua cidade numa roda de histórias”, na Casa da Cultura. Esta contou com a participação de alguns dos imigrantes contactados previamente, bem como com o responsável camarário pelo Serviço de Educação e Cultura.

⁷ Este título joga com a palavra “ação”, indicando uma dupla função dos relatos experienciais na roda: ruminar (falar, mastigar, tomar consciência) e agir sobre o tema ou área em discussão, neste caso, a cidade.

⁶ Usamos o masculino universal nele incluindo todas as mulheres nossas interlocutoras, voluntárias do projeto e amigas.

Só após estes contatos pudemos organizar duas oficinas biográficas (julho e outubro de 2012). Na primeira participaram apenas estudantes (oriundos de cinco países: Argentina, Brasil, Cabo Verde, China e Ucrânia); na segunda contamos com a presença de um grupo misto, bastante heterogêneo (estudantes, não estudantes, um imigrante iletrado) de sete países diferentes: Angola, Austrália, Brasil, Cabo-Verde, Costa do Marfim, São Tomé e Uzbequistão. Cada uma destas oficinas durou três dias e seguiu a mesma estrutura e protocolo de exercícios (escuta, partilha, ressonâncias) analisada no artigo já referido (LECHNER, 2012).

A realização dessas duas oficinas biográficas permitiu identificar grandes temas a aprofundar na análise do projeto. São eles a discriminação (dupla e tripla quando se trata de mulheres imigrantes negras e brasileiras solteiras ou divorciadas), o racismo – nomeadamente por parte dos serviços do Estado diretamente vocacionados para os imigrantes (como o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras nos seus atendimentos ao público) – e a importância das igrejas e religiões no acolhimento e redes de solidariedade dos imigrantes. Tanto a discriminação, como o racismo e as religiões, parecem envoltos num manto de inconsciência por parte de quem os pratica, contra a qual as oficinas biográficas muito contribuem graças ao formato circular e horizontal dos diálogos e aos seus efeitos formadores e transformadores. Realizamos uma oficina só sobre religiões em junho deste ano, com a participação de seis religiões diferentes (Batista, Católica, Espírita, Candomblé, Messiânica, Mórmons, Muçulmana), na qual os vários participantes referiram o seu espanto em ver e sentir tanto respeito entre pessoas de credos diferentes.

Sem dúvida que o trabalho de contato com os voluntários do projeto e das oficinas biográficas pôs a nu o desafio que é tentar fazer colaboração em contextos sociais de assimetria. E precisamente porque se tornou tangível na nossa experiência de investigação esta diferença estrutural entre os mundos da universidade e o mundo “lá fora” da imigração (menos evidente na primeira oficina com estudantes), organizamos a terceira e quarta oficinas diretamente focadas na questão das mulheres⁸ (março de 2013) e das religiões (junho de

2013), onde pudemos conhecer experiências outras que trouxeram um nível maior de alteridade para o nosso trabalho colaborativo. Neste confronto de realidades ficamos, por exemplo, sabendo da existência de uma Mesquita na cidade de Coimbra, desconhecida inclusive da Rede Social da Câmara Municipal. Foi, aliás, através do nosso projeto que os técnicos daquele serviço da CMC tomaram conhecimento da existência da Mesquita.

Assim, percebemos como a colaboração em contextos de assimetria social ou estatutária (entre nacional/estrangeiro; universitário/iletrado, etc.) leva a reciprocidades assimétricas (TEMPLE, 2003) que trazem para o coração do processo de trabalho colaborativo com imigrantes uma alteridade potenciadora de mútua aprendizagem e diálogo transformador. Tanto esta aprendizagem recíproca, como o diálogo transformador, por sua vez, podem ser conducentes a uma ação inovadora na esfera coletiva. Para que isso aconteça, é preciso que ambas as partes queiram agir nesse sentido construtivo aquém e além dos estatutos sociais de partida. Ou seja, como diria Temple (2003), é preciso que o valor material da troca não se sobreponha ao valor simbólico do que é partilhado. Ou ainda, é preciso que os valores simbólicos associados aos diferentes estatutos sociais de partida não bloqueiem a possibilidade de transformação do peso dos mesmos na produção compartilhada do valor da responsabilidade e autoria comuns. E aqui mesmo encontramos novos desafios, nomeadamente o da relação e da comunicação entre pessoas com culturas, línguas e linguagens diferentes.

Ora, uma das ferramentas mais úteis para trabalhar “por dentro” estes desafios teóricos, metodológicos e cívicos da colaboração é o registo e análise das imagens do próprio processo de trabalho. Assim, temos a totalidade das horas em oficina biográfica (60 horas) filmada e gravada com autorização de todos os participantes. Houve apenas um participante que, no início, não quis ser filmado. Mas justamente após prestar o seu testemunho (um dos primeiros) sobre a discriminação e racismo que sentiu no balcão de atendimento do SEF (Loja do Cidadão), o próprio reconheceu a importância dessa experiência tornar-se conhecida

⁸ grupo de mulheres do Brasil, Guiné Bissau, Moçambique e Ucrânia, beneficiárias das ajudas sociais do Centro.

por um público maior e anônimo. Desta forma, temos um *corpus* audiovisual riquíssimo que está sendo objeto de análises direcionadas por temas, e que fará parte do DVD sobre o projeto, bem como do filme documentário que iremos realizar com os voluntários sobre o tema da imigração.

A construção colaborativa do Centro Comercial Avenida como tema (involuntário) do projeto

Na segunda oficina biográfica do projeto, realizada com um grupo misto em outubro de 2012, surgiu de imprevisto e tema do Centro Comercial Avenida (CCA), um shopping construindo nos anos 1980 numa avenida central da cidade (Av. Sá da Bandeira), após demolição de um teatro do século XIX, único onde se cantava Ópera em Coimbra. Envolto em polêmica, o CCA foi erguido antes dos grandes centros comerciais Forum e Dolce Vita, que vieram, no final dos anos 1990, decretar o declínio comercial do CCA. Assim, hoje, este centro comercial mais antigo encontra-se desinvestido pelos comerciantes e consumidores, oferecendo valores baixos de aluguel que atraem pequenos empresários menos capitalizados.

O CCA aparece no nosso projeto pela primeira vez pela voz de uma participante australiana, missionária de uma Igreja Batista com sede no 4º piso desse centro comercial. Passamos a apresentar o sumário dos trechos minutados.

Dia 25 de Outubro

Câmera 2, clip 140, minuto 27, aproximadamente. Louise⁹ (missionária australiana de uma Igreja Batista) fala da festa anual dos hindus no Avenida, onde ela tem a Igreja. O tema surge na sequência da fala de Abdurafik, acerca da festa dos muçulmanos na mesma data. O excerto da sua intervenção informa sobre o início do ano hindu naquele dia, a comida, as danças, o número de participantes hindus ('uns trinta') nas festas. É mesmo à frente da sua Igreja que este grupo se reúne, no 4º piso, numa loja indiana de incensos e roupas, ao lado de um 'café dos Bangladeshis onde se come momos (raviólis nepaleses)'. Ela termina com a avaliação da diversidade.

⁹ Todos os participantes no projeto autorizaram a citação dos nomes. São colaboradores e não cobaias.

Dia 26 de Outubro

Câmera 2, clip 087, minuto 18 aproximadamente, Louise, durante um balanço do dia anterior, fala que jantou comida indiana, momos a 2 euros no Avenida. Abdurafik diz que conhece o sítio, Sr. Arsénio pergunta onde é, e lembra que foi lá que comprou o telemóvel. Louise insiste na 'propaganda' do momo a 2 euros.

Câmera 1, clip 85, minuto 5 aproximadamente, Lucy está a contar a sua história, conta que teve muita dificuldade em trabalhar como cabeleireira e que depois de ter feito um curso de estética abriu um salão de cabeleireira no Avenida. Clara e Elsa reforçam o Avenida, Louise pergunta em que andar, Clara pergunta se ela e Louise se conheciam, e Alda olha para Lucy, quando ela fala do Avenida. Momento crucial.

Dia 27 de Outubro

Câmera 2, clip 90, minuto 23 aproximadamente, Alda, falando da sua situação financeira é convidada por Elsa a falar da condição do seu marido. Diz que o marido sai de casa todos os dias, dando a entender que não sabe bem o que ele faz, e diz que ele tem um escritório no Avenida. Louise insiste em perguntar o andar, Elsa diz a Clara que o Avenida tem que entrar no filme.

Câmera 1, clip 99, minuto 13 aproximadamente, Maria da Penha, contando a sua história diz que o mais difícil de ficar em Portugal foi o cabelo, porque não tinha um salão onde soubessem tratar dele. Conta então que foi ao Avenida, à procura de um cabeleireiro Afro que lhe tinha sido indicado, e relata o momento de encontro com Lucy, no quarto piso do Avenida. Lucy complementa a história. São duas narrativas de um mesmo acontecimento.

Dia 23 de Março

Câmera 1, clip 09, minuto 30 aproximadamente, Socorro fala que há um lugar que tem advogados para imigrantes na sequência da fala da Flávia, acerca do desconhecimento da lei da imigração. Socorro diz que viu na Junta de Freguesia dos Olivais que, no shopping Avenida, tem um escritório de advogados para imigrantes. Elsa pergunta onde (querendo saber qual o piso) e Socorro fala na Avenida Sá da Bandeira, mas não sabe o piso.

Cada um desses excertos constitui um momento de construção involuntária do CCA como tema relevante do projeto. O CCA é um lugar de referência

para essas pessoas, traduzindo uma pertinência que ultrapassa a experiência singular de cada um. Uma análise mais detalhada dos relatos acima resumidos revela ainda mais elementos significativos deste momento de co-construção (análise linguística, interacionista).

A partir dessa evidência, digamos assim, o CCA tornou-se tema de diálogo interdisciplinar com os nossos colegas arquitetos do CES. Sendo eles docentes do curso de pós-graduação em arquitetura, interessaram-se pela participação da equipe e voluntários do projeto numa ação conjunta junto dos estudantes. Nasceu assim a ideia de organizarmos um curso de verão sobre o CCA, numa tentativa de diálogo e investigação interdisciplinares entre todos os interessados.

Antes disso, o CCA se havia tornado um catalisador temático para o filme documentário que planejamos realizar em colaboração com os participantes das oficinas.

Assim, fomos com a equipe técnica do Canal televisivo da Universidade de Coimbra ao CCA fazer filmagens, tendo como guias os participantes que trouxeram este espaço arquitetônico e urbanístico para o projeto. A ideia foi seguir os mapas mentais e experienciais destes participantes no que diz respeito àquele lugar, sobrepondo-os num jogo de diálogo que vai acrescentando vida ao espaço: os momos nepaleses (comida, cheiros, cultura), o cabeleireiro afro (corpo, texturas, segregação racial), os telemóveis (comunicação), o escritório do marido (trabalho), o café dos bangladeshis (comunidade de pertença, identidade étnica e nacional), a igreja Batista (religião), os advogados dos imigrantes (lei). O guião foi elaborado em conjunto depois de reunir todos os participantes numa roda, após o trabalho fotográfico e as filmagens no Centro Comercial Avenida. Sugerimos que cada participante pensasse “no seu filme” e que trouxessem também registros filmicos autobiográficos para o projeto. Este desafio foi lançado desde o início dos contatos entre a equipe de investigação de partida e os voluntários aderentes à proposta. Em abril de 2013 reunimos os três grupos das primeiras oficinas numa roda maior para falar do filme. Percebemos o entusiasmo de todos mas também uma certa passividade ou inação, tendo em conta

os poucos registros trazidos até agora. Esta é uma colaboração que partiu da nossa iniciativa e não de qualquer instituição ou comunidade. Por essa razão, não temos ilusões quanto ao peso decisivo da nossa intenção na experiência colaborativa. Em contrapartida, também somos bem realistas quanto ao valor decisivo da participação dos voluntários na produção de um conhecimento equitativo, coerente com a proposta de agir conhecendo com os sujeitos no terreno. Sem eles e elas este trabalho não poderia existir.

Solicitamos a todos os participantes um balanço da experiência nas oficinas biográficas e uma avaliação do trabalho. Todos referem a importância do formato, do diálogo, da escuta e de tornar conhecidas as experiências concretas de quem vive a imigração. Mais do que dar voz aos imigrantes, neste sentido, o projeto de construir um trabalho em colaboração com Abdurafik, Alda, Arsénio, Bernardino, Cristina, Dália, Elisabete, Flávia, Kouassi, Lluba, Lucy, Maria da Penha, Reginaldo, Rosana, Rosantina, Shaknoza, Socorro, Viktoria e Virgílio, traduz uma vontade de contribuir para o conhecimento da imigração e seus problemas e potencialidades numa ação conjunta de intercâmbio e aprendizagem. Para tal, é decisivo o trabalho das oficinas biográficas, bem como os suportes audiovisuais usados em produtos hiper-mídia e no filme documentário.

Uma nota conclusiva: para tudo o que falta dizer...

Este texto inicia um enquadramento da experiência concreta de trabalho colaborativo que desenvolvemos no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra com imigrantes. Trata-se de um primeiro momento de confronto entre o quadro teórico da investigação-ação e pesquisa partilhada, tal como as nossas referências as definem, e o nosso projeto. Para tal, revisitamos os fundadores desta literatura científica que, na nossa opinião, se caracteriza justamente por ser também uma literatura cívica e mesmo de uma economia humana ou moral social, centradas numa noção democrática de cidadania participativa.

Lançamos os primeiros tijolos informativos da descrição deste trabalho de uma forma sumária. Mui-

to mais haveria a dizer sobre a entrada no terreno, a manutenção dos contatos ao longo do tempo, o estabelecer de relações, o trabalho nas oficinas, o trabalho de preparação do filme a realizar. São muitas horas de diálogo, de encontros formais, informais e não formais, entre todas as pessoas envolvidas. Não há espaço neste artigo para esse material e análise.

Preparamo-nos para fechar este contributo

pontual com o sentimento e a consciência de que há muito mais para discorrer. Com tinta, imagens, fotografias, vídeos, desenhos, comidas e outras formas de expressão, e iniciativas conjuntas, seja com colegas portugueses ou outros. O nosso intuito e vontade é aprofundar o diálogo e o conhecimento teórico-prático sobre pesquisa colaborativa.

REFERÊNCIAS

- AUSTRÁLIA. Australian Government. Department of Industry, Innovation and Science. **Collaborative Research Network**. 2009. Disponível em: <<http://www.innovation.gov.au/CRN>>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- BAIRON, S.; LAZANEO, C. Produção partilhada do conhecimento: do filme à hipermédia. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOUMAN, Ole. Unsolicited, or: the new autonomy of architecture. **Archis**, n. 4, 2007.
- CARR, Wilfred. **Education, democracy and action research**. Paper at the Collaborative Action Research Network (CARN) conference in Tromsø, North Norway, 7th – 9th November 2013.
- CHEVALIER, J.; BUCKLES, Daniel J. **Participatory action research, theory and methods for engaged inquiry**. London, UK: Routledge, 2013.
- DEWEY, John. **Experience and education**. Indiana, USA: Kappa Delta, 1938.
- FERREIRA DE ALMEIDA, José. Em defesa da investigação-acção. **Sociologia: Problemas e Práticas**, n. 37, p. 175-176, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JASANOFF, Sheila. Science and citizenship. **Science and Public Policy**, n. 31, p. 90-94, 2004a.
- _____. **States of knowledge: the co-production of science and social order**. London, UK: Routledge, 2004b.
- LECHNER, Elsa. Oficinas de trabalho biográfica: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 71-87, 2012.
- LECHNER, Elsa.; PROVIDENCIA, Paulo; ALLEGRETTI, Giovanni. Apresentação e programa do Curso de Verão. **Espaços e transições: partilhando biografias e projectos na reinvenção do Centro Comercial Avenida**. Coimbra, PT: CES, 2014. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/eventos/index.php?id=8903&id_lingua=1>. Acesso em: 27 jan. 2014.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Sociological Issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.
- TEMPLE, Dominique. **Teoría de la reciprocidad**. La Paz: PADEP/ GTZ, 2003.

Recebido em: 19.08.2015

Aprovado em: 17.10.2015

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, criada em 1992, caracterizava-se por ser um periódico temático semestral. A partir de 2016, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar

isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma www.revistadafaeeba.uneb.br e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com / livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar refe-

rências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atu/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Secretário: Diego Aric

E-mail: aric.diego1@gmail.com

Tel. 71.3117.2316

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza

E-mail: esclementino@uol.com.br

Editora Executiva: Livia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: www.revistadafaeaba.uneb.br

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal** is a thematic periodical published biannually. Beginning in 2016, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and

modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

Secretary: Diego Aric – Email: aric.diego1@gmail.com – Tel. 71.3117.2316

General Editor: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: www.revistadafaeaba.uneb.br