Série
EaD em debate - v. 2

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

TEORIA E PRÁTICA

Querte Teresinha Conzi Mehleck
[Organizadora]

Ana Sara Castaman
Cecilia D. Flores
Clóvis Leopoldo Reichert
Dilmeire Sant´Ana R. Vosferau
Edson Felix dos Santos
Elmara Pereira de Souza
Fernanda Roda de S. A. Cassundé
Isolina Oliveira
Janete Sander Costa
José Ricardo Costa de Mendonça
Jurema Luzia de Freitas Sampaio
Kate Fabiani Rigo
Kátia Cilene da Silva
Maria Ivone Gaspar
Querte Mehleck
Roseclea Duarte Medina
Susane Garrido

Copyright by © 2017
Querte Teresinha Conzi Mehlecke et al.

COORDENAÇÃO EDITORIAL:
Wilbett Oliveira

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:
Eros Cícero de Oliveira

1ª edição

CONSELHO EDITORIAL
Dra. Querte Teresinha Conzi Mehlecke (UFRGS)
Dra. Susane Garrido (UFRGS)
Dra. Kátia Cilene da Silva (UFPE)
Dra. Isolina Oliveira (Universidade de Lisboa)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por
qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização
prévia, por escrito, dos autores.
Obra protegida pela Lei de Direitos Autorais

Mehlecke, Querte Teresinha Conzi et al.

Educação a distância no ensino superior: teoria e prática. Querte Teresinha Conzi Mehlecke
[Organizadora]. - São Paulo: Opção livros, 2017. Série EaD em debate, v. 2.

ISBN: 978-85-8305-100-8

1. Educação 2. Ensino a distância. 3. Ensino superior
I. Título. II. Querte Teresinha Conzi Mehlecke

CDD: 370

Av. Eng. Luis Carlos Berrini, 1140 - 7º Andar
Brooklin - São Paulo, SP - CEP: 04571-000
Home page: www.opcaolivros.com.br
Email: contato@opcaoeditora.com -
Telefones: ES: (27) 3072.7079 | 99798-3377

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 5

1 - A GERAÇÃO VIRTUALIZADA E OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR:
ENSAIO SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES
INSTANTÂNEAS, 7

Kate Fabiani Rigo

2 - A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ELETRÔNICAS DOS
PROFESSORES PARA INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR:
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA COM METASÍNTESE QUALITATIVA, 17
Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé, José Ricardo Costa de Mendonça,
Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosferau

3 - A PROPOSTA FLIPPED CLASSROOM NO ENSINO DA ÁREA MÉDICA:
UM CASE NA DISCIPLINA SEMIOLOGIA GERAL, 36

Edson Felix dos Santos, Cecília D. Flores

4 - AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO E A
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM EaD, 51

Kátia Cilene da Silva

5 - CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: OS AFETOS COMO DISPOSITIVOS
INTERPRETATIVOS, 71

Elmara Pereira de Souza

6 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUE TRAJETÓRIA EM PORTUGAL?, 95

Isolina Oliveira, Maria Ivone Gaspar

7 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM PRESENTE E UM FUTURO,
TOMARA HÍBRIDO, 129

Susane Garrido

8 - METODOLOGIA DOS DESAFIOS: PROBLEMATIZAÇÃO E SENTIDO EM
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM, 139

Clóvis Leopoldo Reichert, Janete Sander Costa

9 MOVIMENTOS DA ORALIDADE NAS INTERAÇÕES ESCRITAS
EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: NOVOS
EFEITOS DE SENTIDO E AUTORIA, 153Janete Sander Costa,
Querte Mehlecke, Clóvis Leopoldo Reichert

10 - O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA: UM
ESTUDO DE CASO, 167
Ana Sara Castaman, Roseclea Duarte Medina

11 - TPACK ARTES VISUAIS COMO BASE PARA PERCURSO DE
EMPODERAMENTO TECNOLÓGICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM ARTES VISUAIS: A VERSÃO PILOTO DO PROJETO
APRENDENDO COM ARTE, 193
Jurema Luzia de Freitas Sampaio

SOBRE OS COAUTORES, 217

APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância no Brasil e no mundo cresce significativamente a cada ano e, a partir desse crescimento, faz-se necessária a busca por estudos e pesquisas para aprimorar cada vez mais essa modalidade de ensino. Tais estudos estão associadas ao uso de diferentes ambientes que apoiam os processos educacionais. Nesse cenário, o compartilhamento de informações e de conteúdos disponíveis em um ambiente virtual propicia a comunicação e a interação entre os sujeitos com o objetivo de construir novos conhecimentos.

Contribuindo para um cenário de estudos e pesquisas, este livro apresenta uma coletânea de artigos que convida o leitor a refletir sobre: as gerações virtualizadas do ensino superior; a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores; a aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias; o uso do *Classroom* na área médica contribuindo para a construção da aprendizagem mediada pelas tecnologias; a avaliação do ensino superior e a sua relação com a política de expansão e a avaliação da qualidade em EaD; cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem: os afetos como dispositivos interpretativos; a trajetória da educação a distância em Portugal; educação a distância no Brasil: Um presente e um futuro, tomara híbrido; metodologia dos desafios: problematização e sentido em ambientes virtuais de aprendizagem; movimentos da oralidade nos ambientes virtuais

de aprendizagem; o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino universitário a distância e *TPACK Artes Visuais* como base para percurso de empoderamento tecnológico na prática pedagógica em Artes Visuais. Tais reflexões contribuem para que a educação a distância seja, cada vez mais, uma modalidade de ensino que se preocupa com a aprendizagem, com a construção de novos conhecimentos valorizando a educação como um todo, independente da modalidade e dos recursos. Com esse conjunto de estudos representados pelos artigos, espera-se ampliar as discussões em torno da educação a distância, possibilitando que seus recursos sejam cada vez mais utilizados e que o ensino de forma geral, seja mais híbrido, mesclando presencial e virtual.

Boa leitura!

Querte Teresinha Conzi Mehleck

Organizadora

1

A GERAÇÃO VIRTUALIZADA E OS DESAFIOS DO
ENSINO SUPERIOR: ENSAIO SOBRE O ENSINO A
DISTÂNCIA EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES INS-
TANTÂNEAS

Kate Fabiani Rigo

INTRODUÇÃO

O Ensino à Distância teve sua regulamentação a partir da pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), passados vinte anos, esta modalidade permanece no crescente, em relação ao seu número de matrículas, sendo os cursos de Licenciatura, os mais procurados. De acordo com os dados obtidos no Censo do Ensino Superior de 2014:

O número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior.

As matrículas dos cursos a distância são predominantes da rede privada e dos cursos de licenciatura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

O EaD tem o objetivo de ampliar a oferta de ensino e de atender as demandas de quem não tem tempo de frequentar uma graduação ou pós-graduação presencial, além de facilitar o acesso de quem mora distante dos centros acadêmicos. De acordo com Vianna:

A EaD vem democratizando o ensino e proporcionando formação de qualidade e de acordo com a disponibilidade de cada aluno. Estes fatos têm contribuído para o aumento da demanda por esta modalidade de ensino. Desde o início do século XX as metodologias para esta modalidade de ensino vêm se aperfeiçoando (Viana et al., 2015).

A modalidade beneficia a expansão do conhecimento e auxilia na formação dos novos profissionais, que atualmente, buscam a informação e a agilidade nos processos formativos de base acadêmica. É a forma de ensino que mais atrai a nova geração de nativos digitais, e a forma que mais assusta os docentes das gerações anteriores, pois ela exige mudanças, que nem sempre são bem quistas pelos mesmos.

1 PERFIL DA GERAÇÃO DO SÉCULO XXI

As gerações foram sendo formadas a partir de seus contextos sociais, históricos e educacionais. Cada uma delas tem aspectos próprios no que se refere a dinâmica de agir, de pensar e de aprender. Grande parte dos pensadores e dos teóricos da educação moderna são frutos

das gerações *baby boomers*, X e Y, já os receptores desta educação fazem parte da Geração Virtualizada, os chamados nativos digitais. O choque e o confronto de ideias são uma constante, no âmbito da formação universitária, que ainda está processando e conhecendo a forma de pensar e de agir desta geração virtualizada que busca na formação superior mais do que a informação, mas a inovação.

O Quadro a seguir foi elaborado por Silmara Marques (2013) e serve para ilustrar o contexto e a forma de agir das gerações que se ocupam da construção, aplicação e da recepção dos modelos educativos contemporâneos.

Veteranos (1922-1943) Adaptáveis/ Conformistas	Baby Boomers (1943- 1960) Idealistas	Geração X (1960-1980) Reativos	Geração Y (1980-1995) Cívicos	Geração Virtualizada (1995 em diante) Adaptáveis
*Grande Depressão *2ª Guerra Mundial *Extremos sociais: Pobreza à riqueza *Pais rigorosos	*Pós-guerra *Primeiro *homem na Lua *Direitos das mulheres *Ativismo político (paz e amor) *Pais liberais	*Filhos de pais divorciados *Pais ausentes e "estressados" *Consolidação do capitalismo: grandes demissões *TV = babá *Informatização (informação): mais velhos deixam de ser portadores do conhecimento	*"Echo Boomers" *Mídia: ódio, medo e ganância *11/setembro, assassinatos, assaltos, terrorismo, violação de ética. *Mundo instável/futuro incerto *Crescimento das telecomunicações *Pais profundamente envolvidos: *filhos mimados	*Geração Zapping (Z) *Nativos digitais *Videogames Mundo virtual paralelo *Pais mais jovens *Geração Líquida *Ambos os pais trabalham: mais riqueza, menos tempo
*Guardiões da tradição e sabedoria *Respeito às regras e formalidade *A prosperidade provém de boa relação e fidelidade com a empresa *Resistência a mudanças	*Crescimento populacional *Continuam o legado dos Veteranos ("prediletos" nas empresas) *Fidelidade à empresa *Obsessão por trabalho: workaholics – meio para prosperidade e riqueza *Carreira sólida: legado pessoal *Preocupada com dever, segurança, ficava-se muito tempo numa empresa. *Valorizam educação *Tratavam os mais velhos como figura de autoridade: ensinados pelos pais.	*Desilusão com os valores vigentes: busca de equilíbrio entre vida pessoal e trabalho *Descrença com as instituições: desconfiança da hierarquia e importância de status *Ambiente de trabalho mais informal e acolhedor: clima de comunidade *Famílias sólidas: "trabalhar para viver" e não "viver para trabalhar" *Questiona autoridade *Mudanças nos layouts das empresas	*Grande valor à educação *Tudo é possível *Chefe = pai *Só faz o que gosta e surpreende *Multitarefa *Ansiosos *Sempre conectados *Engajados *Voltados para a natureza *Consumista	*Desenvolvimento precoce *perda de valores precocemente *Descrença na educação e carreira formais *"geração silenciosa": fones de ouvido *Pensamento não-linear *Distração constante – baixo engajamento político *"e-mail é antiguidade" *Pobres em relações interpessoais e familiares *Mentalidade de curto prazo *Laços momentâneos e descartáveis *Reação à massificação

Para amenizar o choque entre geração, o EaD surge como uma possibilidade de aproximação de saberes e de acolhimento das necessidades da sociedade contemporânea. É um modelo que exige a autonomia do discente e a reinvenção do docente, pois

[...] o ambiente inovador da EaD torna-se um agente de mudanças e transformações das práticas pedagógicas, onde o aluno é instrumentalizado para investir em sua formação, apropriando-se de conhecimentos, numa relação mais dialógica com os professores e alunos, formando uma rede colaborativa, em que os aspectos da interatividade são reforçados e a autonomia é valorizada consideravelmente. A EaD visa ampliar os espaços de construção de aprendizagem, viabilizar a expansão de oportunidades de estudos, oportunizar uma maior aproximação e interatividade com a tecnologia e oferecer meios de formação contínua e permanente (Viana et al., 2015).

O EaD auxilia no processo de adequação de valores que estão entre uma geração e outra, além de facilitar a comunicação e a expansão dos mesmos para além do espaço físico da academia. De acordo com Gomes e Caniato (2016), a nova geração busca processar os ideais herdados, transformando-os de forma a negar ou reafirmar a mensagem transmitida pelas gerações anteriores.

A internet revolucionou a interação e a comunicação entre os sujeitos e relativizou o tempo e as fronteiras. O impacto desta transformação atingiu a educação e sua forma de apresentar seus currículos e de interagir com seus educandos.

Na internet, deixamos de ser uns e outros para criar espectros e avatares que são máscaras idealizadas pelo tecido social, ou seja, ela possibilita a simulação da vida. Para interagir no ciberespaço, os adolescentes precisam criar uma identidade “adequada” à comunidade virtual da qual pretendem fazer parte. Dessa forma, os adolescentes “recriam-se” em formato digital, incorporando características performáticas que transpareçam uma identidade socialmente desejada (Gomes; Caniato, 2016).

Os processos de mudança e de transformação acabam impactando diretamente na geração está como referência, de acordo com Veloso:

Os mais velhos sentem-se incomodados e, em certa medida, ameaçados pelos mais novos que, por sua vez, precisam se mostrar suficientemente autênticos para negar os valores das gerações anteriores. Na esfera familiar, as divergências são tratadas no ambiente doméstico, exceto em casos que extrapolam os limites da convivência privada. Porém, em ambientes coletivos e formais, como a empresa, por exemplo, os conflitos tomam outras dimensões, uma vez que pessoas socializadas de maneiras diferentes convivem no mesmo espaço. É nesse tipo de situação que divergências tornam-se explícitas e, entre elas, estão as provocadas pela diversidade promovida pela variação das opiniões, dos comportamentos, das maneiras de enxergar e executar o trabalho

e da visão de mundo das diferentes gerações: Baby Boomers, Geração X e Geração Y. Diante da convivência atual entre essas três gerações no contexto empresarial, gestores dos mais diversos tipos de empresas manifestam preocupação com a entrada da Geração Y no mercado de trabalho e sua ascensão recente a cargos gerenciais (Veloso, 2012).

A conectividade faz parte do viver e é o meio de comunicação do/da adolescente virtualizado (a) ¹. Este indivíduo considera sua participação no mundo online mais efetiva e interessante do que sua interação com seus pares face a face (Rigo, 2016, p. 28). Dessa forma, o EaD é um modelo pedagógico que atrai este novo sujeito universitário e o novo profissional do século XXI, que estão mais interessados em construir o próprio conhecimento e de criar novas formas de interação a partir da comunicação virtual.

2 PERFIL DO EDUCADOR

A dinamicidade da sociedade virtualizada confronta os moldes vividos pela geração de docentes que pertence a geração *baby bommers* e X. Os profissionais, que antes estavam acostumados a serem ouvidos, agora se deparam com questionamentos e com o enfrentamento de uma geração que não aceita as regras como uma verdade absoluta. A formação da docência ainda precisa ser revisada e orientada de acordo com os novos parâmetros de interação e de ampliação do conhecimento acadêmico e profissional. O EaD rompe com a estagnação didática e com as fronteiras da sala de aula:

A distância na EaD deve ser compreendida basicamente como separação espacial (geográfica/local) entre participantes do processo educacional, sejam estes alunos ou professores. Em aulas por videoconferência, é comum que os alunos estejam juntos, mas em lugares diferentes do professor. Por outro lado, quando o estudo ocorre pela internet é comum alunos e professores estarem em locais diferentes, acessarem o curso e os materiais e recursos didáticos em momentos diferentes. Estes dois exemplos ilustram que há diferentes possibilidades de distanciamento entre alunos e professores (Viana et al., 2015).

¹ Entende-se por adolescente virtualizado, o indivíduo que está totalmente inserido na dinâmica do mundo virtual. É um adolescente que se comunica, se relaciona e expressa suas angústias, vitórias e opiniões no espaço cibernético (Rigo, 2016).

O Ensino Superior precisa estar preparado para a geração virtualizada e esta modificação se dará com a presença de docentes mais abertos a projetos colaborativos, conhecedores de ferramentas virtuais e intelectuais dispostos a criar novos materiais didáticos que atraiam e qualifiquem o discente para as demandas da sociedade contemporânea. Para Emerenciano, Sousa e Freitas (2005):

o professor se projeta quando colabora com o estudante para acordar a crítica e a criatividade, quando são colocadas no plano de julgamento e aproveitamento do já vivenciado. O educador assume seu papel, quando o foco principal são os valores que induzem à autonomia. Desta visão, os dois papéis se concretizam no processo de tutoria. Em outras palavras, tratando-se de construção do saber, a tutoria é marcada pelo trabalho de estruturar os componentes de estudo, orientar, estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta feita, a cada um compete “criar” um pronunciamento marcadamente pessoal.

O ideal seria que os programas de qualificação e de formação continuada fossem oferecidos pelas próprias instituições, uma vez que, a realidade dos docentes do Brasil é de precariedade tanto em sua formação básica quanto em sua qualidade de vida, já que muitos atuam em mais de uma instituição de ensino.

É necessário que os professores sejam devidamente preparados em termos pedagógicos e tecnológicos para a EaD, compreendendo suas possibilidades, características e potencialidades. Caso contrário, há o risco de “transposição” de aulas presenciais para ambientes online (Maia; Mattar, 2007), provocando, entre outras coisas, o sub aproveitamento dos recursos disponíveis. Afinal, a tecnologia por si só não pode garantir qualidade ao ensino. A qualidade da educação depende de uma ampla variedade de fatores (Viana et al., 2015).

A renovação das ações didáticas está diretamente ligada ao potencial de inovação do docente, também com sua base de formação e de sua habilidade em adaptar suas aulas conforme as necessidades do grupo que está atendendo. Cardoso (2005) discorre sobre as características de um bom docente:

As características do bom professor giram em torno de atitudes de respeito, de domínio do conteúdo da matéria que leciona e do conhecimento amplo. Além disso, precisa ter o domínio dos saberes práticos da experiência e dos saberes pedagógicos e didáticos para escolher a melhor maneira para traba-

lhar cada conteúdo. Como há conteúdos que podem ser mais bem trabalhados com as ferramentas das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, é importante que o professor passe a dominar também os saberes tecnológicos relacionados à utilização do computador e da Internet.

O docente de EaD tem em suas mãos uma forte ferramenta de interação e disseminação do conhecimento formal e criativo, cabe a ele buscar junto com seus discentes e instituições de ensino aulas mais dinâmicas dentro do espaço virtual. A internet deve ser vista como uma oportunidade que integração entre gerações e saberes.

3 DESAFIOS DAS UNIDADES DE ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior é um dos setores responsável pela formação profissional e científica dos indivíduos. Possui o intuito de qualificar seus discentes e de incentivar o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica de um país. Conhecimento, inovação científica, cultural, tecnológica e social marcam os objetivos do ensino acadêmico de qualidade. O EaD possibilita a interação destes objetivos:

A modalidade de ensino a distância é fruto da realidade do ritmo acelerado das inovações das múltiplas tecnologias da informação e comunicação (TIC's). A introdução das novas TIC's na educação se constituíram em recurso educativo com propósito de oportunizar acesso a educação de qualidade a todos, em iguais condições e que ela se renova à cada fase histórica, buscando ser aplicada como ferramenta tecnológica verdadeiramente inclusiva. Além disso, também foi vista como proposta pedagógica para uma aprendizagem interativa que promova autonomia acadêmica de maneira responsável, crítica e criativa (Viana et al., 2015).

A sociedade virtualizada exige cada vez mais do Ensino Superior a adaptação de suas grades curriculares, além disso, exige qualidade em seus programas e disciplinas ministradas na modalidade EaD, conforme Vianna:

A mudança nos rumos da sociedade exige um novo perfil de educação, que forme indivíduos criativos, capazes de entender e relacionar conhecimentos, assumir responsabilidades e trabalhar em equipes cooperativas. Também que tenham capacidade para a autoaprendizagem, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente a novas tarefas. Para isso, é importante que os nú-

cleos de EaD das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, para que assim facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual (Viana et al., 2015).

O Ensino Superior e seus discentes tem muito a ganhar frente a este modelo de ação educativa, por possibilitar ao discente a liberdade de gerenciar suas atividades acadêmicas, ao docente mais um instrumento didático de ação e para a instituição a oportunidade oferecer aos seus integrantes uma educação mais próxima das necessidades do mercado de trabalho e da sociedade que a cerca. Quanto mais o Ensino Superior estiver em conexão com seu contexto, maior será sua efetividade na formação dos futuros profissionais e pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior está em pleno processo de adequação dos sistemas EaD, é uma modalidade que se modifica de acordo com as demandas de sua época. Torna-se necessário pensar em estratégias didáticas efetivas que difundam o conhecimento ampliado da geração X e Y e, que ao mesmo tempo, absorvam a interatividade virtual exigida pela geração virtualizada. A adequação de materiais mais ilustrativos, dinâmicos e interativos facilitará o processo de ensino-aprendizagem qualificando o estudante em formação. É um modelo que precisa estar em constante transformação.

A educação a distância, em termos de qualidade e níveis diferenciados, possibilita desenvolver as habilidades requeridas para que a pessoa possa vir a construir seus próprios objetivos existenciais, estimulando a ousadia de criar, porque não trabalha apenas com o “já feito”, mas, sobretudo, com abertura clara para desenvolvimento de meios necessários ao enfrentamento do real vivenciado em um determinado tempo, em que os recursos de ampliação estimulam uma visão multifacetada dos meios e modos no trabalho educativo, apoiados no aproveitamento da tecnologia, sem prescindir dos valores (Emerenciano, Sousa; Freitas, 2005).

A nova geração virtualizada possui habilidades que não são características da geração *boomers*, X e Y. O ideal está em conseguir unificar habilidades de cada geração a ponto de construirmos um modelo de ensino que tenha a capacidade de assimilação dos *boomers*, o equilíbrio dos X, a vontade de mudança dos Y e a adaptabilidade dos vir-

tualizados. Cada geração tem muito a contribuir no design das novas plataformas que deverão ser criadas para atender as demandas desta nova sociedade que está em constante conexão.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Pedro; LAMIM-GUEDES, Valdir. *Educação a distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior*. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textotlivre/article/view/6400/7692>> Acesso em: 20 ago 2016.

EMERENCIANO, M. S. J. SOUSA, C. A. L. FREITAS, L. G. *Ser Presença como educador, professor e tutor*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/695/ser_presenca_como_educador_professor_e_tutor_> Acesso em: 30 ago 2016.

GOMES, Vinicius Romagnolli Rodrigues, CANIATO, Ângela. Adolescentes na contemporaneidade: desdobramentos subjetivos do (des) investimento no virtual. In: *Contextos Clínicos*, Unisinos.9(1):133-146, janeiro-junho 2016.

MARQUES, Silmara. *Quadro geracional VETERANOS, BOOMERS, X e Y*. 2013. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/silmarabergamo/quadro-teoria-geracional-veteranos-baby-bommers-gerao-x-y-e-z>> Acesso em: 30 ago 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo da educação superior 2014 - Notas Estatísticas*. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf> Acesso em: 20 ago 2016.

RIGO, Kate. *Vamos começar pelo fim?* Lisboa: Chiado, 2016.

VELOSO, Elza. É possível negar a existência da geração Y no Brasil? Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000400011> Acesso em: 20 ago 2016.

VIANNA, Luciano José; ATAÍDE, Cintia Aparecida; FERREIRA, Marussa Campos. *Educação a distância no Brasil: cotidiano, prática, avanços e perspectivas*. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1635>> Acesso em: 20 ago. 2016.

2

A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ELETRÔNICAS DOS PROFESSORES PARA INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA COM METASÍNTESE QUALITATIVA

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé

José Ricardo Costa de Mendonça

Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosferau

INTRODUÇÃO

Uma questão fundamental parece estar sendo enfrentada pelas universidades: encarar as questões referentes às demandas de novas concepções e modalidades de ensino. A revolução do ensino chegou e agita as escolas brasileiras, afirma Fischer (2000). São propostas de mudanças na graduação e pós-graduação que refletem as novas relações da sociedade cada vez mais demandante por ensino de qualidade, de políticas nacionais indutoras de transformações institucionais e de mudanças na cultura de trabalho. De fato, os “professores iniciaram sua qualificação para uma nova ambientação sem fronteiras, que se transformou, a cada segundo, e apresentou uma valiosa oportunidade de aprendizado baseado na integração e na colaboração, independentemente do tempo e do espaço” (MARTINS, 2008, p. 363).

A educação a distância aparece, então, “como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (BELLONI, 2009, p. 3). Por isso que a criação de Centros de Educação a Distância tem sido processo comum nas instituições educacionais nos últimos anos com intuito de viabilizar tanto o ensino de graduação quanto o de pós-graduação no país, bem como o investimento de recursos substanciais para explorar os potenciais do ensino a distância no ensino superior (SCHÖNWALD, 2003).

O apoio que a EAD tem recebido da tecnologia, cujos instrumentos passaram a dinamizar todo o processo de ensino-aprendizagem e a tornar mais próximo o “contato” por intermédio do mundo virtual, tem mudado gradualmente o ensino superior e feito com que as instituições de ensino enfrentem a complexa tarefa de integrar a tecnologia ao contexto tradicional dos cursos (SCHNECKENBERG, 2004; 2008a; WHEELER, 2010).

Assim, na medida em que as potencialidades são viabilizadas com apoio das TIC, inúmeras atividades têm sido permitidas com a EAD, impactando, sobremaneira, tanto as instituições de ensino superior quanto a docência. Portanto, o processo de passagem de um modelo de educação presencial para outro, a distância, envolve, não somente, mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem mas, sobretudo, de competências e atividades dos professores

(ISMAN; ALTINAY; ALTINAY, 2004; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; RAMA, 2008; ZANOTELLI, 2009; GILBERTO, 2013).

Embora as TIC tenham aumentado o potencial de interações (tornando-as mais ricas e rápidas) entre os membros de uma comunidade de aprendizagem, há pouca evidência real para sugerir que isto está relacionado com a renovação da universidade, principalmente no que diz respeito a formação dos professores. Ou seja, as práticas nas áreas da inovação estratégica das universidades não mudaram o suficiente para acompanhar plenamente as mudanças na tecnologia e seu impacto no ensino, pois, estudos comprovam que, de uma maneira geral, as instituições educacionais são notoriamente lentas para se adaptarem a essas mudanças (SCHNECKENBERG, 2008b; BATES, 2009; POSTLE; TYLER, 2010; FEIXAS; ZELLWEGER, 2010; WHEELER, 2010).

Ainda que as políticas públicas para a expansão e desenvolvimento da EAD sejam realidade para maioria das IES do país e existir consenso entre docentes e gestores de que é preciso avançar nesta modalidade de ensino para além de práticas isoladas, percebe-se ainda em muitas delas a falta de uma abordagem de mudança da gestão universitária para integração das TIC ao processo de ensino-aprendizagem da EAD, mostrando que esta modalidade de ensino ainda não é compatível com as estruturas e valores atualmente existentes nas universidades (SCHÖNWALD, 2003; SCHNECKENBERG, 2008b).

A institucionalização da EaD nas IPES deve ser inserida nas práticas e na estrutura organizacional com procedimentos, funções, responsabilidades, regulamentação, entre outros aspectos que atendam as especificidades de uma universidade com oferta de ensino em um sistema bimodal¹ (WUNSCH; TURCHIELO; GONZALEZ, 2011, p. 8).

Nesse sentido, Seufert e Euler (2003) identificaram cinco dimensões essenciais para a implementação eficiente da EAD em contextos universitários, quais sejam:

- a) dimensão econômica, representada pela eficiência e efetividade no uso dos recursos;
- b) dimensão técnica/tecnológica, representada pela estabilidade e funcionalidade adequados da infraestrutura técnica;

¹ Tendência atual da EAD, em que propicia a convergência do sistema presencial e a distância em um modelo híbrido, também chamado de blended learning.

- c) dimensão organizacional-administrativa; representada pela capacidade de adaptação e eficiência das estruturas e processos para implementação da EAD;
- d) dimensão sociocultural, representada pela mudança de cultura para um novo processo de ensino-aprendizagem; e
- e) dimensão pedagógico-didática, representada pelo desenvolvimento de novas competências em função de novos ambientes de ensino-aprendizagem e meios de comunicação.

Estas cinco dimensões representam as condições institucionais necessárias para respaldar o desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior de modo a permitir a integração das TIC ao processo ensino-aprendizagem. Assim, entendendo que o corpo docente desempenha um papel decisivo na estratégia de uma universidade para melhorar e ampliar os seus serviços educacionais com a ajuda da tecnologia (SCHNECKENBERG, 2007; VOLK; KELLER, 2010; GILBERTO, 2013), entende-se que uma universidade só tem condições de orientar e implementar tecnologias orientadas para inovação no processo de ensino-aprendizagem em EAD se:

- a) os membros (docentes) estão conscientes sobre a necessidade de adaptar a cultura de trabalho ao ambiente em mudança;
- b) os ambientes de aprendizagem da EAD estiverem alicerçados em uma infraestrutura diferente daquela que é utilizada na modalidade presencial;
- c) os membros fazem o uso insistente do potencial da TIC; e, sobretudo
- d) o desenvolvimento das competências necessárias para os membros tiver respaldo em condições dadas pelos contextos organizacionais (favoráveis à EAD) previamente institucionalizados (dimensões para implementação da EAD em contextos universitários).

Isto posto, nesta revisão sistemática questiona-se: como é possível situar à discussão proposta “a influência das condições institucionais no desenvolvimento das competências eletrônicas dos professores do ensino superior, que permitam a integração das TIC ao processo ensino-aprendizagem”?

METODOLOGIA

A revisão sistemática da literatura pode ser compreendida como sendo “uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo

com uma metodologia clara e reprodutível” (Greenhalgh, 2007, p. 672). É importante salientar que as revisões sistemáticas de literatura possuem características próprias e não devem ser confundidas com as revisões bibliográficas convencionais (Vosgerau; Romanowski, 2014), pois, a abordagem sistemática demanda uma sequência de etapas cujos procedimentos metodológicos são claramente definidos (fontes de busca abrangentes, seleção dos estudos primários sob critérios aplicados uniformemente e avaliação criteriosa da literatura selecionada), destacam Evans e Pearsons (2001).

Considerada como uma possibilidade de mapeamento e de geração de “diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação e do conhecimento, [...] necessários ao planejamento, avaliação e gestão da ciência e da tecnologia, de uma determinada comunidade científica ou país” (Guedes; Borschiver, 2005, p. 15), as revisões sistemáticas da literatura constituem parte essencial no processo de compreensão da ciência e, quando tal análise é acrescida de pesquisas qualitativas, os resultados adquirem maior alcance na interpretação (CARDOSO et al., 2005).

A seleção dos artigos para este trabalho atendeu aos critérios que se seguem:

- o *corpus* para este estudo é formado a partir da recuperação dos artigos na base de dados *online* do Portal de Periódicos da CAPES;
- foram pesquisados os artigos publicados nos últimos quatorze anos. O corte temporal, portanto, para definição do *corpus* foi a partir do ano 2000;
- o critério de busca utilizado foi definido a partir das categorias que permeiam a discussão proposta: *distance education*, *higher education*, *developing competence*, *ict*. Esta etapa recuperou 659 artigos;
- as palavras-chave utilizadas como critério de refinamento da busca foram: *technology integration*, *e-learning*, *higher education*, *teachers*. Este refinamento reduziu a quantidade de artigos para 110;
- cada um dos 110 artigos foi analisado para verificar a consistência com a discussão proposta. Após análise, foram selecionados 24 artigos;
- a recuperação dos artigos foi realizada no quarto trimestre de 2013.

Os artigos recuperados para análise foram: Agbonlahor (2008); Aleksic-Maslac; Magzan (2012); Allison et al. (2012); Busetti et al (2007); Button; Harrington; Belan (2013); Chai; Koh; Tsai (2013);

Chen (2008); CukusicC et al (2010); Gikandi; Morrow; Davis (2011); Guasch; Alvarez; Espasa (2010); Haydn; Barton (2007); Kukulska-Hulme (2012); Kirschner; Paas (2001); Lwoga (2012); Mahdizadeh; Biemans; Mulder (2008); Marshall; Anderson (2008); Morueta; Gómez; Gómez (2012); Oguzor; Opara (2011); Osborne; Oberski (2004); Prestridge (2010); Safdar (2010); Sánchez-Franco; Martínez-López; Martín-Velicia (2009); Uhomoibhi (2006); Volman (2005).

Uma vez demarcado o universo e realizada a coleta dos artigos, foi possível constituir o *corpus* da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p.126).

Foi utilizado o *software* Atlas.ti como ferramenta de suporte à análise de conteúdo de Bardin (2011), utilizada como técnica de análise de dados, de modo que fosse possível elaborar a metassíntese dos resultados. É importante ressaltar que a metassíntese qualitativa é entendida como sendo uma integração interpretativa de resultados qualitativos que são, em si mesmo, a síntese interpretativa de dados (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003).

Cada artigo foi analisado em termos de seu conteúdo com a finalidade de relacioná-los ao objeto de estudo em questão.

ANÁLISE DE DADOS

Uma visão mais geral sobre os artigos pode ser elaborada a partir de informações como a quantidade de artigos publicados por periódico por ano, quantidade de autores por artigo, autoria e instituições de vínculo.

A análise dos artigos internacionais recuperados indica que há uma constância de publicação sobre o tema a partir do ano de 2004 (não foram encontrados estudos publicados em 2000, 2002 e 2003) porém, não há expressividade em termos de quantidade de publicação por periódico (Tabela 1).

Tabela 1: Artigos por periódico /ano

Periódico	Ano	Quantidade de artigos
Applied Technologies & Innovations	2011	01
Arch.&Inf. Sc.	2008	01
Campus-Wide Information Systems	2006	01
	2012	02
Computers & Education	2007	01
	2008	02
	2009	01
	2010	01
	2011	01
Computers in Human Behavior	2001	01
Computer Networks	2012	01
Educational Technology & Society	2013	01
International Journal of Distance Education Technologies	2007	01
International Journal of Technology and Human Interaction	2012	01
Internet and Higher Education	2012	01
Journal of Educational Research	2010	01
Journal of European Industrial Training	2004	01
Nurse Education Today	2013	01
Teaching and Teacher Education	2005	01
	2008	01
	2010	02
TOTAL		24

Os artigos são apresentados, em sua maioria, por três ou quatro autores, sugerindo que possa haver grupos de pesquisa produzindo e publicando sobre o tema. No entanto, a análise de autoria dos artigos indicou que as publicações são isoladas, pois, não houve repetição de autoria em nenhum dos artigos recuperados, nem, tampouco, das instituições de vínculo dos autores. Desta forma, não foi possível identificar uma elite de pesquisadores responsáveis por um volume de produção científica sobre o tema investigado. Um fato interessante foi perceber a cooperação entre autores de instituições distintas (dez artigos no total apresentaram autores com filiações diferentes entre si). A maior parte dos artigos é de origem europeia, são 23 instituições deste continente representadas nas publicações selecionadas.

Partindo para a análise qualitativa, tem-se um levantamento nas palavras-chave dos artigos realizado a partir da contagem de palavras e das principais categorias analíticas encontradas no objeto de estudo (condições institucionais, competências docentes, professores, TIC, ensino superior). O resultado pode ser visualizado por meio de uma teia de relacionamentos na Figura 1. Embora todos os artigos selecionados tenham relação com a grande área de estudo, o que se pode perceber por meio da análise das principais categorias analíticas é que pouquíssimas delas foram relacionadas com as palavras-chave definidas pelos autores.

Figura 1 – Teia de relacionamentos entre as categorias analíticas da discussão central e as palavras-chave dos artigos em análise

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Uma outra teia foi elaborada a partir da análise dos principais objetivos propostos em cada artigo recuperado (Figura 2). O que se pode perceber é que ainda há um forte interesse dos pesquisadores no entendimento do uso das TIC na educação, corroborando com o estudo feito por Isman, Altinay e Altinay (2004).

Dois grupos de artigos poderiam incluir a discussão sobre o desenvolvimento de competências para a integração das TIC: pré-disposição para uso da tecnologia (com quatro artigos) e uso das TIC na educação (com oito artigos).

Figura 2 – Teia de relacionamentos entre os principais objetivos de cada artigo recuperado

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Os artigos que foram agrupados com o objetivo de avaliar as pré-disposições para o uso da tecnologia procuram investigar sempre a partir da ótica do professor o grau em que as TIC são integradas ao ensino (figura 3). A abordagem dos autores explora as características individuais dos professores (idade, gênero, experiência no uso da tecnologia) e suas habilidades com o uso de e-mail, processadores de texto, planilha eletrônica, editor de apresentações e internet como sendo fatores influenciadores para a definição e uso das TIC em contextos de ensino-aprendizagem. Apenas um artigo fez referência a importância do suporte institucional, no entanto, não deixou claro que tipo de suporte as instituições precisariam dar aos professores para promover a integração das TIC ao processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3 – Teia de relacionamentos entre o objetivo pré-disposição para uso da tecnologia e a discussão teórica proposta

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Com relação ao uso das TIC na educação, os oito artigos analisados seguiram caminhos distintos (figura 4). Os principais aspectos discutidos nos artigos foram: desafios e barreiras na integração das TIC às práticas de ensino; o papel das TIC no desenvolvimento de iniciativas para a educação; Modelo de aceitação de tecnologia (TAM); ensino formal e informal e recursos para aprendizagem; papel das TIC no ensino superior; identificação de estratégias que tiveram uma influência positiva na capacidade de utilização das TIC; adoção do *blended learning* no ensino superior; barreira para implementação das TIC, crença e atitude dos professores. Desta maneira, é possível perceber que, apesar de variados os objetos de estudo destes artigos, e, do enfoque, em muitos deles, ser o ensino superior, nenhum dos artigos se propõe a discutir a integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior a partir da influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores.

Figura 4 – Teia de relacionamentos entre o objetivo uso das TICs na educação e a discussão teórica proposta

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Dos artigos recuperados na busca, apenas três deles investigaram o desenvolvimento de competências docentes (figura 5). Os principais objetivos destes artigos foram: elaboração de propostas de formação com o objetivo de desenvolver as competências dos professores para ambientes virtuais no ensino superior; competências necessárias para projetar e desenvolver às formas pelas quais o uso da tecnologia pode ser melhor viabilizado; e, implicações da integração da informática na educação na competência dos professores. Assim, no geral, os

textos apresentaram uma discussão sobre a importância da mudança do perfil do professor a partir de um novo contexto educacional tecnológico, uma vez que os professores precisaram ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial das TIC, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio das tecnologias, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências. Este novo contexto implicou no desenvolvimento de novas competências docentes que permitissem conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação.

Figura 5 – Teia de relacionamentos entre o objetivo competências docentes e a discussão teórica proposta

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Os resultados deste estudo, de uma maneira geral, corroboram com os resultados apresentados por Isman, Altinay e Altinay (2004), cuja revisão da produção internacional sobre educação a distância à época indicou que os artigos se concentravam apenas na definição de um termo para EAD e na sua relação com tecnologias de informação e internet.

Embora os novos desenhos das práticas sociais tenham reformulado as discussões e reorganizado o funcionamento das universidades, sobretudo, das instituições públicas, fica claro que a gestão universitária, no entendimento de Meyer Jr e Meyer (2011), ainda necessita de estudos mais específicos (nacionais e internacionais) para que seja possível desenvolver um corpo teórico próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar o que tem sido produzido internacionalmente sobre a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para integração das TIC no ensino superior. O principal objetivo de uma revisão sistemática da literatura é contribuir para o entendimento de como os acadêmicos estão estudando determinado tema.

Por meio da análise dos artigos recuperados é possível sugerir, por exemplo que, embora haja uma quantidade significativa de publicações sobre educação a distância nos periódicos internacionais, artigos específicos que procuram analisar a influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior ainda são raros, não existindo, portanto, produção significativa sobre o trabalho docente no contexto contemporâneo considerando a influência das condições institucionais na inserção das TIC ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considerando que as TIC e a capacidade de utilizá-las são fundamentais no desempenho da nova visão de produção acadêmica, questionamentos mais densos deverão feitos a respeito da formação docente e das competências que deveriam possuir (ou desenvolver) para atuar como profissionais de educação e atender a demanda dessa nova conjuntura, bem como sobre o ambiente institucional no qual estão inseridos, uma vez que a instituição como um todo tem que permitir e incentivar o desenvolvimento de competências nos seus membros se quiser integrar estrategicamente as TIC no contexto de ensino (Schneckenberg; Wildt, 2006; Martins, 2008; Mendonça; Cassundé; Barbosa, 2012).

A principal contribuição de um estudo como este é o de monitorar periodicamente o alcance dos estudos desenvolvidos em um período de tempo específico, pois, o crescimento quantitativo não implica, necessariamente, em critério de avanço no campo de investigação.

É importante ressaltar que, em função das limitações desse estudo, os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados para outros eventos ou periódicos. Os resultados dizem respeito aos padrões dos periódicos analisados, entretanto, por serem academicamente reconhecidos, este trabalho tem condições de contribuir para

a compreensão da produção científica internacional sobre o trabalho docente no contexto contemporâneo considerando a influência das condições institucionais na inserção das TIC ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGBONLAHOR, Rosemary. Individual characteristics as correlates of attitudes to information technology among Nigerian University Lecturers. **Arch & Inf. Sc.**, v.18, n.2, p.131-146, 2008.
- ALEKSIC-MASLAC, K.; MAGZAN, M. ICT as a tool for building social capital in higher education. **Campus-Wide Information Systems**, v. 29, n.4, 2012.
- ALLISON, Colin; MILLER, Alan; OLIVER, Iain; MICHAELSON, Rosa; TIROPANIS, Thanassis. The web in education. **Computer networks**, n.56, p.3811–3824, 2012.
- ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Entre o presencial e o virtual: a videoconferência, sentimentos e emoções implicados. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATES, Tony. Foreword. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BUSETTI, Emanuela; DETTORI, Giuliana; FORCHERI, Paola; IERARDI, Maria Grazia. A pedagogical approach to the design of learning objects for complex domains. **International Journal of Distance Education Technologies**, v.5, n.2, p.1-17, apr./jun. 2007.
- BUTTON, Didy; HARRINGTON, Ann; BELAN, Ingrid. E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature. **Nurse Education Today**, p.1-13, 2013.
- CARDOSO, R. L.; MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Pesquisa científica em contabilidade entre 1990 e 2003. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 45, n. 2, p. 34-45, abr/jun 2005.

- CHAI, Ching Sing; KOH, Joyce Hwee Ling; TSAI, Chin-Chung. A review of technological pedagogical content knowledge. **Educational Technology & Society**, v.16, n.2, p.31-51, 2013.
- CHEN, Yu-Li. A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction. **Teaching and Teacher Education**, v.24, p.1015–1028, 2008.
- CUKUSIC, Maja; ALFIREVIC, Niksa; GRANIC, Andrina; GARACA, Zeljko. e-Learning process management and the e-learning performance: Results of a European empirical study. **Computers & Education**, v.55, p.554-565, 2010.
- EVANS, D.; PEARSONS, A. Systematic reviews: gatekeepers of nursing knowledge. **Journal of Clinic Nurs**. Sep. 10(4), 2001.
- FEIXAS, Mònica; ZELLWEGGER, Franziska. Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.
- FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Organizações: Seis Propostas para Ensino no Decênio 2000/2010. In: I Encontro Nacional de Estudos Organizacionais - ENEO, 2000, Curitiba. **Anais... 2000 - CD-ROM**. 2000.
- GIKANDI, J.W.; MORROW, D.; DAVIS, N.E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. **Computers & Education**, v.57, p.2333–2351, 2011.
- GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação a distância no ensino superior e a lógica das competências. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v.6, n.1, p.273-286, jan. 2013.
- GREENHALGH, T. Papers that summarise other papers (systematic review and meta-analyses). **BMJ**. Sep. 13 (315), 1997.
- GUASCH, Teresa; ALVAREZ, Ibis; ESPASA, Anna. University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. **Teaching and Teacher Education**, v.26, p.199–206, 2010.
- GUEDES, Vânia; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: **Proceedings CINFORM - Encontro Nacional de Ciência da Informação**, Salvador – Bahia, 2005.

HAYDN, Terry Anthony; BARTON, Roy. Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. **Computers & Education**, v.49, p. 1018–1036, 2007.

ISMAN, Aytekin; ALTINAY, Zehra; ALTINAY, Fahriye. Roles of the students and teachers in distance education. **Turkish online Journal of Distance Education**, v.5, n.4, October, 2004.

KUKULSKA-HULME, Agnes. How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? **Internet and Higher Education**, v.15, p. 247–254, 2012.

KIRSCHNER, Paul A.; PAAS, Fred. Web-enhanced higher education: a tower of Babel. **Computers in Human Behavior**, v.17, p. 347–353, 2001.

LWOGA, Edda. Making learning and Web 2.0 technologies work for higher learning institutions in Africa. **Campus-Wide Information Systems**, v. 29, n.2, p. 90-107, 2012.

MAHDIZADEH, Hossein; BIEMANS, Harm; MULDER, Martin. Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. **Computers & Education**, v.51, p.142–154, 2008.

MARSHALL, Kevin; ANDERSON, John. The Emperor's new clothes? A meta-study of education technology policies in Ireland, North and South (1996–2006). **Computers & Education**, v.50, p.463–474, 2008.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.357-371, maio/ago. 2008.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; CASSUNDÉ, Fernanda Roda S.A.; BARBOSA, Milka Correia. **Os perfis de competências eletrônicas (e-competências) para educação a distância (EAD) de professores da educação superior: um estudo em universidades federais**. Projeto – Chamada Universal - MCTI/CNPq N° 14/2012.

MEYER JR, Victor; MEYER, Bernardo. “Managerialism” na gestão universitária: dilemas dos gestores de instituições privadas. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32, 2011, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2011.

MORUETA, Ramón Tirado; GÓMEZ, José Ignacio Aguaded; GÓMEZ, Ángel Hernando. B-Learning at Universities in Andalusia (Spain): from traditional to student-centred learning. **International journal of Technology and Human Interaction**, v. 8, n. 2, p. 56-76, April-June 2012.

OGUZOR, Nkasiobi Silas; OPARA, Jacinta Agbarachi. Media technology and vocational education in Nigeria: Problems and prospects. **Applied Technologies & Innovations**, v.4, n.1, p.39-47, april 2011.

- OSBORNE, Michael; OBERSKI, Iddo. University continuing education: The role of communications and information technology. **Journal of European Industrial Training**, v.28, n.5, p.414-428, 2004.
- POSTLE, Glen; TYLER, Mark A. Learning and teaching strategies and practices in teacher education through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.
- PRESTRIDGE, Sarah. ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. **Teaching and Teacher Education**, v.26, p.252–258, 2010.
- RAMA, Claudio. Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v.8, n.24, p.341-355, maio/ago. 2008.
- SAFDAR, Muhammad. Use of Information and Communication Technologies in Teacher Training. **Journal of Educational Research**, v.13, n.1, p.191-206, 2010.
- SÁNCHEZ-FRANCO, Manuel J.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, Francisco J.; MARTÍN-VELICIA, Félix A. Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in Web-based electronic learning: An empirical analysis in European higher education. **Computers & Education**, v.52, p. 588–598, 2009.
- SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. Creating metasummaries of qualitative findings. **Nursing Research**, v.52, 2003.
- SCHNECKENBERG, Dirk. **eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education – A Comparative International Investigation**. Tese. Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Standort Essen, 2007.
- _____. El e-learning transforma la educación superior. **Educar**, n.33, p.143-156, 2004.
- _____. Face the Human Factor: The Role of eCompetence in the Future of Higher Education. In: NUNES, M.B.; McPHERSON, M. **International Association for Development of the Information Society: Multi-Conference on Computer Science and Information Systems**, 22-27 July, p.98-105, 2008a.
- _____. No Future Learning without Present Staff: The Role of Faculty in University Innovation. **Proceedings of eLearning Forum**, 2008b.
- SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. Understanding the concept of ecompetence for academic staff. In: LABHRAINN, Mac;

- LEGG, McDonald; SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. **The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development**. Galway: CELT, 2006.
- SCHÖNWALD, Ingrid. **Sustainable implementation of e-learning as a change process at universities**. St. Gallen, Switzerland: Swiss Centre for Innovations in Learning, 2003.
- SEUFERT, Sabine; EULER, Dieter. **Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen**: Ergebnisse einer Expertenbefragung. Arbeitsbericht 1 des Swiss Center for Innovations in Learning St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Juni 2003.
- UHOMOIBHI, James O. Implementing e-learning in Northern Ireland: prospects and challenges. **Campus-Wide Information Systems**, v.23, n.1, p. 4-14, 2006.
- VOLMAN, Monique. A variety of roles for a new type of teacher Educational technology and the teaching professions. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p.15–31, 2005.
- VOLK, Benno; KELLER, Stefan Andreas. The «Zurich E-Learning Certificate» A role model for the acquirement of eCompetence for Academic Staff and an example of a practical implementation. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, p.1-8, 2010.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, V.14, N.41, 2014. Disponível em: [HTTP://WWW2.PUCPR.BR/REOL/PB/INDEX.PHP/DIALOGO?DD1=12623&DD99=VIEW&DD98=PB](http://WWW2.PUCPR.BR/REOL/PB/INDEX.PHP/DIALOGO?DD1=12623&DD99=VIEW&DD98=PB). Acesso em: 01 MAR. 2015.
- WHEELER, Steve. Open Content, Open Learning 2.0: Using Wikis and Blogs in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning**. New York: Springer International, 2010.
- WUNCH, Laura; TURCHIELO, Luciana Boff; GONZALEZ, Luis Alberto Segovia. O sistema Universidade Aberta do Brasil e a institucionalização da EaD: construindo percursos. **Anais... VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Ouro Preto/MG, 2011.
- ZANOTELLI, Reivani Chisté. **Professores do ensino superior frente às novas tecnologias**: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

3

A PROPOSTA *FLIPPED CLASSROOM* NO ENSINO DA ÁREA MÉDICA: UM CASE NA DISCIPLINA SEMIOLOGIA GERAL

Edson Felix dos Santos

Cecilia D. Flores

INTRODUÇÃO

Partindo das diretrizes curriculares aprovadas em 2014, Conselho Nacional de Educação (CNE) que busca na seção III apresentar a temática da Educação em Saúde, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino dos cursos de graduação de medicina do Brasil, que incentivando a utilização de metodologias de ensino que proporcionem uma participação mais ativa do aluno na construção do seu conhecimento (Brasil, 2014).

No atual cenário educacional, a formação do aluno ainda está centrada em ambientes de sala de aula ou laboratórios, com a presença do professor e apoiados por materiais físicos, como livros ou outras mídias, localizados em bibliotecas. Por outro lado, a busca de materiais específicos na Internet é trabalhosa e necessita passar pela avaliação técnico-científica do professor.

Tendo em vista que os conteúdos tradicionais das disciplinas perderam seu contorno bem definido, envolvendo agora áreas de conhecimento interdisciplinar, fato que tem exigido, por parte do corpo docente, a reformulação de metodologias e posturas. Assim, o conhecimento passa a ser tratado de uma forma dinâmica, o aluno passa a ser ativo, formulador de hipóteses, pesquisador, capaz de tomar decisões e estar continuamente buscando sua atualização. A melhor maneira de aprender é ser o sujeito da aprendizagem. Ser o sujeito da aprendizagem quer dizer que a pessoa que está aprendendo vai, ativamente, buscar os conhecimentos necessários para dar resposta a uma pergunta, a um problema, a uma situação. Daí a necessidade ou oportunidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem (Feuerwerker, 2004).

Diante dos desafios constantes que são encontrados no ensino na área médica, tem um que frequentemente destaca-se, que é o que abrange o campo de conhecimentos por parte dos discentes, uma vez que se faz necessário esse discente busque constantemente aprender e sempre busque novos conhecimentos. Professores da área médica diante disso são colocados ao desafio de aprimorar suas práticas docentes aprimorando sua didática para poder proporcionar aos discentes formas mais eficazes para se obter o conhecimento e o reter por mais tempo.

A proposta com esse projeto e realizar a implementação do modelo *classroom* junto ao curso de medicina e realizar a introdução das tecnologias, por meio das videoaulas interativas inicialmente em uma disciplina e ao longo do tempo ir ampliando para os demais cursos gra-

duação na área da saúde. Considerando um método que perpassasse o momento de sala de aula, que oportunize ao aluno acompanhar de forma contínua as aulas, sejam estas presenciais ou a distância, por meio de videoaulas.

A sala de aula invertida, do inglês “flipped classroom”,(BERGMANN 2012) tem como princípio a metodologia de ensinar, onde os alunos aprendem o novo conteúdo on line através de seja por meio vídeos ou de palestras. O processo de fixação do conteúdo pode ser feito através de atividades interativas, deixando para o professor em tempo real apenas a prática do novo conteúdo aprendido. Nesse caso, o professor não é mais quem faz as apresentações e sim quem vai ajudar o discente a praticar o que ele aprendeu sozinho.

Com esse estudo trazemos para o meio acadêmico da IES a proposta de sala invertida que por sua vez, não foi desenvolvido e articulado por Salman Khan, pesquisadores já estudam o método desde 1990, no entanto foi em 2007 que o conceito de sala de aula invertida se popularizou com os professores como Karl Fisch e Jon Bergman/Aaron Sams que começaram a gravar vídeos e criar Power Point com voz e animação e disponibilizar na internet para os alunos que faltavam.

Com essa proposta é possível proporcionar ao aluno o recurso de acessar as explicações referente ao percentual do teórico das disciplinas por meio das videoaulas interativas elaboradas pelos professores, de forma on-line através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), fora da classe e através dos exercícios de fixação o discente pode avaliar os conhecimentos adquiridos.

A Escola médica da Universidade de Stanford, por exemplo, a partir de um projeto piloto, adotou a estratégia de abolir as aulas expositivas presenciais, substituindo-as por videoaulas interativas (Prober and Heath, 2011).

Cabe ressaltar que não é substituído o encontro presencial, mas em sala de aula, o docente dedica-se aos conteúdos mais voltados a prática. Os encontros presenciais tende a se tornar mais produtivo, pois ocorre uma inversão no que diz respeito à rotina e o docente tem mais tempo para trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Os alunos, por sua vez, iniciam o processo de construção de conhecimento através do uso das tecnologias disponibilizadas, acessando o conteúdo previamente, dentro ou fora do ambiente educacional.

TRABALHOS RELACIONADOS

Tecnologias computacionais têm causado, cada vez mais, impacto na educação médica (Cook, 2005; Ruiz, 2006). Recentemente, através da disponibilização eletrônica de vídeos, estes são usados extensivamente para uma ampla gama de atividades educacionais, incluindo a demonstração de técnicas para dissecções anatômicas (Nieder, 2002), procedimentos clínicos (Kneebone, 2002), as avaliações (Kneebone, 2002, Humphris, 2000), proporcionando acesso a palestras on-line (Latcham, 2009) para uso na aprendizagem assíncrona (Latcham, 2001, Billing 2007, Solomon, 2004, Spickard 2002, Tello, 2000), bem como a videoconferência de cenários de atendimento ao paciente (Wildinson, 2008).

Em 2007, a Escola Médica Stritch instituiu uma política em que todas as aulas para os dois primeiros anos de faculdade de medicina são fornecidas on-line através de redes seguras que utilizam a tecnologia de vídeo streaming (John, 2009). A justificativa para essa política foi a de fornecer aos alunos recursos assíncronos adicionais, baseados na web.

Diversos estudos têm investigado a satisfação do aluno no uso de videoaulas (Callas, 2004), as questões de atendimento (Billing, 2007, Mattick 207, Terrel 2008) as eficiências de ensino baseado em videoaulas (Solomon, 2004, Spickard, 2002, Callas, 2004, Nazian, 2008), a eficácia de videoaulas como uma ferramenta instrucional (Solomon, 2004, Spickard, 2002, Nazian, 2004, Paegle 1980, Pessina 2008), bem como, os aspectos técnicos (Latcham, 2009, Hurst 2004).

Até o momento, há poucas informações detalhadas sobre o uso de videoaulas por estudantes da área da saúde e do impacto destas sobre a sua formação acadêmica. Um exemplo a ser citado é o trabalho desenvolvido pelo Departamento de Bioquímica da Christian Medical College (CMC), Vellore, Índia, que envolve o uso de videoaulas na disciplina de Bioquímica e que aponta a frequência com que os alunos acessam esses recursos tendo apresentado o impacto deste no desempenho acadêmico do aluno (Varghese, 2012).

REFORMULAÇÃO DA DISCIPLINA

A semiologia geral é uma disciplina estruturada em 3 componentes: programa teórico, programa prático e grupo de integração. Historica-

mente havia uma assincronia entre o programa teórico e as aulas práticas. Isto significa que a sequência das aulas teóricas não tinha relação cronológica com os conteúdos práticos. Isto acontecia porque é imprescindível para o ensino prático que os alunos sejam divididos em pequenos grupos, pois se trata do ensino com pacientes examinados à beira do leito.

Nessa reformulação, as aulas teóricas relacionadas às rotinas de exame, ou seja, necessárias para o embasamento teórico relacionado a cada módulo prático, será oferecido através do ensino virtual – Moodle. Assim, imediatamente antes de iniciar cada módulo prático, cada grupo de alunos receberá os conteúdos teóricos via Moodle, sincronicamente, o que potencialmente melhorará o aproveitamento nas aulas práticas. Os acessos e o pós-testes que acompanham as aulas virtuais também serão utilizados como instrumento de avaliação.

Em 2014, iniciamos o ensino utilizando o AVA como ferramenta complementar, a fim de melhorar o aproveitamento dos alunos nas atividades práticas. Antes de iniciar cada um destes módulos práticos, cada subgrupo de alunos deverá assistir ao material didático virtual do módulo correspondente, disponibilizado no AVA, e fazer o pós-teste de cada módulo. Isto significa que antes de iniciar a atividade prática de cada módulo, o aluno já terá recebido o conteúdo teórico inicial correspondente. É imprescindível que o aluno inicie o módulo já tendo assistido às aulas correspondentes no AVA. Ao final do ano, todos os alunos terão recebido os mesmos conteúdos. O material virtual terá acesso disponível para cada grupo uma semana antes do início do respectivo módulo e durante o respectivo mês. Os módulos 7 e 8 são mistos, ou seja, têm ensino em duas áreas simultaneamente, sendo que haverá materiais virtuais distintos. Os professores dos módulos considerarão que os alunos já receberam informações respectivas a cada módulo e a discussão destes conteúdos dar-se-á a partir do primeiro dia de cada módulo. As avaliações de cada módulo também incluirão estes conteúdos.

FLIPPED CLASSROOM: SALA DE AULA INVERTIDA

O termo *Flipped Classroom* ganha destaque quando os professores Bergmann e Samms em Woodland Park High School, Colorado, em 2007, buscaram adotar uma proposta pedagógica as atividades desenvolvidas pelos alunos no modelo de lição e palestras, estabelecendo a utilização e videoaulas e exercícios que podemos considerar pré teste, realizando

a aplicação dos exercícios e pós teste no ambiente de sala e aula e trabalhando em cima das possíveis dúvidas trazidas pelos alunos.

Em um primeiro momento os alunos passam a ter acesso ao conteúdo do encontro presencial de uma forma on-line. Podendo acessar todas as vezes que acharem necessário até o ponto de ter assimilado o conteúdo. O professor pode fazer uso de atividades para realizar a fixação do conteúdo por meio de questionários ou fóruns. Conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 - Proposta da *flipped classroom* no curso de medicina
Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

O aluno tem acesso ao material de forma on-line via AVA (ambiente virtual de aprendizagem) podendo rever o material quantas vezes achar necessário com o objetivo de construir o conhecimento e ao mesmo tempo podendo realizar pesquisas para aprofundar ainda mais o assunto tratado.

Sendo uma proposta até o presente momento vista como nova, existem alguns burburinhos no que se refere a sala de aula invertida, sendo tratada como um novo tópico na pesquisa educacional, não existe uma definição concreta do que venha a ser a sala de aula invertida, nos reportando a uma quantidade de pesquisa limitada no que envolve sua eficácia. Previamente vamos buscar uma definição para a sala de aula invertida. Dentre as definições encontradas sobre sala de aula invertida, podemos apresentar a que melhor seja compreendida que nos é dada por Lage et al. (2000). “Invertendo a sala de aula significa que os acontecimentos que tiveram lugar tradicionalmente dentro da sala de aula agora ter lugar fora da sala de aula e vice-versa” (p. 32). Para podermos compreender melhor o processo de inversão podemos visualizar a Tabela 1.

Definição de sala de aula invertida.		
Estilo	Em sala de aula	Fora da sala de aula
Sala de aula Tradicional	Palestras, aulas teóricas, aulas expositivas.	Exercícios práticos e resolução de problemas
Flipped Classroom - Sala de aula invertida	Exercícios práticos, resolução de problemas e estudo de casos clínicos.	Videoaulas Exercícios de fixação

Tabela 1: Comparativo dos estilos de sala de aula

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Com a proposta da *Flipped Classroom* podemos notar uma inovação na prática docente, onde utiliza-se o tempo para que possa se trabalhar em cima de dúvidas apresentadas pelos alunos, focar em projetos e atividades em cima de assunto tratado de forma virtual, e nos encontros presenciais explorar uma abordagem maior nos casos clínicos e em trabalhar e cima de atividades que venham desenvolver as habilidades que sejam intra e interpessoais conforme Figura 2.

Figura 2: O encontro presencial pensando para a disciplina

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Alguns estudos apontam que a sala de aula invertida procura fazer uso de atividades que visam ser interativas e que buscam ser centradas no aluno como autor do processo de construção do conhecimento. Existe alguns rótulos aplicados a sala de aula invertida onde, cursos fazem o uso de recursos que são vídeos e atividades no formato

questionário. Em cursos vistos como sendo tradicionais, temos uma representatividade que não abrange todos alunos. Sendo assim, a sala de aula invertida vem a ser uma expansão do currículo, e não um rearranjo de atividades, conforme apresentada a Tabela 2.

Uma ampla definição de sala de aula invertida	
Sala de aula Tradicional	Sala de aula Tradicional
Perguntas e Respostas	Aulas no formato de vídeo
Baseado em grupo / Resolução de Problemas em aberto	Atividades fechadas – Compostas por Exercícios Testes aliados a atividades práticas.

Tabela 2: Definição da proposta da *Flipped Classroom*

Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Buscamos apresentar uma definição para a sala de aula invertida composta em duas partes: a primeira é composta por atividades interativas de aprendizagem que acontece em grupo dentro da sala de aula e instrução individual apoiado por meio das tecnologias foram do ambiente de sala de aula e via ambiente virtual de aprendizagem.

MÉTODO

O grupo de estudo é composto por discentes das disciplinas de Semiologia Geral, 3ª série do curso de Medicina, pois segundo o Art. 32. O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido.

A partir da proposta apresentada pelo CNE 2014, buscou-se implementar essas novas metodologias, onde deu-se início a produção das videoaulas interativas e aos exercícios de fixação, com o material que seria utilizado para as aulas teóricas da disciplina.

Por meio de videoaulas interativas que são produzidas estão disponíveis no AVA de IES, o Moodle, sendo acessados somente pelos alunos matriculados na referida disciplina.

As videoaulas interativas são produzidas pelos professores da disciplina com o apoio do pesquisador, responsável por este projeto.

Contudo, foi possível perceber, ao longo da pesquisa, que alguns docentes passaram a ter autonomia na confecção de suas videoaulas interativas, não sendo mais necessária a presença do pesquisador nesse momento.

A Figura 3 representa a visualização do material que vem sendo reproduzido. Na medida em que os conteúdos vão sendo apresentados, o professor faz as suas colocações através da narração e de apontamentos textuais com o apoio de mesa digitalizadora.

Figura 3 - Vídeo da disciplina de Semiologia Neurológica

Fonte: MOODLE Institucional UFCSPA (ano)

Para cada videoaula interativa produzida, são geradas atividades de fixação no formato de pré-teste, ao quais os discentes têm acesso antes de visualizar as videoaulas interativas. Após o acesso aos pré-testes é habilitado o acesso as videoaulas interativas e após o acesso as videoaulas interativas são liberadas os exercícios de fixação no formato de pós-teste.

Para as atividades de fixação no formato de pré e pós-teste essas são confeccionada através do software HotPotatoes, constituídas por questionário com, no máximo, 10 questões sobre o tema apresentado na videoaula interativa.

As atividades de pré e pós-teste são disponibilizadas de acordo com a programada de cada disciplina. Os pré-teste normalmente ficam abertos ao discente uma semana antes de o mesmo ter acesso a videoaula

interativa, já o acesso às videoaulas liberado por volta de uma semana antes do encontro presencial, e após o encontro presencial é liberado o acesso ao pós-teste, lembrando que tanto o pré e o pós-teste são oferecidos aos discentes apenas duas tentativas de resposta às atividades.

O acesso às videoaulas interativas, após a realização dos pré e pós-testes, é liberado incondicionalmente, possibilitando o seu livre acesso. Esses tiveram acesso às videoaulas interativas e aos exercícios de fixação no formato de pré e pós-teste antes dos encontros presenciais com os professores. O acesso foi realizado via Moodle e avaliado por meio de questionário e da análise do *log* de acesso gerado pelo AVA. A disciplina de Semiologia Geral.

Na área medica utiliza-se dos princípios da pirâmide de Miller para debater a avaliação de competência clínica, que busca contemplar o processo de avaliação. Levando em consideração que aluno precisa saber (conhecimento), saber como faz (relatar, descrever), realizar em situações simuladas (demonstrar como faz) e também o grau mais elevado da pirâmide (fazer) e deve ser avaliado em todos estes contextos. Com a implementação da proposta da sala de aula, o aluno se torna autor do processo de construção do conhecimento criando estratégias para realização das etapas proposta, que de acordo com Garrido 2013, pois

O processo começa com o trabalho independente anterior de estudantes, que têm de preparar o conteúdo teórico e responder a um questionário para determinar seu nível de conhecimento sobre os temas”. E ainda atribui ao professor um papel de mediador e motivador onde “no início das sessões do professor é responsável para energizar o grupo a ser os próprios alunos e compartilhar um com o outro do material estudado e as dúvidas levantadas e resolvidas entre eles.

Levando em consideração os resultados que são obtidos por meio do processo de aprendizagem e também em relação a satisfação dos discente ao longo do curso.

Ao implementar a *Flipped Classroom* esperamos alguns resultados em relação aos discentes, alguns desses resultados esperados podem ser visualizados junto à figura 4. Esses resultados podem ser evidenciados juntos a sala de aula porém sabemos que alguns os discentes irão levar ao longo de sua vida.

Figura 4: O que espera da *Flipped Classroom* no curso de Medicina
 Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

CONCLUSÕES

A utilização da proposta de *Flipped Classroom* proporciona ao docente em sala de aula o docente dedica-se aos conteúdos mais voltados a prática, tendendo a se tornar mais produtivo os encontros, pois ocorre uma inversão no que diz respeito à rotina tradicional oferecendo ao docente mais tempo para trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Os alunos, por sua vez, iniciam o processo de construção de conhecimento através do uso das tecnologias disponibilizadas, acessando o conteúdo previamente, dentro ou fora do ambiente educacional. Mais experimentos estão atualmente em andamento envolvendo outros conteúdos para uma completa validação desta metodologia.

Este trabalho busca trazer uma contribuição sobre o uso dessa proposta por meio do recurso das videoaula junto ao ensino da medicina tendo vista que é possível desencadear outras propostas de pesquisa assim como desenvolvimento que venham a contribuir para melhorias no ensino da medicina, sempre com as devidas adequações para a realidade de cada instituição, acreditando em um melhor aproveitamento do recurso da videoaula interativa como aliada didático-pedagógica no processo de construção do conhecimento.

Os resultados até o presente momento do nosso estudo demonstra que o uso significativo das videoaulas interativas no currículo médico proporciona aos alunos um recurso acessível que torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, visto que contempla

a construção e socialização de muitos conhecimentos. Sendo assim notamos que é possível a implementação desses recursos nas demais disciplinas dos cursos da área da saúde.

Até o presente momento podemos evidenciar uma melhora no que se refere a construção do conhecimento, uma vez que eles se tornam autores do processo e determinam o tempo e espaço para qual irá se dedicar para seus estudos uma vez que estão ativamente envolvidos, uma vez que podem acessar o conteúdo. A partir da implementação de metodologias ativas de aprendizagem que fica evidenciada quando passamos a criar alguns dos conteúdos em formas de videoaulas e que passa a ser transmitido para fora da sala de aula, como no modelo *Flipped Classroom*. De forma geral, a proposta da sala de aula invertida foi mostrado para melhorar muito o aprendizado dos discentes de acordo com McLaughlin (2014).

Para que possa ser implementado com sucesso a proposta *Flipped Classroom* requer que aconteça um extenso planejamento, treinamento no que se refere ao docente em realizar a produção das videoaulas, atividades e as dinâmicas nos encontros presenciais.

Destacamos que nossa experiência com discentes do curso de Medicina na disciplina de semiologia geral pode facilitar interações entre alunos e professores, pois no ambiente de sala de aula se pode abordar as dúvidas e questionamentos com uma profundidade maior e com discussões animadas. Notamos que por meio das videoaulas e atividades complementares o processo de construção do conhecimento por parte dos discentes se deram de forma ativa e proporcionando uma melhoria nos resultados e satisfação.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, J., Sams, A. (2012). **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. International Society for Technology in Education. Washington
- BILLINGS-Gagliardi S, Mazor KM. **Student decisions about lecture attendance: do electronic course materials matter?** Acad Med. 2007; 82:S573–S576.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES 3/2014**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Diário Oficial da União, Brasília, 23 de julho de 2014, Seção 1, p.8-11. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

- CALLAS PW, Bertsch TF, Caputo MP, Flynn BS, Doheny-Farina S, Ricci MA. **Medical student evaluations of lectures attended in person or from rural sites via interactive videoconferencing.** Teach Learn Med. 2004;16:46–50. doi: 10.1207/s15328015tlm1601_10.
- CHARLES G. Prober, M.D., and Chip Heath, Ph.D. Lecture halls without Lectures: a proposal for medical education. **N Engl J Med** 366; 18. 2011. (Universidade de Stanford)
- COOK DA. The research we still are not doing: an agenda for the study of computer-based learning. **Acad Med.** 2005;80:541–548.
- FEUERWERKER, L.C.M. Gestão dos processos de mudança na graduação em medicina. In: MARIS, J. J. N. et al. (Org.). **Educação médica em transformação:** instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo, Hucitec, 2004. p. 17-39.
- GARRIDO, CB; Narvaez, PF. **Evaluation of the incorporation of new teaching strategies (flipped classroom and video feed-back) to enhance meaningful learning.** ICERI2013 Proceedings. Pages: 3633-3638, 2013 .
- HUMPHRIS GM, Kaney S. The objective structured video exam for assessment of communication skills. **Med Ed.** 2000;34:939–945. doi: 10.1046/j.1365-2923.2000.00792.x.
- HURST W, Gotz G. **Interface issues for interactive navigation and browsing of recorded lectures and presentations.** Proc ED-MEDIA. 2004.
- JOHN A McNulty, Amy Hoyt, Gregory Gruener, Arcot Chandrasekhar, Baltazar Espiritu, Ron Price, Jr, Ross Naheedy. **An analysis of lecture video utilization in undergraduate medical education: associations with performance in the courses.** BMC Med Educ. 2009; 9: 6. Published online Jan 27, 2009. doi: 10.1186/1472-6920-9-6
- KNEEBONE R, Kidd J, Nestel D, Asvall S, Paraskeva P, Darzi A. **An innovative model for teaching and learning clinical procedures.** Med Ed. 2002;36:628–634. doi: 10.1046/j.1365-2923.2002.01261.x.
- LATCHMAN HA, Latchman SM. Lectures on demand in ALN: enhancing the online learning experience. **JALN.** 2001;5:85–98.
- MATTICK K, Crockr G, Bligh J. Medical student attendance at non-compulsory lectures. **Adv Health Sci Ed.** 2007;12:201–210. doi: 10.1007/s10459-005-5492-1.
- NAZIAN SJ, Nicolosi GR. **The use of web-based video files in lieu of face-to-face lectures in a medical physiology course – one year’s experience.** FASEB: 2008; San Diego. 2008.
- MCLAUGHLIN JE, Roth MT, Glatt DM, Gharkholonarehe N, Davidson CA, Griffin LM, et al. **The flipped classroom: a course re-**

design to foster learning and engagement in a health professions school. Acad Med. 2014;89(2):236-43. <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>.

NIEDER GL, Nagy F. Analysis of medical students' use of web-based resources for a gross anatomy and embryology course. **Clin Anat.** 2002;15:409–418. doi: 10.1002/ca.10067.

PAEGLE RD, Wilkinson EJ, Donnelly MB. Videotaped vs traditional lectures for medical students. **Med Educ.** 1980;14:387–393. doi: 10.1111/j.1365-2923.1980.tb02389.x.

PESSINA MA. **Whitney does the availability of lecture video recordings change in-class attention and learning by first medical students?** Data on use and perceived benefits. FASEB: 2008; San Diego. 2008.

PRENSKY, M. **Khan Academy.** In: From Educational Technology July-Aug 2011.

RUIZ JG, Mintzer MJ, Leipzig RM. The impact of E-learning in medical education. **Acad Med.** 2006;81:207–212. doi: 10.1097/00001888-200603000-00002.

SOLOMON DJ, Ferencik GS, Laird-Fick HS, Kavanaugh K. A randomized trial comparing digital and live lecture formats. **BMC Med Educ.** 2004;27. doi: 10.1186/1472-6920-4-27.

SPICKARD AI, Alrajeh N, Cordray D, Gigante J. Learning about screening using an online or live lecture. **J Gen Int Med.** 2002;17:540–545. doi: 10.1046/j.1525-1497.2002.10731.x.

TELLO R, Davison BD, Blickman JG. The virtual course: delivery of live and recorded continuing medical education over the Internet. **AJR Am J Roentgenol.** 2000;174:1519–1521.

TERRELL M. **Podcasting anatomy lectures increases content accessibility and learning.** FASEB: 2008; San Diego. 2008.

VARGHESE et al. **Impact of e-resources on learning in biochemistry: first-year medical students' perceptions.** BMC Medical Education 2012.

WILDINSON TJ, Smith JD, Margolis SA, Gupta TS, Prideaux DJ. Structure assessment using multiple patient scenarios by videoconference in rural settings. **Med Ed.** 2008;42:480–487. doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03011.x.

4

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM EaD

Kátia Cilene da Silva

1 INTRODUÇÃO

Entre 2004 e 2007, a quantidade de instituições autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a oferecer cursos Superiores na modalidade a distância cresceu 54,8%, aumentando de 10 para 349 entre 2000 e 2006. A evolução do número de alunos foi ainda mais significativa, aumentando de 309.957 no primeiro ano do levantamento para 972.826 em 2007, alta de 213,8% (ABRAEAD, 2008).

Além dos investimentos da iniciativa privada, algumas ações da política de expansão de oferta do ensino superior no Brasil também têm sido de fundamental importância para o estímulo da EaD no Brasil, como o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que vem sendo implantado desde 2005 e tem o objetivo de interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior por meio da articulação com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas já existentes.

Nesse contexto de crescimento acelerado, existe a preocupação com a qualidade, tanto que já foram criados instrumentos para avaliação de cursos/ instituições para fins de credenciamento, porém ainda não estendidos à regulação com o objetivo de melhoria, ou seja, a avaliação das condições de oferta.

Nesse sentido, surge a preocupação em investigar as políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil e situar o papel da EaD, considerando os desafios para uma EaD de qualidade.

Essa problemática também se reflete de forma potencializada no Ensino Superior por já existir a tradição de avaliação dos cursos superiores, consolidada historicamente no Brasil. Existe a especulação de que pode existir dissonância entre os instrumentos de avaliação utilizados para credenciamento de cursos/instituições que ofertam ensino superior a distância, a proposta de um modelo para avaliação de EaD e as políticas de expansão da oferta do ensino superior no país.

No contexto da problemática aqui posta, pode-se considerar que o tema da pesquisa O papel da EaD na expansão do Ensino Superior no Brasil e os principais desafios para o estabelecimento de um modelo de avaliação. Assim, buscando-se possíveis soluções para o problema, serão objetos deste estudo as políticas públicas de expansão do Ensino Superior na avaliação do ensino superior a distância no Brasil, verificando-se o surgimento dessa necessidade, sua evolução histórica e suas implicações na política de expansão de acesso ao ensino superior no país.

Nessa política de expansão da oferta do ensino superior no Brasil, a EaD pode assumir um importante papel, em função da possibilidade de ampliação das matrículas nessa modalidade de ensino. Porém, cabe destacar que, no Brasil, existem raros trabalhos na área de educação/avaliação que tratam do tema, pois grande parte da produção científica nessa área restringe-se à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou do desempenho dos alunos na EaD, sem abordar os problemas de avaliação e/ou de regulação do sistema de ensino.

No entanto, a literatura sobre avaliação de IES e cursos no Brasil é extensa, consolidando-se uma tendência entre os autores de defender a ideia de que não se pode produzir instrumentos para avaliar a EaD como se esta fosse totalmente dissociada do ensino presencial, visto que os critérios de qualidade de ensino devem ser os mesmos sempre, apesar de existirem especificidades advindas das características de cada modalidade de ensino de avaliação para EaD.

Nesse contexto, e aplicando-se as considerações apresentadas anteriormente à área proposta para este trabalho, justifica-se o presente estudo pela necessidade de identificar as possíveis relações entre a política de expansão e a construção de um modelo próprio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico utilizado para análise será composto por levantamentos de dados publicados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância e no CENSO EAD.BR, pela legislação que regula a oferta da EaD no Brasil (decretos nº 5.773 e nº 5.622, Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, portaria nº. 4.361), bem como por documentos reguladores como as bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior, diretrizes curriculares para os cursos de graduação, Plano Nacional de Educação e Referenciais de qualidade para cursos a distância.

Segundo Lobo Neto (1998), as primeiras experiências precursoras do surgimento da EaD remontam a 1728. Em geral, estas experiências estão vinculadas às iniciativas de alguns professores nos EUA, com o ensino por correspondência. A institucionalização da EaD ocorreu em 1856, com a fundação da primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim. Mas só no início do século XX ocorreu a consolidação e a expansão da educação a distância. Países e inúmeras instituições adotaram a EaD, através do ensino por correspondência.

No Brasil, a EaD tem-se tornado uma modalidade de ensino em franco processo de expansão e uso nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior e também nas empresas educacionais. Ela não é uma modalidade de ensino nova, já que, desde 1923, com Edgard Roquette Pinto, criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, são conhecidas iniciativas voltadas para sua disseminação. Estas iniciativas, procurando novas tecnologias de comunicação que aproximassem a escola do público sem escola, utilizaram o rádio, com o Instituto Rádio Monitor em 1939; o correio, com o Instituto Universal Brasileiro em 1941 (Nunes, 1994); e mais, recentemente, o vídeo, a TV e o computador, com o Telecurso do 2o Grau e os programas: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, FUST, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED, programas estes da Secretaria de Educação a Distância - SEED.

2.1 EaD

Alguns dos mais aceitos conceitos de EaD são:

É a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora (ABED, 2008).

[...] como um subsistema da Educação que se caracteriza pela separação física entre os atores do processo de aprendizagem numa relação de comunicação multidirecional. A mediação pedagógica é exercida pelo facilitador pedagógico e pelo uso de diferentes tecnologias, na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento a partir da reflexão crítica das experiências significativas (Carvalho; Struchiner, 2000).

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível (Garcia Aretio apud Rodrigues, 1998).

Atualmente, no cenário nacional brasileiro, assiste-se a uma crescente expansão de cursos a distância. Após o Decreto 5.622 de

19/12/2005, foi institucionalizada essa modalidade educativa que favorece a implementação de políticas educacionais, inclusive de formação profissional que privilegie a modalidade da EaD. Essa modalidade educacional tem sido uma alternativa de ensino/aprendizagem em um cenário marcado pelas dificuldades de acesso (distâncias geográficas) da população ao ensino formal e pelas altas taxas de defasagem de escolaridade.

O Decreto 5.622 estabelece alguns tópicos da política de garantia de qualidade ligados à modalidade de educação a distância que são os seguintes: a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino; b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância; c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante; d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas; e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes; f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência; e, g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância.

Neste contexto e de acordo com a legislação do Ministério da Educação, o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância deve possuir os seguintes tópicos: a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) sistemas de comunicação; material didático; c) avaliação; d) equipe multidisciplinar; e) infraestrutura de apoio; f) gestão acadêmico-administrativa; e, g) sustentabilidade financeira.

Dentre os principais tópicos listados pela legislação, pode-se destacar o material didático, visto que os programas de EaD devem conter uma proposta didática com maior conteúdo didático que as situações presenciais. Mas para que isso ocorra, é necessário um trabalho constante de um coordenador pedagógico (docente) que deve nortear as ações desde elaborar os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulando os procedimentos e atividades; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia,

tanto básicas quanto complementares e elaborar o material didático.

Normalmente, o aluno de um curso a distância consiste em um adulto capaz de ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Para que esse processo ocorra, é necessário que o ambiente de ensino/aprendizagem proposto ofereça um excelente material apoio capaz de criar desafios cognitivos para os alunos, promovendo atividades significativas de aprendizagem.

Segundo os aspectos apresentados nos referenciais de qualidade apresentados em BRASIL (2003), pode-se identificar as principais características da EaD brasileira no contexto atual, a saber: a concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação utilizados, o material didático fornecido, o sistema de avaliação e suas formas de implementação, as características da equipe multidisciplinar e as atribuições dos seus membros, a infraestrutura de apoio disponibilizada nos polos, a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira dos cursos ofertados; apresentados como aspectos primordiais na construção dos projetos pedagógicos.

2.1.1 Histórico da EaD no Brasil

Quando se consulta a literatura sobre EaD, verifica-se, no seu histórico, que ela possui uma longa tradição, existindo várias gerações de acordo com os recursos tecnológicos utilizados em cada época. Cada geração apresenta características próprias, a saber: a) primeira geração - utilizou o material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos; b) segunda geração - utilizou materiais de áudio e vídeo, favorecendo a comunicação síncrona; c) terceira geração - permitiu contatar pessoas em espaços e tempos diferentes por meio da comunicação assíncrona, mantendo os recursos para utilização da comunicação síncrona.

Assim, à medida que um novo recurso tecnológico se insere no campo educacional, ele é incorporado pelas práticas educativas de modo a constituir as diferentes mediações pedagógicas a serem utilizadas na EaD. A atual geração influencia nas políticas e práticas a serem utilizadas, desde o gerenciamento do sistema de ensino até a produção dos materiais pedagógicos.

Visto que a EaD tem sido foco das atenções de diversos segmentos da sociedade, sendo utilizada como mecanismo tanto de formação

como de atualização profissional, muitos são os conceitos apresentados, alguns formalmente fundamentados, outros direcionados para uma determinada aplicação.

2.1.2 Legislação e referenciais

A partir da Portaria 4361/2004 que, embasada em leis e decretos anteriores, determina que todos os processos de credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) com relação à oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, cursos superiores a distância, todos os seus protocolos e trâmites fiquem a cargo do Sistema de Acompanhamento de Processos das IES - SAPIENS/MEC. Este sistema, através da utilização de tecnologias da informação, possibilita a inserção de documentos na web e assim a interação entre as partes envolvidas, possibilitando o acompanhamento e controle dos processos.

O decreto 5622/2005 estabelece a EaD como modelo educacional, fixando suas organizações no modelo presencial. Apesar de desmistificar a EaD, determinando e autorizando diversos níveis de ensino - básico, médio, profissional, superior - ainda valoriza os momentos presenciais e suas avaliações de maior peso, se sobrepondo ao momento a distância. É preciso superar este preconceito, elaborando mecanismos que garantam a fidedignidade dos processos de avaliação e desempenho dos estudantes. Uma vez que a interação na construção do conhecimento, a rigor, ocorre da mesma maneira, seja presencial ou à distância.

Apesar de não ter um modelo padrão para EaD, é a partir do delineamento do perfil do estudante que será definido o modelo do curso. A flexibilidade e as várias possibilidades de pensar EaD convergem para um único foco - forma de pensar educação. Compreender educação como fundamentação para todo o resto do processo, independentemente de modelos.

O projeto político pedagógico deve ser claro ao descrever a sua opção epistemológica de educação, de ensino, pois é a partir disto que são traçadas as características específicas da modalidade à distância - o que se pretende desenvolver, qual o perfil do estudante que se quer formar. Acima de tudo é necessário um comprometimento institucional que garanta o processo de formação do cidadão. A interação ancorada em um eficiente sistema tutorial - integração/interatividade entre professores/tutores/estudantes e um ambiente implementado pelas TICs que atendam às necessidades dos estudantes e possibilitem a resolução de problemas eficazmente.

Numa tentativa de estabelecer critérios que avaliem qualitativamente os cursos de EaD foi criado, ainda sem efeito legal, um documento que norteia as iniciativas de EaD no Brasil. Estes critérios contemplam: aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura que devem estar explicitados no Projeto Político Pedagógico que se completam e se entrelaçam e se desdobram em especificamente em: a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) Sistemas de comunicação; c) Material didático; d) Avaliação; e) Equipe multidisciplinar; f) Infraestrutura de apoio; g) Gestão Acadêmico-administrativa; h) Sustentabilidade financeira.

2.1.3 Características do modelo brasileiro de EaD

Niskier (1999), apresenta o modelo de EaD vigente atualmente no Brasil, que é utilizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), considerando a relação desse modelo com o uso da tecnologia computacional, pode-se classificá-lo como *blended learning*. Já Roca (2001), postula sobre as características dos cursos a distância no país, identificando convergências e divergências com os modelos formalmente conhecidos de EaD.

O *blended learning* afigura-se como um processo equilibrado de utilização da aprendizagem presencial (mediatizada ou não) e on-line, combinando as potencialidades de ambas, como apresentados em Voos (2003).

Criado em 2005, pelo Ministério da Educação, o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como principal objetivo articular e integrar

um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil (ZUIN, 2006, p. 935).

A UAB foi criada para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial, os quais levarão o ensino superior público de qualidade aos municípios brasi-

leiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. O polo municipal de apoio presencial é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância, organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais.

O sistema UAB é um projeto construído pelo MEC e ANDIFES, no âmbito do fórum das Estatais pela Educação, a fim de ofertar cursos e programa de educação superior, em parceria com Instituições Públicas Federais, por meio de consórcios com municípios e estados da Federação. Visa a inclusão social, possibilitando o acesso gratuito ao ensino superior, pela vertente da alfabetização digital, utilizando o ensino *online*, que exige competências específicas por parte do aluno, as quais são desenvolvidas em disciplinas específicas para tal.

Por meio da Educação Aberta, surgem possibilidades de educação para pessoas que não as possuíam antes, pois flexibiliza o requisito de tempo para estudar, com uma filosofia centrada no aluno, exigindo deste um perfil de maior autonomia e responsabilidade pela sua própria formação.

Por ser um programa educacional que se utiliza da EaD, reconhece a importância da coerência entre currículo e estratégias pedagógicas, utilizadas pelos diversos atores responsáveis pelas atividades docentes, na formação acadêmica.

Alguns aspectos desse modelo devem ser identificados para que se possa caracterizá-lo, a saber: planejamento, ensino, avaliação e formação docente.

2.2. Expansão do Ensino Superior e participação da EaD

O atual contexto de desregulamentação e de desacionamento do estado do bem-estar social influenciou para que as IES públicas não acompanhassem o crescimento das demandas sociais por serviços de educação e formação profissional, um vez que as IES privadas respondem por mais de 77,11% do número das IES (Trigueiro, 2000). As políticas de ajuste econômico e de contenção de despesas afetaram o crescimento das IES públicas, ocasionando este déficit educacional.

Devido à histórica ampliação do quadro de exclusão educacional no ensino universitário, apenas 11% da população com idade escolar,

entre 19 e 24 anos, que estão cursando a universidade são beneficiados com os serviços prestados pelas IES.

Segundo Schmidt et al., essa taxa de escolarizáveis pelo ensino superior: “[...] põe o Brasil muito abaixo de países como Estados Unidos, França, Coreia, Japão, Argentina, México, Uruguai, entre outros” (2000, p. 244).

As reformas educacionais têm pressionado as IES públicas através da exigência de expansão de matrículas, redução da duração na carga horária de diversos cursos, criação de cursos noturnos e estabelecimento de redes e consórcios de EaD. Contraditoriamente, não se expandem os horizontes para realização de concursos públicos, há congelamento de salários e estímulo à venda de serviços, consultorias e cursos, demarcando uma forma de autonomia limitada (Shiroma et al., 2000).

2.3 Avaliação/regulação do Ensino Superior a distância

No que se refere à avaliação da oferta de cursos na modalidade a distância, o Inep/MEC dispõe de novos instrumentos de avaliação para a educação superior a distância, os quais permitem aos institutos fazer o credenciamento de instituições para a oferta dessa modalidade de ensino e de polos de apoio presencial, além de autorizar cursos. Os instrumentos de avaliação foram desenvolvidos a partir dos referenciais de qualidade determinados pela SEED, sendo estabelecidos critérios para avaliar desde a gestão dos cursos até a formação dos professores e instalações físicas das instituições.

Os instrumentos de avaliação foram homologados pelas portarias nº 1.047, nº 1.050 e nº 1.051 de 2007, que estabelecem um conjunto de regras sistêmicas que devem ser obedecidas para o credenciamento de cursos e/ou instituições para oferta de educação a distância, porém não há ainda a utilização destes ou outros instrumentos em um processo de regulação para a melhoria, através da avaliação de condições de ensino, por exemplo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O delineamento metodológico do presente trabalho de investigação caracteriza-se por uma análise comparativa da evolução do ensino superior brasileiro na modalidade a distância com a modalidade

presencial a partir de dados secundários como a oferta de cursos e vagas nas duas modalidades, desde 2005 até os dias atuais, bem como de dados sobre a proposição de um modelo de avaliação próprio para o Ensino Superior a Distância; constitui-se como uma pesquisa qualitativa respaldada em dados quantitativos, a partir de análise documental, de entrevistas com os participantes da concepção do modelo próprio de avaliação da EaD e do tratamento estatístico de dados da oferta do Ensino Superior no Brasil.

O presente estudo visa situar as políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil do período mais recente, a partir da implantação da UAB, situando o papel da EaD nesse contexto histórico.

3.1 Materiais

a. Base empírica:

- documentos sobre a política de expansão do ensino superior no brasil;
- documentos normativos da oferta de EaD;
- documentos sobre as propostas de avaliação do Ensino Superior a Distância;
- dados sobre a oferta de cursos e vagas no ensino superior a distância;
- dados sobre a oferta de cursos e vagas no ensino superior presencial;
- dados coletados em entrevistas com os participantes da concepção do modelo próprio para avaliação da EaD.

b. Fontes de referência

- Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância;
- Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior: Sistema nacional de avaliação da educação superior;
- campus Computing Report.BR 2009: Computação e Tecnologia de Informação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil;
- CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil;
- 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;
- Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.384, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

- Diretrizes curriculares para os cursos de graduação;
- Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996;
- Plano Nacional de Educação;
- Portaria no. 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Normatiza os processos de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos;
- Referenciais de qualidade para cursos a distância;
- SIEAD - Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Polos de Apoio Presencial.

3.2 Métodos

a. Etapas metodológicas:

- 1ª. estudar as taxas de crescimento da oferta de ensino superior a distância no brasil;
- 2ª. estudar as taxas de crescimento da oferta de ensino superior presencial no brasil;
- 3ª. comparar a oferta do ensino superior na modalidade presencial com a modalidade a distância através da construção de indicadores;
- 4ª. comparar a oferta do ensino superior na modalidade a distância com as metas de expansão do ensino superior no brasil;
- 5ª. estudar a proposta inicial de um modelo de avaliação próprio para o ensino superior na modalidade a distância e seus atores influentes;
- 6ª. investigar as ideias e ideais que permearam a concepção do modelo próprio de avaliação da EaD;
- 7ª. identificar os desafios para um Ensino Superior a Distância de qualidade.

4 A PROPOSTA DO MODELO DE AVALIAÇÃO PRÓPRIO PARA O ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Atualmente, no cenário nacional brasileiro, assiste-se a uma crescente expansão de cursos a distância. Após o Decreto 5.622 de 19/12/2005, foi institucionalizada essa modalidade educativa que favorece a implementação de políticas educacionais, inclusive de formação profissional que privilegie a modalidade da EaD. Essa modalidade educacional tem sido uma alternativa de ensino/aprendizagem em um

cenário marcado pelas dificuldades de acesso (distâncias geográficas) da população ao ensino formal e pelas altas taxas de defasagem de escolaridade.

O Decreto 5.622 estabelece alguns tópicos da política de garantia de qualidade ligados à modalidade de educação a distância que são os seguintes: a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino; b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância; c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante; d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas; e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes; f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência; e, g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância (Tabela 1).

Tabela 1: Itens componentes do modelo de avaliação

ÍTEMS AVALIADOS PARA AUTORIZAÇÃO DE CURSO DE EAD
Organização Didático-Pedagógica
Projeto do curso: aspectos gerais
Projeto do curso: formação
Materiais Educacionais
Interação em Educação a Distância
Avaliação em Educação a Distância, Avaliação do Corpo Docente/Tutoria e Avaliação dos Materiais Educacionais
Corpo Docente e Corpo de Tutores
Administração Acadêmica
Perfil dos docentes
Corpo de Tutores
Condições de trabalho
Instalações Físicas
Instalações gerais
Biblioteca
Requisitos Legais

Coerência dos conteúdos curriculares com as Diretrizes Curriculares Nacionais
Estágio supervisionado
Trabalho de Curso
Carga horária mínima e tempo mínimo de integralização
Disciplina optativa de Libras
Condições de acesso para portadores de necessidades especiais
Condições que garantam a realização de atividades presenciais obrigatórias nos polos de apoio presencial para os primeiros 50% do tempo de duração do curso

Fonte: Gerada a partir dos dados coletados no portal SINAES (2010)

Nesse contexto e de acordo com a legislação do Ministério da Educação, o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância deve possuir os seguintes tópicos: a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) sistemas de comunicação; material didático; c) avaliação; d) equipe multidisciplinar; e) infraestrutura de apoio; f) gestão acadêmico- administrativa; e, g) sustentabilidade financeira.

Dentre os principais tópicos listados pela legislação, pode-se destacar o material didático, visto que os programas de EaD devem conter uma proposta didática com maior conteúdo didático que as situações presenciais. Mas para que isso ocorra, é necessário um trabalho constante de um coordenador pedagógico (docente) que deve nortear as ações desde elaborar os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulando os procedimentos e atividades; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares e elaborar o material didático.

Normalmente, o aluno de um curso a distância consiste em um adulto capaz de ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Para que esse processo ocorra, é necessário que o ambiente de ensino/aprendizagem proposto ofereça um excelente material apoio capaz de criar desafios cognitivos para os alunos, promovendo atividades significativas de aprendizagem.

Segundo os aspectos apresentados nos referenciais de qualidade apresentados em Brasil (2003), pode-se identificar as principais características da EaD brasileira no contexto atual, a saber: a concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação utilizados, o material didático fornecido, o sistema de avaliação e suas formas de implementação, as características da equipe multidisciplinar e as atribuições dos seus membros, a infraes-

trutura de apoio disponibilizada nos pólos, a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira dos cursos ofertados; apresentados como aspectos primordiais na construção dos projetos pedagógicos.

5 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DE QUALIDADE: DESAFIOS

Em 1998, o Decreto 2.494 afirmava que a falta de atendimento aos padrões de qualidade seria motivo de sanções às instituições de ensino. Tais “padrões de qualidade” seriam definidos em ato próprio de Ministro. Passados quase dez anos, o ato ministerial não foi elaborado e a função de estabelecer critérios de qualidade para a EaD foi cumprida, em 2003, pelo documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*, de Carmen Moreira de Castro Neves, diretora de Política de Educação a Distância do MEC. Esse documento serviu de base, recentemente, para a formulação de outro documento oficial, *Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta de Educação a Distância*, estabelecendo critérios a serem seguidos na avaliação dos cursos a distância, pelos especialistas indicados pelo Ministério.

No que se refere aos desafios da EaD, eles podem acontecer em vários níveis: na viabilidade de algumas propostas pedagógicas, na elaboração dos materiais didáticos, na estruturação e execução da tutoria, na criação e organização da infraestrutura administrativa, na utilização dos meios de comunicação, na promoção e facilitação da interatividade, na divulgação e conquista do público-alvo, na aquisição da confiança dos alunos, no reconhecimento do público em geral. Mas talvez o maior dos desafios da EaD seja o de oferecer cursos de qualidade para uma população que, em sua grande maioria, se encontra ainda cheia de preconceitos contra a EaD. Esse preconceito é proveniente, na maior parte das vezes, da falta de conhecimento de como essa modalidade de ensino funciona. Assim, é preciso se ter muitos cuidados quando se planeja e se implementa um curso a distância. É preciso se conhecer muito bem o público-alvo para quem se destina o curso, saber como construir um material atraente e de qualidade, como colocar em prática uma ação tutorial capaz de fazer com que o aluno não se sinta abandonado, saber como administrar a avaliação etc. Enfim, o desafio é oferecer uma educação de qualidade, o que não é um desafio específico da EaD, mas sim da educação de modo geral.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo caracteriza-se por situar o papel da EaD nas políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil e os desafios para uma EaD de qualidade. Visando alcançá-lo, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) investigar o papel da EaD na implantação das políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil; b) analisar o modelo de avaliação proposto até o momento, à luz dos referenciais de qualidade; c) compreender as ideias e ideais que permearam a concepção do modelo de avaliação; d) discutir os principais desafios presentes para o estabelecimento de um modelo de avaliação para a EaD.

Ao longo do texto, sinalizamos indicadores que revelam a complexidade do sistema de educação superior brasileiro, destacando a participação da EaD como importante ferramenta para impulsionar a expansão da oferta.

Nesse sentido, um aspecto de grande importância refere-se à avaliação/regulação dessa oferta, pois é preciso expandir as matrículas e, ao mesmo tempo, garantir a expansão com qualidade da educação, através da construção de um padrão de qualidade socialmente referenciada (entendido como espaço de inclusão e, ao mesmo tempo, de efetiva formação para todos, nos diferentes níveis e modalidades em que se estrutura a educação brasileira), porém, apesar de se defender um padrão de qualidade, postula-se que não deva existir um modelo único, mas sim parâmetros que devem ser cumpridos para dar qualidade, visibilidade e credibilidade a essa modalidade de ensino no Brasil.

No que se refere à avaliação, visto que o importante é informar, trabalhar com as diferentes representações, interpretar as causalidades e pensar as estratégias de superação, é necessário que alguns fatores sejam levados em consideração como: a) repensar o papel da avaliação; b) valorizar a formação docente; c) Identificar os possíveis modelos de avaliação; d) a exigência da presencialidade; e) os altos índices de evasão; f) Causas e consequências da evasão; g) formação de avaliadores; h) operacionalização das avaliações; i) identificação dos casos de sucesso.

Os dados apresentados permitem-nos inferir que a EaD tem se tornado uma importante ferramenta para impulsionar a expansão da oferta do Ensino Superior no Brasil, porém que a busca de um modelo único talvez não seja a melhor solução para atender a diversidade bra-

sileira. Pode-se então, optar pela adoção de parâmetros de qualidade, que permitam visibilidade e credibilidade aos cursos e/ou instituições credenciadas junto MEC, em detrimento da proposta atual de modelo de avaliação que prioriza aspectos técnicos. Surgindo como uma solução para garantir a expansão, mas a partir da consolidação de cursos e instituições.

REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **O que é educação a distância?** São Paulo: ABED, 2008. Disponível em <http://www2.abed.org.br> e acessado em 25/03/2008.

ABED. **Campus Computing Report.BR 2009:** computação e tecnologia de informação nas instituições de ensino superior no Brasil. São Paulo: Editora Pearson, 2009a.

ABED. **CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil.** São Paulo: Editora Pearson, 2009b.

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância.** 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: ed. Federal, Brasília, nº 248, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior:** sistema nacional de avaliação da educação superior. Brasília: agosto, 2003.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância.** Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Portaria no. 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Normatiza os processos de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2004a.

_____. Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.384, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Cap. II, Art. 12.

_____. 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. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 mai. 2006. Cap. II. Seção II. Subseção I.

_____. Portaria nº 1.047, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em texto extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a modalidade de educação a distância, nos termos do art. 6º inciso IV, do Decreto 5.773/2006. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. 2007. Cap. II. Seção I. Subseção XI.

_____. Portaria nº 1.050, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em extrato, os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. 2007. Cap. II. Seção I. Subseção XII.

_____. Portaria nº 1.051, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. 2007. Cap. II. Seção I. Subseção XXI.

CARVALHO, M. A. P. de; STRUCHINER, M.. Um Ambiente Construtivista de Aprendizagem a Distância: Estudo da Interatividade, da Cooperação e da Autonomia em um Curso de Gestão Descentralizada de Recursos Humanos em Saúde. **Anais... X Congresso Internacional de Educação a Distância**. São Paulo: ABED, 2000.

LOBO NETO, F. J. da S. **Educação a distância**: regulamentação, condições de êxito e perspectivas. Disponível em: <http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia_lobo.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

NISKIER, A.. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância, Brasília**. Instituto Nacional de Educação a Distância, rev. INED/UnB-CEAD, 03 (04/05) pp.07-25, Dez./93-Abr/94.

ROCA, O. A autoformação e a formação a distância: As tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001, p. 183-207.

RODRIGUES, R. S.. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância**: estrutura, aplicação e avaliação. Florianópolis: UFSC, 1998. (Tese de Doutorado)

SIEAD - Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Pólos de Apoio Presencial.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [INEP]. 2. ed., ampl. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R.; ARAGON, V. A. **Entre escombros e alternativas**: ensino superior na América Latina. Brasília: Editora da UNB, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2000.

TRIGUEIRO, M. G. S. **O Ensino superior privado**. Brasília: Paralelo 15, São Paulo, Marco Zero, 2000.

VOOS, Richard, "Blended-learning: What is it and where might it take us?" in **Perspectives in quality online education**. Sloan Consortium: 2003, volume 2, issue1- February, 3-5.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

5

CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: OS AFETOS COMO DISPOSITIVOS INTERPRETATIVOS

Elmara Pereira de Souza

1 INTRODUÇÃO

*Acreditar no mundo significa suscitar acontecimentos,
mesmo pequenos, que escapem ao controle,
ou engendrar novos espaços-tempos,
mesmo de superfície ou volume reduzidos.*
[Gilles Deleuze, 1992, p. 218]

Na contemporaneidade, a subjetivação¹ está sujeita a forças poderosas de homogeneização e serialização. Os cursos a distância não ficam de fora dessa tendência. Por isso é importante o exercício de elaboração, execução e implementação de cursos e espaços de formação na perspectiva da criação, da autoria², da invenção de si e do mundo.

Neste contexto, mais do que nunca, a subjetividade é convocada a se singularizar. É nessa perspectiva de singularização, de viver e inventar outros mundos pela habitação em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para a formação de docentes online, de suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle que se insere este estudo.

A cartografia da produção de subjetividade em AVA foi desenvolvida com base em uma intervenção para criar condições de possibilidade de formação de docentes online. A proposta era que os próprios professores criassem, em uma plataforma de aprendizagem, espaços de diálogo, de formação, segundo as demandas da prática dos cursos a distância e do contexto vivenciado por eles. Essa proposta se contrapõe ao modelo hegemônico baseado em cursos fechados, formatados para atender a interesses específicos, à homogeneização.

A experimentação foi feita durante um ano com sessenta e quatro professores do Curso de Especialização Mídias na Educação da

¹ A subjetivação refere-se às diferentes formas de produção de subjetividade em uma formação histórica específica. Deleuze (1992, p. 135) diz que a subjetivação constitui “um modo intensivo e não um sujeito individual”. Portanto, neste estudo, a subjetivação traduz o modo singular pelo qual se produz a curvatura das linhas de força no ambiente virtual de aprendizagem e fora dele.

² O conceito de autoria utilizado neste estudo foi desenvolvido na minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2005). Autoria é toda e qualquer construção feita pelo sujeito, pela qual ele se responsabilize, seja através da linguagem oral ou escrita, ou da ação, perpassada pelo social, considerando a influência do outro, a palavra do outro como essencial no processo de criação. Neste estudo, compreendemos a palavra “responsabilidade” ligada à teoria bakhtiniana. O termo “responsividade” utilizado por Bakhtin, refere-se tanto a “responsabilidade” quanto a “responsibilidade”. Portanto, entendemos o termo nos dois sentidos.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil e teve o propósito de que os professores vivenciassem coletivamente um ambiente dialógico e colaborativo, onde os afetos pudessem ser produzidos, possibilitando a criação de espaços de autoria e singularização. O espaço para as interações foi criado na plataforma de aprendizagem Moodle/UFBA e foi chamado de Espaço Dialógico (ED)

A principal questão que fundamentou o processo de investigação foi: A partir de uma experimentação para criar condições de possibilidade de formação de docentes online, que subjetividades são produzidas no ambiente virtual de aprendizagem e como se processam?

Os fundamentos da investigação encontram-se nos pressupostos teóricos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, em especial nos conceitos de subjetividade, agenciamento, afeto e desterritorialização, e de Mikhail Bakhtin, no que se refere a enunciado e dialogismo. O conceito de ambiente virtual de aprendizagem, nesse estudo, assume novos contornos e o AVA é definido como um dispositivo de produção de subjetividade, que é a combinação do visível, invisível, dizível, do silêncio, das forças, atitudes, relações e linhas, que conectam as pessoas que o habitam e que pode proporcionar afetos alegres e tristes, aumentando ou diminuindo a potência de agir de cada pessoa.

Este estudo configura-se como uma cartografia³ dos afetos, percepções, das metamorfoses e dos movimentos produzidos no e com o grupo de professores no AVA. A cartografia mostrou-se uma valiosa ferramenta metodológica de investigação para contemplar a complexidade, pois visa acompanhar um processo, um fluxo. Não é um método pronto, é um método para ser praticado, e não, aplicado, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares (KASTRUP; BARROS, 2010). O método vai se construindo no acompanhamento dos movimentos da subjetividade. A proposta do cartógrafo é “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2007, p. 66).

³ Cartografia é um termo grego derivado de *chartis* = mapa e *graphein* = escrita. É a arte e a ciência de compor cartas geográficas, mapas. No contexto da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), a cartografia ganha outro significado e, diferente do mapa-representação, fazem-se desenhos que acompanham um fluxo, um processo. A cartografia produz-se ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação e de criação de novos mundos acontecem e tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento desses processos. Nesse sentido, pode-se pensar em uma cartografia da produção de subjetividade em AVA.

Passemos, então, a descrever o conceito de subjetividade e de afeto, com base na visão deleuzo-guattariana, para deixar clara a nossa vinculação teórica e favorecer a leitura da cartografia da subjetividade produzida no AVA.

2 SUBJETIVIDADE: PERSPECTIVA TEÓRICA

Para discutir subjetividade optamos por privilegiar uma teoria do conhecimento que conseguisse integrar o afetivo, o perceptivo e o cognitivo e que pudesse nos ajudar a compreender o ambiente virtual de aprendizagem como espaço de produção de subjetividade.

Entendemos que os pressupostos teóricos deleuzo-guattarianos oferecem um campo conceitual segundo o qual as interações (ou não), os fluxos dialógicos, as atitudes e a produção de subjetividade no ambiente virtual podem ser pensados em sua potência. Além disso, a noção de subjetividade conforme os pressupostos deleuzo-guattarianos nos oferece a matéria-prima para podemos experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o ambiente virtual de aprendizagem e possibilitar a cartografia da produção de subjetividade por meio dos afetos, dos fluxos dialógicos e atitudes dos professores no ambiente da pesquisa.

Falar em subjetividade, de acordo com esses Deleuze e Guattari, é falar em criação, em vida pulsante, que proporciona o afetar e ser afetado. A subjetividade vincula-se aos processos sociais, desvinculando-se dos domínios da representação.

Para os autores, a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. A “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 31). É produto de instâncias individuais, coletivas e institucionais. A subjetividade está mais ligada à lógica das intensidades, da consistência, do que à lógica estruturalista, da existência (OLIVEIRA, 2006). Assim, o sujeito constitui-se segundo as linhas de força e a produção de subjetividade que o atravessam.

A definição clássica de subjetividade traz fortemente a oposição entre indivíduo e sociedade. Guattari (2008, p. 19) define subjetividade como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. É na mudança de orientação do

eixo do pensamento verticalizado para a concepção de horizontalidade numa perspectiva de conexão rizomática que será marcada a ruptura com a tradição platônica/hegeliana do pensamento, dando lugar ao desenvolvimento de uma filosofia do acontecimento, colocando em outros termos a problemática da subjetividade (SOARES; MIRANDA, 2009), trazendo à tona a subjetividade como produção, e não mais como substância.

O desafio contemporâneo é pensar a subjetividade fora do sujeito (SCHÉRER, 1999, apud PASSOS, 2008, p. 212). É preciso aprender a superar a visão da subjetividade fundamentada apenas no eu; é preciso tenta deslocar do ser do eu e da consciência para os devires (SCHÉRER, 2005). “Para além da noção moderna de “sujeito” como algo dotado de uma identidade fixa, de um atributo da alma, temos a noção de subjetividade como algo flexível, cambiante e produzido socialmente” (GALLO, 2010, p. 238).

Na perspectiva que estamos utilizando, a subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, visa superar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, interior-exterior, teoria-prática, produção de subjetividade-produção de realidade. A subjetividade singular é constituída de múltiplos vetores heterogêneos, como vetores sociais, técnicos, físicos e semiológicos, vetores de existencialização diversos, a partir dos quais pode emergir um território existencial.

Para enfatizar a perspectiva de subjetividade adotada neste estudo, Guattari e Rolnik (2010) esclarecem que a subjetividade não implica em uma posse, mas em uma produção incessante, que acontece nos encontros que vivemos com o outro. “Nesse sentido o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver” (MANSANO, 2009, p. 111).

Partindo do pressuposto de que independente do ambiente em que os sujeitos estão inseridos é a própria subjetividade que é posta em questão, ou seja, seu modo de agir, sentir, pensar, viver (AXT et al., 2003), a subjetividade pode ser produzida no AVA com base nas atitudes, enunciados, silêncios, encontros, afetos no contínuo movimento de escuta e ressignificação.

No ambiente virtual de aprendizagem, o encontro com o outro produz movimentos/subjetividades, que influenciam a maneira de interagir (ou não), a forma de participação, de acesso, de intervenção, a atitude com relação ao outro e à vida e influenciam nos afetos produzidos.

Passemos, então, ao conceito de afeto, para em seguida, analisarmos as subjetividades produzidas no AVA tendo os afetos como dispositivos interpretativos.

3 O QUE É AFETO?

O conceito de afeto, nesse estudo, vincula-se teoricamente à visão deleuziana (2002, 2008) a partir de Espinosa (2009). Para Deleuze (2008), o indivíduo não pode ser definido como substância, ele é verdadeiramente um conjunto de relações. Se nós não somos substância, somos relação, então não há o bem e o mal, certo? Em certa medida, pois, do ponto de vista das relações, o bem ocorre quando a minha relação se compõe com relações que me convêm. O mal ocorre quando essa relação é decomposta. Toda ação compõe e, por vezes, decompõe relações. A ação é boa na medida em que expressa uma potência, qualquer que seja, exceto se for uma ação que destrua a nossa relação com o corpo. Assim, há um critério objetivo para definir bem ou mal. Deleuze (2008) enfatiza que não é uma questão de gosto, não é abstrato. É concreto. Portanto, quando a nossa ação decompõe a relação com a coisa à qual está associada, é o mal; quando a ação compõe a relação com essa coisa, é o bem. Não está sendo falado em bem e mal na perspectiva da moral, mas da potência de compor ou decompor relações. Avancemos um pouco mais para compreendermos o conceito de afeto.

A imagem de uma coisa associada à minha ação é uma afecção. Não é a afecção da ação, mas da potência. Deleuze (2008, p. 220) afirma que “somos sempre tão perfeitos quanto podemos ser em função das afecções que tenho aqui e agora e que determinam a minha potência”. A afecção é instantânea e é uma relação horizontal entre a ação e a imagem da coisa, é o efeito instantâneo de uma imagem de coisa sobre mim. A afecção envolve, implica um afeto. O autor (2008) esclarece que há uma diferença de natureza entre o afeto e a afecção. O afeto está envolto pela afecção, mas é outra coisa. Toda afecção envolve uma passagem, uma transição – do estado anterior ao estado atual –, que Espinosa (2009, apud DELEUZE, 2008) chama de duração. Toda afecção envolve uma passagem de um estado a outro. Por exemplo, o estado Y é o do momento, o estado X é o que virá. Por mais que esses estados se aproximem, sempre haverá algo que os separa, que é a duração. Segundo Deleuze (2008), quando, dois séculos depois, Bergson fala de du-

ração como conceito filosófico, e apesar de ter uma influência distinta da de Espinosa, o emprego dessa palavra coincide com a deste autor.

Portanto, o afeto, que toda afecção envolve, é a passagem, é a transição vivida do estado anterior ao estado atual e do estado atual ao estado seguinte. Deleuze (2008) solicita que nos desvinculemos da ideia espacial de passagem. A base de toda teoria do afeto é que toda passagem é um afeto. A afecção que envolve e o afeto que é envolvido não têm a mesma natureza. É nesse ponto que o autor (2008) esclarece que toda afecção envolve um afeto, uma passagem, que implica no aumento ou na diminuição da minha potência, mesmo que seja em um infinitésimo de segundo.

Deleuze (2008) apresenta um exemplo, que adaptamos, para ajudar na compreensão do afeto, segundo Espinosa. Uma pessoa está numa sala escura, de repente alguém entra bruscamente e, sem avisar, acende uma luz. Temos, nesse caso, dois estados, que estão muito próximos no tempo: um estado, que podemos chamar “estado escuro”; e outro, que denominamos “estado luminoso”. Há uma passagem de um para o outro, por mais rápida que seja. O corpo se mobiliza para se adaptar ao novo estado. A afecção é o estado escuro e o luminoso. O afeto é a passagem, a transição de um estado a outro. Essa passagem é necessariamente um aumento ou uma diminuição da potência. É por isso que o afeto não está decidido de antemão. Se, no exemplo, a pessoa está meditando, e a escuridão a ajuda nessa ação, a iluminação brusca lhe proporcionará tristeza e uma diminuição na potência de agir. Porém, se a pessoa está procurando os seus óculos, a luz lhe trará alegria e aumentará a sua potência de agir. Portanto, a alegria ou a tristeza, o aumento ou diminuição da potência de agir serão muito variáveis, vão depender do contexto. Portanto, Espinosa (2009) compreende por afeto⁴ as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, favorecida ou impedida. Não se trata da comparação entre dois estados, mas da passagem vivida entre dois estados. O autor afirma que o afeto define uma força maior ou menor que antes, entendendo não “que o espírito compara o estado presente do corpo com o

⁴ Nos escritos de Espinosa, em especial, no livro “Ética”, encontramos as palavras *affectio* e *affectus*. Alguns escritores traduzem da mesma maneira, afecção. Segundo Deleuze (1978), são duas palavras distintas. Por *affectus* (afeto) entende a variação da potência de agir e *affectio* (afetação) é uma mistura de corpos, um corpo que age sobre o outro. Neste estudo, utilizamos “afeto” para indicar o aumento ou diminuição da potência de agir (*affectus*), assim como o encontro de “corpos” no AVA.

passado, mas que a ideia que constitui a forma do afeto afirma do corpo algo que envolve efetivamente mais ou menos realidade que antes” (DELEUZE, 2002, p. 56). Essa passagem só pode ser vivida pelo afeto, que é a diminuição ou aumento da potência, não necessariamente consciente.

Os afetos que aumentam a potência de agir são chamados alegrias. Os afetos que diminuem a potência de existir são as tristezas. Segundo Deleuze (2008), Espinosa é muito rigoroso nessa definição: a tristeza é o afeto que corresponde a uma diminuição da minha potência, e a alegria é o afeto que corresponde a um aumento da minha potência de agir.

Deleuze (2008), então, questiona: Por que a tristeza diminui a potência de agir? Ele mesmo responde que, na ética de Espinosa, não há tristeza boa. Toda a crítica de Espinosa à religião se baseia na premissa de que a religião nos faz crer que há tristezas boas. Mas, em termos de potência, não há tristezas boas, pois toda tristeza é uma diminuição da potência. A tristeza é um afeto envolto por uma afecção. O que me causa tristeza é a coisa cuja relação não convém com a minha. Isso é a afecção. “Todas as coisas cuja relação tende a decompor uma de minhas relações ou a totalidade das minhas relações me afetam com tristeza” (DELEUZE, 2008, p. 233). Portanto, se o afeto tristeza decompõe a minha relação, logo diminui a minha potência de agir. Não é que não tenha mais potência, porém parte dessa potência é subtraída, por estar necessariamente afetada, imobilizada, impedida, diminuída.

A experiência da alegria nunca é a mesma que a da tristeza. Na alegria, não há uma parte da minha potência subtraída, diminuída, como na tristeza, pois, na alegria, as relações se compõem aumentando a potência de agir.

Com base na teoria dos afetos, compreende-se que a potência de agir está sempre variando em função dos diferentes encontros vividos, quer sejam alegres, quer sejam tristes. Esses encontros são imprevisíveis, ou seja, ocorrem ao acaso, sendo difícil conhecer antecipadamente os afetos que neles são produzidos. Mesmo quando a potência de agir aumenta, é num segmento de variação, e nada garante que, em seguida, essa potência de agir não possa ser diminuída por um afeto triste.

A potência de agir varia em função das causas exteriores, para um mesmo poder de ser afetado. A pessoa, pensada como um modo singular de existência, é afetada e afeta outros corpos incessantemente em suas experiências. Cada pessoa, de modo singular, vive esse proces-

so de uma maneira diferente, pois, a cada uma, é atribuído um poder próprio de afetar e ser afetado.

Portanto, para Espinosa (2009) os afetos básicos são: alegria e tristeza. Todos os outros sentimentos advêm desses e se ligam a eles. Considerando que os corpos se afetam mutuamente e aumentam ou diminuem a força de existir e a potência de agir, a alegria e a tristeza são geradas por afecções que podem ser boas ou ruins para a nossa vida.

3.1 Os afetos no AVA

Como o afeto é algo produzido no encontro entre dois corpos, que pode aumentar ou diminuir a potência de agir e um corpo pode ser qualquer coisa, um animal, um som, uma alma ou uma ideia, um corpo linguístico, um corpo social, uma coletividade, no ambiente virtual de aprendizagem, os corpos-ideias, os corpos-enunciados, os corpos-ati-tudes, os corpos-almas se cruzam, se encontram, se desencontram, via tecnologia/rede, produzindo afetos que podem aumentar ou diminuir a potência de agir de cada pessoa.

À luz dos ensinamentos de Deleuze e Espinosa, compreendemos que o afeto modifica a forma do corpo, a força de existir e, no caso do ambiente virtual de aprendizagem, o afeto muda a forma da interação, das relações, dos diálogos, aumenta ou diminui a potência de agir no AVA. Enfatizamos que o afeto não está vinculado à pessoa, mas ao encontro, às relações, às forças. As composições de afeto que surgem no encontro no AVA e são expressas pelos enunciados e atitudes dos professores podem indicar possibilidades de aprendizagem e de formação (ou não). Por isso, é preciso estar atento para cartografar o plano de afetos presente nos encontros no AVA numa atitude ética. Segundo Deleuze (1976), para Espinosa, ética é um problema de potência. Por isso, se distingue da moral. Ele não fala de bem ou mal, mas de bons encontros e maus encontros, de aumentos e diminuições de potência.

Para captar o estado do afeto, a subjetividade no AVA, partimos da unidade de expressão na relação de interação verbal, que, nesse caso, é o enunciado.

Optamos pela concepção bakhtiniana de enunciado. Para Mikhail Bakhtin (2000) a palavra ou o discurso não têm vida própria se permanecem distantes da interação verbal. Por isso, segundo o autor (2000, p. 308), a oração, enquanto unidade da língua, assim como

a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal. A palavra viva só se apresenta no enunciado, na interação entre interlocutores; não pertence com exclusividade nem a um nem a outro. Todo enunciado tem um início e um fim, pois, antes do seu início, há os enunciados dos outros e, depois do seu fim, há os enunciados-respostas dos outros, mesmo que essas respostas venham de uma compreensão responsiva ativa muda (BAKHTIN, 2000).

As pessoas, segundo Bakhtin (2000), não fazem intercâmbio de palavras, nem de orações (sentido linguístico); elas falam por meio de enunciados, que se formam com a ajuda das palavras ou das orações, como unidades da língua.

Bakhtin (1979, p. 85) afirma que “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor”. Ela é o efeito da interação entre os interlocutores. A expressividade, os valores, os sentidos não pertencem por si sós à palavra como unidade de língua, mas vão se constituindo no processo de elaboração do próprio enunciado.

O enunciado está encharcado de tonalidades valorativas, com o qual interagimos de forma dialógica e é perpassado por inúmeras linhas de afetos. Neste sentido, o enunciado é irreprodutível, é único.

3.2 Os afetos como dispositivos interpretativos

Construímos mapas para captarmos as subjetividades no AVA e o afeto, não como experiência em si, mas, como dispositivo de interpretação, ou seja, a alegria e a tristeza como modos de interação, de relação, expressos nos enunciados e nas ações de cada professor. Portanto, alegria e tristeza, como categorias, são utilizadas como conceitos para interpretar a experiência vivida no AVA.

O esforço para perseverar, aumentar a potência de agir, experimentar paixões alegres, elevar ao máximo o poder de ser afetado, por mais que sempre se efetue, só se logra na medida em que o homem se esforça por organizar os seus encontros: isto é, entre os outros modos, se esforça por encontrar aqueles que convêm com a sua natureza e se compõem com ele, e por encontrá-los sob os mesmos aspectos em que se convêm e compõem. (DELEUZE, 2002, p. 108)

Portanto, o aumento do poder de ser afetado e, consequentemente, a vivência da alegria e da potência de agir no AVA só se consegue na medida em que há um esforço para que os encontros se compo-
nham com a sua natureza.

Com essa compreensão de afeto e, considerando a alegria e a tristeza como afetos básicos, a produção de subjetividade no ED foi cartografada segundo as linhas dos afetos, e os mapas foram construídos considerando, tanto os enunciados, quanto as atitudes dos professores no ED.

Esclarecemos que o enunciado é da ordem do afeto, da experiência, é múltiplo, é heterogêneo. O enunciado está encharcado de tonalidades valorativas, com o qual interagimos de forma dialógica e é perpassado por inúmeras linhas de afetos. Neste sentido, o enunciado é irreprodutível, é único. Para captar o estado do afeto, a subjetividade, é necessário partirmos da unidade de expressão na relação de interação verbal, que, no nosso caso, é o enunciado.

À luz da compreensão de afeto e de enunciado e levando em consideração as atitudes dos professores no AVA, foram delimitados os parâmetros para a cartografia.

Definimos cinco possibilidades de ação dos professores no AVA, quais sejam:

- (a) inserir discussão ou enviar mensagem no ED (add);
- (b) enviar mensagem por e-mail para a pesquisadora;
- (c) enviar mensagem por e-mail para outro professor e essa mensagem ser inserida no ED pelo professor que recebeu a mensagem;
- (d) observar as interações/discussões de dentro do ED (view);
- (e) observar as interações/discussões de fora do ED.

Considerando a alegria e a tristeza como afetos básicos, e, portanto, como categorias interpretativas, os vários enunciados obtidos com as ações (a), (b) e (c), descritas, foram interpretados a partir de:

Alegria e todos os afetos advindos dela (**A**);

(i) Tristeza e todos os afetos que se ligam a ela (**T**);

(ii) Oscilação entre alegria e tristeza (**AT**).

As ações (d) e (e) foram consideradas como:

(iii) *Voyeur* (**Va**);

(iv) *Voyeur* (**Vt**).

Neste estudo, utilizamos a categoria *voyeur*⁵ para identificar as pessoas que acessaram o ambiente virtual de aprendizagem e apenas observaram os movimentos que acontecem dentro do AVA estando fora ou mesmo estando dentro do ambiente, aqueles que consumiram o que foi produzido no AVA, mas não se inseriram no fluxo dialógico, não produziram. A ação do voyeur foi desdobrada em **Va** (*voyeur* com um grau mínimo de alegria) e **Vt** (*voyeur* com um grau máximo de tristeza) por considerar que há uma diferença entre a observação de dentro do próprio ambiente e a observação de fora do AVA. No primeiro caso, a pessoa, apesar de apenas consumir, demonstra algum interesse pelo que está sendo produzido no AVA. No segundo caso, evidencia desinteresse tanto pela interação no ambiente quanto pelo que está sendo produzido.

Baseado nessa categorização foram elaborados mapas de interfaces (fóruns e chats) do ED, na tentativa de explicitar as interações (ou não), as ações dos professores e analisar, com base nos afetos, a produção de subjetividade no ambiente virtual de aprendizagem.

Esclarecemos que cada enunciado T ou AT foi analisado conforme os limites sentidos pelos professores como restritores, considerados afetos-tristezas, referentes a: (1) políticas públicas de EaD ou de inserção das TICs na educação; (2) dificuldade pessoal do professor; (3) EaD ou a tecnologia propriamente dita; (4) metodologia, estratégias, gestão do curso em que estavam atuando; (5) formação para a atuação na EaD ou para o uso das TICs na educação.

Como categorias analíticas, a tristeza e a alegria não dizem respeito ao sentimento em si; elas estão sendo tratadas em termos de potência, ou seja, o Enunciado A, T ou AT não indica que o professor é triste ou alegre. O Enunciado T evidencia limites vivenciados pelo professor como restritores, possibilitando a diminuição da sua ação no AVA; o Enunciado A demonstra positividade, alegria, sugerindo aumento da

⁵ Voyeurismo é uma categoria da sociologia que indica a prática do indivíduo conseguir obter prazer sexual através da observação de outras pessoas. Aquele que pratica o voyeurismo é o *voyeur*. Uma das características do *voyeur* é que ele não interage com a outra pessoa (que muitas vezes não sabe que está sendo observada), observando-a a distância. Neste estudo, utilizamos a categoria *voyeur* para identificar as pessoas que acessaram o ambiente virtual de aprendizagem e apenas observaram os movimentos que acontecem dentro do AVA estando fora ou mesmo estando dentro do ambiente, aqueles que consumiram o que foi produzido no AVA, mas não se inseriram no fluxo dialógico, não produziram.

potência de agir, e o Enunciado **AT** indica uma oscilação entre a alegria e a tristeza, abrindo brechas para possível mudança de contexto.

É importante enfatizar que, nessas possibilidades de análise dos enunciados, não há progresso, linearidade; elas sempre coexistem, uma ou outra podendo preponderar em determinados momentos. Durante todo o processo, em nosso caso, encontramos enunciados com caráter mais negativo, com queixas, reclamações, incômodo, tristeza (T) e que podem levar ao bloqueio, à desistência, à diminuição da potência de agir; enunciados que oscilam entre a alegria e a tristeza e que podem evidenciar brechas, linhas de fuga no contexto de formação dos professores e da educação a distância (AT), assim como enunciados com forte tendência positiva, evidenciando alegria (A), com possibilidade de aumento da potência de agir no AVA. Atualizando os critérios de análise, observa-se os seguintes Enunciados **T**, **AT** e **A** retirados do ED:

(T) *A coordenação enviou o cronograma do presencial e endereço do local para os alunos com cópia para mim. Só desta forma tomei conhecimento que o local do presencial será no NTE15 e não no IAT. Tomara que este não seja um indicio da repetição nos procedimentos ocorridos no Básico.*

(AT) *Fiquei contente e animada com o convite para trabalhar no ciclo avançado, mas por outro lado preocupada com a distância territorial.*

(A) *Depois da oficina no NTE de V. Conquista, sinto-me mais a vontade para transitar e participar das atividades dentro da nossa casa.*

No primeiro Enunciado (T), quando o professor diz “A coordenação enviou o cronograma do presencial e endereço do local para os alunos com cópia para mim”, evidencia-se queixa em relação à comunicação no curso, pois o professor não teve conhecimento com antecedência dos procedimentos para o encontro presencial do curso em que estava atuando. O professor finaliza a sua mensagem dizendo “Tomara que este não seja um indicio da repetição dos procedimentos ocorridos no Básico”, demonstrando que esse evento ou a possível repetição dos problemas ocorridos quando atuou no ciclo básico do curso pode ser um restritor da sua atuação, podendo provocar, assim, uma diminuição da sua potência de agir. Nesse caso, o limite sentido pelo professor como restritor diz respeito a procedimentos de gestão do curso. O evento produziu um afeto triste, mesmo que momentaneamente.

No segundo Enunciado (AT), há uma tendência positiva, alegre quando a professora diz “Fiquei contente e animada com o convite para trabalhar no ciclo avançado”. Porém, logo em seguida, há uma ruptura

no discurso e uma demonstração de preocupação, quando diz “mas por outro lado preocupada com a distancia territorial”. Nesse caso, o limite sentido como possível restritor diz respeito à educação a distância propriamente dita, pois a distância territorial é uma característica dessa modalidade de ensino. Nos Enunciados AT, são evidenciadas brechas para possível mudança de contexto e aumento ou diminuição da potência de agir.

Na terceira fala (A), quando o professor diz “Depois da oficina no NTE de V. Conquista, sinto-me mais a vontade para transitar e participar das atividades dentro da nossa casa, do nosso ambiente virtual”, essa fala remete a um discurso positivo, indicando um aumento da potência de agir no AVA, com possibilidade de mudança de contexto.

Os enunciados foram analisados de acordo com as linhas dos afetos, ou seja, da alegria e da tristeza, considerando também as ações dos professores como fundamentais nesse processo de cartografia da produção de subjetividade em AVA.

O mapa (Figuras 1 e 2) refere-se ao fórum “Novos amigos chegam a nossa casa... Vamos nos apresentar?”.

Figura 1 - Mapa do Fórum “Novos amigos chegam a nossa casa... Vamos nos apresentar?”

Figura 2 - Legenda para a interpretação do mapa

Parceiro	Ação
Enviar mensagem ou inserir discussões no ED (<i>add</i>).
Observar as interações/discussões de dentro do ED (<i>view</i>).
Observar as interações/discussões de fora do ED.	
Linha	Ação	Afetos
Enviar mensagem (<i>add</i>)	Alegria e todos os afetos advindos dela (A)
Enviar mensagem (<i>add</i>)	Oscilação entre alegria e tristeza (AT)
Observar de dentro do ED (<i>view</i>)	<i>Voyeur</i> (Va)
Observar de fora do ED	<i>Voyeur</i> (Vt)

Esse espaço foi construído para que os participantes pudessem se apresentar, já que o grupo era heterogêneo (área e nível de atuação, formação, expectativa quanto à experiência de ensinar em cursos na modalidade a distância etc.) e nem todos se conheciam. O fórum “Novos amigos chegam a nossa casa” é a porta de entrada do ambiente, é um espaço para as pessoas dizerem quem são, expor as suas experiências profissionais, pessoais, o que gostam de fazer, enfim, um espaço que pode proporcionar vínculos entre os participantes.

Esse fórum foi habitado por 37 pessoas. Porém, somente dezoito se apresentaram (ação “a” – inserir discussão ou enviar mensagem), as outras dezenove pessoas passaram pelo fórum, observaram, mas não se manifestaram explicitamente com enunciados escritos, não aderiram ao fluxo enunciativo e, portanto, caracterizam-se como *voyeurs* (Va). Das dezoito pessoas que participaram enviando mensagens, doze também acessaram o fórum como observadores em outros momentos, indicando duas ações distintas, ação “a” (inserir discussão ou enviar mensagem) e ação “d” (observar as interações/discussões de dentro do ED). No mapa, cada linha vinculada à designação do professor (P) indica a quantidade de vezes que ele acessou aquela interface para observar ou para contribuir. P47, por exemplo, entrou três vezes no fórum para observar. Já P51 inseriu a sua mensagem, com caráter positivo (A) e acessou mais três vezes o fórum como *voyeur*. Nesse fórum, apenas as mensagens de P61 tinham destinatário específico. Os enunciados dos outros professores não tinham destinatário específico, portanto, no mapa, as linhas não saem diretamente de um nó (professor) e se conectam a outro.

Além dos observadores explícitos possíveis de serem constatados pelos *logs* da plataforma Moodle/UFBA, havia também os que observavam sem acessar o Espaço Dialógico, indicados no mapa pela imagem (uma interrogação dentro de um círculo). O Moodle permite que cada nova mensagem postada no fórum de discussão seja enviada para o e-mail pessoal de todos os que participam daquele ambiente.

A atitude dos professores, indicada pela “ação e” (observar as interações/discussões de fora do ED), nas mensagens que chegam à caixa de e-mail, mostra que eles não acessaram o ambiente, pois não há registros (*logs*) da passagem deles pelo ED. Porém, pelos depoimentos em reuniões presenciais, constata-se que algumas pessoas (não temos como precisar o número delas) acompanharam as discussões por meio das mensagens recebidas por e-mail sem acessar o ambiente virtual, conforme falas a seguir.

Eu vi que a coordenação abriu um fórum para discutirmos o módulo.
[...] Estou aproveitando as discussões. Recebo por e-mail.
Estou acompanhando as discussões por e-mail.

Quando a professora fala “Eu vi que a coordenação abriu um fórum para discutirmos o módulo” e não há registro de acesso dela, naquela interface, evidencia-se que ela pode ter recebido e lido a mensagem no seu e-mail, e não diretamente no Espaço Dialógico. Nos outros dois enunciados, os professores deixam explícito que acompanham as discussões por e-mail e, como também não há registro deles no ED, constata-se a participação, o acompanhamento das discussões no AVA estando do lado de fora do próprio AVA, configurando-se, também, como *voyeurs* (Vt).

No Mapa, as linhas retas tracejadas, vinculadas a cada sujeito da pesquisa (P), indicam que a maioria dos professores acessou várias vezes esse fórum como observadores (Va). Havia uma grande quantidade de *voyeur* que: (i) acessava o fórum para observar e/ou (ii) recebia as mensagens no e-mail e acompanhava as discussões de fora do Espaço Dialógico. Entendemos que uma forte característica do *voyeur* é o consumo, nesse caso, do que é produzido no AVA. Apesar das duas ações serem consideradas como *voyeurs*, há uma diferença entre elas. O *voyeur* que está dentro do ED (Va) demonstra algum interesse não pela comunicação, pela interação no AVA, mas pelos conteúdos produzi-

dos pelos outros integrantes da rede em várias interfaces da plataforma de aprendizagem, indicando o desejo explícito de consumir. De outro lado, há o *voyeur* que não acessa o AVA (Vt), demonstrando desinteresse, passividade em relação às interações e também em relação ao que está sendo produzido no ambiente. Mas, nem por isso, em algum momento, deixou de consumir os conhecimentos produzidos, nesse caso, nos fóruns de discussão, já que, em outras interfaces do AVA, não há envio do que é inserido para o e-mail pessoal dos participantes. Observamos, nesse fórum, linhas de afetos: alegria (A) e oscilação entre alegria e tristeza (AT), conforme enunciados a seguir:

Enunciado 1 - Sinto-me privilegiada por esta oportunidade. Trabalhar em Educação é minha grande paixão. Trabalhar com formação de educadores tem sido muito prazeroso e desafiador, pois conhecer pessoas, trocar experiências, é algo que me enche de alegria. Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa. Amo conhecer "gente"!

Enunciado 2 - Estou um pouco insegura, mas confiante. Sou muito determinada e persistente naquilo que me proponho fazer; Tenho muitas dúvidas quanto ao ambiente virtual, por conta disso demorei a chegar; experiência nova para mim, principalmente diante de tanta gente boa,"Feras" na rede.

No primeiro enunciado, quando o professor diz "Sinto-me privilegiada por esta oportunidade. Trabalhar em Educação é minha grande paixão" e "Sou movida pelo encantamento que a vida proporciona através de cada pessoa", constatamos uma perspectiva de positividade, de entusiasmo, de alegria (A).

Já no segundo enunciado, observamos uma oscilação entre alegria e tristeza (AT). Quando a professora fala "Estou um pouco insegura", ela demonstra um incômodo, com caráter de negatividade, de tristeza, relacionado à atuação na educação online. Em seguida quando diz "mas confiante", há um caráter de positividade, de alegria. Ao dizer "Sou muito determinada e persistente naquilo que me proponho a fazer", demonstra que, apesar da insegurança explicitada no início do enunciado, há um desejo de participar do processo de formação e de melhorar a atuação na educação online. No final do enunciado, quando diz "Tenho muitas dúvidas quanto ao ambiente virtual, por conta disso demorei a chegar; experiência nova para mim, principalmente diante de tanta gente boa,"-Feras" na rede", demonstra que, num espaço de formação, o outro e as

linhas de poder que perpassam o AVA podem ser restritores para a participação e, em certa medida, podem diminuir a potência de agir.

Segundo Guattari e Rolnik (2010), o modo como as pessoas vivem a subjetividade oscila entre dois extremos: de um lado, uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe; ou, de outro lado, uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo de singularização. Assim como os autores (2010), pensamos que o modo com que as pessoas vivem a subjetividade, de fato, oscila entre dois caminhos. O primeiro é de passividade, *voyeur*, um assujeitamento a um modelo qualquer, fruto de uma subjetividade que também é produzida pela pessoa, e não recebida como algo que lhe é imposto, e o segundo é de autoria, criação, alegria, um processo de expressão, produzindo processos de singularização.

Assim como em outros espaços sociais, no AVA esses processos de vivência da subjetividade caminham juntos. Em alguns momentos, as pessoas produzem subjetividades, definindo uma posição de acomodação e alienação, afetando e sendo afetada pela tristeza e, consequentemente, diminuindo a potência de agir; em outros momentos, entretanto, elas podem se situar numa perspectiva de criação, de autoria, produzindo afetos alegres, singularizações, aumentando a potência de agir. No fórum “Novos amigos chegam a nossa casa”, como um espaço de apresentação, espaço para conhecer o outro, constatamos a preponderância de Enunciados “A” e de participação com envio de mensagens (ação “a”).

Em outra perspectiva, considerando esse fórum de discussão como uma rede e os Enunciados A e AT produzidos como desdobramentos dessa rede de interação, temos 48,6% de participação ativa, configurando-se como uma rede interativa, uma rede com forte participação, uma rede A.

O mapa apresentado traduz um pouco dos fluxos dialógicos e silêncios, dos afetos produzidos, por meio dos agenciamentos na relação das pessoas com a escrita no ambiente virtual e suas atitudes.

4 SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS NO AVA

Na perspectiva da cartografia, não podemos separar a estrutura cognitiva que se conhece da experiência concreta do conhecer, ou seja, a experiência cognitiva é criação, tanto do objeto que se conhece,

quanto do sujeito que conhece. O conhecimento é construído com e não sobre o campo pesquisado.

Nesse sentido, conhecer não significa ser informado pelo meio, processar informações sobre um mundo dado ou representar o objeto, tampouco idealizar o mundo com base em subjetividades dadas. Conhecer é viver, é implicar-se com o mundo, é produzir sentidos vinculados a uma ética e a uma estética, é comprometer-se com a produção desse mundo e a produção contínua de subjetividades.

A subjetividade é produzida em todos os cantos, em todos os espaços sociais, mediante agenciamentos materializados no nosso cotidiano, em nossas relações afetivas na família, no trabalho, na rua, nos espaços presenciais e virtuais de formação.

Com os desvios, brechas, linhas de fuga possíveis de serem encontrados nos modos hegemônicos e nos modos não dominantes cartografamos os desdobramentos das subjetividades produzidas no ambiente virtual de aprendizagem.

Considerando as ações dos professores no AVA durante a interação no Espaço Dialógico, foram evidenciados quatro grupos (Figura 3): (a) participação ativa; (b) participação passiva (*voyeur*) de dentro do ED; (c) participação passiva (*voyeur*) de fora do ED; (d) não participação.

Figura 3 - Tipos de atitudes dos professores no Espaço Dialógico

Como estudamos a produção de subjetividade em AVA, com base nas ações das pessoas, na interação (ou não) no ED, definimos uma categorização interpretativa com ênfase na dimensão dos afetos. Com esse dispositivo, conseguimos cartografar os desdobramentos de algumas subjetividades no AVA:

- (1) Subjetividade SA (alegre);
- (2) Subjetividade ST (triste);
- (3) Subjetividade SVa (*voyeur* dentro do AVA);
- (4) Subjetividade SVt (*voyeur* fora do AVA);
- (5) Subjetividade SAT (alegre e triste);
- (6) Subjetividade SAV (alegre e *voyeur*).

A subjetividade SA, diz respeito à participação ativa no AVA; a subjetividade ST, se refere à não participação; a subjetividade SVa, é a produzida pelo consumo do que é produzido no ambiente, dentro do próprio ambiente, sem que haja envolvimento com a produção do conhecimento no AVA; a subjetividade SVt, é produzida pela observação dos diálogos que acontecem nos fóruns de discussão sem acessar o AVA; a subjetividade SAT, é a oscilação entre a participação eventual e a ausência no ambiente; a subjetividade SAV, é produzida conforme o movimento entre a participação em alguns momentos e a observação em outros.

Essas subjetividades podem ser modeladas para serem, tanto subjetividade singular, autorreferente, quanto homogeneizadora, massiva. Tanto a subjetividade SA quanto a subjetividade SAV, por exemplo, podem ser singulares na medida em que a participação é baseada na criação e provoca também a autoria, a construção de conhecimento com o outro, mas, também, podem ser homogeneizadoras, na medida em que a participação é reprodução, não produz o novo, o diferente, não conduz ao plano de criação. As subjetividades ST e SAT são massivas, pois a pessoa se furta da possibilidade de expressão, da participação, ou participa de forma eventual, não contribuindo com a construção coletiva, se acomodando e agindo de forma alienada. As subjetividades SVa e SVt, do *voyeur*, estão muito presentes no ambiente virtual de aprendizagem e dizem respeito a uma postura vinculada ao consumo e não à produção.

Como vimos, o afeto é o que se produz em nós pelas relações, encontros e podem aumentar ou diminuir, estimular ou refrear a nossa força de agir. Os afetos são como vetores que indicam transformações

na nossa potência de interagir, de viver. Portanto, no AVA as subjetividades são produzidas no movimento de encontros e desencontros, de diálogos e silêncios, de criação e consumo, transformando continuamente a potência de um modo de agir.

A subjetividade não é alguma coisa ou simplesmente um estado; é um processo de produção ou um conjunto de vetores a partir dos quais os efeitos são produzidos, novas composições são criadas e, por isso, sempre é coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade é produzida a partir de múltiplos componentes heterogêneos, não sendo possível falar de subjetividade generalizada, mas subjetividade prática e sujeitos constituídos na experiência social e em seus caminhos singulares. A subjetividade não é essência, não é previsível e controlada, pois é produzida a partir de instâncias complexas, de agenciamentos. No AVA, produzimos e somos produzidos pelas relações, pelos encontros, pelos afetos que compõem ou decompõem a nossa relação, aumentando ou diminuindo a potência de agir.

A atitude do outro no ambiente virtual de aprendizagem, os afetos alegres ou tristes produzidos nas relações podem provocar agenciamentos, tanto para a interação, quanto para a não participação, aumentando ou diminuindo a potência de agir.

As tecnologias vinculadas à rede Internet, em especial as plataformas de aprendizagem, podem ser utilizadas como instrumento de dominação, de massificação, mas, também, podem favorecer a autonomia, a liberdade de expressão, a autoria, a produção de subjetividade autorreferente, singular.

A subjetividade contemporânea está ancorada em dispositivos capitalísticos, que capturam os desejos e tentam padronizar, formar sujeitos consumidores de produtos sociais, econômicos, culturais. Porém, mesmo nos modos dominantes e hegemônicos, há possibilidades de desvios, de produção de linhas de fuga, pois a subjetividade é essencialmente coletiva e dinâmica, mas vivida por cada pessoa em sua existência singular, que pode, a depender de elementos do contexto social e das linhas de força presentes, assumi-la numa relação de alienação, de opressão ou de expressão e criação.

Quando falamos em formação de docentes online, compreendemos que estamos vivendo um momento de passagem entre a formação de professores em espaços clássicos e a formação em espaços virtuais e híbridos. As pessoas, ao se depararem com ambientes virtuais, transferem, em certa medida, o vivido nos espaços presenciais, produzindo subjetividades que não são específicas dos espaços presenciais de formação, tampouco dos espaços virtuais. A convivência entre as mídias de massa que homogeneízam e as mídias interativas que potencializam a singularização é uma característica da fase de transição que estamos vivenciando. A adaptação e, ao mesmo tempo, a invenção de novos modos de uso das tecnologias digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação, na formação de docentes online, está produzindo subjetividades que estão no entremeio, que ora se aproximam do vivenciado nos espaços tradicionais de formação, ora se mobilizam para a criação, para a produção de subjetividade autorreferente.

Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem podem proporcionar, simultaneamente, uma homogeneização da subjetividade e uma heterogeneidade e singularização dos seus componentes.

REFERÊNCIAS

- AXT, M. et al. Tecnologias digitais na educação: tendências. **Educar Revista.**, n. esp., p.237-64, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DELEUZE, G. **Espinosa e os signos**. Lisboa: Rés. 1976.
- DELEUZE, G. **Ideia e afeto em Spinoza**. Curso em Vincennes: aula ministrada por Deleuze em 24 de janeiro de 1978. Tradução: Francisco Travesso Fuchs. Disponível em www.webdeleuze.com Acesso em 08 de dezembro de 2015.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **Em medio de Spinoza**. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. V 5. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1997.

- ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista Educação**. UFSM. V. 35. n. 2, p. 229-244, maio/ago 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 4 fev. 2016.
- GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.
- GUATTARI, F., ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Editora Vozes: Petrópolis, 2010.
- KASTRUP, V., BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2010.
- MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2), 110-117. 2009.
- OLIVEIRA, D. (Org.). **Ética e movimentos sociais populares**: práxis, subjetividade e libertação. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2006.
- PASSOS, E. A relação entre cognição e artifício do contemporâneo: os limites do humano. In KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2007.
- SCHÉRER, R. 2005. Aprender com Deleuze. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez, 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br
- SOARES, L. B. MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 9, nº 2, P. 408-424, 2009.
- SOUZA, E. P. **Tecnologias digitais na escola pública**: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

6

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUE TRAJETÓRIA EM PORTUGAL?

Isolina Oliveira

Maria Ivone Gaspar

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico tem tido, ao longo dos tempos, forte impacto na educação em todo o mundo, em particular em Portugal. Este impacto é mais evidente na educação a distância, quando caracterizada pela mediação da tecnologia. Prefere-se a expressão «educação a distância» pela sua atualidade.

A educação a distância organizada deu os primeiros passos na primeira metade do século XIX; surgiu com a palavra ensino e não educação e iniciou-se com o formato do ensino por correspondência, relacionado com o desenvolvimento das comunicações.

O ensino a distância apropriou-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), responsáveis pela sua mudança de ambiente e contexto, e substituiu a centralidade da ideia de ensino pela de aprendizagem. As designações “autoestudo”, «aprendizagem independente», «aprendizagem aberta», «aprendizagem a distância» e «educação a distância» são muitas vezes usadas indiferentemente (Rocha Trindade, 1993, p. 7). Contudo, estas expressões resultam de étimos diferentes, logo apresentam significado distinto e os seus pressupostos não são sinónimos

O centro de interesse do ensino a distância alargou-se do indivíduo à sociedade, pois permite responder a necessidades tais como a generalização do ensino, o alargamento da frequência do pré-escolar, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o prolongamento do período de escolaridade obrigatória, o aumento da frequência de níveis mais avançados, o percurso de caminhos mais desenvolvidos de educação, o aumento da oferta de educação ao longo da vida; enfim, reforça o acesso à educação formal e multiplica as ofertas de educação não formal.

Castells (2007:464) sublinha que “Na sociedade global, as duas fontes da Rede, a institucional militar/científica e a contracultura da computação pessoal, tiveram um terreno comum: o mundo universitário”. Esta é a razão porque o objeto deste capítulo se focaliza no ensino superior, organizando-se em torno de dois pontos: (1) Educação a distância – conceito ou conceitos e (2) Educação a distância em Portugal, finalizados por um conjunto de Considerações sobre a atualidade em Portugal.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO OU CONCEITOS

A sociedade atual pode caracterizar-se pela interação de três ideias-chave: informação, conhecimento e saber. De facto, a informação, recebida numa atitude crítica, será elaborada e integrada a fim de gerar conhecimento que se traduza em saber. O saber, compreendido e apropriado, manifesta-se na sua usabilidade em distintos contextos, revelando a competência adquirida. As novas competências para tratar a *informação* conduzem a novos modos de *aquisição do conhecimento*, originando novos modelos formativos que provocam, naturalmente, reformulações de componentes dos processos de formação e de aprendizagem, ainda que todos tenham por base a comunicação. O modo da comunicação humana foi transformado pela mente alfabética (Havelock, 1982), possibilitando o discurso conceptual. A ordem alfabética permitia o discurso racional mas separava a comunicação escrita do sistema audiovisual, tão importantes para a expressão da mente humana. O sistema de comunicação foi evoluindo de modo a que 2700 anos após a criação do alfabeto, uma transformação tecnológica integrou diferentes modos de comunicação numa rede digitalizada que tem capacidade para incluir e abranger todas as expressões culturais (Castells, 2007).

Com base nestas ideias, o ponto com o título *Educação a distância – conceito ou conceitos* desenvolve-se em três itens (i) a evolução da educação a distância com a indicação dos marcos mais significativos, um apontamento sobre as principais características das fases que foi percorrendo com uma acentuação dos aspetos pedagógicos; (ii) o destaque para os grandes eixos da educação a distância na atualidade, que consideramos as linhas fortes da sua estrutura e (iii) o conceito que suporta a ideia de educação a distância neste capítulo, em relação com a expressão ensino a distância.

1.1 Linha evolutiva da pedagogia na educação a distância

Ensino a distância é a expressão inicial para «educação a distância» que tem como pressuposto a diversificação da oferta edu-

cativa, embora tenha surgido como uma metodologia que começou por ser utilizada à margem dos sistemas educativos, passando entretanto a integrá-los, quer como estratégia alternativa quer como estratégia supletiva, no âmbito da expansão da escolaridade.

É frequente designar por gerações as diferentes fases que têm marcado a evolução do ensino a distância. Os primeiros teóricos da educação a distância apoiaram-se nas tecnologias para a descrever (Garrison, 1985), definindo a primeira geração pelo uso da correspondência postal, a segunda pela utilização da rádio, televisão e produção de filmes e a terceira marcada pela introdução das tecnologias interativas – áudio, texto, vídeo, web e imersivas. A quarta e eventualmente quinta geração incorporaria a Web 2.0 ou tecnologias web semânticas.

Anderson e Dron (2011) propõem uma outra abordagem assente na pedagogia que fundamenta as experiências de aprendizagem que constituem o design. Assim, de acordo com as perspetivas pedagógicas dominantes numa dada época foram desenvolvidas pedagogias distintas, com tecnologias, atividades de aprendizagem e formas de avaliação distintas, levando à caracterização de cada uma das gerações. Os autores referem, ainda, que a emergência de uma nova geração não anula necessariamente as que já existem.

Com base nesta abordagem descrevem-se, em síntese, as mais relevantes teorias sobre a aprendizagem, evidenciando como as metodologias em educação a distância têm vindo a mudar, suportadas pela evolução tecnológica e pelo ambiente proporcionado pelas diversas tecnologias.

As **pedagogias behavioristas e cognitivistas**, que os autores agrupam, desenvolveram-se na primeira metade do século XX. Embora distintas pelo seu foco, na primeira é o comportamento e na segunda o funcionamento cognitivo, ambas perspetivam a aprendizagem como um processo individual. Também, nas duas, o *locus* de controlo está no professor ou no *designer* instrucional e os modelos de aprendizagem são gerados a partir dos modelos de ensino. Nestas pedagogias enfatiza-se uma identificação clara dos objetivos de aprendizagem, independentemente do estudante e do contexto.

Os constrangimentos das tecnologias da época, em que a teleconferência era a forma mais bem sucedida de comunicação, levam a que os métodos se apoiem na comunicação um-para-muitos e um-para-um, o que não possibilitava muita interatividade entre os intervenientes. Contudo, sublinha-se a maximização do acesso em grande escala a custos mais reduzidos do que os existentes na educação convencional, combinando-se com uma maior liberdade para o estudante, embora com reduções significativas de presença social. Estas pedagogias predominam na era pré-web.

As **pedagogias socioconstrutivistas**, cujas raízes se encontram nas perspetivas de Dewey e de Vygotsky, reconhecem a natureza social do conhecimento e a sua construção pelos indivíduos ao empenharem-se, com eficácia, nas suas experiências pessoais. O indivíduo constrói meios através dos quais gera e integra o novo conhecimento em conhecimentos anteriores. Estas perspetivas privilegiam o *scaffolding* tendo em conta as necessidades e os contextos individuais. A metacognição e a avaliação são perspetivadas no sentido do desenvolvimento da capacidade do indivíduo em avaliar a sua própria aprendizagem.

Desenvolvem-se em paralelo com as tecnologias de comunicação *two-way*, usadas para criar oportunidades de interação entre professores e estudantes e entre estudantes, de modo síncrono e assíncrono. O *locus* de controlo altera-se e ao professor cabe um papel de orientador e não tanto de transmissor, assumindo “o papel crítico de configurar as atividades de aprendizagem e de desenhar a estrutura na qual estas atividades ocorrem” (Anderson & Dron, 2011:85). A expansão destas pedagogias dá-se quando as tecnologias de comunicação muitos-para-muitos se tornam amplamente disponíveis, com os *emails*, a *World Wide Web* e as tecnologias móveis. Todavia estas pedagogias centradas na interação suscitam problemas relacionados com a acessibilidade, com custos e podem, eventualmente, aproximar-se da educação presencial pelo potencial domínio do docente. Estas pedagogias desenvolvem-se com a web 1.0.

As **pedagogias conectivistas** emergem mais recentemente com George Siemens e Stephen Downes, que consideram a apren-

dizagem como um processo de construção de redes de informação e de recursos, aplicados na resolução de problemas reais (Siemens, 2005; Downes, 2007). Estas pedagogias privilegiam a aprendizagem focada na construção e manutenção de conexões em rede, suficientemente flexível para ser aplicada aos problemas existentes e emergentes. Desenvolvida na era da informação de uma sociedade em rede (Castells, 2007), onde a informação é abundante, permite ao estudante assumir um outro papel, que não consiste na memorização e compreensão mas em pesquisar e aplicar o conhecimento quando e onde for necessário. Deste modo, o conectivismo situa-se no contexto da teoria do ator em rede (Latour, 1993), particularmente, ao considerar que a aprendizagem pode residir num dispositivo não-humano, não havendo limites bem definidos entre objetos físicos e convenções sociais. Importa, então, expor o estudante às redes da era da informação onde pode desenvolver as suas capacidades, utilizando ferramentas acessíveis. O estudante é o centro, conecta e constrói conhecimento num contexto que inclui redes exteriores e grupos. Deste modo, professores e estudantes são responsáveis pela concessão ou definição de conteúdos, que podem vir a servir para uso futuro por outros. Há um apoio explícito na ubiquidade das conexões em rede entre as pessoas, os artefatos digitais e os conteúdos.

Nas **pedagogias conectivistas**, a aprendizagem acontece em contextos de rede, diferindo das pedagogias anteriores, onde a aprendizagem se faz em contextos de grupo ou individuais. É baseada na produção e consumo de conteúdos educativos; os produtos podem ser objetos de aprendizagem e recursos, reflexões, comentários críticos e outros artefatos digitais de criação e disseminação de conhecimento, criados e recriados colaborativamente entre estudantes e professores (Anderson; Dron, 2011). A participação é promovida através de comentários, reflexões produzidas e contribuições diversas dos estudantes envolvidos nos cursos. No processo avaliativo, considera-se a autoavaliação e a avaliação por pares, a par da avaliação dos professores. Segundo Anderson e Dron (2011), as abordagens conectivistas exigem uma grande dose de energia para manter a rede e impedir que alguns estudantes se sintam confusos no cenário criado. O conectivismo surge como produto da web 2.0.

No conjunto das três gerações, os ambientes de aprendizagem criados incorporam perspectivas com diferentes origens epistemológicas e consequente diversidade no modo de utilização das tecnologias. A situação pedagógica, entendida como um triângulo composto por três elementos – o conteúdo, o professor e os alunos – é comum às três gerações. Contudo, o modo como se desenvolvem as relações nesse triângulo é diverso: na primeira predomina a interação estudante-conteúdo, na segunda é privilegiada a interação estudante-estudante e na terceira domina a relação em rede estudante-conteúdo-professor, mediada pelos artefactos digitais que são criados por professores e estudantes.

O Quadro I, adaptado de Anderson & Dron (2011), procura sintetizar as três gerações da pedagogia da educação a distância, considerando o foco, as interações no triângulo que caracteriza a situação pedagógica, as atividades de aprendizagem, a avaliação e o papel do professor e suas relações com as tecnologias preponderantes em cada geração.

Quadro I – Síntese das gerações da pedagogia da educação a distância

Gerações Itens	Behavioristas e cognitivistas	Socioculturais	Conectivistas
Foco	Indivíduo	Grupo	Rede
Atividades de aprendizagem	Ler e observar	Debater; compreender; construir	Explorar; conectar; criar; avaliar
Tecnologia e tipo de comunicação	Pré-Web Produção educacional multimídia, TV, rádio, imprensa. Comunicação um-a-um	Web 1.0 Áudio, vídeo e Web. Comunicação muitos para muitos.	Web 2.0 Redes sociais, agregações, grupos.
Situação pedagógica	Interação estudante-conteúdo	Interação estudante-estudante	Rede relação estudante conteúdo-professor

Avaliação	Recordar (conteúdos)	Sintetizar (ensaios; tarefas)	Construção de artefactos
Papel do professor	Transmissor de conteúdos, passo a passo	Moderador/orientador de discussão	Facilitador

As três gerações pedagógicas, embora tenham emergido em épocas distintas, resultantes das teorias de aprendizagem dominantes e das tecnologias existentes na altura, coexistem no tempo presente, tal como evidencia a Figura 1.

Figura 1 – Marcos evolutivos das gerações da pedagogia da educação a distância

Na abordagem que se apresentou, as novas tecnologias constituem oportunidades para a aprendizagem, tendo vindo a tornar possível “explorar e capitalizar diferentes aspetos do processo de aprendizagem” (Anderson; Dron, 2011).

A comunicação, apesar de ser a essência do ensino e a determinante na aprendizagem, tem diferentes lógicas, construídas a partir de *clusters* de ideias que constroem a sua matriz. Essa matriz tem por base princípios teóricos, tal como se acaba de referir, que se transformam nos seus fundamentos, ao serviço dos quais colocam diferentes técnicas e ferramentas. São estas técnicas e ferramentas que servem de base ao traçado de outros quadros evolutivos das gerações do ensino a distância.

Não sendo consensual a aceitação desses quadros, sobretudo quanto à designação e quantidade das fases, optamos por aquele que se apresenta na Figura 2 com quatro fases, cujas designações e sequências são as mais comuns.

Figura 2 – Gerações das técnicas e ferramentas do ensino a distância

Essas quatro gerações são iniciadas pela **monomídia** que se sustenta no correio postal, com o predomínio das ferramentas que suportam um único meio de comunicação (um mídia que é o *scripto*). Nesta fase, é clara a separação entre espaço e tempo, na relação do professor com o aluno. A fase (ou geração) **multimídia** tem o suporte principal nas telecomunicações – usa o plural da palavra comunicação a que faz sentido juntar o prefixo grego *téle* que significa à distância. Esta fase junta e conjugua vários modos de comunicação, como a escrita, o áudio e o vídeo servindo modos separados ou conjugados dessa comunicação; uma das expressões da geração multimídia foi a televisão, líder da comunicação em todo o mundo nas últimas décadas do século XX. A geração **tecnológica**, com início no final do século XX, tem na base a utilização do computador, ferramenta responsável pela grande “revolução tecnológica” com o surgimento e afirmação significativa da expressão educação a distância. O computador facilitou o contacto, criou proximidade, desfez barreiras culturais; integrando e facilitando o acesso à informação e ao conhecimento, mediou a aprendizagem. Com o computador criou-se a virtualidade e desencadeou-se a Rede. Surge, assim, a quarta fase (ou geração), cuja marca é a aprendizagem em rede ou a WEB (*World Wide Web*) e pressupõe a Internet que foi o meio de comunicação que conseguiu a taxa de penetração mais rápida, com a interatividade.

Para Castells, “a internet é a espinha dorsal da comunicação global mediada por computador (CMC): é a rede que liga mais redes de computadores” (2007, p. 455).

A pergunta que se impõe é a seguinte: qual é a próxima geração? Os autores que temos vindo a seguir deixam-nos algumas pistas. Uma tendência encara a Web 3.0 como a web semântica, outros introduzem a “mobile learning”, a realidade aumentada, mas

não parece ser suficiente para uma mudança paradigmática. No entanto, Andersen e Dron (2011) apontam os modelos de aprendizagem *activity-based*, de que se destaca *CloudWorks*, um produto criado na Open University (UK), em que os objetos do discurso são privilegiados face à construção e sustentação das redes. Emergem novas formas de comunicação, criando-se laços que ligam todas as pessoas que acedem a um blogue, a uma página da wikipédia ou à pesquisa através do *Google*. E como sublinham Andersen e Dron (2011) “[...] não são indivíduos, grupos ou redes que nos ajudam a aprender mas uma inteligência *faceless* (sem rosto) que é parcialmente feita de ações humanas, parcialmente de uma máquina” (p. 91). Importará inovar as práticas pedagógicas com base nas tecnologias; esta ideia suporta um debate que Gaspar et al. (2015, p. 131) consideram “em torno de educação sobre os média, de educação para os média ou educação com os média”. Acrescentam, os mesmos autores que “as tecnologias não são neutras, uma vez que se em abstrato abrem várias possibilidades, em concreto elas constroem a sua aplicabilidade, ao imporem certos e não todos os modos de ver, de pensar e de agir” (2015, p. 134).

2 EIXOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo Carmo (1995), o ensino a distância assenta na produção de materiais educativos. O uso de diversos suportes para esses materiais contribui para a alteração de padrões de consumo de produtos e serviços culturais, tornando o estudante como o gestor da sua aprendizagem. O ensino a distância é, então, produtor de autonomia que, em conjunto com os materiais, são os seus principais eixos. Davies (1998) reforça uma das ideias de Carmo, destacando os materiais de estudo como um forte eixo do ensino a distância. Identifica como um outro eixo o relacionamento individual dos estudantes com aquele que, com designações diferentes - conselheiro, tutor, mentor, orientador ou professor - tem por função apoiar o estudante no decurso dos seus estudos.

Na realidade, os eixos do ensino a distância têm-se evidenciado na sucessão das diferentes gerações, referidas no item

anterior. Contudo, poderemos apontar quatro eixos comuns às diferentes gerações: separação física entre professor e aluno, facilidade no acesso, flexibilidade do tempo e do espaço e materiais de estudo. Da primeira à quarta geração estes eixos são bem visíveis e determinantes para o lançamento e adesão a este esta figura modo de ensinar e aprender, embora a última geração evidencie a centralidade na aprendizagem (Figura 3).

Figura 3 – Eixos comuns às quatro gerações de ensino a distância

A matriz do ensino a distância, ao evoluir, criou e apropriou características que lhe permitiram substituir a natureza de metodologia pela de modelo, surgindo, então, um *cluster* suportado por cinco ideias fundamentais: ambiente, estruturação, autonomia, interação e controlo. O **ambiente** gera os alicerces que possibilitam a criação de contextos e de cenários; poderá ser a pedra angular do modelo. A **estruturação** é uma característica indispensável na programação de um curso, explicitando os objetivos e o *design* e indicando os conteúdos e os materiais, meios e ferramentas adequados ao ambiente. A **autonomia**, referenciada ao estudante, assenta na flexibilidade quanto ao espaço e tempo de estudo, no respeito pela estruturação, vinculada ao ambiente. A **interação** resulta da relação que o estudante estabelece e desenvolve com o seu professor, o seu tutor ou com o grupo turma, no

pressuposto da separação física; o computador é uma ferramenta fundamental na caracterização do ambiente que, ao incrementar essa relação, ganha uma dimensão específica e expansiva com a internet e a *web*; dando acesso à Rede, entra na virtualidade e separa o espaço e o tempo. O controlo é, vulgarmente, visível na avaliação que tenta julgar a predição. Partilhado por figuras com funções diferentes e complementares - o professor ou o tutor e o coordenador do curso - corresponde a uma certa vigilância sobre a informação e poderá assumir a vertente de supervisão, perante o modelo que a partir da interação, na virtualidade, desenvolve a comunidade de aprendizagem, na perspetiva da “apropriação reflexiva do conhecimento” (Giddens, 2002, p. 37).

Recordamos, num breve traço, que relativamente à aprendizagem para a concessão empirista ou behaviorista o computador é uma máquina para ensinar, suportando o ensino programado - CBT (*Computer Based Training*) ou WET (*Web Basic Training*) ou WBI (*Web Basic Instructions*) – podendo, entretanto, conjugar a característica de programado com a da oferta a distância. Entretanto, para a concessão interacionista ou sócio-construtivista, o computador é considerado como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo que suporta a criação e desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e comunidades virtuais de aprendizagem - espaços onde os sujeitos podem interagir, construir, partilhar e distribuir conhecimento.

Ao longo das várias gerações sobre o ensino a distância a literatura da especialidade tem destacado o impacto das tecnologias, sem descurar o desenvolvimento de uma pedagogia própria e sua definidora, refletindo-se em modelos pedagógicos distintos. Com efeito, as novas tecnologias abriram perspetivas e criaram espaços novos de interação caracterizados por *input* de ideias, discussão no grupo e construção de conhecimento através da interação entre os vários participantes, aspetos que são comuns ao ensino presencial. Há, contudo, características específicas do ensino a distância como a comunicação maioritariamente textual e a independência espaço temporal. Refira-se que a assincronia das interações proporciona um tempo de reflexão sobre um dado tema antes da colocação do comentário ou realização da tarefa.

No ensino *online* ocorre a interação entre um grupo de pessoas que colocam as suas competências em benefício da comunidade de aprendizagem, na resolução de uma tarefa, partilhando repertórios, propósitos e objetivos comuns (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998). A quantidade e intensidade das interações, o acesso à co-construção de conhecimento, o suporte da comunidade num ambiente onde as relações se caracterizam pela horizontalidade, o acesso sem constrangimentos de espaço ou tempo promovem aprendizagem e geram motivação. A partilha de pontos de vista diversos, criando situações de conflito sociocognitivo (Perret-Clermont, 1978), bem como o *feedback* que acompanha a resolução das tarefas exigem um esforço de compreensão por parte de todos os participantes, traduzindo, deste modo, a dimensão social da colaboração. A cognição individual desenvolve-se na execução de uma dada tarefa como no caso da leitura, ou da resolução de um problema, mas o desencadear de mecanismos cognitivos é mais frequente quando existe colaboração (Dillenbourg, 1999).

Autores como Dalsgaard e Paulsen (2009) distinguem o modelo colaborativo da aprendizagem cooperativa considerando que esta combina a liberdade individual com cooperação significativa. A aprendizagem colaborativa limitaria a flexibilidade individual dado que o indivíduo teria de respeitar o ritmo do grupo, suscitando um controlo na sua própria gestão das aprendizagens. Para estes autores, a aprendizagem individual é conduzida pelo indivíduo, a colaborativa depende dos grupos e a cooperativa acontece nas redes.

Como pontos fundamentais do ensino *online* considera-se a comunicação mediada por computador através de comunicação assíncrona e síncrona, com independência de espaço e tempo e as interações colaborativas. O ensino *online*, especialmente apropriado para uma abordagem colaborativa da aprendizagem e adequado às especificidades do ensino a distância, espelha uma mudança de paradigma (Morgado, 2003) com origens nas potencialidades da tecnologia e no seu impacto na “sociedade em rede” (Castells, 2007).

Em resumo, começamos por sublinhar que a educação tem por base a comunicação, mediada pelo computador na especifici-

dade da distância e desenvolvida pela Rede através das diferentes redes. Estas vertentes sustentam os grandes eixos da educação a distância na sua quarta geração que elegemos como os mais evidentes: organização, flexibilidade, aprendizagem, individualização, virtualidade, colaboração e interdisciplinaridade. Três pilares sobressaem - a aprendizagem (individual e social), a colaboração e a interdisciplinaridade – base do desenvolvimento de diversas competências.

1.3 Operacionalização do(s) conceito(s)

Uma análise do significado de educação a distância conduzir à estabilização do conceito para este trabalho, operacionalizando-o.

Começamos por registar o ponto 3 do Art. 1.º do Decreto-Lei n.º 444/88 de 2 de dezembro de 1988 (diploma de criação da Universidade Aberta):

Designa-se por ensino a distância o conjunto de meios, métodos e técnicas utilizados para ministrar ensino a populações adultas, em regime de autoaprendizagem não presencial, mediante a utilização de materiais didáticos escritos e mediatizados e a correspondência regular entre os estudantes e o sistema responsável pela administração do ensino.

Recordamos Baath (1988:11) que define ensino a distância como “todas as formas de ensino e aprendizagem sistemáticas e organizadas onde ensinante e aprendente não estão juntos no mesmo espaço”. Entretanto, Carmo (1995, p. 267) aceita, obviamente, esta definição básica e afirma que “ensino a distância é uma modalidade de ensino que obriga a um processo de mediação para suprir a descontinuidade entre ensinante e aprendente”.

Constatamos que, nos três excertos referidos, é utilizada a expressão “ensino a distância”; parece existir a intenção de acentuar a ideia de “ensino” com a caracterização da não presença física dos seus atores e da sua mediação por alguns fatores ou instrumentos. A separação física do professor e do aluno aparece,

portanto, como o primeiro elemento na definição de educação a distância. Importará ter presente que no sistema de comunicação multimídia todas as espécies de mensagens funcionam de modo binário: presença/ausência.

Entre múltiplas expressões que pretendem definir educação a distância, selecionamos quatro: “modalidade alternativa de ensino”, “sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional”, “modalidade pedagógica”, “prática educativa mediatizada”. Segundo Neder (2000), através dessas definições percebe-se que a educação a distância é compreendida como “um meio”, “uma forma” de possibilitar o ensino, destacando o seu aspeto instrumental. Denunciam uma visão de educação não como processo, ou prática integradora e socializante, mas sim como um sistema que pode estar desligado da realidade social, econômica e cultural, pelo que acentua a ideia de ensino. O ensino tem, naturalmente, a sua determinante na aprendizagem e ao longo de séculos exigiu a presença dos responsáveis pelas funções de ensinar e de aprender, isto é o ensino presencial, desenvolvido numa relação face a face entre professor e aluno, com a valorização da oralidade na sujeição a um espaço e a um horário. A comunicação oral foi o eixo central de um paradigma educacional que tem dominado durante séculos.

O termo “a distância” não é questionado, mas sim o termo “ensino”; os processos utilizados ultrapassam totalmente os meios tradicionais e os novos ambientes, com diferentes ferramentas, configuram novos tipos de relação que tecem a malha da aprendizagem e têm sido o germen para o desafio da criação de novos modelos pedagógicos, vinculados a contextos e situações específicos.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), principalmente a internet, disseminou a socialização da informação, alargando a comunicabilidade e a socialização da mensagem. Revolucionaram-se as formas de ensinar e aprender, pois o fácil acesso à informação subsidiou a construção do conhecimento e constituiu um dos elementos base de um novo paradigma educacional que assenta na interação entre pessoas (os sujeitos), as tecnologias e a informação. Preterimos a expressão “ensino a distância”, relativamente à expressão “educação a distância”.

Educação a distância não é sinônimo de *eletronic-learning* (*e-learning*). O *e-learning* resultou do cruzamento de duas linhas de investigação: a educação a distância e a exploração das tecnologias baseadas na Web, produzindo ambientes de aprendizagem virtual e conduzindo a uma nova ecologia de aprendizagem através dos *Learning Management Systems* – os suportes das plataformas. Contudo, a última geração da educação a distância tende a incluir o *e-learning*, convivendo, em alternativa, com o *blended learning* (*b-learning*) que ajusta o ensino presencial com o ensino (educação) a distância.

Assumimos a Educação a Distância (EaD) como um conceito que assenta na separação física entre quem ensina e quem aprende, permite a autonomia do estudante para a aprendizagem desenvolvida com suporte tecnológico e a oferta de diversas fontes didáticas. Afirmar-se na comunicação bidirecional e multidirecional, através da ligação em Rede, para a colaboração na interação reflexiva, visando a construção (e/ou desconstrução e reconstrução) do conhecimento. Educação a Distância significa, portanto, um modo e, também, um processo de educação que poderá transformar-se na estrutura de um modelo pedagógico.

O professor nesta versão do conceito de educação a distância assume o papel de organizador do ambiente, assessor, guia, conselheiro e orientador dos processos de construção e distribuição do conhecimento.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL

Após uma análise generalista ao aparecimento e evolução da educação a distância, situamo-la, entretanto, no contexto português. Na formulação de ensino a distância registou, em Portugal, os seus primeiros passos no início da primeira metade do século XX com iniciativas no campo do ensino não formal. Na segunda metade desse século, tornou-se conhecido por decisões que implicavam as condições para o prolongamento do ensino obrigatório e atingiu o ensino superior, flexibilizando o paradigma da sua oferta, na perspetiva de alternativa ao ensino presencial. Duma metodologia com algum grau de complexidade – o ensino a dis-

tância - chegou a um paradigma que suporta um modelo educativo – a educação a distância. Este ponto organiza-se em torno de três itens (i) origens e marcos evolutivos, (ii) gerações de educação a distância e (iii) Universidade Aberta: o caso.

1.1 Origens e marcos evolutivos

Importa referir que houve, em Portugal, várias iniciativas de entidades públicas e privadas para instaurar o ensino a distância, iniciativas que visavam a formação profissional a distância e medidas de aperfeiçoamento do sistema educativo, nomeadamente, no que se referia à utilização do audiovisual pelo ensino (Carmo, 1994). Tal como foi indicado na Introdução, este capítulo focaliza-se no ensino superior; contudo, recorda-se que o ensino a distância, neste país, entrou no sistema educativo como forma de expandir o acesso à educação. Num simples quadro - Quadro I – pretende-se dar a ideia da sucessão dos contributos normativos para a criação, implementação e desenvolvimento do ensino/ educação a distância. Após passagem por um crivo seletivo, apresentam-se, numa ordem cronológica de pouco mais de 20 anos, indicando o nome da instituição, o ano da sua criação, elementos da sua finalidade ou da sua caracterização e o diploma que a criou.

Quadro II – Instituições marcantes para o ensino a distância em Portugal

INSTITUIÇÃO/ Deliberação	ANO DE INÍ- CIO	CARACTERIZAÇÃO	DOCUMENTO DE CRIAÇÃO
Instituto de Meios Audiovisuais (IMAVE)	1964	Promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas áudio visuais como meios auxiliares e de difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população.	Decreto-Lei n.º 46135 de 31 de dezembro de 1964 DR. n.º 305, I Série de 31 de Dezembro de 1964
Telescola ¹	1964- 1965	Expandir o acesso à escolaridade, prolongada no seu período de obrigatoriedade.	Decreto-Lei n.º 46136 de 31 de dezembro de 1964, DR. n.º 305, I Série de 31 de Dezembro de 1964
Instituto de Tecnologia Educativa (ITE)	1971	Substituir o IMAVE com a pretensão de aplicar as técnicas modernas, designadamente as áudio visuais, a todos os sectores educativos.	Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de setembro; DR. n.º 228, I Série de 27 de setembro de 1971

Universidade Aberta (UNIABE)	1976	Contribuir para o progresso da democracia (...) como instituição de ensino e educação de âmbito nacional que utilizará (...) como canais de comunicação pedagógica os sistemas multimédia de educação e ensino a distância.	Decreto-Lei n.º 146/76 de 19 de fevereiro; DR. n.º 42, I Série de 19 de fevereiro de 1976.
Ano propedêutico ²	1977	Preparar para o acesso ao ensino superior, com aulas através de emissões televisivas, em deferido.	Decreto-Lei n.º 491/77 de 23 de novembro DR. n.º 271, I Série de 23 de novembro de 1977
Instituto Português de Ensino a Distância (IPED)	1979	Conceber e projetar cursos de investigação no ensino a distância.	Decreto-Lei 519-V1/79 de 29 de dezembro DR n.º 299, I Série de 29 de dezembro de 1979
Universidade Aberta (UAb)	1988	Atingir zonas e sectores da população que não têm possibilidade de frequência presencial de instituições de ensino formais; desenvolver a educação não formal no domínio da formação e reconversão profissionais (...) Com referentes às várias vertentes de ensino, de investigação, de difusão cultural e de prestação de serviços à comunidade, é um estabelecimento de ensino superior especialmente vocacionado para exercer as suas funções através de metodologia própria designada por ensino a distância.	Decreto-Lei n.º 444/88 de 2 de dezembro DR n.º 278, I Série de 2 de dezembro de 1988

Importa recordar que a expressão “ensino a distância” é definida no diploma legal que cria a Universidade Aberta, referência, neste artigo, em 1.3. Esta instituição de ensino superior foi fundada com base no princípio da distância que determina a sua missão; resulta do Instituto Português de Ensino a Distância e absorve o Instituto de Tecnologia Educativa. Não é irrelevante recordar que tanto a telescola como o ano propedêutico perderam o seu espaço com a reestruturação do sistema educativo, em particular com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

O ensino a distância, em Portugal, foi-se afirmando na conjugação dos meios técnicos responsáveis pela configuração de novos modos de ensino; com a aplicação desses meios, qualquer das situações emergiu dentro de contextos institucionalizados. O Instituto de Meios Audiovisuais, criado em 1964, foi o suporte tecnológico da telescola para em 1971 se transformar no Instituto de

Tecnologia Educativa. Tanto a telescola como o ano propedêutico foram experiências de ensino a distância que trouxeram contributos para o Instituto Português de Ensino a Distância, antecessor direto da Universidade Aberta. A Figura 4 pretende evidenciar o que se registou neste parágrafo.

Figura 4 – A emergência – Universidade Aberta

A Universidade Aberta, em Portugal, é uma ideia que foi traduzida para diploma legal, ainda em 1976; contudo, necessitou de novo diploma de criação doze anos mais tarde para afirmar dentro da missão inicial – ensino a distância. Tal concretização realizou-se dentro da Reforma Educativa em Portugal, convocada pelo XI Governo Constitucional com início de funções em 1987. Passados alguns anos, em 2000, é caracterizada “pela diferença que lhe advém, sobretudo da metodologia de ensino que a define; pela população aprendente, adulta e trabalhadora, que procura atingir e a frequenta, pela diversidade dos espaços que abarca e que a tornam transnacional e pela investigação interdisciplinar que desenvolve, recorrendo privilegiadamente às tecnologias da informação e da comunicação” (Tavares, 2000, p. 79).

A formação de professores, o complemento de habilitações para os cursos tecnológicos, formação contínua em diferentes

áreas e várias licenciaturas foram oferecidos em regime de ensino a distância, na modalidade multimédia, geridas pelo Instituto de Ensino a Distância. Tanto os mestrados como os doutoramentos, criados em diferentes áreas, tiveram uma oferta em regime presencial e a sua coordenação geral pertencia ao Instituto de Estudos Pós-Graduados que era, também, o impulsionador da investigação. Representamos esta ideia, na Figura 5.

Figura 5 – Estrutura indicadora da oferta da Universidade Aberta

Fonte: Adaptado de Tavares (1990)

A par da docência, a Universidade Aberta integrou a investigação desde os primeiros anos da sua existência. Foi conhecendo algumas unidades de I&D, duas das quais – Centro de Estudos em Ensino a Distância e o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais – foram integrados e apoiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, situação que este último Centro tem mantido até ao presente. Já Em 1994, no diploma que publica os Estatutos desta instituição, lê-se no ponto 1 do Art.º 1.º, Despacho Normativo n.º 197/94 de 25 de março:

A Universidade Aberta é um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que através da articulação do estudo, da docência, da investigação e da prestação de serviços, serve a sociedade onde se integra, encontrando-se vocacionada para exercer as suas funções em particular através de metodologia própria designada por ensino a distância.

Estão explícitas as funções chave de qualquer instituição universitária, apresentando-se neste caso, a tecnologia, como característica diferenciadora. Entretanto, passada uma década, em 2010, a Universidade Aberta apresentou e publicou o seu Projeto Educativo, Científico e Cultural, que reflete e consubstancia a sua missão, dando-lhe um sentido prospetivo.

1.2 Gerações da educação a distância

Sublinha-se que, desde o primeiro momento, o ensino a distância em Portugal, no âmbito em que é considerado neste capítulo – o sistema educativo – é integrado num contexto multimédia. Neste sentido, perante as quatro gerações referidas no ponto anterior, constatamos que Portugal, segundo as etapas apontadas na figura 2, não aplicou a etapa do monomédia, identificada como a geração do ensino por correspondência. Em tempo mais recuado ou mesmo na contemporaneidade, esta 1.^a geração está marcada pelo desenvolvimento de cursos técnicos e profissionais. Assim, na situação portuguesa, e tendo por base enquadradora o sistema educativo, o ensino a distância é caracterizado por três gerações, tal como se pode observar na Figura 6.

Figura 6 - As gerações de educação a distância, em Portugal

A geração multimédia foi largamente utilizada e teve efeitos sociais e culturais profundos. Com o suporte materializado, institucionalmente, primeiro no Instituto de Meios Audiovisuais

e, depois, no Instituto de Tecnologia Educativa, esta geração compreendeu todo o período de ensino a distância em Portugal, desde a telescola até ao início da segunda década de existência da Universidade Aberta. Foi responsável pela consolidação do alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos e materializou a possibilidade de prolongar o segmento do ensino não superior, mais propriamente o período do ensino secundário. Foi um auxiliar indispensável de maturidade para a criação da Universidade Aberta.

A geração tecnológica afirmou-se no início do século XXI, com forte impulso a partir da divulgação de uma “matriz de cursos de pós-graduação a distância” elaborada por um grupo constituído para este objetivo e tendo por cenário a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - Deliberação nº 227/01, Reunião plenária do Conselho Científico em 12 de dezembro de 2001. Em 2003, foi reformulado o mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, tendo como pressuposto a aprendizagem em rede, assumindo a vulgarmente designada por 4ª geração de ensino a distância. Apontada como a última situação específica em análise. Quer a geração tecnológica quer a geração da aprendizagem em rede têm tido o seu corolário na Universidade Aberta e motivaram o desaparecimento da aplicação de metodologias próprias do ensino presencial. Através da utilização de recursos abertos, tornou-se possível centrar a oferta pedagógica em metodologias dominadas pelo *e-learning* e pelo *b-learning*. Estas metodologias começaram por ser experimentadas em cursos de pós-graduação, designadamente mestrados, que foram espaços privilegiados para assumirem características projetadas na formação de comunidades de aprendizagem e na partilha do conhecimento em rede.

1.3 Universidade Aberta: o caso

O título deste ponto pretende ser um indicador do seu conteúdo. Este “caso” tem a sua substância num modelo pedagógico mas será necessária uma curta referência à evolução da instituição até à criação desse modelo. A Universidade Aberta, criada em

1988, iniciou as atividades de ensino formal em 1990 e na sessão de abertura do ano 1989/1990, o Ministro da Educação considerou-a instituição inovadora (in *Jornal Primeiro de Janeiro*, 27.10.1989, p. 15). A sua primeira experiência foi relativa à formação de professores, quer no que respeita ao completamento de habilitação académica quer na formação pedagógica, no quadro da “profissionalização em serviço”. Em 1990, iniciou a oferta de mestrados (com o Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) e, a partir de 1991, iniciou a oferta de licenciaturas.

Para além do material didático (manual, videogramas e audiogramas), os estudantes tinham ao seu dispor um sistema tutorial via telefone e presencial nos centros de apoio, dispersos pelo país e situados nas capitais dos distritos, nas Universidades públicas presenciais ou nas Escolas Superiores de Educação, mediante protocolos (Tavares, 2000, p. 25).

Duas delegações - uma em Lisboa e outra no Porto - tornaram-se nas âncoras geográficas da Universidade Aberta. Entretanto, foram criados os Centros Locais de Aprendizagem “que resultam da criação de parcerias entre a Universidade Aberta e a sociedade civil, procurando desenvolver uma intervenção, em termos culturais e educativos, enquadrada nas dinâmicas locais e de acordo com as especificidades da respetiva área de influência” (UAB, PT, 2014).

Cabe ainda aos Centros Locais de Aprendizagem facultar o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção, assim como a responsabilidade de coordenação e organização do processo de avaliação presencial não descurando a publicitação da oferta educativa da Universidade Aberta. Eles têm um papel de interação com o meio local e estão dispersos por várias regiões do país.

Entretanto, a Universidade Aberta criou um modelo pedagógico, patenteado em 2012, que tem aplicado e transformou em vários objetos de investigação. Este modelo caracteriza-se por uma prática de ensino online e teve as suas origens num documento elaborado em 2001 e aplicado a partir de 2003, em diferentes cursos de pós-graduação, designadamente mestrados, no âmbito do

Departamento de Ciências da Educação (Designado por Departamento de Educação e Ensino a Distância, desde 2007). Em 2007, foi alargado a todos os cursos da UAb e acompanhado por formação avançada para todos os docentes. O modelo pedagógico, entendido como “um quadro geral de referência das atividades educativas [...]” (Pereira, Mendes, Morgado, Amante e Bidarra, 2007, p. 8), assenta na “valorização da integração social e comunitária dos estudantes, do acompanhamento personalizado da sua aprendizagem e do respeito pelo contexto específico da experiência de vida de cada aluno” (Idem: 4). Considerado um modelo plural de educação a distância assume quatro linhas de força - aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital - que orientam “a organização do ensino, o papel do estudante e do professor, a planificação, concessão e gestão das atividades de aprendizagem a propor aos estudantes, a tipologia de materiais a desenvolver e a natureza da avaliação das competência adquiridas” (Ibidem: 10).

Os princípios pedagógicos fundadores deste modelo configuram diversas variantes didáticas que se aplicam a cenários distintos: i) uma variante, totalmente virtual, destinada aos cursos de 1º ciclo; ii) uma variante dedicada a cursos de 2º e 3º ciclos; iii) uma variante para cursos de curta duração. As duas últimas variantes poderão ser oferecidas com algumas componentes em prática presencial.

Na Universidade Aberta, o professor é responsável pelo desenho curricular e sua implementação, assim como pela promoção das interações entre os estudantes, no âmbito de cada unidade curricular. O professor orienta e encoraja o estudante, a tomar decisões; promove a colaboração, estimulando a interação bi e multi direcional, facilita a reflexão partilhada e organiza o *feedback*. Ele atua como facilitador do processo de aprendizagem, apoiando o estudante no desenvolvimento de capacidades metacognitivas, na apropriação do conhecimento e na aquisição de competências.

O estudante debate nos fóruns as suas leituras, troca ideias e partilha pesquisas que realiza individualmente ou em grupo. Desse modo, desenvolve-se a capacidade de autonomia e de cria-

tividade dos estudantes, bem como o sentido de pertença a uma comunidade. O estudante tem, assim, um papel ativo na gestão temporal das atividades, na monitorização das aprendizagens, no estabelecimento de metas e na formação de comunidades de aprendizagem. A interatividade é acentuada nos cursos de 2.º e 3.º ciclos que desenvolvem autênticas comunidades de aprendizagem.

O modelo de ensino *online* da UAb prepara o estudante para focar a sua atividade no processo de aprendizagem, durante o curso e, simultaneamente, cria um contexto social promotor de uma aprendizagem colaborativa. Neste sentido, a comunicação evidencia-se no processo de aprendizagem e, como ocorre num ambiente virtual de aprendizagem, pode ser suportada por redes de comunicação síncrona ou assíncrona. No primeiro caso, a comunicação pode recorrer a tecnologias síncronas que possibilitam a comunicação entre dois ou mais participantes em tempo real e, no segundo caso, os meios de comunicação assíncrona permitem a comunicação sem haver necessidade de calendarizar horários para as sessões de trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUALIDADE

Neste tópico, procuramos evidenciar a importância que o ensino/educação a distância tem tido na formação das pessoas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Neste longo percurso foram usadas as diversas tecnologias da época, como o telefone, rádio e televisão e sistemas de áudio e videoconferência. Num período mais recente, esta modalidade de ensino e aprendizagem tem sido utilizada na formação inicial de natureza superior.

Dado que a educação a distância é mediada pela tecnologia, ultrapassando distâncias geográficas e, muitas vezes temporais, entre estudantes e professores, há tendência para se pensar nas abordagens sobre a educação a distância em termos da tecnologia que é utilizada, distinguindo, assim, gerações. De facto, as tecnologias sempre tiveram grande impacto no desenvolvimento e inovação na educação a distância, sobretudo nos modelos pedagógicos

que se têm apoiado nelas, fazendo emergir uma pedagogia própria. Parecendo haver uma valorização dos aspetos tecnológicos na educação a distância, “aquilo que o(a) caracterizou e permitiu o seu desenvolvimento foi a pedagogia” (Pereira, Quintas-Mendes, Mota, Morgado; Aires, 2003, p. 40).

No período de evolução, a educação a distância surge como um modo de proporcionar o acesso à formação de pessoas, visando quer a sua qualificação profissional quer a sua habilitação académica. É, justamente, esta finalidade que leva à criação de universidades, nos anos 60 e 70, especificamente dedicadas ao ensino a distância. A Universidade Aberta portuguesa insere-se na mesma linha, embora tenha sido criada em 1988.

Perante a história da educação a distância, em geral, e, especificamente em Portugal, temos vindo a argumentar sobre o contributo desta para a expansão da democraticidade, não só com a qualificação profissional proporcionada a muitos professores integrados no sistema educativo nas décadas de 80 e 90, mas também, considerando as políticas mais recentes sobre a aprendizagem ao longo da vida. Nas duas últimas décadas tem vindo a aumentar a busca de conhecimento e a capacitação profissional por pessoas que, numa dada fase da vida, foram forçadas a interromper os estudos e por aqueles que pretendem aprofundar e alargar conhecimentos numa das áreas oferecidas nos cursos da UAb.

Neste sentido, perspetivamos a educação a distância como um instrumento relevante para a progressão do sistema educativo, aumentando o nível cultural da população e reforçando o objetivo social da aprendizagem ao longo da vida. Contudo, os resultados da investigação académica em educação a distância, sobretudo no que respeita à comunicação mediada pela internet, são escassos, por ser um fenómeno demasiado recente.

Tal situação tem gerado mitos, criado um espaço de dúvidas e introduzido polémicas que a atualidade tem acarinhado. Destacaremos, agora, alguns mitos e algumas polémicas pela pertinência do seu conteúdo.

No campo dos mitos considera-se que as universidades de educação a distância não são tão boas como as universidades tra-

dicionais. Contudo, as universidades *online* oferecem muitos programas de qualidade que permitem aos estudantes interagir com professores especialistas e aprenderem através de *software* multimídia, ajudando-os a apropriarem conhecimentos e a desenvolverem competências essenciais ao seu desempenho profissional.

Um segundo mito tem a ver com a convicção de que o mercado de trabalho não aceita os graus obtidos em universidades de educação a distância. Com efeito, os graus obtidos em universidades com pouco crédito, sejam de educação a distância ou tradicionais, não são muitas vezes aceites pelos empregadores, importando mais o perfil do candidato e a sua competência do que o facto do curso ter sido frequentado em ambiente *online* ou presencial.

Um terceiro mito considera que estudar nas universidades de educação a distância é mais fácil e mais rápido do que nas universidades tradicionais. Os estudantes podem escolher os seus percursos e trabalhar de modo mais acelerado ou durante um período de tempo mais longo. Ora isto é o que acontece nas universidades presenciais, onde algumas são conhecidas por apresentarem cursos considerados mais fáceis ou mais difíceis. Sublinha-se, contudo, que a flexibilidade é um princípio chave da educação a distância e a maior parte dos programas são ajustáveis ao ritmo e necessidades específicas dos estudantes.

No que concerne às polémicas, começemos pelo questionamento em torno da dimensão social da internet: será que a Internet favorece o desenvolvimento de novas comunidades ou estará a induzir ao isolamento pessoal, quebrando os laços dos indivíduos com a sociedade, ou ao limite com o «mundo real»?

Mark Slouka (1995) tem caracterizado a desumanização das relações sociais trazidas pelos computadores uma vez que a vida *online* parece uma forma fácil para escapar à vida real.

Sherry Turkle (1996) demonstrou que os utilizadores estão a desempenhar papéis e a construir identidades *online*. Contudo, a autora conclui pela dificuldade da verdadeira “noção de real reposta”. Justifica, escrevendo “as pessoas que vivem vidas paralelas no monitor estão sempre limitadas nos seus desejos, dores e mortalidade dos seus «eus físicos»”. E acrescenta “as comunidades

virtuais oferecem um novo e espetacular contexto para pensar a nova identidade humana na era da Internet” (*Idem*, 1995: 267). Dominique Wolton (1998) chamou a atenção dos intelectuais para resistirem à ideologia tecnocrata dominante personalizada pela Internet.

“Além do mais, rigorosas investigações acadêmicas parecem indicar que, dependendo de certas condições, a utilização da internet favorece a solidão, sentimentos de alienação ou mesmo estados depressivos [...] e ainda o declínio da comunicação familiar” (Castells, 2007, p. 468).

Uma segunda questão dirige-se à interatividade, como indutora de modos de ensinar e aprender: As comunidades, desenvolvidas em rede, são promotoras de aprendizagem?

Howard Rheingold (1993), na sua obra *Virtual Communities* argumentou fortemente a favor do nascimento de uma nova forma de comunidade, levando as pessoas a unir-se *online* em torno de valores, e interesses partilhados. Schlemmer afirma “quanto mais uma interface permitir interatividade, mais contribuirá para a construção do conhecimento”(p. 37). William Mitchell (1995, 1999, citado por Castells, 2007, p. 468) argumentou convincentemente, que estão a surgir *online* novas formas de sociabilidade e novas formas de vida urbana adaptadas ao nosso ambiente tecnológico. “O ponto-chave reforçado por Wellman é lembrar que as “comunidades virtuais” não têm que ser opostas às “comunidades físicas”: são diferentes formas de comunidade, com regras e dinâmicas específicas que interagem com outras formas de comunidade” (Castells, 2007, p. 469).

O dilema educação a distância/ educação presencial que mereceu profundas reflexões e debates na segunda metade do século XX foi enfraquecendo e poderemos afirmar que ao longo do período percorrido no século XXI são notórias e tornam-se evidentes as vantagens da educação a distância como um modo de balizar alguns efeitos das redes sociais que têm surgido e disseminado em forte escalada.

A principal questão dilemática quanto à educação a distância começou por ser de natureza tecnológica e hoje é de natureza pedagógica.

Em Portugal, em julho de 2009 foi apresentado um Relatório com o título *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal* com as conclusões do trabalho desenvolvido por um painel de especialistas (Bielschowsky et al., 2009), sob encomenda do então Ministro do Ensino Superior. Destacamos algumas afirmações deste Relatório pelo significado que entendemos dar-lhes dentro do contexto de mudança de paradigma, relativamente à educação a distância. Transcrevemo-las em inglês, na fidelidade ao pensamento dos seus autores.

Currently, DL¹ in Portugal covers only a small proportion of HE² enrolment, roughly less than 3 per cent. Approximately 90% of these students are enrolled with the Universidade Aberta (UAb), while small offerings come from other Universities and Polytechnics (p. 5).

Most Universities and Polytechnics do not consider DL as a major activity. Their main interest in DL is on enriching classroom lecturing, that is, using modern DL pedagogy as a supplement to face-to-face learning and blended models. There is the beginning of a trend where eLearning pedagogy being applied on an institution-wide basis (p. 6).

A first question relates to who should have the responsibility for providing the expanded offers, which institutions and which types, acting singly or in co-operation. Most Universities in Portugal so far have taken a cautious approach to promoting distance learning, especially as there is some reluctance on the part of the teachers to embrace the online methodology. This attitude is gradually changing as the potential benefits of the eLearning approach become better appreciated in the context of blended options for their regular students. Universities need to take account of DL's positive impact on student performance, and the option it offers for a more learner-centred delivery of education (p. 13).

As noted already the level of DL expansion being contemplated will not be attainable through one approach alone. The subject offers being contemplated by various HEIs³ is likely to remain narrow and inadequate to tap into the large potential pool of adult learners that form the Government's focus. An

¹ DL = Distance Learning

² HE = Higher Education

³ EI = Higher Education Institution

extensive expansion the UAb offer of programmes would remain a large part of the strategy to achieve significant expansion of the DL sector. The UAb is not only the main DL institution by far of the country, it is the only institution with credible expertise in the new DL pedagogy (p. 14).

Estas ideias são representativas da importância da Universidade Aberta para a afirmação da educação a distância em Portugal, daí ser o caso por excelência nesta matéria.

A educação a distância tem-se revelado como modelo configurador, tanto em cursos de formação inicial como na formação ao longo da vida. Responsável pelas alterações na concessão e na gestão do tempo e do espaço, dinamiza a personalização da aprendizagem e reforça o papel do professor como mediador entre **quem** aprende e **o que** é aprendido. O diálogo e o sentido de pertença a um grupo com objetivos idênticos promovem a constituição da comunidade que desenvolve a aprendizagem em rede. Entendemos, portanto, este modo de aprender como um dos que melhor sustenta a apropriação de conhecimento e o desenvolvimento das competências transversais nucleares.

Notas

1 A telescola foi criada em resposta à obrigatoriedade do prolongamento do período de frequência escolar

² Solução *ad hoc* para o ingresso no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABRAR. *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal* (não publicado), 2009.

Alda, PEREIRA; António, MENDES; José, MOTA; Lina, MORGADO; Luísa AIRES. *Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-Graduado*: proposta de um modelo. Discursos, Série Perspectivas, 1, 2003, p. 39-51.

Alda, PEREIRA; António, MENDES; Lina, MORGADO; Lúcia, AMANTE; José, BIDARRA. *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta. 2007.

Anne-Nelly, PERRET-CLERMONT. *Desenvolvimento da inteligência e*

- interacção social*. Lisboa: Instituto Piaget. 1978.
- Anthony, GIDDENS. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 2002
- Armando, TRINDADE. *Basics of Distance Education* EDEN, 1993
- Bruno, LATOUR. *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- Carlos, BIELSCHOWSKY; Wolfram, LAASER; Robin, MASON; Albert, SANGRÀ and Hasan,
- Christian, DALSGAARD; Morten, PAULSEN. “Transparency in Co-operative Online Education”. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 2009 <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/671/1267>. Acedido em: 13 fev. 2014.
- David, GARRISON. “Three generations of technological innovations in distance education”. *Distance Education*, 6(2), 1985, pp. 235–241.
- Dominique VOLTON. *Penser la communication*. Champs: Flammarion 1998. Disponível em: <<http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article32>>.
- Eliane, SCHLEMMER. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: Barbosa, Rommel Melgaço. (Org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.29-49.
- Esteban, CANO; Maria Luísa, SEVILLANO. *Educadores em rede: elaboración y edición de materiales audiovisuais para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas, UNED. 2011.
- Etienne, WENGER. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- George, SIEMENS. “A learning theory for the digital age”. *Instructional Technology and Distance Education*, 2 (1), 2005. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> acedido em 04.02.2011.
- Hermano, CARMO. *Modelos Ibéricos de Ensino Superior a Distância (no contexto mundial)*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 1995
- Howard, RHEINGOLD. *The Virtual Community*. 2003. <http://rhein-gold.com/books/> acedido em 18.02.2014
- Jane, LAVE; Etienne WENGER. *Situated Learning: Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: University Press, 1991
- John, BAATH, (1988) *The Diploma in Distance Education - Course for Writers*. The Association of European Correspondence Schools, 1988
- Lina, MORGADO. Os novos desafios do Tutor a Distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos, Série Perspetivas em Educação*, 1, 2003: 77-89.

Manuel, CASTELLS. *A Sociedade em Rede*, vol. I, 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Maria Ivone, GASPAR, Alda, PEREIRA, Isolina, OLIVEIRA, António, TEIXEIRA. *Modelos para ensinar*. Escolhas do professor. Lisboa: Editora Chiado.

Maria Ivone, GASPAR. *Ensino a distância e ensino aberto: paradigmas e perspectivas*. Discursos, Perspectivas em Educação, 1, 2001a), p. 67-76.

Maria José, TAVARES. Relatório da Universidade Aberta, 2000 (não publicado).

Mark, SLOUKA. *War of the worlds: cyberspace and the high-tech assault on reality*. New York: Basic Books, 1995.

Pierre, DILLENBOURG. *Introduction: What do you mean by “Collaborative Learning*. In Pierre Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches*, Amsterdam: Pergamon, 1999, p. 1-19.

Sherry, TURKLE, *Who Am We?* 1996. Disponível em: <<http://archive.wired.com/wired/archive/4.01/turkle.html>>.

Stephen, DOWNES. *An introduction to connective knowledge*. International Conference on Media, knowledge & education, 2007 <http://www.downes.ca/post/33034>> Acedido em: 04 fev. 2011.

Terry, ANDERSON; Jon DRON. “Three generations of distance education pedagogy” *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 2011, pp. 80-97. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>

UAB/PT. Disponível em: <www.uab.pt/web/guest/organizacao/servicos/servicos-des-concentrados/cla;jsessionid=C18A54E603CBD3A71AC5078CE343D318>. Consulta em: 22 mar. 2014.

W.J.K. DAVIES. *Open learning quality development guide* (não publicado), 1998.

7

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM PRESENTE E UM FUTURO, TOMARA HÍBRIDO

Susane Garrido

INTRODUÇÃO

Para se compreender a educação a distância como uma modalidade de educação superior exercida no Brasil, é preciso introduzir-se o básico das políticas públicas e da avaliação nacional que regem a modalidade no país e imergir nos retrocessos e avanços praticados desde as primeiras legislações quanto ao entendimento da modalidade.

Historicamente o Brasil possui um denso processo de regulação e de avaliação do ensino superior presencial, o que na educação a distância não seria diferente, embora a modalidade se apresente com significativas peculiaridades no que tange à flexibilização de tempos e/ou espaços.

Sob uma perspectiva de regulação, o que no Brasil compreendem-se pelas políticas públicas executadas pelo Ministério da Educação (EC) via basicamente por duas de suas Secretarias (a Secretaria de Regulação¹ e Supervisão da Educação superior - SERES e a SESU²), o processo para a regulação da educação a distância constrói-se e orienta-se atualmente, por 2 legislações (a Lei de diretrizes e bases – LDB, a Lei 9131), dois decretos federais (Num.5773 e Num. 5622), os referenciais de qualidade, o plano nacional de educação – PNE, o marco regulatório da EaD e na sequência, de forma sistêmica, conecta-se a avaliação superior, através dos instrumentos de avaliação nacionais, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹ SERES - A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior; e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, e de pós-graduação lato sensu, todos na modalidade presencial ou a distância. A Seres também é responsável pela Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação .

² SESU - A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu. Crivos respectivos de <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao> e <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>.

BREVE INCURSÃO PELAS PRERROGATIVAS LEGAIS ORIENTADORAS DA EAD BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi criada em 1996 e regulamenta desde a exigências dos credenciamentos da instituições que desejem exercê-la, às avaliações dos alunos (obrigatoriamente presenciais), o registro de diplomas (no qual não aparece a modalidade e sim, a formação), a avaliação institucional obrigatória e os sistemas de produção de materiais e de tecnologias que ficam a encargo das próprias instituições ofertantes. Assim, oficialmente:

A primeira experiência de curso nesse nível e modalidade no Brasil foi o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) que data de 1995. Os primeiros cursos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), no entanto, foram os das universidades federais do Pará (**Matemática**, bacharelado e licenciatura plena) e do Ceará (**Biologia, Física, Matemática e Química**, licenciatura plena), em março de 1999. Os demais cursos foram autorizados nos anos de 2000, 2001 e 2002 (SANTOS, 2002 apud DOURADO – Parecer CNE 564: 2016).

A Lei 9.131/95 (que revoga a lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei 4024) possui um papel fundamental na construção do exercício da modalidade da educação a distância, na medida em que institui as diretrizes curriculares (mínimas) nacionais dos cursos de graduação o que corrobora o conceito de Ead como modalidade ao invés de *metodologia ou conteúdo* (tópico tocado mais adiante).

O Decreto n 5773/2006 institui o processo de avaliação periódico e regular das instituições de ensino superior, para as modalidades, presencial e a distância. Já o Decreto n 5622 caracteriza-se por ser o próprio decreto da EaD, no qual aparece explicitado o conceito no artigo 1º, em que:

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Decreto da EaD – 5622/2005), assim como o decreto ratifica a EaD como modalidade educativa e não metodologia, na medida em que a concebe como um tripé que envolve, metodologia, gestão e avaliação. (Crivo do PARECER CNE/CES Nº: 564/2015. Homologado em 2016. p 12-13).

Outros aspectos fundamentais do referido Decreto 5622 abrangem desde a exigência de articulação entre as políticas públicas regulares federais e as políticas internas institucionais, as quais englobam os projetos estratégicos e pedagógicos institucionais e dos cursos.

Os Referenciais de qualidade da EaD no Brasil constituem-se por uma série de aspectos a serem observados para a construção dos projetos de Ead institucionais e posteriormente, avaliados quando dos processos de avaliação nacional. São eles, (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira.

O Plano nacional de educação - PNE (Lei 13005 com vigência de 2014-2024) é o mais recente planejamento que o país possui para o futuro da educação. Nele propõem-se metas e desafios de crescimento e de desenvolvimento de qualidade e de inovação que deverão ser alcançados por todos os segmentos (não somente o ensino superior). Sob esta prerrogativa, a educação a distância é premente na medida em que o Brasil é um país que atualmente possui em torno de 17% de sua população de jovens em idade universitária, dentro da universidade. No PNE

As metas instituídas no Plano Nacional de Educação para decênio 2014-2024 de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (meta 12) e elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da educação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores (meta 13), induzem a necessidade de avaliar, por meio de indicadores, a qualidade em que ocorre a expansão nesse período (GARRIDO et al.,2015. p. 4).

Dos retrocessos, de uma forma sintética, tem-se o exercício volumoso de legislações diversas que em alguns momentos se sobrepõem ou se renegam, suplantando os conceitos novos que insurgem, como é o caso da modalidade que ora pode se virtualizar e ora não, e neste caso, em especial, já se defronta diretamente com o conceito de universidade, o qual não concebe uma instituição virtual, *não física*, a exemplo de inúmeros outros aspectos ainda tratados a partir das ideias de presencialidade física a que sempre houve na história do ensino superior brasileiro.

Outro aspecto ainda sem solução, mesmo com que vem a seguir (o marco regulatório de 2016) é a existência obrigatória de polos físicos nas instituições que saem de seus territórios de origem, representando a necessidade da presença dos estudantes e dos professores, ainda como uma presença física.

O Marco Regulatório da EaD vem a ser a inovação regulatória de 2016 que orientará a partir de então os novos instrumentos de avaliação a serem aplicados institucionalmente e nos cursos de graduação brasileiros.

Em um nível micro de análise, dentre os principais avanços constam um novo entendimento dos polos de Ead (espaços fora da sede), os polos no exterior e a concepção da relevância dos projetos pedagógicos institucionais e de cursos como os regentes da autonomia das instituições para as práticas de Ead propriamente ditas.

Nas versões anteriores regulatórias, o entendimento sobre polos restringia-se a unidades físicas com infraestrutura similar à sede da instituição; na versão oficial das diretrizes atuais, os polos são evidenciados como espaços promovedores de todos os segmentos institucionais, ou seja, ensino, pesquisa e extensão:

Art. 5º Polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local. (Crivo do PARECER CNE/CES Nº: 564/2015. Homologado em 2016, p. 47).

No que se refere às construções dos projetos de educação a distância institucionais, cabe à própria universidade conceber como e com que tecnologias e metodologias irá atuar contanto que as formações profissionais (conforme prerrogativas legais curriculares DCNs) sejam devidamente constituídas sem qualquer prejuízo.

Respeitados os respectivos projetos institucionais e pedagógicos, as tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância devem favorecer a integração de diferentes mídias, suportes e linguagens, bem como a interação entre múltiplos atores em sua concepção, produção e disseminação. A definição do uso das tecnologias pretendidas pela IES (*internet*, rádio, transmissões via

satélite, entre outros.) deve estar em consonância com a realidade da sede e do(s) polo(s) de EaD. (PARECER CNE/CES Nº: 564/2015. Homologado em 2016).

A conexão institucional pretendida com a EaD vista na concepção atual regulatória, propõe uma maior flexibilidade no que tange a projetos e à infraestrutura, desde que devidamente justificadas e com totais condições de cumprimentos na execução pela instituição ofertante. Assim, “os polos de EaD poderão abrigar atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o PDI e PPI de cada IES, com os programas e com agendas institucionais de pesquisa e extensão e com o PPC de cada curso.” (PARECER CNE/CES Nº: 564/2015. Homologado em 2016. p. 36).

Em um nível macro, o novo marco regulatório da EaD concebe a modalidade além de uma forma que se organiza frente a uma não-presencialidade, ou seja, não é isso que está em discussão atualmente, haja visto que existem *n* formas de exercícios da presencialidade, sejam estes de uma forma física, de uma forma virtual, síncrona ou assíncrona, híbrida ou pervasiva; o que se concebe no novo marco, a curto prazo, é a total responsabilidade da instituição que se projeta rumo à EaD, a gerir-se com qualidade, criar propostas, executar projetos totalmente exequíveis em torno da flexibilidade de tempo e/ou de espaço que a modalidade preconiza.

A médio e longo prazos, o exercício da EaD diante das prerrogativas instituídas no documento (marco regulatório) tenderá para perspectivas muito mais sistêmicas, ao mesmo tempo em que potencializará concepções mais híbridas e não tão binárias sobre as modalidades presencial e a distância, nas quais o estudante poderá optar sobre como desejará realizar a sua formação, e a instituição o atenderá devidamente, na medida em que poderá utilizar-se de diferentes metodologias e ferramentas tecnológicas para incrementar os conhecimentos das formações pretendidas.

DA REGULAÇÃO À AVALIAÇÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA (E FUTURAMENTE HÍBRIDA)

Com relação à avaliação superior, o Brasil é um dos únicos países a instituir propriamente um Sistema de avaliação nacional que se pauta por uma visão sistêmica de avaliação, constituído de indicadores e dimensões com finalidades da avaliação de instituições de educação

superior, de cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. O SINAES, assim chamado foi devidamente criado (com participações de especialistas *ad hoc*) e aprovado pelo Governo Federal, e aferido e aplicado pelo Instituto nacional INEP a todas as instituições universitárias do País regularmente.

O Sistema se organiza a partir de referências de áreas de conhecimento e se consolida com um calendário anual de avaliação para as instituições da seguinte maneira:

Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins
Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins
Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.

Atualmente, os instrumentos de avaliação do SINAES vêm aco-
plando dimensões compreendidas como da EaD nos indicadores de
avaliação, como por exemplo, a *tutoria* que na modalidade presencial
não necessita existir e que na Ead, deve ocorrer.

Em 2014, uma das grandes inovações do processo avaliativo in-
corporada sob forma de indicador inclusive, foi o reforço do processo
de autoavaliação institucional, na figura da comissão própria de avalia-
ção (CPA) a qual além de revelar o *status quo* da instituição (em termos
docentes, discentes, infra e currículo) também passou a ser orientadora
da gestão na detecção de demandas e de geração de instrumentos de
apoio para melhorias institucionais.

No que se refere à avaliação institucional, o artigo 3º da referida
lei prevê que serão utilizados procedimentos e instrumentos diversi-
ficados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*.
Dessa forma, o processo de autoavaliação passa a ser desenvolvido em
cada IES sob a coordenação de uma Comissão Própria de Avaliação
(CPA) que deverá estar institucionalizada no âmbito de cada IES. A
avaliação institucional, antes realizada pela Secretaria de Educação Su-
perior do MEC, passa a ser realizada por comissões de avaliadores ex-
ternos, docentes da educação superior que integram o Banco de Avalia-
dores do Sinaes (BASis) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao MEC.
(FUNGHETTO; GRIBOSKI, 2013)

Entretanto com as mudanças propostas pelo novo marco regula-
tório, as adaptações dos processos avaliativos deverão incorporar tam-
bém as tendências de médio e longo prazo,s pois certamente, os mo-

delos ficarão mais híbridos e os cursos poderão ser criados e realizados sem uma determinação de modalidade, mas apenas com a certificação de que estarão sendo bem atendidos.

As modificações já estão em processo com Comissão de estudos formada e designada pelo INEP através da PORTARIA Nº 209, DE 5 DE MAIO DE 2016 e publicada no Diário oficial da União de 06-05-2016, trabalhando na construção de instrumentos de avaliação com parametrizações diferenciadas na medida em que possui (e possuirá) interfaces, concepções pedagógicas e interações diferentes daquelas dos modelos puramente presenciais ou puramente a distância conforme Artigo I da Portaria designada para:

Art. 1º Ficam designados os seguintes membros para compor o Grupo de Trabalho para organização de padrões e parâmetros de qualidade da modalidade de educação a distância, definição de indicadores para os instrumentos de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior (SINAES) e estabelecimento de processo avaliativo dos estudantes, conforme as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (PORTARIA nº 209, 5 maio, 2016).

A referida Comissão de estudos terá até o mês de julho para conclusão de suas atividades, submetendo o resultado à consulta pública e à apreciação da Conaes e do CNE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SEDU. Decreto da Educação a distância do Brasil - Decreto n 5622/2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>

BRASIL. SEDU. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. PARECER CNE/CES Nº: 564/2015.

GARRIDO, Susane; GRIBOSKI, Claudia Maffini; FUNGHETTO, Suzana Schwerz *et al.* Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online). **A Educação a distância superior no BRASIL e a indução da qualidade a partir de uma breve história do SINAES.** ISSN: 2175-261. Vol 11 Série 25. Curitiba: 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>.

BRASIL. Lei 9131 que revoga a LDB 4024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>.

BRASIL. Lei 9394 – LDB vigente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

PORTARIA Nº 209, DE 5 DE MAIO DE 2016. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/115170422/dou-secao-2-06-05-2016>, pg. 40>.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE da EaD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>.

8

METODOLOGIA DOS DESAFIOS: PROBLEMATIZAÇÃO E SENTIDO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Clóvis Leopoldo Reichert

Janete Sander Costa

1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos aspectos que permeiam o processo de construção de sentidos (Bakhtin, 2000) e da aprendizagem humana (Becker, 1993) caracteriza, em si mesma, um grande desafio para educandos e educadores.

Em sintonia com o cenário mundial que se apresenta cada vez mais exigente e desafiador aos profissionais em geral, e da área tecnológica em particular, o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - desempenha sua missão e vocação para a formação de técnicos qualificados para o mundo do trabalho industrial.

A Universidade complementa essa formação preparando, em seu turno, profissionais em nível de graduação e pós-graduação, com experiência na pesquisa científica.

Esta visão complementar passa a ser o elemento instaurador de um diálogo, onde ambas as instituições, como interlocutores com o mesmo objetivo, estabelecem seus agenciamentos via formação de profissionais da área técnica e professores em nível superior, respectivamente, com uma preocupação ética e estética de intervir positivamente na formação de sujeitos autores, que possam atuar com autonomia e responsabilidade no mercado de trabalho.

É importante a compreensão de que, tanto no ensino técnico como no universitário, o conteúdo passa a ser entendido como meio, e não mais como objeto maior da aprendizagem. Os alunos são incentivados a construir resultados de aprendizagem através da pesquisa e da adequação de novas informações, da leitura e do estudo organizado, seja individualmente e/ou nos grupos aos quais os alunos estão integrados. Essa construção do conhecimento passa a ocorrer de forma não-linear e não-sequencial, utilizando sistemas de hipertexto e hipermedia, o que passa a exigir dos facilitadores, tutores e professores maior preparação e um cuidado especial com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de educação a distância.

Na busca de soluções que atendam às novas demandas educacionais, as instituições, sejam universidades ou centros de tecnologia, vêm incorporando novas tecnologias de informação e comunicação aos tradicionais processos de ensino-aprendizagem presenciais. Esta visão também está presente no SENAI. Por meio de projetos estratégicos e com o objetivo de democratizar o acesso à educação profissional

de qualidade, estão sendo implementadas ações educacionais fundamentadas nos perfis de competência e na Metodologia dos Desafios (SENAI, 2002), através de um sistema educacional apoiado no uso de materiais didáticos impressos e em ambiente web, propiciando oportunidades de construção do conhecimento em ambientes virtuais, independentemente de tempo ou espaço físico.

Ambientes virtuais de aprendizagem, enriquecidos com recursos pedagógicos e integrados de canais comunicação, são ferramenta essencial na apropriação ativa das informações e construção do próprio conhecimento. Através das explorações do ambiente e da construção cooperativa de conhecimento por meio das interações de grupos de alunos atuando em redes virtuais de formação tecnológica, com o apoio e intervenção ativa dos docentes e facilitadores, incentiva-se um crescimento na autonomia e flexibilidade do indivíduo, centrado na realidade. Este é talvez o maior desafio quando trabalhamos com a perspectiva de uma educação de qualidade, que conjugue as novas competências exigidas pela sociedade em transformação.

2 PECULIARIDADES E SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DA METODOLOGIA DOS DESAFIOS

A Metodologia dos Desafios (SENAI, 2002) está alicerçada em um ambiente virtual que favorece a interação entre os atores do processo educacional (alunos, facilitadores, professores). Desde sua concepção, foi criada de forma colaborativa por uma equipe multidisciplinar do SENAI, em 2000 e 2001. As abordagens metodológicas, PBL - Problem Based Learning - (SENAI, 2002 p. 50) e da Metodologia da Problematização (SENAI, 2002, p. 58), foram as principais constituintes da Metodologia dos Desafios, que foi primeiramente pensada para ser usada em ambientes virtuais de aprendizagem, sem prejuízo para seu uso em cursos presenciais.

A primeira aplicação ocorreu no curso TGA – Tecnologias e Gestão Ambiental (SENAI, 2001). O TGA é um programa de formação profissional na área ambiental, realizado a distância, via Internet, com apoio de material didático impresso (livros). Ele se constitui de várias capacitações, organizadas em 9 módulos independentes que têm uma coerência interna entre seus conteúdos e que desenvolvem competências complementares.

Esta metodologia difere da concepção clássica de aula baseada na exposição de conteúdos previamente selecionados pelo professor para cada evento educacional. Aqui, os alunos trabalham colaborativamente na resolução de desafios que foram definidos pelas equipes de elaboração do curso. O conjunto de desafios propostos para cada curso é definido em função do perfil profissional de saída definido, bem como das competências previstas para o curso e requeridas pelo mercado profissional.

Os desafios apresentam uma descrição da situação, definem o problema, os pontos-chave mínimos a estudar sobre o problema, os textos, as atividades, os recursos de pesquisa, diversas fontes adicionais para pesquisa e consulta, recursos de comunicação com outros alunos, com o professor e com o facilitador do ambiente web, além de atividades de avaliação e autoavaliação.

A metodologia está estruturada em:

- a) introdução contextualizada;
- b) pontos-chave para a resolução do desafio,
- c) descrição do desafio;
- d) apresentação das atividades de avaliação;
- e) exercícios de autoavaliação.

Compreendem, ainda, conteúdos e atividades que propiciam a realização de experimentações cognitivas e pesquisas, tais como estudo de casos, manipulação de objetos de aprendizagem publicados no ambiente e interação com outros sujeitos, estimulando níveis de pensamento diferenciados nos alunos.

A estrutura de atividades e pontos-chave, que compõem os desafios, são ferramentas que possibilitam o aprender a aprender. Os pontos-chave ricos em mídias como textos, imagens, animações e simulações, são apresentados de maneira criativa e dinâmica. No ambiente virtual, não é privilegiada a pura transmissão de informações a partir de uma estrutura rígida e pré-definida de conteúdos, conforme tradicionalmente entendida. As orientações são destinadas a manter coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias de estudo, atividades de avaliação e o foco no escopo das competências previstas e homologadas para os respectivos cursos

A figura 1, a seguir, registra uma visão parcial dessa estrutura, na Web.

Figura 1: Estrutura dos desafios no ambiente virtual
Módulo Introdutório-TGA

Fonte: TGA – Módulo Introdutório. SENAI, 2001.

Em um ambiente virtual que utilize a Metodologia dos Desafios, o aluno, juntamente com seus colegas, é desafiado a resolver situações-problema. Estes desafios, que representam um elemento motivador de todo processo de aprendizagem, são solucionados por atividades desenvolvidas pelos alunos, apoiados por constantes orientações do professor. Considerando todas as variáveis envolvidas no processo (duração do curso, tempo de dedicação dos alunos, complexidade dos desafios), normalmente propõe-se um número reduzido de desafios (em torno de 4 ou 5), estruturados em nível de complexidade crescente.

Assim, temos os Desafios Iniciais e o Desafio Final:

Desafios Iniciais

Os primeiros desafios de um curso que utilize esta metodologia são conduzidos de forma mais diretiva: são fornecidos o problema, a contextualização, os dados de fundamentação e as ferramentas de comunicação para interação.

A interação constante entre alunos, organizados em grupos, possibilita a manutenção do princípio de ensino individualizado, porém não individualizante. Os alunos não se isolam; ao contrário, mantém-se em constante interação com os demais participantes, social e inte-

lectualmente. A metodologia adotada, com trabalhos em grupo, está baseada na importância da interação para a construção colaborativa de conhecimentos. A interação com os outros participantes, possibilitando a troca de experiências e informações, é um dos aspectos mais positivos nesses cursos, seja no tradicional modo presencial, seja a distância, em ambientes virtuais de aprendizagem, na web.

Desafio Final

O último desafio, desenvolvido na conclusão do módulo ou do curso, requer plena ação do aluno. Conforme Berbel (1995) o aluno, situado na realidade do tema em foco, tem a oportunidade de exercitar, de modo individualizado, a habilidade de estudar e agir com iniciativa, autonomia, consciência política e responsabilidade ética, além de vivenciar uma prática transformadora decorrente do processo de aprendizado realizado em atividades de grupo, enriquecido pela e na construção colaborativa de novos sentidos.

3 A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE E A METODOLOGIA DOS DESAFIOS

A Metodologia dos Desafios ultrapassa os limites do exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas considerando sempre sua possível aplicação à realidade, no campo de atuação de cada aluno.

Ao problematizar sua realidade os alunos identificam situações-problema concretas, que possibilitam a construção de novos sentidos e implicam em um compromisso com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando aplicar os conhecimentos na solução dos problemas.

A Metodologia dos Desafios privilegia, assim, a construção de conhecimentos, a partir da problematização, do questionamento, da discussão, da apresentação de dúvidas e da troca de informações, no contexto de uma comunidade de aprendizagem colaborativa alicerçada na realidade.

A Metodologia dos Desafios está baseada nos processos de Problematização (Berbel, 1995), conforme as etapas definidas no Arco de Magueréz (Bordenave, 1978), conforme a Figura 2.

Figura 2: O Arco de Maguerez

Fonte: A Metodologia dos Desafios (Brasília, 2002. p. 35)

O modelo aqui apresentado parte do pressuposto de que a interação e o diálogo constituem a essência do processo educativo. O diálogo entre alunos-alunos e alunos-professor, mediado por recursos de comunicação síncronos e assíncronos, disponíveis no ambiente virtual, é fator essencial para novas aprendizagens e à construção de novos conhecimentos vinculados à realidade do aluno.

4 O DIÁLOGO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Bakhtin (2000) nos diz que “o sentido nasce do encontro de dois sujeitos”. O que move quase todos os envolvidos no processo de educação a distância, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem é, de fato, a busca da comunicação ativa, efetiva, eficaz e eficiente.

A compreensão de todos os aspectos que definem a comunicação, aqui entendida como elemento fundamental da cognição, pode ser melhor assimilada à luz do dialogismo bakhtiniano, quando nossos atos individuais de expressão escrita (autoração) surgem como resultado de um difícil esforço interno para o diálogo, gerando enunciados e novos sentidos, na relação dialógica com o outro.

Nesse contexto, também é necessário destacar a importância da afetividade na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, atuantes e duradouras. A definição de afetividade, para o contexto em questão, não se restringe à descrição encontrada em dicionários. Afetividade passa a adquirir um sentido amplo, de comprometimento com o processo dos sujeitos em ação conjunta, com a orientação e esclarecimento de dúvidas, chamamento à participação, valorização e contribuição às mensagens dos alunos, sugestões ao aprofundamento do estudo, correções de rota, palavras confortadoras, animadoras, motivadoras, amigas, acima de tudo!

Contudo, em ambientes virtuais de aprendizagem, assim como no ensino presencial, apesar deste chamamento à participação ativa, existem os momentos de silêncio, ou ficar à espreita, à espera do enunciado do outro, pois

Um déficit da maioria dos seminários virtuais é a participação passiva de um grande número de participantes. Certamente esta participação passiva - que alguns autores denominam "lurking" - não necessariamente deve ser vista como negativa (Laaser, 1999).

O silêncio, quando parte do processo de construção do conhecimento, não deve ser entendido como ausência. Eventualmente pode ser reflexo de certos restritores, tais como dificuldades do acesso ao ambiente ou mesmo de uso da comunicação escrita. Apesar dos avanços tecnológicos, que vêm facilitando o uso de áudio e vídeo via Internet, o diálogo nos ambientes virtuais ainda é realizado principalmente através da escrita.

No tocante ao uso da linguagem escrita em tais ambientes, pergunta-se: mesmo para os alfabetizados, a escrita pode ser considerada um restritor de comunicação em ambientes virtuais? Em muitas ocasiões, parece que sim. A produção de um texto que contenha os preceitos de qualidade de comunicação (clareza, objetividade, sentido de completude) nem sempre se materializa.

A expressão escrita, como ocorre nesses ambientes, precisa ser desenvolvida de modo individual, com apoio do (s) outro(s), o que pode ser um processo difícil, doloroso... Muitas vezes, em uma comunicação estritamente textual, falta ao autor iniciante a capacidade de utilizar adequadamente as estruturas linguísticas, os gêneros do dis-

curso, os estilos, ajustados a essa circunstância. O que, não necessariamente, significaria que o aluno não está construindo conhecimentos. Existe, de fato, uma certa similaridade com os seminários presenciais, onde mesmo aqueles alunos “silenciosos” aproveitam os comentários e as perguntas de seus colegas. Por isso, na falta da comunicação oral, corporal, cinestésica, busca-se muitas vezes o apoio de outros recursos gráficos e audiovisuais que complementem os enunciados escritos em ambientes virtuais.

Bakhtin desenvolve seus estudos sobre o enunciado pressupondo a interação do outro, que não seja só ouvinte, mas que seja interlocutor. Através dos enunciados e da interação com o outro é que se pode atribuir os sentidos ao enunciado. A importância dos enunciados é reforçada quando Bakhtin afirma que:

[...] uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Qualquer enunciado, por mais significativo e completo que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua em todas as direções, de um grupo social determinado (2000, p. 282).

Em Bakhtin, o princípio dialógico é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Este princípio está definido na interação verbal entre enunciadador e enunciatário do texto e na sua intertextualidade, ou seja, na instância do diálogo entre os muitos textos da cultura, da vida.

Assim, não existe enunciado isolado. Entre enunciados existem elos, laços e ecos de outros enunciados. Um enunciado contém em si uma ideia completa. Pode ser composto por orações ou até por uma só palavra. Porém palavras e orações só adquirem significados no próprio enunciado. E o enunciado, seja oral ou textual, primário ou secundário, reflete a individualidade e a realidade do enunciadador.

Na Metodologia dos Desafios, o diálogo entre os sujeitos é evidenciado pela comunicação constante entre alunos, organizados em comunidades virtuais de aprendizagem. Através dos recursos tecnológicos de comunicação, como o chat, fórum, e-mail e áreas de publica-

ção no ambiente online, os diálogos são mobilizados. Os elos firmados entre os enunciados emitidos nestes diálogos são elementos de aprofundamento e/ou síntese de estudos, análises, avaliações, soluções e conclusões dos Desafios propostos.

5 A FUNÇÃO DA AÇÃO E DA EXPERIÊNCIA NA METODOLOGIA DOS DESAFIOS

A Metodologia dos Desafios foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar situações mobilizadoras de envolvimento e participação dos alunos para o estudo e para a aprendizagem significativa. Busca superar algumas características equivocadas, observadas tanto em cursos tradicionais, como em cursos a distância, que reproduzem o velho paradigma do ensino presencial, centrado na figura do professor.

É privilegiada a ação do sujeito, pois o aluno aprende por conta das ações que ele mesmo constrói, interagindo com seu grupo e com o(s) docente(s). Para tanto, os desafios propostos devem ser instigadores de uma situação real e devem ser apresentados em nível crescente de complexidade.

A relação entre prática e teoria, que deve levar em conta a realidade do aluno (seja seu ambiente de trabalho, comunidade, família) tem por objetivo transformá-lo, capacitando-o para atuar também como profissional responsável e transformador de seu meio (empresarial, social, ambiental). Essa relação teoria-prática visa, através da metodologia dos desafios, proporcionar melhores condições para o desenvolvimento de todos os envolvidos nas atividades educacionais e profissionais. Entendemos aqui que o desenvolvimento é composto de conflitos e incompatibilidades momentâneas que devem ser ultrapassadas pelo aluno para alcançar um nível mais alto de equilíbrio.

Os desafios (ou situações-problema) pretendem ser, em última instância, dispositivos facilitadores dos processos de aprendizagem e da construção do conhecimento, entendendo aprendizagem como a aquisição em função da experiência e se desenvolvendo no tempo, diferentemente da percepção e da compreensão instantânea, que são processos imediatos.

Segundo Piaget (1977), um estímulo somente se torna significativo na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que acolha o estímulo e, ao mesmo tempo, que produza

respostas à sua apresentação. Através dos desafios são propostos os estímulos que conduzem à ação consciente do aluno sobre o real, condição necessária do processo de aprendizagem.

6 O PAPEL DO PROFESSOR NA METODOLOGIA DOS DESAFIOS

Um dos importantes aspectos da Metodologia dos Desafios é o papel do professor, no ambiente virtual do curso. O professor orienta e tira dúvidas a respeito de cada etapa e atividades; negocia prazos de entrega e faz a avaliação dos trabalhos. A motivação, a mediação, a orientação, são características essenciais do perfil docente na Educação a Distância, igualmente necessárias aos professores que utilizam esta metodologia.

Alicia Fernandes (2001) lembra que, para o professor ser realmente um mediador, principalmente em ambientes virtuais, é importante que o assistencialismo seja substituído por uma real preocupação com a formação do aluno-cidadão. E a formação do aluno-cidadão implica em torná-lo autor e personagem ativo de seu destino, buscando estabelecer um diferencial significativo ao romper com a tradicional relação de dependência de um professor que “ensina” com seus alunos que “aprendem”.

Esta independência leva a uma nova visão, uma visão de construção colaborativa do conhecimento, onde a aprendizagem não se dá mais sob a condução estreita do professor, mas passa a acontecer em um cenário amplo de valorização das estruturas e conhecimentos prévios, de proposição de ideias, inclusão de novos conceitos e de diferentes visões dos aprendizes.

Caracterizada por uma complexidade crescente e de possibilidades ampliadas, a Metodologia dos Desafios tem, como uma de suas premissas, o desencadear das potencialidades de desenvolvimento e a construção de novos sentidos e novos conhecimentos em seus alunos. Em um universo vinculado à realidade do aluno e do seu campo de atuação profissional encontramos, então, as possibilidades da real transformação de ambientes educacionais em ambientes de aprendizagem.

A exigência de que sejamos, cada um de nós, sujeito capaz, crítico, criativo, sobretudo autor, nesta nova sociedade do conhecimento, passa a ser uma dentre tantas barreiras impostas aos sujeitos que ingressam no mundo da educação a distância estruturada em ambientes virtuais, onde o “Analfabetismo Tecnológico” ainda é fator de exclusão.

Contudo, o desenvolvimento das tecnologias digitais permite criar um ambiente cultural e educativo propício à diversidade das fontes do saber e do conhecimento e que valorize um processo de avaliação constituído nos perfis de competências desejáveis e necessários. Os desafios apresentados podem ser superados pelos educandos na medida em que desenvolvem sua ação, através do estudo, da análise, síntese e da avaliação, para a resolução de problemas. Mesmo partindo de uma situação-problema comum a todos, cada aluno, individualmente, e cada grupo, coletivamente, podem determinar trajetórias de aprendizagem diferentes, decorrentes de suas condições, histórias pessoais e estruturas pré-existentes.

A Metodologia dos Desafios, desse modo, apresenta um sentido pedagógico dos mais elevados, buscando propiciar aos estudantes a construção do conhecimento de forma autônoma e colaborativa, visando capacitá-los a atuarem com eficiência em seu meio profissional. Propõe, intencional e sistematicamente, desafios e situações-problema de diferentes formas e em diferentes níveis de complexidade, com articulação permanente entre teoria e prática, através da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes no contexto da realidade e das competências profissionais, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do mundo do trabalho.

Essa metodologia é mais um esforço consciente do SENAI de acompanhar plenamente o avanço científico-tecnológico que estamos vivenciando e de oferecer condições para um processo de aprendizagem efetivamente centrado na relação do aluno com o professor, do aluno com o meio e com os objetos de aprendizagem.

Aliadas a este esforço encontramos as forças constitutivas da Universidade, que necessita estar em sincronia com os demais espaços onde se realiza a formação do sujeito-cidadão, autor e in(ter)ventor de sua história, nessa tão desejada, esperada, propalada, “sociedade do conhecimento”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. SP: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. SP, EDUSP, 1999 (Ensaio de Cultura 7)

- BECKER, Fernando. **Da ação à operação**. O Caminho da aprendizagem. Porto Alegre, EST. Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 4. ed., Petrópolis, Vozes, 1982.
- FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001 (cap. 5 e 6)
- LAASER, W. _____. FerUniversität Hagen, Alemanha, 1999.
- _____. Neusi Aparecida Navas Berbel. **Metodologia da problematização**: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Semina: Ci. Soc./Hum., Londrina, v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out. 1995.
- PANIZZI, Wrana M. (Org.). **Universidade**: Um lugar fora do poder. Prefácio. Porto Alegre, UFRGS, 2002. (pp 9-30)
- PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1977, 228 p.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978, 389 p.
- SENAI. DN. **Memória técnica reunião de validação do protótipo do módulo SGA e oficinas de trabalho**. Curitiba, 2001. 06 a 09 de fevereiro. (Programa TGA –Tecnologias e Gestão Ambiental).
- SENAI. DN. **A metodologia dos desafios**. Brasília, 2002, 72 p. (Série Documentos Metodológicos, 1).

9

MOVIMENTOS DA ORALIDADE NAS INTERAÇÕES ESCRITAS EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: NOVOS EFEITOS DE SENTIDO E AUTORIA

Janete Sander Costa

Querte Mehlecke

Clóvis Leopoldo Reichert

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

[Bakhtin (2000, p. 279)]

Composições textuais apoiadas na tecnologia digital e na ação cooperativa de interlocutores dispersos geograficamente é objeto de estudo das mais diversas correntes das ciências da linguagem em que a interação verbal, dialógica, dentro e fora da Internet, encontra seu foco de atenção. Entre muitos, Axt e Maraschin (1997), Axt (2001), Bakhtin (2000), Barros (2002), Buber (2001), Eco (1984), Orlandi (1993, 1996), analisam questões da linguagem em interação social, oral e escrita, tanto situada no ambiente virtual, dialógico, da Internet, como no presencial e na escrita, cujos enunciados apresentam em sua composição fortes características da oralidade, da linguagem falada.

Este trabalho analisa alguns eventos linguísticos que apontam para marcas ou movimentos da linguagem oral na produção escrita dos participantes de uma disciplina de pós-graduação, desenvolvida nos espaços do Forchat¹, o ambiente virtual comunitário de aprendizagem utilizado para suas interações, em encontros semanais. Tal espaço, utilizado para a escrita colaborativa na Web, caracteriza-se pela sua natureza híbrida: a um só tempo fórum de idéias e sala de bate-papo, utilizada tanto em tempo real (sincronamente), quanto em tempos distintos (assincronamente), acentuando sobremaneira o caráter misto da linguagem ali utilizada, de interesse para este estudo.

Conceitos aqui trazidos apresentam-se entremeados nos textos facilitados pela tecnologia da escrita e auxiliam na elaboração deste trabalho. Encontram-se na ação dialógica da escrita artefatos representativos do oral a interpenetrar a escrita dos participantes. Para preservar as identidades dos participantes, utiliza-se uma combinação de letras extraídas de seus nomes para representá-los. Os diálogos, contudo, estão apresentados em sua íntegra, conforme digitados no Forchat.

2 AS INTERPENETRAÇÕES DO GÊNERO ORAL NO ESCRITO

As interpenetrações do gênero oral no escrito integram o processo de subjetivação dos habitantes virtuais dessa comunidade, geograficamente 3 dispersos pelo Brasil, e se desenvolvem ao longo dos encontros promovidos pela professora ministrante e sua equipe de trabalho. As características da interação entre seus professores-estudantes foram, em muito, possibilitadas pela condução solidária, incentivadora e descentralizada da Professora ministrante da disciplina². Algumas passagens representativas foram escolhidas pelos autores para fins de análise. Trata-se de uma coleção de enunciados de natureza rica e complexa dessa interação em processo, contendo cruzamentos significativos do oral no escrito, pelas vias do diálogo.

Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

2.1 Excertos da semana _34

Os registros apresentados de forma escrita no Forchat, servem de substrato às tentativas de se evidenciar as mesclas inter-intra-gênero do oral no escrito. Esta sustentação aos fenômenos em análise deverá conduzir à resolução de nossa questão principal, ou seja, em que medida a linguagem oral, falada no contexto dialógico, permeia e modifica (-se) os escritos no Forchat, produzindo novos efeitos de sentido e condições de autoria. Ou, ainda, em que “entre” se constituem tais encontros da oralidade na escrita e que sentidos novos estes processos produzem na função-autor? Na relação do “Eu” com o “Tu”? (Buber, 2001) Com o Outro? (Bakhtin, 2000) Ou com os “Outros”? (Nós, autores no Forchat). Nos excertos a seguir fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado as três esferas apontadas por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e construção composicional, onde, em sublinhas, destacam-se sobretudo traços afetivos, num gênero pessoal, de discurso direto:

(1) Usuário: M, Data: 22/08/2002, Hora: 12:10:20, Mensagem: querida M1, desejo-te um pronto restabelecimento, sempre que estás ausente, nos ressentimos dessa ausência, as tuas reflexões sempre somam, sempre criam um viés, mais do que somam, tuas contribuições também transformam. Um beijo.

(2) Usuário: Jt, Data: 23/08/2002, Mensagem: Bom-dia, Cl. O que queres dizer com isso? É um dia especial, não? Estamos juntos, reunidos nessa gostosa e movimentada “viagem” bakhtiniana, em que o que se diz, fazendo sentido, é um texto! Estamos a tecer o grande texto da vida em que cada um, a partir da interação com o outro, constitui-se em um tecelão, um autor de seu próprio “design”.

Em ambas as passagens, saliências da linguagem oral, dialogada - destacada com sublinhas -, o ‘eu’ autor dirigindo-se ao ‘tu’ interlocutor, e de marcas de afetividade, além do discurso direto, apontam marcas dos encontros entre a oralidade e a escrita. Ao mesclarem-se nas conversações dos vários ‘eus’ em processo de constituição autoral com os vários “tus”, ou com o(s) “outro(s)”, esses têm, no interior de seus enunciados, as marcas da oralidade constituída nas relações de diálogo, com suas próprias vozes, timbres peculiares e com ecos de outras tantas vozes com timbres nem sempre conhecidos de todos, mas que habitam diferentemente o imaginário dos participantes. Suas histórias, interpretações, entremeadas por expressões amorosas, ou não, tornam viva, acelerada, em movimento constante, transformador, essa comunidade virtual. Constituem-se tais narrativas no devir, nas circunstâncias do discurso³ em processo, exteriorizada pela rede e visibilizada pela dinâmica da reversibilidade do dito no escrito do Forchat, na condição de possibilidade para a produção e compreensão do texto (Axt, 2000).

Barros (2002:19), quando da interação afetiva, diz que:

São estabelecidos laços afetivos de amor, de interesse, de confiança, de cumplicidade, de antipatia, entre os sujeitos que interagem [...] os efeitos de sentido mais gerais que a interação produz são o de cooperação e o de conflito, admitindo cada um deles a determinação pela objetividade e pela subjetividade (sensorial ou afetiva).

Nesta ‘semana_34’, aproximadamente no meio do curso, com produtivas interações no Forchat, um dos autores, participante a distância, se vale do recurso do discurso indireto e de outras vozes no enunciado, características da escrita em diálogo com a fala, com a oralidade, exposta nas expressões em sublinhas, a seguir:

(3) Usuário: Ab, Data: 23/08/2002, Hora: 09:47:48, Mensagem: Reportando a uma fala da Jt quando ela diz que a “língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem”. Bakhtin diz que a palavra é mediadora entre o social e o individual. Ao aprender a falar, o ser humano tb aprende a pensar, na medida em que cada palavra é a revelação das experiências e valores de sua cultura. Desse ponto de vista, tem-se que o verbal influencia nosso modo de percepção da realidade. Portanto, cabe a cada um assumir a palavra como manutenção dos valores dados ou como intervenção do mundo. Complemento com uma citação de Bakhtin “Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida”.

Em poucas palavras, a questão geradora deste trabalho procura explorar em que medida os efeitos de expressão escrita produzem novos sentidos nas emergências autorais dos participantes, ao utilizarem a língua portuguesa falada no Brasil, neste espaço dialógico e virtual aberto a quaisquer recursos de estilo textual, nos entrelaçamentos dos gêneros oral e o escrito.

3 O FORCHAT, UM AMBIENTE HÍBRIDO EM SUA CONSTITUIÇÃO

O Forchat agrega características de fórum e de chat. Seus participantes interagem diuturnamente, de modo síncrono ou assíncrono, utilizando “carinhas” como identidades representacionais, avatares que por vezes expressam suas peculiaridades, internas (características psicológicas) ou externas (características físicas). Habitam o Seminário Avançado, Sentido e Autoria em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: condições de possibilidade, in(ter)venção, avaliação, realizado no primeiro semestre de 2002, constante dos Programas de Pós-Graduação em Informática na Educação e Educação, Mestrado e Doutorado em Educação e Informática na Educação; Mestrado a Distância em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponível em: <http://www.lelic.ufrgs.br/mead>.

As interações, que se desenvolvem neste espaço comunitário, dialógico e de aprendizagem no virtual, são tanto em nível teórico, formal, em linguagem acadêmica, quanto em nível interpessoal, em linguagem coloquial, em que conversas amistosas, fraternas, hilariantes, até, vão se constituindo nos encontros no “bonde”. Nesse

espaço-imagem utilizada pelo grupo para dar conta dessa experiência sem roteiro fixo, com entradas e saídas livres, cada qual com sua bagagem de leitura, realiza trajetos de sua inteira responsabilidade. Todavia, os enunciados produzidos pela professora ministrante da disciplina podem ser seguidos em várias direções, onde o grupo, em negociação aberta, na relação dialógica, define que caminhos tomar, em que portos ancorar, em que conversa permanecer por mais ou menos tempo, produzindo novos sentidos e tecendo autorias na ruptura do consenso, na voz do inusitado. No “bonde”, uma metáfora trazida pela Professora-ministrante à viagem que todos iniciamos ao entrar no Seminário Sentido & Autoria, pela porta do Forchat, muitos encontros se dão e, no balanço de idéias, constroem-se sentidos, atualizam-se conceitos, problematizam-se verdades. As conversas no “bonde”, n’As Formas do Discurso e n’As Formas do Silêncio, deslocam-se entre o dizer e o não-dizer, na deslizante relação do dizível com o indizível, Orlandi (1983, 1993). É possível vislumbrar, nessa viagem textual, eventos da oralidade, misturados ao rigor formal da escrita acadêmica, dos conceitos postos em discussão para a reflexão teórica, trabalhados nos embates dialógicos travados ora no barulho da conversa, ora no “fôlego” do silêncio.

A imagem do “bonde”, pelas vias do Forchat, em seus movimentos de paradas e deslocamentos, imprevisíveis, propicia a criação de novos enunciados, de produções textuais híbridas, no calor da conversa, no estilo do interlocutor. Nesse espaço misto de fórum e chat, um texto de um participante remete a outros textos, suas outras leituras, outros conceitos, reflexões, em desdobramentos inusitados. Nesse processo, ampliam-se os espaços de criação pela linguagem escrita, sem os rígidos formalismos.

O professor, ao entrar no “bonde”, não ocupa necessariamente o posto centralizador e condutor da conversa, embora sua presença seja aguardada e contribui muito à construção cooperativa dos debates entre estudantes, tornando-se parte efetiva e amorosa de seu grupo – ainda que institucionalmente constituído.

A Figura 1, a seguir, apresenta um momento de interação do grupo, destacando os muitos recursos verbais, além dos avatares e da configuração do Forchat.

Figura 1 – Interação verbal no Forchat

será que não é o fuso horário que enrodou? rs rs @@
Mas uma coisinha, Clóvis, fique embaraçada (é assim?) com os números, que louuuuuuuuraaa, hem!
Vou voltar as palavras da Margarete para ganhar ânimo sabiam?? É isso aí!!! Bola pra frente q' atrás vem gente... e se estou a tratar do riso no meu artigo, como posso estar tão chorosa. Q. incoerência, não??? Boa sorte a todos nêssaa... Bjs
ah, antes gostaria de sugerir que vc receiesse esta sequencia com observações, outras dicas, estratégias etc para ficar tão "escandalosa" a minha participação :) Há muitas maneiras de se fazer um texto, não é? mas será que alguma delas consegue sair do registro da interpretação? @@@
Uma super produção, heim! Vou lá correndo para ver de perto este comentário, Margarete Emílio ou Clóvis já fez a contabilidade, é? (rs....rs...)
Bom dia Syll!! gostei do lero q. vc. levou com colegas para esclarecer os conceitos de teoria, metodologia, objeto de estudo. Creio q. nunca é demais a socialização, q. tal deixar os sentidos feitos pra vc., sobre eles na lista de discussão??? Qto. mais sentidos, melhor para consolidar questões q. possam estar obscuras pra alguns. Q. tal??? Ahhhh
Bom dia Bete, Querte, Elmara, Albina))) Eu estava lá, atrás pitaquendo
todas já se foram. ARG!! parece que meus dedos não me obedecerem mais..
Olá!! Janete... vc. e o seu estilo margareteano de ser, ou Margarete com o seu emilo JacoteAno, BethAno, GlanciAno, GleiciAno, ElmaciAno, enfim... forchatiniano de ser!!! Quem é autor de que??? Quem expressa com tanta alma, intimidade, subjetividade, objetividade, trans-emocionalidade textual as partículas do coração??? Só quem encontra sentindo no ser de outro(s) ser(es). Só quem a(ultora), é quem possui a coragem de navegar no seu rio e se deixa levar pela corrente no objetivo claro de conhecer o mar. E nessa viagem sujeita a quedas d'água, obstáculos... é

4 A CRIAÇÃO DE UMA ATMOSFERA AFETIVA

Por entre ditos e escritos, e não ditos e escritos, vai se criando uma atmosfera dialógica, afetiva, com emoção, nesse “bonde” Forchat. Diz-nos Bakhtin, 2000, que “Em relação ao homem, a emoção em geral – amor, ódio, compaixão, piedade – é, num grau variável, dialógica” (p.340). Nesse grande diálogo de múltiplas intervenções, produzem-se sentidos na relativa compreensão do outro e de si mesmo, na reflexão, na possibilidade de retomar o já expresso, em novos diálogos. Em clima de conquista e compartilhamento, o leitor-narrador-coautor se deixa enredar por encontros textuais inesperados, poéticos, técnicos, informativos, conceituais, públicos, privados, presentes, ausentes... Ora barulhentas ora silenciosas, conversas intensas tramam novos rumos à rota do ‘bonde’, indo da oralidade à escrita, do formal ao informal (e vice-versa), em alinhavos de ideias, enunciados, textos. O tom de solidariedade e liberdade, percebidos nos discursos diretos ou indire-

tos dos participantes, enriquece essa comunidade virtual forchateana, possibilitando ações não só cognitivas como afetivas. O espírito cooperativo dos interlocutores construído nas interações na rede promove a tomada de consciência desse outro espaço de vivências. Com muitos risos, suspiros, alegrias e tristezas, relatadas e silenciadas, num colorido carnaval de ações mascaradas pela e na linguagem, em seus recursos de estilo, retórica, relativizando barreiras físicas, tecnológicas, das distâncias, das diferenças históricas e tonais, marcadas nos textos de cada um, refletindo-se em novas produções textuais com muitos sentidos novos e autorias nesse virtual. O texto, afirma Bakhtin (2000), é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo do reflexo, da sua compreensão (p. 340).

O objetivo inicial desta experiência do Seminário, utilizando recursos da telemática, em caráter bi-modal⁴, visava constituir, no âmbito da docência, em ambientes virtuais de aprendizagem, condições favoráveis à produção de sentido, enquanto conectada à emergência da função-autor, bem como o estabelecimento de critérios para a sua avaliação. Isto se daria por meio de atividades como seminário de estudos teóricos e propostas de in(ter)venção apoiados nos processos dialógicos de coparticipação e parceria. No desenrolar da disciplina, com situações mais ou menos presenciais acontecendo, viu-se que de fato tudo isto aconteceu no processo, no andamento do Seminário, no devir dos eventos e dos participantes, implicados nessa comunidade virtual.

Assim, na mútua implicação, no compromisso de estar e fazer o aprender acontecer, envolvendo as mentes e os corações desses profissionais do ensino, professores, educandos e educadores que as conversas travadas no Forchat – que a oralidade foi ganhando força nos espaços escritos, instaurando-se por meandros discursivos inesperados, importantes momentos de troca de saberes e dizeres, envolvida em macias e envolventes embalagens de afeto, percorrendo pensamentos, imiscuindo-se em ideias, materializando-se em textos, ainda que no clandestino do contrabando. Ao final do seminário, compôs-se uma única, peculiar malha textual no Forchat, revelando uma mescla de linguagens, flexível, adaptável, como a própria condução desse evento acadêmico. A afetividade, presente nos traços orais, perpassou fronteiras objetivas e subjetivas, penetrou na matéria, no espírito, no interior e exterior, no real e no virtual, no individual e no coletivo, abrindo-se à incompletude do texto, do diálogo, da vida.

5 FORCHAT, UMA OBRA ABERTA A CRIAÇÕES ÉTICAS, ESTÉTICAS, UM “LUGAR DE ENCONTRO”, UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGENS

Para Bakhtin, o que mais importa são os laços que se tecem entre a literatura e a cultura enquanto “unidade diferenciada” dos discursos de uma época (2000)⁵, seu interesse pelos gêneros primários (as formas de conversação, de trocas mais ou menos regulamentadas). Mais do que “construção” ou “arquitetônica”, a obra é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros; cruzamento e ponto de encontros (329-330). Bakhtin reencontra a transtextualidade, agora no sentido de um pertencer à história da cultura. Interessante diálogo se trava no excerto abaixo, quando a Professora da disciplina dialoga com a aluna Ma, comentando acerca da escuta do outro, saindo de um estado de ‘não-audibilidade’, respeitando o diferente, a pluralidade, na relação da heterogeneidade com o outro. A um só tempo discorre ela sobre questões teóricas bakhtinianas fundadas na diversidade do diálogo e as põe em prática. Seus recursos de estilo e argumentação mais uma vez visibilizam o deslizamento da forma e do conteúdo do oral no escrito, do objetivo no subjetivo:

Usuário: Margarete, Data: 23/08/2002, Hora: 01:19:04, Mensagem: querida Ma, eu diria, que, seguindo Bakhtin, fazer a escuta do outro saindo de um estado de ‘não-audibilidade’ (p.343), é respeitar, sim, a diferença, o diferente, é colocar-se no verdadeiro paradigma das ciências humanas, vindo por trás de um texto/fala/gesto, o outro (sujeito) e não um objeto/homem coisificado (no interior da explicação características das ciências naturais) – dialogar significa, para Bakhtin, compreender, lidar com valores – daí o sentido/sentir -, uma relação entre sujeitos de linguagem, que implica uma compreensão responsiva... (p. 352-5). Neste caso, então, desfaz-se a homogeneidade. O típico do diálogo é a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, pois sujeitos dialógicos têm sempre outros pontos de vista, pelo próprio fato de que ocupam sempre outros lugares no tempo-espço, têm outras histórias de interação/interpretação. A homogeneidade é da ordem das ciências naturais, do tratamento igual dado aos objetos de mesma natureza... é o caso de se perguntar aqui, ao pensar na trilha da democracia, se tratar todo mundo IGUAL é mesmo democrático, se democracia, sendo respeito às diferenças, não precisaria ser pensada na relação de heterogeneidade com o outro, tratando cada qual enquanto diferença...

Axt e Maraschin (1997), ao tratarem das narrativas autoavaliativas e de sua compreensão, fazem uso do pensamento sistêmico, ligados

aos modelos de autoorganização⁶, ou seja, da autorregulação, da autopoiese e da autonomia, para a explicação da vida, da construção do conhecimento e da produção de subjetividade autorreferencial. Tais conceituações sustentam-se no fato de que os sistemas vivos, embora sejam organizações fechadas, são energeticamente abertos e estruturalmente dinâmicos, em contínua interação e construção tanto com e da exterioridade como da interioridade. Os laços constitutivos desses sistemas se estabelecem nos mecanismos de pró-ação e realimentação, essenciais à criação de possibilidades de produção de novas estruturas e novos modos de funcionamento, gerando padrões de organização não-lineares, de interconexões complexas, próprios de uma rede ou de uma teia⁷.

Auxiliados por recursos estilísticos que ampliam as possibilidades expressivas e comunicativas da linguagem, as conversas no Forchat vão correndo livres, soltas, ora mais teóricas, ora mais poéticas, ora mais próximas, ora mais distantes, sempre mescladas pelo falado no escrito. Resulta disso, laços de sentido cada vez mais próximos, construídos na subjetividade dos encontros entre ‘nós’ todos a(u)tores potenciais desse e deste evento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eco (1984) em sua obra “Viagem na Irrealidade Cotidiana”, ao retomar o gênero do ensaio e o assunto da semiologia, aborda os variados aspectos do cotidiano do homem moderno, comentados do ponto de vista da semiologia, “para a qual tudo é comunicação”, procurando ver nas coisas não apenas o que são em si, ou aparentam ser, mas também o que querem dizer, o que comunicam. Ao tentar vencer “a batalha do homem dentro do universo tecnológico da comunicação”, pois acredita que existam meios de comunicação não controláveis nem pela vontade privada, nem pela coletividade, Eco recorre à estratégia, aplicando uma solução de guerrilha cultural: mostrar que a mensagem pode ser interpretada de diversos modos. “Quais poderiam ser os modos dessa guerrilha cultural, é para se estudar. Provavelmente na inter-relação das várias mídias de comunicação se poderá adotar uma mídia para comunicar uma série de juízos sobre uma outra mídia” (172-174).

Nessa perspectiva, na condição de coa(u)tores deste grande evento comunicacional/textual, acontecido nos movimentos das re-

lações de diálogo, expressos nos múltiplos e complexos enunciados produzidos pelos professores- alunos do *Seminário Sentido & Autoria*, na ferramenta Forchat, em alguns encontros presenciais e até via telefone quando algumas conexões pela Internet caíam, nesse encontro de mídias, encontramos essa comunidade fortalecendo- se no virtual, pois nós, seus habitantes convivemos com o diferente, com o possível, nos entremeios da linguagem escrita, oral, no virtual, no real. Nesses encontros, a reflexão sobre nossa situação frente e as tecnologias digitais, tão em voga na atual sociedade tecnológica do conhecimento, assustadoramente homogeneizantes, muito presentes em espaços educacionais, profissionais, de lazer e domésticos, em contraposição às outras, as tradicionais, necessárias nos encontros presenciais (além do telefone), quando da impossibilidade do acesso à rede.

E poder pensar as ações no Forchat como potencializadoras de constituição de sentidos e autorias no coletivo, no compromisso ético com o outro; na riqueza da criação de novas subjetividades, alimentadas pelas várias culturas que o habitam. Um ambiente possibilitador de novos fazeres pedagógicos, fundados na liberdade criadora e na ética da responsabilidade das escolhas conscientes do fazer e do não-fazer; do poder dizer, refletir, na transparência dos enunciados, dos textos, nos vários estilos linguísticos singulares e coletivos, nele produzidos. Fazer deslizar a força expressiva do oral para o escrito, não como um mero recurso de competência comunicacional, mas como uma chave epistemológica para abordar o homem na sua dialogicidade, no espaço da relação “entre” o “EU e o TU” a revelar sua totalidade de humano, que se constrói e se encontra no diálogo. Buber (2001, LI).

Nos encontros inter-relacionais do ‘eu’ com o ‘tu’ ou com o ‘outro’, do real da linguagem falada com o virtual da linguagem escrita; das relações inter e intratextuais; do diálogo e da dialética; em tempo real e em tempo possível; do individual e do coletivo cooperativo; nesta comunidade virtual de encontros de ideias e ideais.

Que a experiência no “bonde” do *Seminário Sentido & Autoria*, pelas vias do Forchat, possa contribuir para o diálogo acerca das posições que assumimos na sociedade, na educação brasileira, seja pela linguagem oral seja pela comunicação escrita, ou ainda em seus híbridos, nos espaços possibilitados pelas tecnologias digitais possíveis à maioria dos estudantes e professores. Que através de nossas ações educacionais, quando da utilização dos ambientes virtuais de aprendi-

zagem, possamos promover novos sentidos e condições de autoria aos nossos estudantes, na ética e na estética da criação verbal, em nossos fazeres pedagógicos, nas muitas instâncias de formação da sociedade brasileira. E, sobretudo, priorizar ações para a produção de uma cidadania mais plena, amorosa, aberta ao diálogo permanente com o outro e com as instituições que compõem as redes de convivência a que pertencemos ou que nos fazem pertencer.

NOTAS

¹ Ferramenta desenvolvida no LELIC, Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição, UFRGS, RS, Brasil.

² Prof.^a Dr.^a Margarete Axt, Coord.^a do LELIC/FACED/UFRGS, ministrante da disciplina mencionada.

³ Cf. Charaudeau (1983), citado em Axt (2000, p. 6)

⁴ Metáfora lançada em encontro presencial pela Prof.^a Dr.^a Margarete Axt.

⁵ Os alunos vinculados ao Doutorado em Informática na Educação/UFRGS tiveram em torno de 20% de aulas presenciais.

⁶ Prefácio de Todorov, in: Bakhtin (2000, p. 1-21)

⁷ Para os modelos de auto-organização, as autoras apoiam-se em Maturana e Varela (1997), Varela (1989), Capra (1996), Piaget (1975, 1981), Guattari (1996).

REFERÊNCIAS

- AXT, M. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar- construir conhecimento. In: PELLANDA, N.; Pellanda, E. C. (Orgs.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. _____ . Problematizando a re-ligação criadora de mundos paralelos, pela função simbólica-semiótica-imagética. **Anais** do III Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul (ANPed). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2000.
- AXT, M.; MARASCHIN, C. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. **Revista Educação & Realidade**, 22(1):57-80. Porto Alegre, UFRGS, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo : Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 17-44.

BUBER, M. (). **Eu e tu**. São Paulo: Centauro. 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: nos movimentos dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

10

O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO

Ana Sara Castamanl

Roseclea Duarte Medina

1 INTRODUÇÃO

No paradigma atual de ensino e aprendizagem, um modelo tem se destacado: a Educação à Distância, também chamada (EaD). Essa nova proposta tem quebrado o paradigma soberano/tradicional de que a qualificação somente pode ser obtida na modalidade presencial. Franco (2006), alude que a amplificação qualificada da Educação à Distância emerge como uma determinação política para se intensificar a oferta de educação em todos os níveis, atendendo um número cada vez maior de indivíduos. O autor comenta que a dimensão territorial do Brasil, a sua diversidade regional e social e a demanda crescente pela educação superior, é decorrente da expansão da educação básica e das exigências cada vez maiores de qualificação profissional continuada, exigência esta, presente cada vez com mais intensidade no mercado de trabalho. Esses aspectos, somados a outros, tornam o EAD uma prioridade a ser efetivamente concretizada e institucionalizada no país como um alargamento do acesso e da qualidade do ensino.

Em virtude dessas mudanças no campo educacional, muitas questões têm sido discutidas sobre a educação à distância. Entrementes, uma questão relevante remete a utilização das tecnologias da informação na prática pedagógica e na mediação das aprendizagens. As TIC's geraram impactos no âmbito social, em especial, porque transformam o processo de produção, disponibilidade, disseminação e divulgação do conhecimento baseado na interatividade e no compartilhamento. Segundo Freire,

O contexto atual submete o professor à busca por novas estratégias metodológicas para superar o trabalho mecânico existente no cotidiano escolar e reconhecer que ensinar não é transferir informação, mas criar possibilidades para a construção de conhecimentos e sua contextualização em ambientes de aprendizagem (FREIRE, 2002, p. 21).

Para tanto, transformar informação em conhecimento requer metodologias claras, recursos e estratégias pedagógicas que permitam ao acadêmico construir os conhecimentos que necessita e que podem estar dispostos na academia, de modo a ser capaz de internalizar as aprendizagens disponibilizadas em cada disciplina/curso, transformando o caráter dessas aprendizagens em competências.

Assim, o professor/tutor, atualmente tem um maior acesso a recursos pedagógicos digitais que mediam o processo ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário refletir e investigar os impactos que o uso das TICs geram no aprendizado dos sujeitos. Assim, a questão que se apresenta neste estudo visa a compreender como os recursos tecnológicos, precisamente os utilizados pela Uniadistância,¹ têm servido para mediar a construção das aprendizagens.

O presente estudo se baseia em uma pesquisa bibliográfica em autores, tais como: Pretti (1996), Valente (1999), Moran (2000), Castells (2001), entre outros que se ocupam em refletir acerca da importância das tecnologias na educação. Ainda, fez-se um estudo de caso, para verificar as tecnologias de informação empregadas na construção do conhecimento no ensino a distância. Para realizar o estudo de caso e verificar os recursos tecnológicos da Uniadistância, analisou-se três aspectos: interação, domínio tecnológico e aprendizagem, a partir da disciplina de Psicologia da Educação e Aprendizagem, a qual tem um caráter teórico-prático, tendo por objetivo: aplicar os princípios psicológicos a situação de ensino identificando os fatores que norteiam o processo ensino-aprendizagem. A disciplina, além de sustentar teoricamente as práticas pedagógicas, também dá suporte prático a essas, já que há um trabalho prático baseado nos conceitos apurados durante o curso da disciplina.

Assim, este artigo discute e analisa os recursos tecnológicos utilizados pelo curso da Uniadistância e se estes facilitam a construção do conhecimento, fazendo uma investigação analítica a partir de uma disciplina básica do curso em questão.

A pesquisa está dividida em quatro partes: a primeira, discute sobre a era da informação e as mudanças que as tecnologias produziram na educação; a segunda parte, traz os aspectos metodológicos da pesquisa; a seguir, a terceira, apresenta a estrutura e o funcionamento da universidade; e para finalizar, há a discussão dos resultados da pesquisa.

2 A ERA DA INFORMAÇÃO

Nos últimos anos a educação tem passado por amplas reformas, que se articulam com as mudanças no papel político do Estado. Os

¹ Nome fantasia, para preservar a Instituição de Ensino pesquisada.

avanços tecnológicos e o processo de reestruturação produtiva indicam um novo perfil de trabalhador e, portanto, remete a um novo modelo de formação, o que acarreta grande impacto inexorável nas concepções de qualificação e formação humana. Inúmeras inovações tecnológicas, juntamente com novos modos de organização e de gestão do processo de trabalho invadiram o espaço empresarial, constituindo-se como uma reestruturação produtiva. De acordo com Valente (1999), as profundas mudanças pelas quais passaram e ainda vêm passando os meios de produção e de serviço ocasionaram significativas mudanças em quase todos os segmentos da vida social, interferindo no modo de agir e de pensar das pessoas.

Castells salienta que

[...] todas as sociedades são afetadas pelo capitalismo e informacionalismo, e muitas delas, certamente todas as sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, já são informacionais, embora de tipos diferentes, em diferentes cenários e com expressões culturais/institucionais específicas (2001, p. 38).

Essas transformações que ocorrem no nível empresarial afetam também a escola, isso se visualiza nas capacitações destinadas a professores e gestores de escola. São novos conceitos que aspiram pela qualidade e que se inserem no cotidiano da escola tentando dar uniformidade ao discurso da modernidade e da formação humana. Valente (1999) destaca sobre a necessidade de alterar o espaço escolar, desde sua organização até as relações que se estabelecem entre aluno, professor e conhecimento. “A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão de informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza e constrói o seu conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 29).

Este contexto informacional e de propagação acelerada do capitalismo, propicia o ressurgimento de teses como a do capital humano. A educação nessa teoria desenvolvimentista pressupõe a produção, atribuindo a educação uma dimensão tecnicista e economicista. Gentili (2001) define esse novo modelo de organização social como a sociedade do conhecimento.

Tedesco (2004) informa que a incorporação das novas tecnologias à educação deveria ser considerada como parte de uma estratégia global para a política educativa. O desenvolvimento da tecnologia tende a criar uma nova ambiência humana e a educação não pode

estar descolada dessas mudanças. Estamos diante do debate acerca da interatividade e a sincronicidade, as quais abrem possibilidades de reafirmação da leitura e da escrita assim como redimensionam o tempo e o espaço.

Masetto discorre que o uso dessas tecnologias como

[...] da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico, etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo da educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2000, p. 152).

Castells (2001) analisa a presença das tecnologias na sociedade contemporânea buscando compreender melhor quais são as características que constituem o coração do paradigma da tecnologia da informação. Para ele, são cinco características básicas. A primeira é que a informação é a própria matéria bruta deste paradigma tecnológico. Um segundo elemento característico é a “penetração dos efeitos das novas tecnologias”. O autor destaca ainda, “porque a informação é parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa individual ou coletiva de existência são diretamente afetados (embora certamente não determinados) pelos novos meios tecnológicos” (CASTELLS, 2001, p. 62). A terceira característica, que é umas das mais fundamentais para a perspectiva deste texto, é a existência de uma lógica própria das redes de comunicações. As demais características são a flexibilidade e a convergência das tecnologias específicas num sistema altamente integrado, no qual, cada tecnologia separadamente, torna-se absolutamente indistinguível.

Moran (2000) ressalta que o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação pode proporcionar processos de comunicação mais participativos, tornando a relação professor-aluno mais aberta, interativa. A aula não é um espaço determinado, mas tempo e espaço contínuos de aprendizagem que podem ser caracterizados por diferentes estilos de professores e alunos, tecnologias e conteúdos. O importante é aprender e não impor padrões para o aprender.

Alves e Nova consideram que a “revolução digital” tem transformado e re-significado os sistemas de organização social e de ensino.

Ainda, os autores apontam que, A educação à distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizados por meio da distância física (ALVES; NOVA, 2003, p. 3).

A chamada “era da informação” traz em seu bojo a discussão acerca das novas formas de saber, novas competências que vão a cada dia sendo exigidas no âmbito da vida social. A questão da técnica atravessa o tempo, abrindo novos horizontes no pensamento e nas relações entre os homens. Cabe salientar que as novas tecnologias são anunciadas e defendidas em seus aspectos epistemológicos, psicológicos, sociológicos e didáticos. Fagundes (1996) afirma que até bem pouco tempo poderíamos pensar na educação à distância exercendo funções complementares, mas na passagem da “sociedade industrial” para a “sociedade do conhecimento” ela assume funções fundamentais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou conhecer os recursos tecnológicos de uma universidade na modalidade à distância. Para tanto, o estudo quanto à natureza é de caráter teórico-empírico. A pesquisa bibliográfica buscou conhecer os principais elementos de um sistema de EaD, baseada em Pretti (1996), Valente (1999), Moran (2000), Castells (2001), entre outros autores. Ainda, fez-se observação de quatro aulas presenciais no polo (materiais impressos, áudio, vídeo, interações com o Ambiente Virtual de Aprendizagem ...). Esses dados foram registrados e, após, feito um levantamento, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, o qual foi aplicado com 30 acadêmicos do Curso de Pedagogia, na mesma modalidade, matriculados na disciplina de Psicologia da educação e Aprendizagem. O registro em áudio das entrevistas foi transcrito e a análise do seu conteúdo permitiu verificar as opiniões dos entrevistados sobre a relevância dos recursos tecnológicos em suas aprendizagens. A opinião dos entrevistados será registrada por A1, A2, A3... A30, nas análises dos resultados.

Foi realizado, ainda, um questionário com respostas fechadas, para serem assinaladas de 0 a 10 e que pudesse trazer dados métricos

sobre a problemática da pesquisa, os quais serão apresentados em gráficos quantitativos e comentados os elementos que mais se destacam. As questões realizadas foram: Qual a importância do ambiente virtual de aprendizagem?; Com que frequência utiliza o AVA?; A forma de apresentação da disciplina no AVA é de fácil entendimento?; Há conexão entre as aulas presenciais e os materiais incluídos no AVA?; Qual o nível de qualidade do material impresso?

Para organização e análise dos dados utilizam-se as seguintes categorias de análise: interação, domínio das tecnologias e aprendizagem.

4 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO A DISTÂNCIA DA UNIADISTÂNCIA: O CASE

A Uniadistância divide suas situações de estudo no curso em três partes: autoestudo; encontros presenciais; estudos midiatisados. O autoestudo corresponde ao caderno de estudos que é o momento no qual o aluno estuda introspectivamente, em casa. O estudo pode ser individual ou em reunião de grupo. Para tanto, se faz a leitura do caderno de estudos, as autoatividades (exercício e reflexões) e a produção do artigo científico (uma para cada disciplina).

Nos encontros presenciais, que ocorrem nos polos, uma vez por semana, os acadêmicos se reúnem coletivamente em uma sala de aula específica para cada turma, montada com TV – vídeo² e material de apoio, com orientação do monitor da turma. A televisão e o DVD são utilizados como apoio para a disciplina, uma vez que há um DVD da matéria com uma apresentação dos conteúdos de cada unidade da disciplina.

O acadêmico realizará nos encontros presenciais o estudo da ementa das disciplinas e da sua agenda de atividades; discutirá as autoatividades realizadas em casa; realizará as avaliações presenciais; conforme disponibilidade do tempo, responderá algumas autoatividades.

Para Coiçaud (2001), a escolha da atividade interfere no nível motivacional do aluno e, as que propiciam estratégias progressivamente mais complexas favorecem a construção do conhecimento, bem

² A televisão serve como suporte educacional. Não são realizadas teleconferências e nem videoconferências.

como os conteúdos. No quadro 1 apresenta-se o formato da dinâmica dos encontros presenciais.

Quadro 1: Dinâmica dos encontros presenciais

Primeiro Encontro	Segundo Encontro	Terceiro Encontro	Quarto Encontro	Quinto Encontro
<atividades da disciplina anterior>	4 Discussão das atividades de auto-estudo referentes a Unidade 1	8 Discussão das atividades de auto-estudo referentes a Unidade 2.	13 Discussão das atividades de auto-estudo referentes a Unidade 3. 14 – <i>Feedback</i> do <i>Paper</i>	17 <i>Feedback</i> do resultado da avaliação somativa referente a Unidade 3 e Avaliação Institucional.
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
<atividades da disciplina anterior>	5 Avaliação Somativa referente a Unidade 1 (trabalho em grupo)	9 <i>Feedback</i> do resultado da avaliação somativa realizada no segundo encontro 10 Entrega do <i>paper</i>	15 Avaliação somativa referente a Unidade 3 (Individual e com consulta).	18 Avaliação somativa (Individual e sem consulta) referente a todo o conteúdo da disciplina.
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
1 Apresentação da Disciplina (Ementa, Estrutura, Atividades) 2 Apresentação da Unidade 1 3 Encaminhamento para a realização da primeira avaliação somativa	6 Apresentação da Unidade 2. 7 Encaminhamento das atividades da Unidade 2 e a elaboração do <i>Paper</i> com a apresentação do Tema	11 Apresentação da Unidade 3. 12 Encaminhamento das atividades da Unidade 3	16 Revisão geral da disciplina.	<atividades da próxima disciplina >

Fonte: Uniadistância (2010)

Com relação a dúvidas e pendências há vários setores a quem se direcionar: apoio pedagógico, com o professor-autor, tutores e coordenação de Curso; registro acadêmico, com a Gerência Acadêmica; setor de logística, com o NEAD - Núcleo de Educação a Distância; setor de informática; com a Gerência de Informática. Todos esses núcleos de apoio podem ser contatados através de e-mail, da ferramenta contato no site ou pelo 0800).

Há a prática que se constitui como um componente curricular vivenciado ao longo do curso e deve ser cumprida a cada semestre. Compreende a realização de atividades práticas em empresa e/ou escolas do município, no intuito de aplicar algum projeto vinculado as disciplinas teóricas do curso. Objetiva o permanente exercício da Teoria.

Os estudos mediados compreendem os momentos em que o acadêmico irá interagir com o professor-autor e monitores da Uniadistância a partir da utilização de recursos da mídia (telefone 0800, fax,

e-mail, fórum, chat). A interação se dá a partir do encaminhamento de dúvidas ao professor-autor e aos monitores e/ou estudos e discussão de temas que o professor-autor e os monitores irão mediar por meio do bate-papo e fórum (conforme datas e horários marcados na agenda da disciplina), localizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

As atividades desenvolvidas ao longo de cada disciplina, insere diversos objetos de aprendizagem, com o objetivo de integrar as aulas presenciais e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).³

Para IEEE (2000), o objeto de aprendizagem é caracterizado como qualquer entidade, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado por computador. Ele pode conter simples elementos como um texto ou um vídeo e; ou pode ser um hipertexto, um curso ou até mesmo uma animação com áudio e recursos mais complexos.

Wiley (2000) reforça que os objetos de aprendizagem podem ser construídos por projetistas de aplicações educacionais, em pequenos componentes instrucionais, podendo ser utilizado diversas vezes e, em diferentes contextos de aprendizagem.

Ainda, o acadêmico recebe o Caderno de Estudos (material impresso), que contém textos, exercícios, atividades e leituras complementares. O caderno de estudos é dividido em três unidades, as quais são distribuídas em capítulos que apresentam os conteúdos, o objetivo e o plano de ensino de cada disciplina.

O caderno de estudo é impresso e entregue no início de cada disciplina, servindo de grande suporte teórico do acadêmico, já que nele há uma compilação dos principais conteúdos da disciplina, com sugestões de atividades, de leituras e de bibliografias, além de possuir. Em contato com a instituição, os mesmos esclareceram que o ambiente virtual é próprio da instituição. imagens e sugestões de filmes. Por meio do material impresso, o professor-autor propõe os temas, a metodologia e ações de estudo, incluída a sistemática de avaliação. Segundo Reis (2010, p. 07), na EAD é necessária leitura e interação para construir o conhecimento pretendido.

A interação com o material impresso ocorre nas aulas presenciais, a partir de leituras individuais e em grupo do acadêmico, de discussões

³ Em contato com a instituição, os mesmos esclareceram que o ambiente virtual é próprio da instituição.

sobre os conteúdos ministrados na presença do tutor externo, assim como quando desenvolvem as atividades contidas nesse. Reis (2010) enfatiza que, na concepção dos materiais, é plausível facilitar o processo de leitura e compreensão dos conceitos abordados, para tanto sugere o desenvolvimento de um texto, produzido pelo professor, com uma linguagem mais direta, como se estivesse dialogando com os alunos.

Ainda, há muitos textos escritos que são postados no material de apoio. Coiçaud (2000) afirma que a referência a textos escritos faz parte da legitimidade nos processos de ensino e de aprendizagem, indiferentemente da educação presencial ou à distância. Vários recursos surgiram como o som, o vídeo, animações, mas ainda é o texto o recurso didático mais explorado nos espaços virtuais.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os capítulos anteriores traçaram a metodologia e apontaram alguns aspectos pertinentes sobre a universidade em questão, em especial sobre o material impresso. No entanto, interessa investigar sobre a importância dos recursos tecnológicos para a construção da aprendizagem. Por isso, nesta parte, construir-se-á a análise dos dados coletados, os quais serão analisados a partir de três aspectos: interação, domínio tecnológico e processo de aprendizagem, no intuito de verificar se esses elementos são relevantes para a construção do processo ensino-aprendizagem, a partir dos recursos tecnológicos. Os resultados são apresentados a seguir:

6.1 Interação

Para Levy (1999, p.79), o termo interatividade remete “[...] a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. O avanço tecnológico e a inserção das TICs no ensino possibilitou uma nova roupagem ao processo de interação dos sujeitos da aprendizagem. Para permitir esse processo educacional foram desenvolvidos diversos recursos (chat, e-mail,...), para o EaD. Por isso, é relevante compreender se os recursos on-line enriquecem o EaD e como se dá a interação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem na Uniadistância.

Sobre o aspecto interação, os entrevistados responderam de modo unânime, salientando que há a interação dos agentes envolvidos

na aprendizagem EaD, uma vez que os recursos virtuais de aprendizagem permite a reciprocidade entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Reforçaram na entrevista que:

Após o horário de trabalho entro na internet no ambiente de aprendizagem para contatar com o docente, no *bate-papo* ou por *mensagens*.
(A 08, grifo do autor).

A interação é necessário, pois é um aspecto que norteia nossa aprendizagem. A partir da interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por exemplo, podemos trocar informações, constituindo a aprendizagem colaborativa (A12).

Sempre trocamos *e-mails* com o professor, especialmente para solicitar materiais para ampliar a pesquisa. Nessa disciplina mesmo, já troquei quatro *e-mail* com o professor (A 15, grifo do autor).

Esse processo é muito dinâmico, e nos deixa em alerta, porque todos (aluno/monitor/tutor/professor) precisamos estar antenados para saber como está se encaminhando o fluxo de informações (A20).

O professor nos envia *mensagens* diariamente pelo sistema e está presente no fórum de discussões. Sempre responde as dúvidas quando telefone. O monitor também é bastante presente, nos dá a maior força. E os colegas me ajudam quando preciso. Somos colaboradores uns dos outros (A23, grifo do autor).

Nunca tinha interagido em ambientes virtuais de aprendizagem, o EaD permitiu que conhecesse o AVA e, especialmente lidasse com ele. Agora, quando quero tirar minhas dúvidas com o professor, envio um *e-mail*, ou espero o horário do *chat* para conversarmos (A26, grifo do autor).

Percebem-se nos dados levantados que há uma interação e uma cooperação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem em EaD, visto que esclarecem dúvidas, trocam informações, discutem pontos de vista, etc. A interação entre aluno/tutor/professor ocorre nos fóruns, correio eletrônico, chats e discussões que se inscrevem nessa plataforma. Ainda, pelas falas ressalta-se que há uma troca de informações, há uma sustentação na interatividade, ou seja, os tutores e/ou professores sempre os assistem quando são solicitados.

O e-mail foi o recurso mais citado nas falas dos acadêmicos. Esse resultado talvez se deva, em virtude dessa ferramenta de comunicação na internet ser a mais popular (GOMEZ, 2004), sen-

do também citada nos dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância de 2008, como a ferramenta mais utilizada para apoio tutorial em cursos à distância. Os dados obtidos corroboram com a ideia de que a utilização do e-mail e/ou dos demais recursos que estão na plataforma intensificam a quantidade da interação, com o professor, com o tutor e com outros alunos do curso à distância, facilitando ainda o fluxo de informações.

O contexto educacional, a organização do fluxo de informações que ocorre no AVA, gera a participação ativa dos envolvidos, promove a interação e faz com que os envolvidos estejam sempre interagindo, porque um necessita do outro para construir o conhecimento. As Tecnologias online, facilitam o diálogo no processo ensino-aprendizagem, especialmente, na troca de informações. Percebe-se que a interação aluno/docente ocorre mais para “tirar” dúvidas e para solicitar material de apoio, uma vez que não há avaliações quantitativas a partir do AVA. Essa interação dialógica estimula o debate, a troca de saberes, a integração e o confronto de diferentes pontos de vista, possibilitando a aprendizagem.

O diálogo virtual é uma das vias de interação, rompendo com o ensino meramente expositivo que leva a uma atitude apenas receptiva e inclui, o sistema de trocas de autonomia no acadêmico em ir à busca do conhecimento. Peters (2001) esclarece que manipulando os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo e reduzir a distância transacional. Desse modo, no curso EaD estudado, percebe-se que a mediação via online é responsável pelo sucesso do diálogo e interação estabelecido durante o curso pelos participantes e, cabe ressaltar que não se identificou nas falas dos entrevistados variáveis em aprendizagem (diálogo, estrutura, autonomia do aluno) que viessem a intervir negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Um trabalho relacionado ao tema pesquisa e que pode ser citado é de Oliveira (2006). O autor analisou a utilização do AVA como apoio ao processo ensino-aprendizagem, em uma faculdade em São Paulo. A pesquisa se pautou no ambiente educacional Teleduc, utilizando de recursos multimídias. Este estudo de caso auxilia pensar as questões que se discute nesse estudo, pois os resultados obtidos indicam que o ambiente virtual somente é válido se tiver uma aula presencial e que falta comunicação entre os participantes. No trabalho apresentado por

Batista e Gobara (2007) também as autoras apresentam o não cumprimento do contrato didático e a dificuldade na interação entre os professores e os alunos, em especial, porque os professores não respondiam as suas mensagens.

Esses elementos marcados nos estudos de Oliveira (2006) e Batista e Gobara (2007) foram contrários às respostas encontradas entre os acadêmicos do Uniadistância. Verifica-se que essa metodologia de trabalho apresentada pelos autores traz algumas preocupações porque não está estimulando a interação dos alunos entre si, nem para dar conta das atividades que lhes competem. Mas, o estudo realizado nesse artigo, comprova a interação dialógica e sua importância para a aprendizagem.

6.2 Domínio Tecnológico

A utilização de recursos tecnológicos para a construção da aprendizagem requer o domínio desses instrumentos. Muitas plataformas são construídas de modo a facilitar o acesso aos aplicativos de seus usuários. Foram registradas falas que traduzem a importância dos acadêmicos conhecerem e saberem utilizar o ambiente virtual de aprendizagem utilizados no EaD.

Entro no site todos os dias, porque sempre a plataforma está atualizada e posso, além de interagir com os colegas, professores, acompanhar minhas notas, informações... (A 05, grifo do autor).

No início, nem mesmo sabia lidar com a internet. O curso a distância acabou fazendo com que eu buscasse interagir com a internet e trabalhar com as plataformas de aprendizagem. A virtualidade facilitou a aprendizagem e a interação com os envolvidos no processo, porque tudo podemos fazer pelo AVA (A08, grifo do autor).

Já realizamos atividades e discussões teóricas e práticas importantes através do AVA (A11).

A tecnologia veio facilitar o processo de construção do saber (A15, grifo do autor).

O ambiente de aprendizagem é relevante, as ferramentas introduzidas nele, mediam muitas informações, notas, material de apoio. Já estou bastante familiarizado com essa ferramenta (A17, grifo do autor).

O AVA *facilita minha vida acadêmica* (A21, grifo do autor).

Hoje, *faço praticamente todos os procedimentos no ambiente virtual de aprendizagem* (A26, grifo do autor).

Eu não tinha internet em casa. Quando ingressei no EaD, comprei um computador e disponibilizei o acesso a internet via-rádio em casa. *Ter contato todos os dias com o computador e com a internet, tem facilitado a construção de minhas aprendizagens* (A28, grifo do autor).

Nota-se pelas respostas que as plataformas de aprendizagens são essenciais, porque, ao se familiarizar com essa ferramenta o acadêmico pode “facilitar sua vida” e, ainda, a aprendizagem pode decorrer das discussões e atividades empreendidas nessa ferramenta online.

Também, pode -se perceber que a maioria já se familiarizou com a plataforma, tendo o domínio do sistema. A frequência com que os acadêmicos utilizam o ambiente virtual influencia em seu domínio tecnológico. Tal influência também é reconhecida por Gomez (2004, p. 53).

A alfabetização digital é a habilidade para entender e usar informação, em múltiplos formatos, em uma extensiva gama de fontes digitais apresentadas por computadores. [...] Alguns conceitos universais e familiares do mundo digital (sistema operacional, processador de texto, planilhas, símbolos, ícones e os modos de intercâmbio de textos e softwares livres) podem favorecer essas atividades e o engajamento de grupos locais em comunidades virtuais.

Ao ter fluência tecnológica, o acadêmico possui as habilidades apontadas por Gomez (2004), para usar os recursos, enquanto algo internalizado, que facilita buscar livremente tanto no AVA, como na internet, os conteúdos a serem estudados no curso.

No ambiente virtual de aprendizagem – AVA (Figura 1) há ferramentas de leitura, que possui links com indicações de sites com conteúdos pertinentes a disciplina; laboratório virtual com softwares de cunho didático pedagógico. Nessa plataforma o acadêmico pode visualizar a estrutura do ambiente, dinâmica do curso, ter atendimento on-line com o professor-tutor interno, solicitação/atendimento (canal de comunicação com a instituição), Informação Aluno (Manual acadêmico, agenda da Prática, cronograma da turma, matriz curricular, situação acadêmica etc), avaliação institucional, avaliações (visualiza

Figura 1: Estrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: Uniadistância, 2010

informações referente às avaliações da disciplina), perguntas frequentes, aproveitamento, ambientes de leitura, biblioteca virtual, enquetes, download, mural de avisos, contato, produção acadêmica, estágio EaD, formatura EaD, requerimentos, ajuda.

Os materiais disponibilizados para o apoio no AVA estão em arquivos digitais (páginas HTML, PDF, MS-WORD, Power Point, Excel).

Questionados sobre a frequência que os acadêmicos utilizam os recursos do AVA, verificou-se que 18 (dezoito) acadêmicos entram todos os dias no AVA, 08 (oito) quatro vezes por semana; 3 (três) três vezes por semana; 01 (um) uma vez por semana. Diante dos dados que foram levantados e pela frequência que os acadêmicos acessam o AVA, aparece como uma variável relevante ao domínio tecnológico, já que demonstra-se que os acadêmicos possuem um domínio dessa base interacional e que, os aspectos metodológicos e didáticos que facilitam a aprendizagem, estão amplamente fortalecidos no AVA. Esses dados trazem a lume ainda, o valor quantitativo de que o acesso a internet constitui-se como um mecanismo de auxílio da aprendizagem em EaD.

O uso da internet como critério pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto. Ela possibilita o uso de textos, sons, imagens e vídeos que subsidiam a produção do conhecimento. Além disso, a internet propicia a criação de ambientes motivadores, interativos, colaborativos e cooperativos. [...] os alunos podem ser beneficiados por uma ação pedagógica que, além de servir como instrumento de pesquisa, pode favorecê-los no acesso a rede de informações de maneira autônoma (BEHRENS, 2000, p. 99-115).

O uso da internet é significativo para o processo educativo, como apresenta Behrens (2000). Nota-se nas respostas dos acadêmicos, quando respondem sobre o domínio tecnológico que nem todos sabiam lidar com a internet. Mas, o despreparo tecnológico não pode ser um fator excludente, já que os acadêmicos foram buscar esse conhecimento e compreenderam a utilidade pedagógica desse recurso. Ainda, cabe ressaltar sobre a pertinência do acesso a internet, enquanto um mecanismo que auxilia a aprendizagem, embora por si só não garanta todo o processo de ensino-aprendizagem.

6.3 Aprendizagem

A aprendizagem sempre é um dos grandes enfoque dos debates em EaD. Masetto (2000) enfatiza que a tecnologia configura-se como um instrumento que colabora com o desenvolvimento da aprendizagem. Identifica-se que tanto a interação quanto o domínio tecnológico são variáveis que exercem influência para que a aprendizagem possa ser construída. Ainda, um outro elemento pertinente refere-se a avaliação. A avaliação é uma forma de verificar se as aprendizagens foram internalizadas. Por isso, questionou-se como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem no Uniadistância.

Sempre temos atividades no caderno de estudos, além disso, tem as discussões online e as avaliações presenciais que são realizados, a partir do artigo científico e de provas. Ah! Temos as atividades práticas feitas em todos os semestres (A05).

Penso que somos avaliados o tempo inteiro no EaD, porque temos avaliações e atividades presenciais. Mas, eles sabem quando acessamos ao sistema, se estamos interagindo com o material e com tudo o que está na plataforma (A 10).

A nossa avaliação é feita virtualmente, já que temos os fóruns, discussões e ainda, aqui no polo, com provas e trabalhos (A21).

Verifica-se que a avaliação é feita em dois momentos, uma virtual, quando acessam a plataforma e a Uniadistância acompanha a participação do acadêmico e presencial, nas provas e atividades feitas no polo. Percebe-se que os alunos interagem de forma satisfatória, o que facilita a aprendizagem colaborativa.

Para reforçar sobre a importância da interação e do domínio tecnológico para a aprendizagem, questionou-se os acadêmicos acerca da importância do AVA, como avaliam a apresentação da disciplina na plataforma (Figura 2).

Os acadêmicos aprovaram essa ferramenta, já que 53% indicaram a nota 10 (dez) para a plataforma; 37% 9 (nove), 7% 8 (oito) e 3% 7 (sete). Não houve notas abaixo de 7. Todas as notas e as respostas da entrevista indicam que o AVA é um importante recurso, especialmente, porque permite dinamizar as aulas e os apoia constantemente, uma vez que possui conteúdos e trabalhos práticos que vem somar com a aula presencial. A partir dos dados observados verificou-se que a forma de apresentação da disciplina atendeu as expectativas do projeto de ensino.

Figura 2: Avaliação do AVA pelos alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa (2015)

Para Santos (2003) o ambiente virtual como é considerado um espaço rico de significado em que os seres humanos e objetos técnicos interagem entre si, potencializando a construção de conhecimento, logo a aprendizagem. Perguntou-se ainda, aos acadêmicos se a utilização da plataforma é uma importante ferramenta de apoio a aprendizagem (Figura 3).

Figura 3: Avaliação da importância do AVA

Fonte: Dados primários da pesquisa (2015)

Percebe-se na figura 03 uma certa unanimidade nas respostas, pois as notas do AVA foram altas, entre 9 e 10. Os acadêmicos responderam que muitas vezes os documentos postados no AVA não abriam

e houve um dia que o sistema estava fora, por isso não podiam dar nota 10. Mas, as notas por serem altas em sua totalidade reforçam a importância desse ambiente para a aprendizagem. Esse resultado indica que o AVA se constitui como um suporte com o objetivo de incrementar a qualidade da aprendizagem, já que oferece recursos interacionais para os alunos utilizarem “[...] com o propósito de desenvolver o processo de aprendizagem ou mesmo que possam incentivar futuros processos de aprendizagem” (LOYOLA, 2009, p. 236). Tanto pelos gráficos, quanto pelas respostas nas entrevistas, verifica-se que o AVA, desenvolve ainda, a socialização e a interatividade entre os participantes do processo (alunos, professores e tutores). Os AVAs oportunizam troca entre os indivíduos e o contato com o objeto do conhecimento. O professor assume o papel de mediador, pois pode acompanhar e mediar à construção do conhecimento do acadêmico (sujeito aprendente) e sua problematização da realidade.

Coutinho (2009) salienta que a didática on-line deve favorecer o equilíbrio entre o autoestudo (caracterizado pela aprendizagem individual baseada na autonomia do aluno) e a interação dos participantes (caracterizada pela aprendizagem cooperativa baseada no diálogo do grupo).

Para reforçar sobre a importância do AVA, questionou-se sobre a conexão das aulas presenciais e os materiais incluídos na plataforma, como apresentamos na Figura 4.

Figura 4: Conexão entre os materiais do AVA e as aulas presenciais

Fonte: Dados primários da pesquisa (2015)

Percebe-se na Figura 4 que os acadêmicos encontraram a conexão entre esses dois ambientes, pois atribuíram 47% atribuíram nota 10 (dez); 33% nota 9 (nove); 13% 8 (oito); 7% 7 (sete).

Além de verificar sobre o ambiente virtual de aprendizagem entendeu-se ser pertinente questionar os acadêmicos sobre a qualidade do material impresso. Em sua maioria, entendem que esse permite a mediação das aprendizagens.

Figura 5: Avaliação da Qualidade do material impresso

Fonte: Dados primários da pesquisa (2015)

Observa-se na Figura 5 que 74% deram nota 9 (nove) e 26% (dez). Os acadêmicos reforçaram que o material não é nota 10, porque alguns livros já vieram com falhas na impressão (folhas em branco, páginas trocadas...) e, ainda, gostariam de ter mais atividades de autoestudo, que promovessem a reflexão. No entanto, apesar das falhas citadas, o material está preparado para o aluno-leitor, pois estimula a interatividade, a criatividade e a iniciativa do aluno a tomar decisões sobre sua própria aprendizagem.

O material é bem fácil de fazer a leitura, possui imagens, dicas e informações. Ele é bastante esclarecedor (A 09).

O material impresso é uma compilação de diversos textos. Não tenho dificuldade na compreensão deles. Sempre que tem filmes sugerido, vou à locadora pegar para assistir e complementar as informações (A14).

Todos os dias leio o meu material, porque gosto de reler os conteúdos e tento fazer assimilações com a minha prática. Isso facilita minha interação com o

material. O livro traz algumas imagens que também facilitam o meu pensar sobre o conteúdo (A18).

O caderno de estudos é de fácil compreensão, sempre tem os objetivos de cada unidade e ele os contempla com os conteúdos. As dicas, informações extras, sugestões de filmes o tornam mais criativo e me estimula a estudar (A22).

As respostas das entrevistas reforçam o material como facilitador do conhecimento, e trazem indícios que ele estimula a interatividade e a criatividade do leitor, quando esse é complementado pela interação com o AVA. A leitura do material impresso promove a reflexão dos conceitos abordados, sendo esses problematizados tanto no AVA, quanto nos encontros presenciais e nas atividades de autoestudo (interação/material impresso). Essa problematização teórica permite a partilha de conhecimentos, habilidades e atitudes, já que o estudante pode ampliar seus conhecimentos, a partir das diversas formas educacionais e das tecnologias aplicadas à educação.

O caderno de estudo é imediatamente secundada pelo guia da disciplina Uniadistância e pelo mural de avisos (que remete a leituras complementares, acesso a links relacionados com o conteúdo em discussão, a assistir determinado filme ou documentário), DVD da disciplina, Fique ligado (dicas, atualidades, curiosidades, simulados), chats e fóruns disponíveis e realizáveis via a plataforma web, estes dois últimos devidamente agendados para cada grupo de tutoria, conforme disposto no encarte do guia de educação à distância Uniadistância.

No acompanhamento das aulas presenciais da disciplina de Psicologia da Educação e da Aprendizagem, observou-se que o tutor externo sempre esteve presente, orientando e assistindo o acadêmico. Quando havia dúvidas recorrentes sobre os conteúdos, os acadêmicos ligavam para o 0800, e o professor/tutor externo lhes atendia e as esclareciam. Esse acompanhamento das aulas presenciais foi pertinente para compreender a importância desse momento, assim como conhecer o ambiente virtual de aprendizagem para verificar se havia uma sincronia de conteúdo e de desenvolvimento do grupo. As aulas presenciais e o AVA complementam-se, pois permitem uma coerência e uma dinamicidade ao curso privilegiando nas aulas presenciais a discussão teórica e a orientação das atividades práticas e dos estágios, e o AVA acessibiliza os demais materiais, com recursos de interação e comunicação entre os participantes.

Outro ponto a ser destacado para pensar sobre a aprendizagem remete as atividades em sala de aula e práticas, pois essas permitem o estudo individualizado, mas também em grupo cooperativo. Para Araújo Jr. e Marquesi (2009, p. 363), o grupo cooperativo consiste em “um método didático que possibilita maior interação entre os participantes e promove uma ação educativa compartilhada. Nele, o estudar e o aprender são processos construídos coletivamente e centrados na cooperação”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção científica permitiu fazer algumas considerações sobre um determinado contexto de EaD, das mudanças nas tecnologias da informação e comunicação e como estas tem servido como metodologia que promove a aprendizagem. A contribuição do artigo está em pensar sobre a inserção das Tics na modalidade EaD, pois serve como uma estratégia de interação que media a aprendizagem, quando utilizada no intuito de promover a cooperação e a participação ativa dos alunos.

A inserção das tecnologias da informação e da comunicação na EaD conduz essa modalidade de ensino para que constantemente possa aperfeiçoar e melhorar as condições de mediação da aprendizagem. Além disso, as TIC's facilitam a interação entre o acadêmico/monitor/tutor/professor, tornando a aprendizagem colaborativa.

Pode-se comprovar, a partir da análise feita, que o curso a distância que tem o apoio do AVA e que, o professor/tutor instiga a troca do fluxo de informações com as ferramentas utilizadas no ambiente, pode promover a aprendizagem. Pelas características do objeto de estudo, verifica-se que os suportes tecnológicos são de qualidade e mediam a aprendizagem, uma vez que todos acessam frequentemente ao AVA, possuindo um domínio tecnológico. O apoio do AVA facilita a interação do acadêmico com o professor, a partir de chats, fóruns e e-mails, para esclarecer sobre as referências que norteiam o estudo e as atividades práticas. O Ambiente Virtual de Aprendizagem é um recurso que promove, aperfeiçoa a qualidade do curso e otimiza quantitativamente a comunicação entre os alunos – monitor – professor, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento.

Verificou-se ainda, que a permanência e a orientação do monitor nas aulas presenciais são pertinentes e esclarecedoras, se constituindo como um contato físico direto com a instituição e contribui para a aprendizagem colaborativa. A comprovação empírica destacou que as interações entre aluno/monitor/tutor/professor ocorrem, que há um domínio tecnológico entre os participantes e que, a significância dessas relações promove a aprendizagem colaborativa na modalidade EaD.

Para finalizar, destaca-se que a construção da aprendizagem somente se constituirá se os aspectos interação, domínio das tecnologias e outros requisitos tecnológicos que não foram abordados nesse artigo, bem como às regulamentações vigentes forem utilizadas adequadamente. O estudo procurou demonstrar que a relação ensino-aprendizagem em EaD está fortemente influenciada pelos recursos tecnológicos. Sugere-se para complementação dessa pesquisa, trabalhos futuros sobre a prática docente no EaD, para compreender sobre a interação nessa modalidade de ensino, a partir do viés do professor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação a distância: limites e possibilidades. In: ALVES, Lynn; NOVA Cristiane. (Orgs.). *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ARAÚJO JR., Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- BATISTA, Erlinda Martins; GOBARA, Shirley Takeco. O fórum on-line e a interação em um curso a distância. *Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação*. v. 5, n.1, jul. 2007.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas/SP: Papirus, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- COIÇAUD, Silvia. A produção de materiais escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e desafios. In: *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COUTINHO, Laura. Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O programa pró-licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância: desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: SEED/MEC, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMEZ, M. V. *Educação em rede: uma visão contemporânea: guia da escola cidadã*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2004, v. 11.
- IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC). *Draft standard for learning object metadata*. Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. LTSC. (2000).
- LEARNING TECHNOLOGY STANDARDS COMMITTEE WEBSITE. Disponível em: <<http://ltsc.ieee.org/>>. Acesso em: 6 jan. 2011.
- LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao aprendiz. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- OLIVEIRA, João P. L. *Ambientes virtuais de aprendizagem e mapas conceituais: um estudo exploratório com alunos do curso de administração de empresas da FEA-RP/USP*. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Dissertação do Mestrado em Administração, 2006.
- MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

- PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2001.
- REIS, Izabella Saadi Cerutti Leal. *Avaliação e o processo de ensino-aprendizagem online*. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/054tcf3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. Articulação de saberes na EaD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação Online*. São Paulo: Editora Loyola, 2003.
- TEDESCO, J. C. (Org.). *Educação e novas tecnologias*. São Paulo: Cortez, 2004.
- VALENTE, José Armando. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas/SP: UNICAMP/NIED, 1999.
- WILEY, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In WILEY, D. A. *The instructional use of learning objects*: Online Version. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 23 out. 2010.

11

*TPACK ARTES VISUAIS COMO BASE PARA
PERCURSO DE EMPODERAMENTO
TECNOLÓGICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM ARTES VISUAIS: A VERSÃO PILOTO DO
PROJETO APRENDENDO COM ARTE*

Jurema Luzia de Freitas Sampaio

1 INTRODUÇÃO

Os dados atuais acerca da formação de professores de arte dão conta de que, a cada dia mais, é necessário o estreitamento das relações entre esses professores e o uso pleno das tecnologias digitais de informação e comunicação, seja para a formação inicial ou continuada, por meio da tecnologia, como a EaD; seja para a atualização da prática profissional dos professores em exercício. Convém destacar que [...] “faz-se necessária a formação de professores de Arte em uso educacional de equipamentos culturais e tecnologias como forma de dotar esse professor de conhecimentos de arte e cultura para melhor exercer seu papel social de formador” (SAMPAIO, 2014, p. 6).

Tendo como referência os dados oficiais de que há apenas 4,6% de professores formados em Arte no país, e carência de bons materiais nessa área de conhecimento (FVW, 2014), no ano de 2014 a Fundação Volkswagen lançou chamamento público, por meio de edital disponível em seu *site*, para seleção de propostas de desenvolvimento de projeto de formação continuada de professores de Artes Visuais, com a ideia da realização de

[...] um programa de formação continuada de professores de Arte de redes públicas municipais, para desenvolver a capacidade criadora, a imaginação, a percepção, a capacidade crítica e o sentido de pertencimento à sociedade por meio de vivências e fazeres artísticos; interpretação e compreensão da obra ou do campo de sentido da Arte e da Imagem” com “contextualização baseada em experiências pessoais dos educadores, do meio ambiente social e construído e das diferentes culturas com as quais intercambiam estes professores e seus alunos (FVW-1, 2014, p. 1).

Interessado em colaborar com a proposta, que se ajusta aos propósitos dos mais de 25 anos de trabalhos pelo ensino de arte, o Instituto Arte na Escola¹ me convidou para, com base em experiências e pressupostos teóricos definidos por mim, em minha tese de doutorado,

¹ “O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto expressão e à criatividade” (ARTE NA ESCOLA, 2015).

conceber e redigir uma proposta de projeto que atendesse aos requisitos do edital, e que eu mesma viria a coordenar a implementação e oferta, caso a fosse aprovada. O edital pedia que o projeto fosse desenvolvido com a ideia de proporcionar a oferta de oportunidade de formação continuada em artes visuais, por meio de duas modalidades distintas: semipresencial (120 vagas) e EaD (200 vagas).

Para o desenvolvimento foram usados, como suportes teóricos: abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa; o conceito de cultura, de Alfredo Bosi; a Abordagem Metodológica TPACK - Artes Visuais, de minha autoria (detalhada posteriormente, neste trabalho); os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte – PCN / MEC e o Guia de Tecnologias Educacionais / MEC. Os dois últimos, por exigência do referido edital². Dessa forma, a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais foi escolhida por se relacionar com as demais referências teóricas, em especial com a Abordagem Triangular, se constituindo como orientação de práticas de formação de professores de Artes Visuais, para e por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, buscando proporcionar um percurso de aprendizagem composto de práticas significativas na busca do atendimento dos objetivos do edital (FVW, 2014, p.02). Nessa relação temos o estreito diálogo entre a visão da Abordagem Triangular com as necessidades contemporâneas de uso consciente e positivo das tecnologias na prática pedagógica dos professores de arte (SAMPAIO, 2014), de modo a possibilitar o desenvolvimento de redes de conhecimento (CUNHA, BRAZ, DUTRA; CHAMON, 2012), promovendo o empoderamento dessas tecnologias pelos professores de arte. Sampaio (2014, p. 97) esclarece que “a Abordagem Triangular³, de Ana Mae Barbosa (1996) [...] é reafirmada como uma visão (com seus três fundamentos: Fazer, ler e contextualizar a arte), e não uma metodologia” (SAMPAIO, 2014, p. 97).

Em relação às tecnologias digitais “o paradigma da representação, a ideia do belo, a contemplação da imagem ou de um objeto é

² Item 8.1 do referido edital: “Para a elaboração do projeto é recomendável a leitura de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, especialmente do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano que corresponde diretamente ao interesse dos professores que farão os cursos, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª series de Arte e todas as seções que compõem este Edital” (FVW, 2014, p.08).

³ Ana Mae Barbosa é a autora da proposição denominada Abordagem Triangular, desenvolvida no livro *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996. Série Estudos, 2.

trocada pela ideia de um processo a ser vivido” (DOMINGUES, 2002, p. 63). Assim, o projeto, que teve parte de sua proposta apoiada na modalidade de formação por EaD, foi desenvolvido tendo essa visão como suporte para a proposição dos percursos a serem vivenciados pelos professores nessa formação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O edital da Fundação Volkswagen, de maio de 2014, com período de inscrições até 27 de junho do mesmo ano, pedia, claramente, que os projetos a serem apresentados para a seleção tivessem como “*foco*” as Artes Visuais, abordando as outras linguagens interdisciplinarmente, porém, no item 1.3, pode-se encontrar a recomendação que

[...] não se trata de formação de professores polivalentes. As Artes Visuais podem incluir artes plásticas, cinema, design, vídeo, fotografia, publicidade, história em quadrinhos, e-arte/educação, *fanzine*, mídia digital no que respeita aos fazeres, acrescentando-se a cidade, a rua, os museus, a arquitetura e o meio ambiente do ponto de vista da leitura, análise e contexto das visualidades (FVW-1, 2014, p.2).

Dessa forma, a proposta concebida e redigida por mim, e apresentada para concorrer à seleção, previa a integração das linguagens artísticas sob regência das artes visuais, distribuídas em atividades de formação que contemplassem o percurso previsto no edital, tendo como suporte de trabalho a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais, e apoiada na ideia de que

[...] os resultados apresentados nas pesquisas [...] indicaram, de modo geral, que os profissionais entrevistados [professores], em especial os da área artística, apresentam níveis de “tecnofobia” não superiores aos dos públicos não acadêmicos, porém, suas atitudes mostram-se conservadoras em relação às tecnologias digitais, levando-os a manterem certo grau de afastamento (SAMPAIO-RALHA, 2008, p. 14).

O projeto apresentado foi estruturado contendo conteúdos e temáticas em artes visuais distribuídas em módulos e, relacionando os módulos interdisciplinarmente com as demais áreas artísticas pelo incentivo do uso de tecnologias digitais para integração, colaboração, troca e trabalho coletivo. A alternância entre encontros presenciais

mensais e módulos cursados a distância foi proposta de modo a minimizar as possibilidades de evasão.

Os conteúdos propostos para serem trabalhados nos módulos foram selecionados em consonância com a visão arte proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, em que vemos um posicionamento quanto à relevância e pertinência da arte na educação, e tendo como ‘pano de fundo’ o conceito de cultura de Alfredo Bosi, em *Dialética da Colonização* (1987, p. 53), que nos lembra que cultura vem de ‘colo’ (verbo latino), e que ‘colo’, para os antigos romanos, significava ‘eu cultivo’ em particular, o solo; compreendendo o sentido básico de ‘colo’ como ‘tomar conta de’, ‘cuidar’.

Esse ‘cuidado’, ou seja, a cultura, em suas variadas formas de expressão, permeou toda a proposta de seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante a aplicação do projeto, buscando proporcionar oportunidades de vivências em diversas práticas artísticas e culturais, muitas vezes vividas de forma desconectada dessa percepção, e registrando os processos, de modo a promover a reflexão e compartilhar saberes “*promovendo a valorização da cultura democrática*” (FVW, 2014).

O fator tempo foi trabalhado de modo que a duração dos módulos virtuais ocupasse a totalidade do tempo transcorrido entre os encontros presenciais e pudesse ser compreendida como ampliação do tempo para a realização das tarefas propostas, visando criar ‘espaço’ para que as vivências fossem realmente significativas, e não somente encaradas como meras formalidades a serem cumpridas. Foi incluído também, como atividade única a ser feita individualmente, e visando incentivar a formação em pesquisa acadêmica, o fichamento acadêmico das leituras propostas, sob a metodologia de trabalho de autoria da Profa. Dra. Stela Piconêz, da FE USP. A metodologia da professora é efetivamente uma proposta de sucesso na construção de perfis de pesquisa entre seus usuários.

Os temas que guiaram a seleção de conteúdos e atividades para os encontros, foram (para os encontros presenciais): Apresentação dialogada da proposta, do curso, das estratégias e dinâmicas de socialização; Relicários e o conceito de Patrimônio Cultural (material e imaterial); Visitas técnicas pelos espaços das cidades com o acompanhamento de historiador ou conhecedor da história local para exercitar a leitura estética do meio ambiente natural e construído; Técnicas de Leituras de Imagens; Visitas técnicas à instituição artística ou cultural

que pudessem vir ser parceiras dos professores, como museus de arte dos municípios, ou em cidades próximas, acompanhados de mediadores culturais; Arte e mídia: Cinema, Vídeo, Rádio e TV e relações com as Artes Visuais; As relações entre Artes Visuais e a contemporaneidade: diálogos entre a Tecnologia, Teatro e Dança e, por fim, a construção coletiva de Seminários, no encerramento.

Para os módulos EaD os temas foram: Formação de Professores de Arte e as Tecnologias Digitais: ABC Digital; Patrimônio cultural e mídia digital: comunicação, virtualização e sistemas; Mapas Mentais e Mapas Conceituais como estratégia de trabalho educacional em arte: mapeando a Abordagem Triangular; A intencionalidade artística na composição e/ou edição de narrativas visuais: criação e edição de imagens com uso do *Gimp* e *Inkscape*; Jogos, *games* e brincadeiras: o lúdico, as narrativas da fantasia no ensino de artes visuais e os *games* na educação; Diálogos entre Artes e Comunicação: *podcasts* e *videocasts*; Cinema, Rádio e TV - Estratégias de Educomunicação e Avaliação.

Também foi proposto no projeto o desenvolvimento de um aplicativo para tecnologia *mobile*, de criação de um guia de Arte e Cultura das localidades em que o projeto seria aplicado. O aplicativo seria ‘abastecido’ com os conteúdos produzidos pelos participantes, durante a aplicação do projeto e, posteriormente, seria aberto a interações entre qualquer interessado que viesse a fazer uso. A ideia central do aplicativo era, também, aproximar os professores de arte das práticas de registro, e uso de tecnologia como apoio pedagógico.

2.1 A Aprovação e os ajustes

O projeto que foi inscrito no edital foi concebido e desenvolvido sem levar em conta os valores financeiros disponíveis pela Fundação Volkswagen para a sua implementação, pois essa informação não estava disponível no edital. Assim, a proposta apresentada, após a aprovação, em que foi classificada em primeiro lugar na seleção, sofreu uma necessária readequação às expectativas de recursos disponíveis.

Num primeiro momento, a readequação se deu pela reorganização de conteúdos, mantendo a ideia original de oito módulos, iniciados por oito encontros presenciais (nas turmas semipresenciais) em que as presenças de palestrantes fossem otimizadas (algumas foram cortadas), reduzindo custos de logística de transporte e hospedagem,

sem prejuízo dos conteúdos. O aplicativo *mobile* foi retirado do projeto, pois, para seu desenvolvimento seriam necessários recursos financeiros específicos e a coordenação da FVW acreditou que seria mais adequado destinar esses recursos a outros usos. Ainda assim, o custo total do projeto excedia à expectativa da FVW. Foi necessária, então, a transformação de um dos oitos módulos em ação somente por via tecnológica, por EaD, para reduzir os gastos com a logística de viagens e hospedagens, porém, evitando comprometer a programação de conteúdos, ou carga horária pretendida. Dessa forma, um dos módulos foi transposto integralmente para o suporte digital, dentro da Plataforma do Letramento⁴, ambiente de ações de formação da FVW, coordenado pelo CENPEC.

Figura 1 - Página Inicial do Projeto Aprendendo com Arte na Plataforma do Letramento, da Fundação Volkswagen

Fonte: Plataforma do Letramento (2015)

2.2 A aplicação

A execução do projeto teve início em agosto de 2015 com a visita da equipe às cidades de Cariacica-ES e Aracaju SE, que foram as cidades escolhidas pela FVW para aplicação desse 'piloto'. Nessa visita técnica, a coordenadora de projetos do Instituto Arte na Escola e eu estivemos em escolas e espaços de arte e cultura, com a incumbência de mapear os recursos do município para aplicação do projeto. As visitas foram acompanhadas por representantes das secretarias de Educação,

⁴ A Plataforma do Letramento pode ser conhecida no URL: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/>>.

Cultura e Turismo dos municípios, que nos apresentaram os dispositivos, recursos e aspectos de destaque das suas cidades, em especial os relacionados aos equipamentos educacionais, culturais e artísticos.

Em Cariacica/ES foram visitadas duas escolas, o Centro Histórico, o Banco Popular (instituição financeira social de iniciativa popular) e o Terreiro de Congo da Cia. Cumby, patrimônio cultural do município. E, em Aracaju/SE, além de escolas, visitamos o Museu da Gente Sergipana, o Centro Cultural de Aracaju e o Mercado Municipal.

Esses dispositivos culturais foram mapeados e incluídos na programação de ações do projeto como ferramentas de trabalho, considerando suas regionalidades culturais. Uma das ideias que orientaram a concepção e desenvolvimento das ações do projeto Aprendendo com Arte foi a valorização da cultura regional e, dessa forma, o mapeamento registrou, em fotos e entrevistas, a importância, para a população local, de cada um desses espaços culturais.

Entre agosto e setembro de 2014, foi dado início ao desenvolvimento dos recursos pedagógico, com materiais criados e desenvolvidos especialmente para o projeto. Foram convidados e contratados os professores autores e a eles foram encomendados os textos temáticos. Foi contratado também um *designer* gráfico para desenvolvimento da identidade visual dos materiais e do *Moodle*, e foram fechados os contratos com os palestrantes presenciais e por *HangOuts*.

O Design Instrucional (DI) dos cursos, tanto de formação de tutores, quanto dos módulos EaD das turmas de professores, ficou sob minha responsabilidade, como autora e coordenadora do projeto. Para os módulos a distância propus uma estrutura bem objetiva como Design Instrucional (DI). Os módulos sendo “abertos” aos participantes uma semana antes da sessão *HangOut* que contemplava temática a ser trabalhada, contendo a leitura recomendada para preparação prévia para participação no *HangOut*, que eram os textos autorais dos palestrantes, feitos especialmente para o projeto, do qual os participantes deveriam fazer um fichamento acadêmico de leitura.

Nas segundas semanas dos módulos aconteceram as sessões *HangOut*, que foram compostas por uma fala de 30 minutos do convidado, seguida de oficina prática (2h) interativa com o mesmo professor palestrante.

As semanas seguintes foram dedicadas aos debates, via fórum temático, e realização de atividades de práticas e vivências, individuais e

em grupos, relacionadas ao uso de *softwares*, pesquisas e recursos abordados pelos palestrantes.

Os *HangOuts* foram pensados, nessa proposta, como sessões interativas de formação, via web, que aconteceriam nos intervalos entre os encontros presenciais (para as turmas semipresenciais) e disparadores de ações e reflexões, para as turmas totalmente EaD, a serem desdobradas no ambiente virtual.

Para apoio aos trabalhos no ambiente virtual *Moodle* foram contratados professores, com titulação mínima de mestrado em arte, que, no projeto original, teriam a função de “animadores” (SAMPAIO-RALHA, 2007)⁵, e, dessa forma, atuariam como mediadores do desenvolvimento das experiências significativas entre os professores participantes. Em paralelo ao desenvolvimento dos conteúdos para o projeto, houve a preparação dos animadores, além da contratação e encomenda de material (textos e imagens) aos autores, a compra de livros, elaboração dos *kits* dos professores, pedidos no edital.

Também foi proposta e desenvolvida uma rede de recursos digitais de comunicação de apoio, com uso das redes sociais abertas e organizados os conteúdos do portal do Instituto Arte na Escola⁶, para ampliação de possibilidades de interação e troca, visando incrementar e otimizar a experiência no trânsito pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Dessa forma, foram criados perfis com a identidade do projeto nas redes sociais *Google+*, *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest* e *Youtube*, essa última, como suporte de armazenamento das sessões *HangOut* ocorridas durante o desenvolvimento e aplicação do projeto. Esses perfis seriam administrados diretamente pelo estagiário especialmente contratado para o projeto.

⁵ [...] Alguns autores também se referem à figura como “moderadores de comunidades de prática”. [...] Ou seja, não é uma metodologia, mas uma capacidade, que pode ser desenvolvida em muitos casos, mas inata em alguns. Um perfil, um modo de agir, enfim. [...] Nesse novo paradigma rompe-se com a ideia de “transmissão à distância”, ou seja, a transferência de cursos clássicos (o que se faz num meio analógico para um digital), em formatos hipermidia interativos. Para que isso ocorra é necessária a vida “social” de uma comunidade. Essa vida social é o que proporciona o envolvimento, necessário à ação. A sensação de “pertencimento” ao grupo, ou comunidade, é que move o indivíduo à ação colaborativa. O desenvolvimento de comunidades virtuais se apoia nessa interrelação (SAMPAIO-RALHA, 2007).

⁶ O Portal do Instituto Arte na Escola conta com um repositório de conteúdo de uso livre e aberto, que pode ser consultado gratuitamente em <<http://artenaescola.org.br>>.

2.3 A Seleção de tutores

A concepção de tutoria nesse projeto, foi embasada na concepção de Comunidades Virtuais com que trabalho desde 1999 (SAMPAIO-RALHA, 2007) e que é apoiada nas ideias de Michael Moore (1972), Rheingold (1998) e Holmberg (apud GARCÍA ARETIO, 1994). Essa concepção fundamenta-se no entendimento de que

[...] a grande maioria dos estudantes que frequentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte-se do pressuposto que são independentes, auto responsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir se querem ou não estudar, também são capazes de decidir “como estudar” (MOORE, 1972).

Dessa forma, mais que ‘tutorar’ o cumprimento de tarefas, os ‘animadores’ se tornariam agentes de acompanhamento dos processos individuais de cada participante, e coletivo, do grupo como um todo, numa busca pela formação de laços de identidade que reforçassem a colaboratividade, buscando a configuração de comunidades virtuais (RHEINGOLD, 1998), incentivando a socialidade entre os participantes. Para isso, buscou-se referências em Holmberg (apud GARCÍA ARETIO, 1994, p.72-3, adaptado), acreditando que

[...] o sentimento de que existe uma relação pessoal entre estudantes e professores promove o prazer pelo estudo e a motivação no estudante; Esse sentimento pode ser fomentado por meio do material auto instrucional bem elaborado e uma adequada comunicação a distância com *feedback*; O prazer intelectual e a motivação pelo estudo são favoráveis à consecução de metas de aprendizagem e no uso de processos e meios adequados a estes fins; A atmosfera, a linguagem e as convenções de conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado; As mensagens enviadas e recebidas em forma de diálogo são compreendidas e retidas com maior facilidade; O conceito de conversação pode identificar-se com bons resultados por meio dos meios de que a educação a distância dispõe; A planificação e o guia de trabalho, realizados pela instituição que ensina ou pelo estudante, são necessários para o estudo organizado que se caracteriza por uma concepção finalista explícita ou implícita (HOLMBERG apud GARCÍA ARETIO, 1994, p. 72-3).

As animadoras/mediadoras, oito no total, foram selecionadas num processo desenvolvido em duas etapas. A primeira foi composta

da análise curricular de todos os candidatos inscritos (mais de 400), com apresentação de documentos de comprovação de formação em arte, com nível mínimo de mestrado, alguma experiência em EaD e trânsito pelas ferramentas digitais da Web. Foram selecionados 40 inscritos, por pontuação atribuída ao atendimento das condições pedidas. A segunda etapa foi composta por um curso de preparação de tutores, oferecido aos 40 selecionados, certificado pelo Instituto Arte na Escola.

No edital de seleção foi pedido que

[...] mais do que domínio de conteúdos, precisamos que os tutores dessa proposta tenham trânsito tecnológico, ou seja, saibam utilizar tecnologias de comunicação digital com desenvoltura, para auxiliar os alunos, incentivando a sua autonomia e aprendizagem, buscando despertar e construir, também, um perfil de professor pesquisador. É preciso, por isso, que o tutor seja um agente de mediação tecnológica e pedagógica que oriente o processo, guiando os alunos, mas que dê espaço para que este aluno se desenvolva de forma autônoma (Jurema Sampaio, em FVW, 2014, p. 2).

O curso foi criado, coordenado e implementado por mim, e nele a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais foi exposta, trabalhada e explorada, bem como foram feitas as experimentações de ferramentas digitais, fóruns, habilidades de gerenciamento de tempo dos candidatos etc.

Foram contratadas as primeiras oito colocadas, por pontuação obtida nas avaliações de atividades desenvolvidas durante o curso de formação, que aconteceu na Plataforma do Letramento, em janeiro de 2015.

Em fevereiro de 2015 foram abertas as inscrições para os participantes, do Brasil todo, que desejassem cursar a proposta via EaD. O número de interessados superou, em muito, as expectativas da Fundação Volkswagen para a formação nessa edição piloto do curso, demonstrando claramente uma demanda inequívoca por cursos de formação continuada na área de arte por EaD.

Das inscrições, a maioria absoluta veio do estado de SP, com 1253 inscrições. E o menor número de inscrições veio do estado de Roraima, com 6 inscritos, seguido do Acre, com 9 inscritos.

Figura 2: Inscrições no Projeto Aprendendo com Arte, por estados

Fonte: FVW-3, 2015

A formação básica da maioria dos inscritos é em Artes Visuais, com 2099 inscritos (50% do total).

Com relação à pós-graduação, a maioria (47%) relatou pós-graduação *lato sensu*, especialização, mas um número significativo de inscritos (13505, 31,1%) declarou não ter cursado nenhuma pós-graduação.

O Projeto Aprendendo com Arte iniciou suas atividades de formação em 05 de março de 2015, com o evento presencial em Aracaju SE, que marcou a assinatura da parceria entre a Fundação Volkswagen e o Instituto Arte na Escola, como parceiro técnico desse projeto piloto.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA TPACK ARTES VISUAIS

A Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais é uma proposta de leitura da Metodologia TPACK, feita por mim, durante a pesquisa de doutoramento na ECA USP, para aplicação desta na área de Formação de Professores de Artes Visuais e visa uma apropriação da TPACK para a área buscando verificar as necessidades a serem contempladas na formação de professores de arte por EaD por meio dessa visão.

Chamada de TPACK (de, em Inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) (SHULMAN, 1986), a metodologia é uma proposta de trabalho com tecnologia e educação que tenta capturar algumas das qualidades essenciais de conhecimento, exigidas do professor para integrar a tecnologia no seu ensino. Busca “integrar os conhecimentos que são necessários para um professor para usar a tecnologia inserida em um

planejamento didático adequado podendo aplicá-lo em seu plano de ensino”⁷ (KOEHLER, 2012). No centro da proposta se localiza a complexa relação de três formas principais de conhecimento: Conteúdo (CC), Pedagogia (CP) e Tecnologia (CT). O quadro TPACK é construído sobre a ideia de *Pedagogical Content Knowledge*. Na leitura que fiz da Metodologia TPACK busquei diagnosticar esses conhecimentos na área de artes visuais. Dessa forma surgiu a ‘Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais’, sintetizada da tabela abaixo (SAMPAIO, 2014, p.93) e que pode ser conhecida na tese disponível na biblioteca de teses da ECA USP⁸. Essa proposta guiou a seleção de conteúdos e materiais para aplicação no projeto.

Tabela 1 - Desmembramento do gráfico TPACK em Artes Visuais

TPACK					
Technological Pedagogical Knowledge (TPK)	Pedagogical Content Knowledge (PCK)	Technological Content Knowledge (TCK)	Content Knowledge (CK)	Technology Knowledge (TK)	Pedagogical Knowledge (PK)
Fluência em recursos e atividades educacionais em geral.	Conhecer teorias de aprendizagem ¹ e estratégias de ensino em geral, e específicas de arte.	Estar atualizado em relação aos <i>softwares</i> , app, objetos de aprendizagem e demais recursos tecnológicos desenvolvidos para a área de conhecimento.	Conhecer a fundo os conteúdos de sua área de conhecimento, no caso, artes.	Saber operar tecnologias padrão, em educação, como quadro, giz etc., e também as mais recentes ² , bem como conhecer o vocabulário tecnológico como “ <i>wilfer</i> ” ³ .	Ter conhecimento pedagógico em relação às teorias de desenvolvimento de aprendizagem, nos diversos modelos, bem como conhecimentos de sua aplicabilidade em aula.

Fonte: Dados primários da pesquisa(2016)

4 RESULTADOS

Ao fim da edição piloto do Projeto Aprendendo com Arte, em novembro de 2015, a meta de atender 120 professores no semipresencial e 200 na modalidade EaD ultrapassou às expectativas.

⁷ Tradução nossa do original “trata de integrar los conocimientos que son requeridos por un docente, para poder utilizar la tecnología inserta en una planificación didáctica adecuada pudiendo aplicarla en su esquema de enseñanza” (KOEHLER, 2012).

⁸ A tese “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?” pode ser encontrada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/pt-br.php>>

Já na inscrição para a seleção de participantes por EaD houve uma superação absoluta das metas. Como já dito, foram 4197 inscrições (quatro mil, cento e noventa e sete) inscritos para as 200 vagas disponíveis, um número quase 2100% acima do estimado.

Figura 3: Inscrições para Modalidade EaD

Fonte: FVW-3, 2015

Com relação ao Plano Nacional de Educação – PNE, o projeto teve impacto positivo nas metas 2, 15, 16 e 17, que são, respectivamente: Ensino Fundamental; Formação de Professores, Formação Continuada e pós-graduação de Professores e Valorização de Professores (FVW-3, 2015). Quanto ao impacto geográfico, o Projeto Aprendendo com Arte atingiu diretamente, professores de 23 estados brasileiros.

Figura 4 - Estados brasileiros impactados pelo Projeto Aprendendo com Arte

Fonte: FVW-3 (2015)

Os números do Censo 2014 da Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED “a evasão constitui um grande obstáculo para o desenvolvimento das ações EaD” (ABED, 2014, p. 90) mostram que, nos cursos livres não corporativos os índices de evasão chegam a 50% (SAMPAIO, 2014, p.13; FVW-3, 2015). A menor taxa de evasão é percebida nos cursos corporativos devido, acredita-se, a um maior comprometimento, visto que a maioria é financiada pelos empregadores e o cumprimento das atividades tem reflexo direto na empregabilidade do funcionário. A “falta de tempo para estudar e participar do curso”, que é o motivo citado por 60% dos entrevistados no censo (ABED, 2014) é diminuída com a colaboração dos empregadores na liberação do tempo de estudo (FVW-3, 2015). No caso das turmas semipresenciais do Projeto Aprendendo com Arte, a parceria entre a Fundação Volkswagen e as Secretarias de Educação dos municípios previa a liberação dos professores para a participação no projeto, assim como agrega ao plano de carreira do professor participante pontuação de carga horária de treinamento em serviço.

No Projeto Aprendendo com Arte, considerou-se como evasão os alunos que formalizaram sua desistência do curso. Assim, a taxa de evasão formal ficou em torno de 3%: foram solicitadas formalmente 9 desistências dentre os 320 matriculados. Porém, dos restantes 311 participantes, 134 (43%) tiveram participação ativa e 177 (57%) pouca ou nenhuma participação (considerando os que nunca acessaram e os que ficaram por mais de 60 dias sem acesso ao ambiente). Dessa forma, a evasão não formal pôde ser considerada como dentro dos percentuais verificados em outros cursos EaD (FVW-3, 2015).

Figura 5: Dados referentes à participação nas atividades.

Fonte: FVW-3 (2015)

4.1 Os resultados a cada módulo

No primeiro módulo, nas turmas EaD, foram desenvolvidos 29 *blogs*, entre individuais e coletivos. A “*atividade foi nova para a maioria dos participantes*” (FVW-3, 2015), mas a qualidade alcançada foi de ótimo nível. Apesar de inicialmente apresentarem pouca intimidade com as ferramentas tecnológicas, os professores participantes demonstraram interesse em aprender e incorporá-las à sua prática diária. Essa percepção se deu especialmente na construção de *blogs*.

Nas turmas semipresenciais o tema do primeiro encontro foi ‘Cadernos de Artistas como registro da prática’. Também nesse encontro foi apresentada a proposta metodológica que embasa o projeto, e foi entregue o material teórico e o *kit* de recursos, composto de livros, vídeos, lâmina com fotografia e sequência pedagógica, e a pasta arquivo em que os participantes podem guardar os textos de cada formação, tudo isso dentro de uma bolsa desenvolvida especialmente para o Projeto Aprendendo Com Arte, pela equipe de outro projeto da Fundação Volkswagen, o Costurando o Futuro⁹.

No segundo módulo, sobre Patrimônio e Memória, os participantes fizeram um mosaico de tradições e patrimônios materiais e imateriais de suas regiões e se organizaram em uma Comunidade de Prática, com 84 participantes, que desenvolveu o tema com a criação de uma imagem coletiva, com a montagem das fotografias enviadas pelos participantes, sobre patrimônios culturais materiais e imateriais. A comunidade continuará ativa até o fim dos cursos (FVW-3, 2015). No encontro presencial, também buscando trabalhar Patrimônio e Memória, o tema foram os Relicários. Foi “uma atividade bastante rica, plena de significados, em que os professores puderam refazer seus percursos individuais de memória, resgatando ideias e ideais de estudantes, quando em formação” (FVW-3, 2015).

No terceiro módulo foram desenvolvidos 35 Mapas Conceituais sobre a Abordagem Triangular, conteúdo do módulo, de modo individual e coletivos. Nos encontros presenciais o Prof. Cláudio Neimanas trabalhou com os professores algumas questões relacionadas à fotografia e registros imagéticos e recursos da fotografia. Os professores de

⁹ Mais informações sobre esse projeto podem ser consultadas em: <<http://www.vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/TextoProjetos.aspx?idProjeto=28>>..

Aracaju/SE visitaram o Centro Cultural de Aracaju, para uma sessão fotográfica, e os professores de Cariacica/ES, visitaram o Centro Histórico da cidade.

No quarto módulo foram realizadas atividades com o uso dos *softwares Gimp e Inkscape*. Foram produzidas 49 imagens, entre individuais e coletivas (mosaicos de imagens). Nos encontros presenciais houve oficinas de leitura de imagens, com Anamélia Bueno Buoro em que foram trabalhadas as habilidades de descrição, análise, estabelecimento de relações e interpretação de imagens. A produção artística baseada na leitura da obra “Navio de Imigrantes” destacou as muitas leituras pessoais e a necessidade de se propor esse tipo de atividade na escola (FVW-3, 2015).

No módulo cinco o *HangOut* com a Profa. Dra. Paula Caroley, sobre *games* & jogos deflagrou a construção de 40 análises de games, entre individuais e coletivas, além de 26 imagens autorais, usando os games que foram testados, e que traziam a possibilidade de criações artístico-poéticas. Os encontros presenciais foram marcados por visita a instituições artísticas ou culturais: Museu da Gente Sergipana e Galeria de Arte Popular (Aracaju), Terreiro de Congo e Museu Vale (Cariacica), acompanhados de um mediador local e da Profa. Dra. Maria Christina Rizzi. Essa visita se configurou num estudo de procedimentos, atitudes e valores sob a ótica da teoria e da prática à luz da Abordagem Triangular (FVW-3, 2015).

Para o sexto módulo foram realizadas propostas de trabalho com vídeo e cinema. O resultado foi a criação de curta metragens pelos professores, usando recursos como celulares e câmeras fotográficas simples. Foram apresentados 27 vídeos, entre produções individuais e coletivas. Os encontros presenciais realizaram atividades que visaram contribuir na estruturação dos projetos finais; compartilhar práticas em desenvolvimento a partir dos conteúdos trabalhados no curso; tratar de conceitos da arte contemporânea e proposições da artista Lygia Clark que permeiam a concepção de artista/ professor/propositor.

No sétimo módulo todo o trabalho foi dedicado à construção dos projetos de sequências didáticas, trabalho final do curso, em que deveriam ser programadas atividades a serem aplicadas em sala de aula pelos professores, usando recursos aprendidos ao longo do curso. Entre trabalhos individuais e coletivos, tivemos a entrega de 27 projetos de sequências didáticas. O sétimo encontro presencial foi marcado pela

apresentação dos seminários finais, exposição de trabalhos e palestra com a Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi sobre um panorama do ensino da arte na contemporaneidade. Em Aracaju foram apresentados 07 projetos. Em Cariacica foram apresentados 05 na turma 1, da manhã; e 04 projetos, na turma 2, da tarde (FVW-3, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram realizados sete módulos temáticos e quatro sessões virtuais de formação e, na modalidade semipresencial houve ainda sete encontros presenciais, cada um com duração de oito horas. Foram encontros mensais, intercalados com os encontros de formação a distância (*HangOuts*). No entanto, os dias escolhidos pelas secretarias para as sessões acontecerem (sextas-feiras) não se mostrou adequado às disponibilidades da maioria dos professores participantes, esvaziando as sessões em tempo real. Embora as sessões tenham sido gravadas e tenham ficado com acesso disponível aos participantes, o formato interativo foi perdido.

Foi considerado pela direção do Instituto Arte na Escola, já no primeiro semestre de trabalhos no projeto, que “os *HangOuts* não poderiam ter caráter acadêmico” (FVW-3, 2015, p.36). Assim, o formato foi modificado, da proposta original, previstos para serem encontros interativos, para deixá-los “mais leves e dinâmicos”, porém, a inclusão de roteiros pré-definidos obrigatórios, tornaram-se mais *broadcasting*, o que não considero interessante. A direção do Arte na Escola também afirmou acreditar “que seria interessante, também, que houvesse um editor de imagens, para que os vídeos fossem editados antes de serem disponibilizados no canal do projeto no YouTube” (FVW-3, 2015, p.36), o que, como autora da proposta, e coordenadora, discordo, pois descaracteriza a principal qualidade da ferramenta, de dialogicidade e interação, que se perde com a edição, tornando-os outro tipo de material didático: as vídeoaulas. Na avaliação do Instituto, as sessões foram longas demais. Porém, com a quebra do formato inicialmente proposto (diálogo web mediado) para transformá-las em transmissão direta de uma conversa mediada entre a apresentadora e o convidado descaracterizou a ideia de uso da ferramenta.

O estagiário contratado para as redes sociais foi dispensado antes do início da aplicação do projeto, por incompatibilidade no traba-

lho com a equipe do Instituto Arte na Escola, e foi substituído por um funcionário do próprio instituto que, por não ter dedicação exclusiva ao projeto, terminou por não ‘dar conta’ de gerir e alimentar as redes adequadamente, gerando uma presença virtual significativa, como planejado. A gestão de presença nas redes *Google+*, *Pinterest*, *Facebook* e *YouTube* foi emergencialmente assumida por mim, por já exercer essas atividades juntos aos meus clientes particulares, porém sem gerar o impacto desejado no projeto. As demais foram abandonadas.

Os encontros presenciais acabaram por se configurarem como disparadores dos temas, mesmo dos grupos EaD (o que seria a função dos *HangOuts*) para se ajustarem à agenda da Coordenação de Projetos do IAE, “e também foram trabalhados em ambiente virtual, apoiados em leituras e debates em fóruns temáticos, mediados por professoras tutoras, acompanhados de diálogos virtuais com especialistas, de modo a contextualizar todo aprendizado desenvolvido” (FVW-3, 2015, p. 13), este fato foi marcadamente reforçado pelas mudanças feitas pela direção do IAE do formato dos *HangOuts*.

Com relação aos fichamentos como prática metodológica de pesquisa acadêmica, as dificuldades apresentadas pelos professores em realizar o fichamento, que deveria ser realizado sob a metodologia de trabalho de autoria da Profa. Dra. Stela Piconêz, levou a coordenação de projetos do Instituto Arte na Escola a decidir, contra a minha vontade, por permitir, alternativamente, a realização de uma resenha crítica contextualizada com a prática profissional dos professores. Como não estava prevista a resenha, o modo de fazer dela não foi explicitado aos professores e essa decisão ficou pedagogicamente descontextualizada e, embora tenha minimizado a dificuldade com o procedimento metodológico proposto, restringiu o objetivo inicial de incentivar a pesquisa de formação acadêmica, visto que os professores, que já não têm o hábito de realizar fichamentos do que leem, quando leem, continuaram a não exercitar esse aspecto.

A administração do *Moodle* ficou a cargo do CENPEC, outro parceiro da FVW, que foi incluído no trabalho com o projeto depois dele ser aprovado (a informação não constava no edital) e isso dificultou um pouco o trabalho de ajustes. A integração do trabalho de duas equipes (CENPEC e Instituto Arte na Escola), mais as expectativas da Fundação Volkswagen, juntando dois projetos com metodologias diferentes, sendo uma já consolidada, e aplicada em outras áreas de conhe-

cimento (CENPEC), e a outra, experimental, inédita em aplicações abertas (embora a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais tenha sido testada durante a pesquisa, com sucesso, isso se deu em ambiente acadêmico, com público formado por alunos de pós-graduação da UDESC) e pensada primordialmente para as especificidades o ensino de arte, foi uma jornada bastante pesada.

O ambiente *Moodle* do CENPEC não estava configurado para adaptabilidade *mobile*, e a maioria absoluta dos acessos dos professores se deu por *smartphones* pessoais e *tablets*, recebidos dos programas municipais de capacitação tecnológicas das duas cidades envolvidas. Fato que também não foi informado nas tratativas iniciais, e não houve tempo para realizar a adaptação emergencial.

Além das questões tecnológicas, a proposta inicial de liberdade total de gerenciamento das salas pelas tutoras, base da Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais, foi bastante prejudicada pela interferência direta da diretoria da Fundação, que, sem apresentar razões pedagógicas, no meio do terceiro módulo, pediu a restrição das funções das mediadoras que, de animadoras da construção do conhecimento passaram à “tutoras cobradoras de atividades” (declaração delas mesmas, em conversas de acompanhamento de coordenação de tutoria, todas registradas em ambiente virtual), o que empobreceu, e muito, a atuação das mesmas, numa tentativa de enquadrá-las ao “modelo de tutoria” de outros projetos mantidos pelo CENPEC, desconsiderando as especificidades do Ensino de Arte, da Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais, que foram propostas e defendidas no projeto inicialmente aceito, na aprovação no edital. O modelo utilizado pelo CENPEC, no entanto, prevê a participação bimodal (presencial e virtual) ativa das formadoras, o que não aconteceu no Aprendendo com Arte pois, embora também estivesse previsto no projeto original, pela falta de participação virtual das formadoras presenciais. Por terem sido escolhidas por meio de critérios que não consideraram as necessárias e imprescindíveis habilidades tecnológicas, trânsito digital fluente, familiaridade e adesão ao mundo virtual, e que foi fator negativamente marcante de sua atuação.

O critério de avaliação de participação dos professores considerado pela FVW foi unicamente quantitativo. Foram eliminadas as propostas, critérios e ações de avaliação qualitativa, originais do projeto. O resultado foi que, embora tenha havido um bom controle, faltou o aspecto qualitativo nas avaliações formais.

O Projeto Aprendendo com Arte, em sua versão piloto, concebida e criada por mim, tinha um *backbone* específico: promover o empoderamento tecnológico aos professores de arte participantes pela experimentação de vivência ativa como agente do processo educativo formativo tecno mediado. Assim, mesmo com todos os cortes e ajustes que foram apontados como necessários pelas diversas instâncias administrativas e, embora o projeto tenha sido parcialmente descaracterizado pelas interferências aplicadas durante seu desenvolvimento, os resultados foram bastante animadores.

Novas reformulações administrativas foram definidas para a aplicação do projeto em 2016. No entanto, essas decisões gerenciais entraram em conflito direto com os meus ideais pedagógicos de trabalho formação continuada de professores de arte por EaD. Além do encerramento do meu contrato, também por esse motivo, retirei-me do projeto ao fim do piloto, porém, cabe destacar, mantenho viva a ideia original de que “[...] as dificuldades, a cada dia maiores, de disponibilidade de tempo e recursos para atualizações, somando-se ao universo de possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, justificam que o conhecimento mínimo desse universo se faça absolutamente necessário” (SAMPAIO-RALHA, 2008, p.14) e iniciativas como esta devem ser incentivadas e consideradas como caminho possível e eficiente para a formação continuada de professores de arte. Nesse sentido, e mesmo que tenha sido somente pela comprovação inequívoca da demanda por esse tipo de formação, a experiência foi extremamente rica!

NOTAS

¹ Denominam-se teorias da aprendizagem, em Psicologia e em Educação, aos diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Embora desde a Grécia antiga se hajam formulado diversas teorias sobre a aprendizagem, as de maior destaque na educação contemporânea são a de Jean Piaget e a de Lev Vygotsky.

² Nessa perspectiva, compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, a qual se relaciona com um processo de conscientização e de transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2005, p. 47).

³ É a pessoa perdida na Internet que fica navegando sem rumo e sem saber o que fazer (HERMANN, 2007, citando o artigo “A study of 2,400 people carried out by

YouGov found more than a quarter of internet users wilf - a rough acronym of What Was I Looking For? - for two days every month”, o *que*, numa tradução livre, seria algo como “um estudo com 2.400 pessoas mostra que mais de um quarto dos usuários da internet wilf (Que seria um acrônimo da expressão ‘What Was I Looking For’, ou ‘O que eu estou procurando?’).

REFERÊNCIAS

- ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância - Censo 2014. São Paulo, ABED, 2014.
- ARTE NA ESCOLA. Sobre o Instituto Arte na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/institucional/>>. Acesso em: jul. 2015.
- Barbosa, A.M.T.B. Apresentação. In: Edital do Projeto Aprendendo com Arte. Disponível em: <http://vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/edital_Arte.pdf>. Acesso em: jul. 2015.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1936.
- CUNHA, R.M.R.; Braz, S.G.; Dutra, P.O. & Chamon, E.M.Q.O. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. In: The 4th International Congress on University-Industry Cooperation. **Anais...** Taubate, SP – Brazil – December 5th through 7th, 2012.
- DOMINGUES, D. **Criação e interatividade na ciberarte**: experimento, São Paulo, 2002.
- FVW. Reunião entre a Fundação Volkswagen e a Secretaria de Educação Básica em 18 de fevereiro de 2014. Sem publicação, circulação interna.
- FVW-1. Fundação Volkswagen. Edital do Projeto Aprendendo com Arte. 2014. Disponível em: <http://vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/edital_Arte.pdf>. Acesso em: jul.2015.
- FVW-2. Fundação Volkswagen. Edital de Seleção de tutores para o Projeto Aprendendo com Arte. 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1UcI1TDk9uoV4ozPE3XtlhePEZotQuUiR-N7Kd8MIA_hY/closedform>. Acesso em: jul.2015.
- FVW-3. Relatório final do Projeto Aprendendo com Arte. Fundação Volkswagen, dezembro de 2015, circulação interna.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.
- KOEHLER, M.J. TPACK Org. 2012. Disponível em: <<http://www.tpack.org/>>. Acesso em: Acesso em: jul.2015.

MOORE, Michel. **Learner autonomy**: the second dimension of independent learning, 1972.

_____. **Toward a theory of independent learning and teaching**, 1973.

_____. **On a Theory of independent study**, 1977.

RHEINGOLD, H. **The virtual community**. <http://www.rheingold.com/vc/book> SENGE, P. M. A quinta disciplina - Arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1998.

SAMPAIO, J.L.F. Projeto Aprendendo com Arte. In: Fundação Volkswagen, Edital Fundação Volkswagen. Circulação restrita. São Paulo: FVW, 2014.

_____. (1) **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?** Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Artes, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Área de Teoria, Ensino e Aprendizagem. Orientação a Profa. Dra. Ana Mae T.B. Barbosa. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/pt-br.php>>. Acesso em: jul. 2015.

_____. (2) Considerações ao término da pesquisa”. “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?”. Um estudo Brasil/Argentina e a TPACK Artes Visuais. In: **Anais... XXIV Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil. II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores**. Ponta Grossa/PR, 14 a 18 de novembro de 2014. Ponta Grossa: FAEB/ISAPG, 2014. ISSN 2358-7423. SAMPAIO-RALHA, J. L. F. Uso de VRML em EDMC para ensino de arte: possibilidades e limitações. In: **Imaginar**. Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual de Portugal. n.51, v.1. Dez.2008. p.14-19. ISSN 1646-6845.

_____. “Comunidades Virtuais - O que é, para que serve, porque usar; como usar e como não usar”. In: Moraes, U.C. (Org.). _____ **Tecnologias educacionais e aprendizagem**: estratégias no uso dos recursos digitais. São Paulo: Livro Pronto, 2007. v. 1, p. 167-182.

SHULMAN, L.S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4). 1986.

TORNAGHI, A.J.C.; Prado, M.E.B.B.; Almeida, M.E.B. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010.

SOBRE OS COAUTORES

Ana Sara Castaman

Mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Atualmente é professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em inclusão escolar e educação especial.

E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Cecília D. Flores

Mestrado em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). É orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. É coordenadora do curso de graduação In-

formática Biomédica e professor associado da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Arquitetura de Sistemas de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: informática médica, educação médica, objetos de aprendizagem, informática na educação, inteligência artificial e simulação. E-mail: dfloresorama@gmail.com

Clóvis Leopoldo Reichert

Especialização Lato Sensu em Gestão de Instituições de Ensino Técnico pela UFSC (2000). Doutorando em Informática na Educação da UFRGS (projeto de qualificação de tese aprovado). Foi diretor da Escola de Educação Profissional SENAI Visconde de Mauá Porto Alegre, diretor da Faculdade de Tecnologia SENAI Por-

to Alegre e gerente de Articulação Institucional e Cooperação Internacional do SENAI-RS. Atualmente é gerente de operações do Instituto SENAI de Tecnologia em Petróleo, Gás e Energia do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias para a Educação a Distância e ambientes virtuais de aprendizagem; gestão de educação superior tecnológica; gestão de projetos estratégicos e gestão de instituto de tecnologia.

E-mail: clreichert@gmail.com

Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosgerau

Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1999) e Doutorado em Ciências da Educação - opção: Tecnologias Educacionais pela Universidade de Montréal - Canadá (2005). Ela é atualmente professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia da Informação e da Comunicação, atuando principalmente nos seguintes áreas: formação pedagógica do professor do ensino superior; integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, métodos qualitativos, uso de softwares para a análise de dados qualitativos, processos para revisão sistemática. E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br

Edson Felix dos Santos

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Mar, Chile. Áreas de interesse em desenvolvimento de objetivos de aprendizagem; design educacional; mídias na educação e educação a distância.

Atualmente trabalha no projeto de pesquisa na UFRGS na área da saúde e também nas Faculdades Integradas de Taquara, no Núcleo de Educação On-line.

E-mail: felixedson.pr@gmail.com

Elmara Pereira de Souza

Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (2013) com estágio na Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED - Espanha (2012). Mestre em Educação com Ênfase em Tecnologias Digitais na Educação e Educação a Distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância e tecnologias na educação. E-mail: elmarasouza@gmail.com

Fernanda Roda de Souza Aratijo Cassundé
Doutora e Mestre em Administração (UFPE). Atualmente é professora Adjunta I do colegiado de Administração da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e professora permanente do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/UNIVASF). É revisora de periódicos e eventos acadêmicos da área. Avaliadora ad hoc da FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco).

E-mail: fernanda.roda@univasf.edu.br

Isolina Oliveira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa e Mestre em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta, onde lecciona várias unidades curriculares de licenciatura e mestrado e

sou responsável por seminários temáticos no âmbito do doutoramento em educação. Fa\ parte do Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) desta associação; inserida neste grupo, entre outras actividades, participei no projecto O professor como investigador ligado à reflexão e investigação sobre a prática profissional. E-mail: Isolina.Oliveira@uab.pt

Janete Sander Costa

Mestrado em Linguística, na New York University, NYU, USA. Doutorado em Informática na Educação, UFRGS (2009). Atua como professora, pesquisadora e revisora da EaD das Faculdades Integradas de Taquara, FACCAT, com atuação junto ao Núcleo de Educação On-Line, NEO, e, ainda, no campo da metodologia da pesquisa, na Castelli Escola Superior de Hotelaria.

Tenho lecionado e orientado trabalhos nas áreas das Ciências da Linguagem desde 1981, nas áreas da Informática na Educação e metodologia de ensino e pesquisa e avaliação desde 1999.

E-mail: janetesander@gmail.com

José Ricardo Costa de Mendonça

Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), além de graduado em Administração pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Administração pelo PROPAD/UFPE e Pós-Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGS/FACHIF/UFMG - 2012). Professor do Departamento de Ciências Administrativas (DCA) e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da UFPE. Avaliador dos eventos da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração) nas áreas de Estudos Organizacionais, Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Ensino e Pesquisa.

E-mail: jrcm@ufpe.br

Jurema Luzia de Freitas Sampaio

Professora universitária, consultora, parecerista e designer instrucional em projetos de arte, educação e cultura. Doutora em Artes, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e estágio sanduíche na Universidade de La Plata, Argentina, 2013. Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP). Tem interesse e atuação em Formação de Professores: Inicial/Continuada e Comunidades Virtuais de Práticas Colaborativas para Educação Continuada à Distância; desenvolvimento, aplicação e gestão de metodologias de produção de cursos, trabalhando com análise e desenvolvimento de arquitetura de informação, navegação e usabilidade em websites e cursos on-line. E-mail: ju.sampaio@gmail.com

Kate Fabiani Rigo

Doutora em Teologia, com ênfase em Educação e Religião pela Faculdades EST- Brasil. Bolsista CAPES - Doutorado Sanduíche na Georg-August-Universität Göttingen - Alemanha (2014). Licenciada e Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica do RS. Mestre em História da Pontifícia Universidade Católica do RS. Possui experiência como docente (desde 2003) na Educação Básica (pública e privada), no Ensino Técnico e no Ensino Superior nas áreas de Humanidades, Pedagogia e Ludopedagogia.

E-mail: profkaterigo@gmail.com

Kátia Cilene da Silva

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). Doutoranda no Edumatec da UFPE. É professora assistente da Ufersa desde out/2010, tendo ministrado as disciplinas de Tópicos em Informática, Introdução a Computação, Introdução a lógica, Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle,

Introdução a Educação à Distância e Tecnologias Assistivas e tendo coordenado o Subprojeto de Matemática a Distância do PIBID. Exerceu as coordenações do Núcleo de Educação à Distância, da Institucional da UAB e do Comitê Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. É professora concursada para a disciplina de Introdução à EaD. E-mail: katiacs@ufersa.edu.br

Maria Ivone Gaspar

Master of Arts in Education – high school (ensino secundário) - University of Rhode Island, College of Human Sciences and Services, U.S.A. Projecto de investigação sobre O sistema de avaliação do rendimento escolar utilizado em Portugal nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

. Orientação do Professor Dick Nelson, University of Rhode Island (grau obtido em 1980). Doutoramento em Ciências da Educação. Docente no ensino superior e Chefe de Gabinete do Secretário de Estado da Reforma Educativa; Docente no ensino secundário; Membro da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Coordenadora de vários projetos de investigação; Coordenadora e/ou membro de vários grupos de trabalho de natureza científica e pedagógica.

E-mail: migaspar@uab.pt

Querte Mehlecke

Pós-graduação em Educação Empresarial, FACCAT (1998); Pós-Graduação em Informática na Educação a Distância, UFRGS e Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Orientadora de projeto de Pesquisa da FAPERGS. Professora de Informática Básica da Fatec Dental CEEQ, Igrejinha, RS. Tutora dos Cursos de Pós-

-Graduação de Mídias na Educação, UFRGS, UAB. É coordenadora do Núcleo de Educação On-line das Faculdades Integradas de Taquara, RS; e coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Castelli EsH. Coordenadora do Núcleo

de Educação a Distância e Informática Educativa desde 1998. Coordenadora, desde a primeira edição, do 21º Seminário de Educação, tecnologia e Sociedade, evento internacional. Coordenadora e professora dos cursos de capacitação docente para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula para professores universitários. Coordenadora e professora dos cursos de extensão para Tutores, Capacitação pedagógica para EaD; Produção de materiais didáticos para EaD. Ênfase em Educação a Distância.

E-mail: querte.cm@gmail.com

Roseclea D. Medina

Mestrado em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(1995) e doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(2004). Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Membro de corpo editorial da Informática na Educação (Impresso). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação. Atua principal-

mente nos seguintes temas: Laboratórios Virtuais, Informática na Educação, Aprendizagem Significativa, Redes de Computadores, Realidade Virtual.

E-mail: rose@inf.ufsm.br.

Susane Garrido

Doutora em Informática na Educação (com ênfase em Neurocognição) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). Faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação da UTP - Universidade TUIUTI do Paraná e da Pós graduação da Anhembi Morumbi. Faz parte das

Comissões de Educação a Distância do CNE (Conselho Nacional de Educação) e do INEP . É Membro da ABED e das Comissões científicas do CIAED (Congresso Internacional de Educação a Distância e da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância.

E-mail: susanelg@gmail.com

COLEÇÃO EaD em debate

VOLUME 1

1 Ambientes de suporte para educação a distância: a mediação para aprendizagem cooperativa - Querte Teresinha C. Mehlecke | Liane Margarida R. Tarouco

2 Avaliação na EaD e o Contrato de Aprendizagem - Querte Conzi Mehelcke Adriana T. Guedes | Margaret Fátima Lucca

3 Certificação do Conhecimento: análise e revisão dos trabalhos científicos apresentados nos Congressos da ABEB no período de 2001 a 2009
Margarete Fátima Lucca | Querte Mehelcke
Adriana Torres Guedes

4 DiLCoS, sistema colaborativo de ensino a distância, e Eduline, um ambiente virtual de aprendizagem: uma produção possível
Janete Sander Costa | Querte Mehelcke
Clovis Leopoldo Reichert | Liane M. R. Tarouco

5 Dinâmica das relações grupais dos alunos on-line: estudo de caso em fórum de discussão - Querte Mehelcke
Adriana Torres Guedes | Janete Sander Costa | Margaret Lucca

6 Educação a distância: a influência do ambiente virtual de aprendizagem no processo de ensino - Querte Mehelcke | Janete Sander Costa

7 Estratégia de interação on-line: um estudo no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal - Querte Mehelcke
Liane Tarouco | Margaret Axt
Alda Pereira | Janete Costa

8 Estratégias de interação entre tutor e estudantes em educação a distância
Querte Mehelcke | Alda Pereira
Liane Tarouco

9 Estratégias para uma construção do gosto democrático: promovendo interações nas salas de aula online
Querte Mehelcke | Adriana Torres Guedes

10 For-chat: uma comunidade virtual construindo sentido, autoria e conceitos em um ambiente cooperativamente interativo
Querte Mehlecke | Margaret Axt
Liane Margarida Rockenbach Tarouco

11 O professor on-line e as relações dialógicas - Querte Mehlecke

12 Interações de uma comunidade virtual: encontros dialógicos com sentido e autoria e os movimentos da linguagem oral
Janete Sander Costa | Querte Mehlecke

13 As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EaD
Adriana Torres Guedes | Querte Mehlecke
Janete Sander Costa

14 Oral traces in written L1 and L2 interactions: affective gifts of informal language styles in virtual learning communities
Janete Sander Costa | Querte Mehlecke
Margarete Axt | Liane M. R. Tarouco

15 As teorias de aprendizagem e os recursos da internet auxiliando o professor na construção do conhecimento
Ana Maria M. de Moura | Ana Maria Ponzio de Azevedo | Querte T. Mehlecke

16 Os desafios da educação a distância na atuação da prática docente
Kátia Cilene da Silva | Querte Terezinha Conzi Mehlecke | Patrícia S. Cavalcante

17 Uma proposta metodológica de estudo das reconfigurações do fazer docente na educação a distância
Querte Mehlecke | Roberto Tadeu Morais
Margarete Fátima Lucca | Adriana T. Guedes