

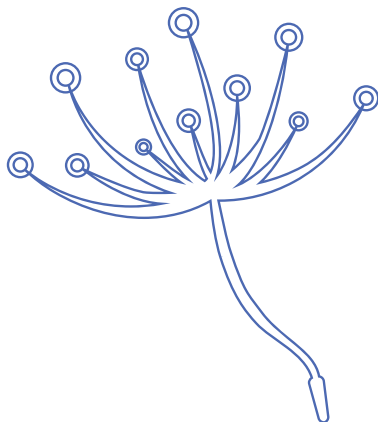


Educação a Distância meios, atores e processos

Educação a Distância

meios, atores
e processos

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Wagner José Corradi
Reginaldo Naves de Souza Lima
André Favacho
Eucídio Pimenta Arruda
(Organizadores)



Educação a Distância
meios, atores
e processos

CAED-UFMG
Belo Horizonte
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Prof. Clélio Campolina Diniz
Reitor

Prof^a. Rocksane de Carvalho Norton
Vice-Reitoria

Prof^a. Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitora de Graduação

Prof. André Luiz dos Santos Cabral
Pró-Reitor Adjunto de Graduação

CENTRO DE APOIO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Prof. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Diretor de Educação a Distância

Prof. Wagner José Corradi Barbosa
Coordenador da UAB/UFMG

Prof. André Márcio Picanço Favacho
Coordenador Adjunto da UAB/UFMG

Prof. Eucídio Pimenta Arruda
Coordenador Pedagógico

EDITORA CAED-UFMG

Editor: **Prof^o Fernando Selmar Rocha Fidalgo**

Produção Editorial: **Cyrana Borges Veloso**
Marcos Vinícius Tarquinio

Revisão: **Rita Viana Gonsalves**

Projeto Gráfico: **Departamento de Design/Caed**

CONSELHO EDITORIAL

Prof^o André Márcio Picanço Favacho

Prof^a. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Prof^o. Dan Avritzer

Prof^a. Eliane Novato Silva

Prof^o Eucídio Pimenta Arruda

Prof^o. Hormindo Pereira de Souza

Prof^a. Paulina Maria Maia Barbosa

Prof^a. Simone de Fátima Barbosa Tófani

Prof^a. Vilma Lúcia Macagnan Carvalho

Prof^o. Vito Modesto de Bellis

Prof^o. Wagner José Corradi Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Luciana de Oliveira M. Cunha, CRB-6/2725)

E24 Educação a distância : meios, atores e processos / Fernando Selmar Rocha Fidalgo ...[et al.], organizadores. – Belo Horizonte : CAED-UFMG, 2013.
362 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
Textos em português e espanhol.
ISBN 978-85-64724-46-4

1. Ensino a distância. 2. Professores – Formação. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Fidalgo, Fernando. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Apoio à Educação a Distância.

CDD 371.35
CDU 37.018.43

NOTA DO EDITOR

Além dos cursos presenciais ofertados a mais de 70 anos, na última década, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) vem atuando em diversos projetos de Educação a Distância (EaD) que incluem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as ações relacionadas à EaD empreendidas pela universidade, destacam-se as vinculadas ao Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED). O centro iniciou suas atividades em 2003, credenciando a UFMG junto ao Ministério da Educação para a oferta de cursos a distância. O CAED está vinculado à Diretoria de Educação a Distância (DED). Essa diretoria tem a finalidade de implantar, estruturar e articular a EaD na universidade. O centro conta com diretoria, cinco coordenações e dez setores de apoio administrativo. Situa-se na Unidade Administrativa III no Campus Pampulha da UFMG em Belo Horizonte. Atualmente, o CAED apoia a oferta de cerca de 20 cursos a distância, nas modalidades graduação, pós-graduação e extensão. A universidade, por meio da EaD, está presente em 33 polos de apoio presencial em toda Minas Gerais.

Como um passo importante e decisivo para ampliação de sua atuação, o centro criou, no ano de 2011, a Editora CAED-UFMG, com a finalidade de potencializar a produção de material didático e científico para e sobre a Educação a Distância.

Assim, esta publicação científica da Editora CAED-UFMG, denominada “Educação a Distância: meios, atores e processos” é resultado da atuação do centro no meio editorial. Dessa forma, o CAED consolida seu papel na organização, na produção e na publicação obras de temas relevantes e de autores renomados, de modo a ampliar sua contribuição para o crescimento da EaD.

Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Editor

SUMÁRIO

Apresentação	9
--------------------	---

Seção 1: Educação em Rede

La Educación Superior a Distancia en la Sociedad Digital: Retos y Oportunidades Prof. Juana Sancho	11
Pesquisa na EaD num Mundo Hiperconectado Prof. José Moran	11
La Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo a Través de la Red Prof. Joaquin Gairin	11

Seção 2: Linguagens da EaD

Ainda sobre Espaço, Tempo, Presença e Distância: Questões para a EaD Online Prof. Lilian do Vale	45
Linguagens e Mídias da EAD Prof. Dulce Márcia Cruz	55
Por uma EAD sem Distância: Presença na Interação Professor/Alunos em AVAs Prof. José Carlos Gonçalves	55

Seção 3: Tendências da EaD

Tendências da Educação a Distância	
Prof. Hermano Carmo	55
A Expansão da EaD no Brasil: Reflexos sobre sua Institucionalização	
Prof. Kátia Morosov	55
Institucionalização da Educação a Distância no Superior Público Brasileiro: Desafios e Estratégias	
Prof. Marcello Ferreira	55
Resultados, Desafios e Perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFMG	
Prof. Wagner José Corradi	55
Qualidade e Avaliação do Ensino a Distância em Portugal	
Prof. Carla Padre	55

Seção 4: Formação Docente

A Formação do Professor na Era da Mudança de Paradigma Educacional	
Prof. Maria Tereza Menezes Freitas	55
Ressignificações na/da Formação de Professores	
Prof. Raquel Barreto	55
Formação de Professores na Educação a Distância, Construindo Sentido no uso das Tecnologias	
Prof. Maria Esperança de Paula	44

Seção 5: Produção de material didático

Desafios da Produção de Material Didático para a Educação a Distância Prof. Aluizio Belisário	55
Produção de Material Didático Impresso na EaD: Desafios na Experiência do Programa UAB Moçambique Prof. Oreste Preti	55
O Professor Universitário no Contexto da Autoria para a EaD: Provoações entre a Formação e a Elaboração de Materiais Didáticos Prof. Eucidio Arruda	55
Ampliação via Extensão Universitária da Atuação das Universidades Públicas nos Polos de Formação da EaD – uma Experiência na Produção de Material Didático Prof. Evandro José Lemos da Cunha	55

Seção 6: Instrumentais da EaD

Design Instrucional: Construção de Caminhos para o Aprendizado a Distância Prof. Durcelina Pimenta	55
Integração das Mídias e Tecnologias Digitais no Aprendizado Prof. Antônio Mendes	55
Ensino a Distância e Direitos Autorais: A produção do Conhecimento e a sua Tutela Jurídica Prof. Marcos Wachowicz	55
Produção de Objetos de Aprendizagem usando o Software Livre Xerte Prof. Celso Godinho	55
Uso da Ferramenta Podcast e Metodologia Webquest na EaD Prof. João Batista Bottentuit	55
Aplicações Didáticas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle Prof. Rosilene Carvalho	55

APRESENTAÇÃO

Este livro é um encontro importante de ideias pertencentes a grandes pesquisadores da Educação a Distância (EaD) no país e no mundo. Trata-se de uma publicação inédita e especial pela qualidade dos autores presentes que abordaram temas que vão desde as pesquisas sobre educação em rede até as especificidades da produção de material didático para a EaD. O livro “Educação a Distância: meios, atores e processos” dá continuidade a uma iniciativa do Centro de Educação a Distância da UFMG iniciada em 2012 com a publicação da obra “Educação a Distância: tão longe, tão perto”.

O livro “Educação a Distância: meios, atores e processos” organiza e apresenta os artigos elaborados pelos palestrantes convidados do quinto seminário internacional sobre EaD, organizado pelo CAED em 2013. Por meio desta obra, podemos comprovar o amadurecimento das discussões iniciadas na primeira edição e continuadas nas edições seguintes do evento e no livro anterior, bem como podemos nos comprazer do prestígio alcançado pelo evento, abrilhantado por uma publicação que reúne grandes pensadores da EaD nacional e mundial.

O livro está organizado em seis seções que agrupam textos com temas em comum. A primeira seção, Educação em Rede, inicia-se com o artigo da Profa. Juana Maria Sancho, coordenadora do grupo ESBINA da Universidade de Barcelona, intitulado “La educación superior a distancia en la sociedad digital: retos y oportunidades”, no qual a pesquisadora reflete sobre as transformações profundas pelas quais as universidades vêm passando e aponta para a necessidade de se repensar o papel das instituições em virtudes dessas transformações. O texto seguinte, “A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração”, do Prof. José Manuel Moran, Professor, Pesquisador e Gestor de Educação a Distância da USP, defende que as instituições de ensino precisam estar mais atentas para elaboração de projetos pedagógicos que atentem para os estilos de aprendizagem dos alunos.

O terceiro texto da primeira seção, “La creación y gestión del conocimiento colectivo a través de la red”, de autoria do Prof. Joaquin Gairin, membro do Departamento de Pedagogia Aplicada da Universidade Autônoma de Barcelona, apresenta a Criação e Gestão de Conhecimento Coletivo (CGCC) e analisa as possibilidades de sua aplicação como ferramenta útil para a melhora das organizações educacionais em seus processos de inovação e pesquisa.

A segunda seção do livro, intitulada “Linguagens da EaD” é composta por quatro textos. O primeiro é um artigo da Profa. Lilian do Vale, Professora Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Neste texto, a autora tece uma reflexão interessante sobre a terminologia utilizada para ser falar em EaD e sobre como os conceitos de espaço e tempo, poderiam nos auxiliar a repensar as noções de distância e presença.

Em “Linguagens e mídias da EaD”, a Profa. Dulce Márcia Cruz, professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSC, discute aspectos importantes da produção da EaD e sua relação com as mídias e os gêneros digitais.

O terceiro texto, “Por uma EaD sem distância: *presença* na interação professor /alunos em AVAs”, de autoria do Prof. José Carlos Gonçalves, tece uma discussão rica sobre a natureza da comunicação em interação nas comunidades de aprendizagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A terceira seção, Tendências da EaD, inicia-se com o texto, “Tendências da Educação a Distância”, de autoria do Prof. Hermano do Carmo. Nesse texto, o autor tece reflexões sobre as tendências da EaD na segunda década do século XXI e propõe duas referências estratégicas que poderão nortear as decisões dos sistemas de EaD.

O segundo texto, dos cinco que compõem esta terceira seção, intitula-se “A expansão da EaD no Brasil: reflexos sobre a institucionalização”. De autoria de Kátia Morosov, professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT, o texto apresenta uma discussão sobre a institucionalização da EaD no Brasil, fundamentada em problematizações que se põem nesse contexto com destaque para o desenvolvimento alcançado pelas instituições públicas de ensino superior.

O texto seguinte, “Institucionalização de Educação a Distância no Superior Público Brasileiro: Desafios e Estratégias”, foi escrito pelos professores Marcello Ferreira, Coordenador-Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância Diretoria de Educação a Distância (DED) e Daniel Mill, Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O artigo traça um histórico rico e detalhado do processo de

institucionalização da EaD brasileira, discutindo seus principais aspectos e destacando alguns dos desafios e estratégias importantes para a consolidação desse processo.

O quarto texto desta seção, “Resultados, desafios e perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFMG”, de autoria do Prof. Wagner José Corradi, Coordenador da UAB na UFMG, apresenta os resultados da política pública de implantação do Sistema UAB no âmbito da UFMG e ressalta os fatores que contribuíram para o sucesso dessas ações e apresenta também algumas perspectivas futuras.

O quinto texto desta seção, “Qualidade e Avaliação do Ensino a Distância em Portugal”, de autoria da Profa. Carla Oliveira Padre, professora da Universidade Aberta de Portugal, nos apresenta o contexto normativo no qual se realiza a avaliação da qualidade do ensino superior a distância e delimita as perspectivas para o futuro da EaD em seu país.

A seção quatro intitula-se “Formação Docente” e é composta por três textos. O primeiro, “A Formação do Professor na Era da Mudança de Paradigma Educacional”, foi escrito pela Prof. Maria Teresa Menezes Freitas, Diretora do Centro de Educação a Distância (CEaD) da UFU. Nesse texto, o leitor é convidado a refletir sobre a formação de professores diante da mudança paradigmática da educação em curso e a acompanhar a discussão sobre o papel desse profissional na sociedade em rede e sobre seus desafios atuais.

O segundo texto, intitulado “Ressignificações na/da Formação de Professores”, de autoria da Profa. Raquel Goulart Barreto, Professora Pesquisadora do ProPEd-UERJ, utilizando-se da análise crítica do discurso, discute as concepções e os modos de incorporar as TIC à formação e ao trabalho docente.

O terceiro texto desta seção, “Formação de Professores na Educação a Distância, construindo sentido no uso das tecnologias”, escrito pela Profa. Maria Esperança de Paula, Coordenadora do CEPEAD/UEMG e da UAB/UEMG, aborda temas polêmicos e muito importantes para a educação que são a utilização das TIC para a formação docente e a necessidade de investimento nessa formação.

A seção cinco do livro recebeu o título de “Produção de Material Didático” e reúne quatro textos interessantes sobre essa temática. O primeiro, “Desafios da Produção de Material Didático para a Educação a Distância”, é de autoria do Prof. Aluizio Belisário, Doutor em Educação e Professor da UERJ. O texto apresenta uma discussão sobre o desafio imposto aos educadores no processo de elaboração de material didático para a EaD e apresenta os principais aspectos que devem estar contemplados nesse material, a fim de que promova nos alunos a transformação da informação em conhecimento.

O segundo texto é uma produção do Prof. Oreste Preti, coordenador residente do Programa UAB-Moçambique. Intitulado “Produção de Material Didático Impresso na EaD: desafios na experiência do Programa UAB Moçambique”, o texto descreve os desafios encontrados por gestores, autores e equipe multidisciplinar durante a produção do material do curso a distância de formação de professores e servidores públicos de Moçambique.

O terceiro texto foi escrito pelo Prof. Eucídio Pimenta Arruda, Coordenador Pedagógico do CAED/UFGM e recebeu o título “O Professor Universitário no Contexto da Autoria para a EaD: Provocações entre a Formação e a Elaboração de Materiais Didáticos”. Nesse texto, o autor levanta questões sobre os direcionamentos que a discussão sobre a formação do professor adquire que a aproximam dos aspectos técnicos da formação, afastando-se da discussão acerca das transformações sociais-econômicas-culturais da atualidade.

O último texto desta seção, “Ampliação via Extensão Universitária da Atuação das Universidades Públicas nos Polos de Formação da EaD – uma experiência na produção de material didático”, de autoria do Prof. Evandro José da Cunha, Professor Associado do Departamento de Fotografia, Teatro, Dança e Cinema da Escola de Belas Artes da UFGM, apresenta reflexões e discussões acerca das práticas realizadas durante o desempenho de atividades de extensão universitária no âmbito da educação presencial e da educação a distância da UFGM, com destaque para a produção de material didático para a EaD.

Por fim, a quinta e última seção desta obra, Instrumentais da EaD, reúne textos de caráter didático originados nas oficinas oferecidas durante o evento. O primeiro texto, “Design Instrucional: construção de caminhos para o aprendizado a distância”, produzido pela Profa. Durcelina Pimenta, Doutoranda em Educação – PPGED/UFU-MG, discute os papéis desempenhados pelo designer instrucional, o profissional que acompanha e orienta as ofertas de cursos a distância.

O segundo texto, “Integração das Mídias e Tecnologias Digitais no Aprendizado”, foi escrito pelo Prof. Antônio Mendes Ribeiro, professor do Departamento de Ciências da Computação da UFGM, e apresenta discussão interessante acerca do advento da nova cultura educacional e da sua compatibilidade com a sociedade atual e defendeu a criação de uma nova pedagogia voltada para a inovação.

O terceiro texto desta seção, “Ensino a Distância e Direitos Autorais: a Produção do Conhecimento e a sua Tutela Jurídica”, de autoria do Prof. Marcos Wachowicz, Professor da UFPR e Coordenador do Grupo GEDAI/UFPR, traz uma abordagem muito

interessante acerca da tutela dos direitos autorais sobre a criação, produção e comercialização dos conteúdos produzidos para a EaD.

O texto seguinte, “Produção de Objetos de Aprendizagem Usando o Software Livre Xerte, de autoria do Prof. Celso Godinho, colaborador do CAED/UFMG, apresentou as possibilidades de utilização do software livre Xerte para a produção de objetos de aprendizagem voltados para a EaD.

O quinto texto dessa seção, “Uso da Ferramenta Podcast e Metodologia Webquest na EaD”, de autoria do Prof. João Batista Bottentuit, Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão, apontou vantagens do uso da ferramenta Podcast para a EaD e apresentou a metodologia WebQuest e suas aplicações na educação presencial e a educação a distância.

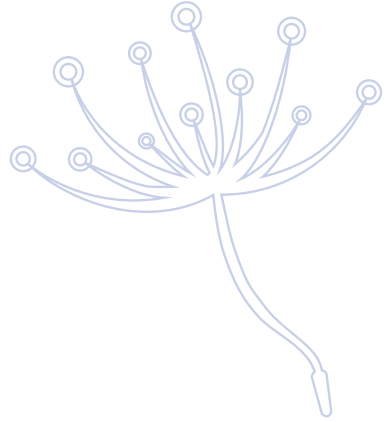
Encerrando a obra, temos o último texto da seção seis, intitulado “Aplicações Didáticas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle”, de autoria da Prof. Rosilene Carvalho, colaboradora do CAED/UFMG. Esse texto apresenta várias possibilidades de uso didático do AVA-Moodle para cursos a distância.

Foi uma satisfação acompanhar a disposição, a presteza com que os convites da comissão editorial foram atendidos. Não obstante, o excesso de atividades e de compromisso dos autores convidados, todos enviaram textos de grande qualidade e em tempo hábil para a publicação. Registro aqui o agradecimento a todos os autores, em nome da comissão editorial deste livro.

O resultado dessa combinação de boas intenções foi esse trabalho primoroso por suas participações, um livro que certamente será referência para estudos na área.

Na prontidão de nossos palestrantes, percebemos o desejo de contribuir para discussões essenciais ao crescimento a EaD. Esse também é o objetivo maior deste livro: fomentar discussões, disseminar ideias e conhecimento. Que a sua leitura seja prazerosa e proveitosa para você, leitor. E que você também possa contribuir com essa rede de informação, da qual esse livro é *meio*, sendo *ator*, no *processo* de difusão do conhecimento gerador do saber.

Boa leitura!



Seção 1: Educação em Rede

LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN LA SOCIEDAD DIGITAL: RETOS Y OPORTUNIDADES

Juana M Sancho-Gil¹

A cada mediaesfera corresponde en Occidente una máquina crucial de transmisión: la Iglesia, la escuela, la tele. La logosfera había producido el soberano fabulador. La grafosfera engendró el Estado educador; la videosfera, el Estado seductor. Para el orgullo del Estado, la historia de las técnicas de transmisión es una lección de humildad (R. Debray, 1995:58).

“La tecnología de una determinada era ha de ser entendida de forma inevitable sobre el fondo de su contexto social, un contexto en el que el deseo socializado -mediatizado en diferentes grados por instituciones económicas, militares y políticas- influencia el ritmo y la dirección del desarrollo tecnológico, incluso como el desarrollo tecnológico reacciona e informa ese deseo” (Simpson, 1995:135).

Resumen: En las últimas décadas la Universidad, al igual que muchas otras instituciones, ha experimentado cambios profundos y de muy distinto signo. Una buena parte de ellos están relacionados con el *imparable* desarrollo y proliferación de las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Uno de los efectos de este fenómeno está siendo el crecimiento de los programas de educación superior a distancia, aspecto en el se centra esta intervención. Como considero que es un tema que va más allá de la mera selección de un sistema de gestión del aprendizaje, comienzo situando el sentido de los cambios propiciados por las tecnologías digitales, para pasar a contemplar sus efectos en la Universidad y en la enseñanza a distancia. A continuación argumento la necesidad de repensar la propia noción de la función de la universidad, así como las concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; y de llevar a cabo procesos de evaluación socioeconómica.

1 Coordinadora del grupo de investigación consolidado ESBRIINA - *Subjetividades y entornos educativos contemporáneos* (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/esbrina>; y de la *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa* –REUNI+D. (MINECO.EDU2010-12194-E): <http://reunid.eu>. Miembro del Grupo de innovación docente para favorecer la indagación (2010GIDC-UB/12).Consolidado por la Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/indagat>

EL VUELCO TECNOLÓGICO

Como ha venido sucediendo a lo largo de la historia con todos los desarrollos tecnológicos Mumford (1934 [1982]), en los últimos años, el amplio y rápido desarrollo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación ha propiciado cambios significativos en los distintos ámbitos de la sociedad. Aunque hoy resulta realmente nuevo en el proceso civilizatorio propiciado por las tecnologías es la esfera en la que se producen estos cambios y la magnitud y el alcance de los mismos. De ahí la fascinación y el temor que nos producen.

En la década de 1990, filósofos de la tecnología como Álvarez, Martínez y Méndez (1993), para tratar de superar la vaguedad de la afirmación de que *todas las tecnologías son sociales* y sin tratar de establecer *qué tecnología es dueña y protagonista de la historia*, proponían cuatro figuras para *ordenar* el conjunto de los desarrollos tecnológicos disponibles. La primera figura engloba las *tecnologías artefactuales* cuya dimensión objetual proporciona una unidad inidentificable, integrada por componentes materiales que, además ocupan espacio y gozan de una cierta independencia de los agentes humanos para desarrollar su actividad. Este tipo de tecnologías son las más fácilmente identificables. Aunque curiosamente, como he argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 1994) muchas personas tienen dificultad para entender que los diferentes artilugios que utilizamos en la vida cotidiana, una vez integrados en nuestra forma de vida, son tecnología². Y que además, una vez incorporados a nuestro hacer, aunque se nos advierta de las consecuencias de su utilización, resulta prácticamente imposible desprenderse de ellos³. A no ser que se cambie radicalmente de vida.

La segunda la constituyen las *tecnologías organizativas*, que no podemos identificar con ningún objeto, que no son tangibles. Se trata de técnicas de secuenciación de los gestos que se centran en el tiempo metrizado y establecen reglas de acción para los seres humanos. Estas técnicas organizativas son el presupuesto y la puesta en escena imprescindible de las herramientas y las máquinas. Tres momentos de la historia de las innovaciones organizativas recientes: el taylorismo, el fordismo y el toyotismo, que representan saltos cualitativos en la capacidad de producción, no se derivan de la introducción de nuevas máquinas, ni del acceso a nuevas fuentes de energía, sino de una

2 Cada año en los cursos que imparto en la universidad el alumnado se sorprende al *descubrir* que la pizarra, las tizas, los bolígrafos, los libros, todas las máquinas que utilizan cada día, etc., son herramientas diseñadas por los seres humanos tras esfuerzos laboriosos y buenas dosis conocimiento e ingenio. Como también lo son los zapatos que calzan, los bolsos, la ropa que visten, etc., etc. De repente se dan cuenta que *no siempre han estado ahí*, ni crecen en los árboles.

3 Piénsese, por ejemplo, en los problemas gravísimos de contaminación en muchas ciudades y la dificultad de tomar medidas encaminadas a que los ciudadanos no viajen en coche.

transformación de la actividad productivas y de las relaciones humanas en el trabajo. En la década de 1990 Howard Gleckman (1993: 57-59) escribía:

40 años después de que la IBM vendiera su primer ordenador comercial, la tecnología de la información ha penetrado todos los rincones de la economía de los EEUU.... Pero el verdadero avance no es sólo la tecnología. Son los cambios profundos en la gestión y en la estructura organizativa los que están redefiniendo cómo se hace el trabajo..... estos cambios se denominan de forma genérica 'reingeniería' una visión que cuestiona los presupuestos y procesos tradicionales. A menudo, esto supone deshacer los viejos ámbitos funcionales -de mercadotecnia, manufacturación y finanzas, por ejemplo, y reocupar a los trabajadores en equipos interdisciplinarios. (...) Hemos quitado automatización de las fábricas. Hemos visto que en muchos casos la tecnología impide la productividad. (...) Por el contrario, el gran cambio de General Electric ha sido dar a los trabajadores flexibilidad y una autoridad sin precedentes para decidir cómo hacer su trabajo. Todas las buenas ideas -todas ellas- vienen de los trabajadores de a pie.

En el campo de la educación, como han mostrado diferentes investigaciones (Cuban, 1993, Tyack y Tobim, 1994; Darling-Hammond, 2001; Sancho y Alonso, 2012) uno de los elementos más resistentes al cambio en los sistemas de enseñanza es el propio funcionamiento, a menudo inercial, de las instituciones. Su sistema de horarios, sus espacios y tiempos compartimentalizados y la disposición organizativa del currículum.

La tercera la representan las *tecnologías simbólicas*. Éstas se identifican con signos, símbolos, rituales, representaciones geométricas y topográficas, etc. Son técnicas de representación y de construcción a las que los seres humanos les otorgamos un determinado valor. Reproducen un estado de cosas, substituyendo los componentes reales por signos y símbolos, o bien, a partir de éstos, construyen posibles estados de cosas o describen propiedades y relaciones entre las construcciones realizadas. Dentro de esta figura es posible identificar unos dominios de prácticas predominantemente simbólicas, que tienen consecuencias importantes para la vida de los individuos y que pueden ser tan heterogéneas como: los sistemas de numeración y escritura –ahora multialfabética, el derecho y la correspondencia, las geometrías y las aritméticas, el dinero⁴, la estadística, la cartografía, el cine, etc.

En este tipo de tecnologías está más arraigada la tendencia a presentar los resultados como un todo coherente del que se ha borrado las circunstancias. Además, al atribuir sus orígenes al trabajo del espíritu o su vínculo con valores y principios racionales considerados universales, parecen quedar sustraídas a la deconstrucción de su desarrollo y

4 Hace unos años, El Roto, conocido por recoger en sus viñetas gráficas, que publica diariamente en El País, los rasgos más sutiles y crueles de nuestra sociedad, dibujaba una viñeta en la que un individuo, de aspecto desheredado, portaba una pancarta con un elocuente eslogan "La macroeconomía mata". De hecho, mata más que los coches y las propias armas.

estabilización, así como a su contrastación con otras alternativas. De hecho es la figura de la tecnología que más cuesta de reconocer y aceptar como tecnología. De ahí que el conjunto de técnicas, herramientas intelectuales, lenguajes, etc., que las componen, parezcan inmanentes. Es decir, no construidas por seres humanos y, por tanto, susceptibles de transformación y mejora.

La figura de las tecnologías simbólicas permite enriquecer, por una parte, el estudio de las características de los lenguajes y símbolos utilizados por las cada vez más elaboradas tecnologías de la información y la comunicación. Y, por la otra, analizar el sentido de los rituales de intercambio establecidos en la larga tradición de la cultura de las instituciones educativas. La introducción de nuevos principios de acción, de nuevas metodologías o artefactos, sin hacer explícito el sistema de relaciones simbólicas, de roles, de mecanismos de poder y de control, suele llevar a fracaso, al desconcierto o a la frustración⁵.

La cuarta la componen las *biotecnologías*, aquellas tecnologías cuyo componente principal influye sobre la vida biológica, seleccionando o creando primero un producto y después manteniéndolo en la existencia, protegiéndolo contra el resto del mundo natural. Es decir, tratando de modificar parcelas de lo vivo modificando, o no, y en este último caso potenciando, su estado primigenio. En los últimos años, ha crecido de forma ingente el interés y los desarrollos en este campo, sobre todo por el enorme impulso, atractivo y ambivalencia producidos por la ingeniería genética, con sus enormes implicaciones para la conservación y la transformación de la vida humana. Esta figura nos posibilita tener en cuenta la dimensión biológica del comportamiento y el aprendizaje por la que a menudo pasamos tan de puntillas. Por ejemplo, cada vez se habla más de la importancia de la dieta para el desarrollo físico e intelectual del alumnado o se aplican más tratamientos farmacéuticos a lo que se consideran problemas de comportamiento y aprendizaje como el síndrome de hiperactividad y falta de atención.

La propuesta de estos autores contribuye tanto a situar las diferentes dimensiones tecnológicas del proceso civilizatorio, en general y el educativo en particular, como a poner en evidencia la imposibilidad de separar los conceptos y las realizaciones del cuadrinomio Ciencia, Tecnología, Cultura y Sociedad. Pero como sugería al comienzo, la rapidez y la propia naturaleza de las tecnologías digitales, por una parte, están impregnando todos los ámbitos de desarrollo tecnológico, cuyo avance parece impensable sin el apoyo de lo digital. Y por la otra, están contribuyendo a intensificar la trama que los conecta y los hace interdependientes (ver imagen 1).

5 Esta perspectiva de análisis aplicada a cualquier propuesta de reforma o innovación de la enseñanza, podría aportar un grado significativo de comprensión e incluso principios para una acción de mejora.

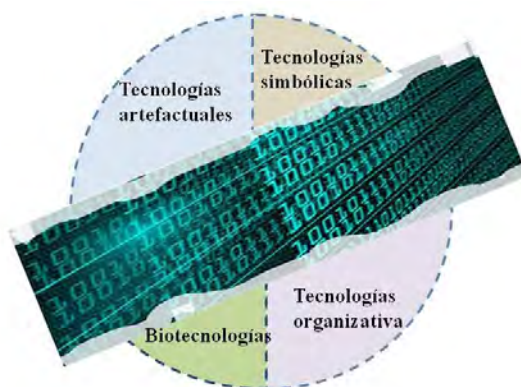


Imagen 1: Impacto de la digitalización en el desarrollo tecnológico.

En estos momentos resulta casi imposible pensar en un ámbito científico, técnico, cultural, social o económico que no se haya visto profundamente afectado por lo digital y dependa cada vez más de sus desarrollos. Además, como argumenta Beniger (1986), la digitalización progresiva del contenido de los medios de comunicación y de las telecomunicaciones comienza a desdibujar las distinciones anteriores entre la comunicación de la información y su procesamiento..., así como entre las personas y las máquinas. La digitalización hace que las comunicaciones de las personas con las máquinas, entre las máquinas, e incluso de las máquinas con las personas sea tan fácil (aunque a veces sea extremadamente difícil) como lo es entre las personas. También se difuminan las distinciones entre los tipos de información: números, palabras, imágenes y sonidos y quizás gustos, olores, e incluso sensaciones, todas pueden ser almacenados un día, procesadas y comunicadas en el mismo formato digital.

Todo lo anterior para evidenciar los profundos cambios que median entre la sociedad industrial, incluso la postindustrial, y la digital. Unos cambios que están afectando de forma directa al ámbito de la educación en general y al de la educación superior en particular.

LA UNIVERSIDAD DE LA SOCIEDAD I DIGITAL

En los últimos 30 años y en la mayoría de los países, los sistemas educativos de educación superior han experimentado profundos y significativos cambios⁶. Como parte de

6 Ver el monográfico publicado en 2010 de la Revista Cuadernos de Pedagogía, 403: Cambian los tiempos, ¿cambia la universidad? ; y Sancho (2013).

la propia sociedad, las instituciones de enseñanza superior se han movido a la par de los desarrollos o involuciones de sus respectivos países o áreas de influencia, como en el caso de los que pertenecen a la Comunidad Europea, lo que los hace dependientes de los contextos. Sin embargo, en todos ellos es posible encontrar dos rasgos característicos.

El primero tiene relación con la progresiva democratización de este ciclo de enseñanza. A modo de ejemplo, en España, durante el curso 1970-1971, sólo el 4% de la población en edad de cursar estudios superiores acudía a la universidad (360.000 estudiantes). En 2008-2009 se matricularon 1.500.069 estudiantes, es decir 32,81 por cada 1000 habitantes, mientras que en Alemania era 23,75, en Francia 26,01, en Portugal 32,2 y en el Reino Unido 28,55⁷. No conozca las cifras de Brasil, pero desde 1985, año que visité el país por primera vez, me consta que el aumento de estudiantes universitarios también ha sido significativo.

El segundo está relacionado con el tema al que me he referido en la primera parte de este texto, es decir, a la digitalización de la información y todos los fenómenos asociados.

En un texto publicado en el año 2000, Donald E. Hanna (2000 [2002]a) señalaba que los cambios en la organización y en el desarrollo de la educación superior se estaban acelerando como consecuencia de los rápidos avances ocurridos en el campo de las comunicaciones digitales y de la creciente complejidad de las técnicas de aprendizaje. En este mismo texto, publicado en castellano en 2002, se refería a las transformaciones de la universidad tradicional identificando siete nuevos modelos en función de sus prácticas organizativas (Hanna (2000 [2002]b): 103-104).

- Las universidades tradicionales (sin afán de lucro) extendidas.
- Las universidades con ánimo de lucro orientadas a un público adulto.
- Las universidades a distancia basadas en las tecnologías (de la información y la comunicación).
- Las universidades de empresa.
- Las alianzas estratégicas entre la universidad y la empresa.
- Las organizaciones centradas en el desarrollo de competencias que ofrecen tanto títulos como certificados.
- Las Universidades globales multinacionales.
- De todas ellas nos centraremos, en el siguiente apartado, en las *universidades a distancia basadas en las tecnologías (de la información y la comunicación)*.

7 Informe presentado por el Secretario de Estado de Universidades a la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de los Diputados: <http://www.publicacions.ub.es/liberweb/uDentro/docs/diagnostico.pdf>

LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA BASADA EN LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

*“For every complicated problem there is a simple solution- and it’s wrong”
(H. L. Mencken).*

El deseo y la necesidad de llegar y responder a las demandas formativas de las personas que por distintas razones (tiempo, distancia, circunstancias personales, etc.) no podían acudir a una institución se remontan, en Europa Occidental y América del Norte, a la aparición de las ciudades industriales del siglo XIX. Como iniciativa precursora se cita la publicación de un anuncio en la Gaceta de Boston, en 1728, que ofrecía un material autoinstrutivo que los estudiantes podrían recibir y que ir iba acompañado de un sistema de tutorías por correspondencia.

A partir de este momento, la enseñanza primero por correspondencia, luego con la ayuda de la radio, el teléfono, la televisión, etc., fue creciendo sin interrupción hasta llegar al desarrollo de universidades de gran prestigio, completamente a distancia, como la Open University en Gran Bretaña, en la década de 1970. Y a partir de ahí la aparición de universidades nacionales o locales a distancia en la mayoría de los países.

En estos momentos, las universidades a distancia basadas en las tecnologías de la información y la comunicación provienen de dos tradiciones diferentes: la enseñanza por correspondencia, y la extensión de la clase tradicional a una nueva localización a través del uso de recursos tecnológicos tales como los satélites, la televisión y el vídeo. En los últimos años ha surgido una nueva categoría de centros que utiliza sistemas de aprendizaje sincrónico y asincrónico y se aprovecha de los nuevos sistemas de videoconferencia por ordenador, las redes informáticas y las tecnologías digitales 2.0, a las que se van e irán añadiendo números: 3.0, etc., etc. Este tipo de universidades están organizadas en torno a un sistema tecnológico (de gestión del aprendizaje) que busca minimizar la separación física entre el estudiante y el docente y entre los propios estudiantes. Suelen estar orientados hacia la población adulta y al mundo del trabajo, aunque las universidades públicas acogen a un número importante de estudiantes de grado. Algunos ejemplos los encontramos en Athena University, California Coast University, International University, Virtual Online University, Campus Virtual del Instituto Tecnológico de Enseñanza Superior de Monterrey y la Universitat Oberta de Catalunya.

Pero además, muchas universidades tradicionales presenciales, y Brasil parece estar a la cabeza en esta tendencia, están ofreciendo cada vez más cursos a distancia basados en sistemas más o menos sofisticados de tecnologías digitales de la información y la

comunicación. Las razones que sustentan esta decisión son de muy distinto orden: desde la equidad y la justicia social, a los derechos democráticos de los ciudadanos, pasando por la *convicción* de muchos, hasta ahora no fundamentada en evidencias, de que las tecnologías digitales *facilitan y mejoran* el aprendizaje, además de hacer más barata la educación.

Parece claro que la posibilidad de estudiar a distancia es una gran oportunidad para muchas personas a las que les es imposible desplazarse a un determinado lugar. Pero conviene no olvidar que el aprendizaje con sentido necesita un tiempo, una dedicación, un buen sistema de enseñanza, unos buenos materiales o recursos, un entorno emocionalmente acogedor, etc., etc. Y la educación a distancia por sí misma, aunque esté basada en la más novísima de las tecnologías, no puede garantizar que el estudiante disponga del tiempo y la predisposición necesarios para aprender y que la enseñanza sea de calidad. Pero además, al igual que la enseñanza en la Universidad presencial, en este momento, la impartida a distancia no puede obviar un conjunto de cuestiones que ni son fáciles de explorar, ni tienen una sola respuesta ni una única manera de abordarlas en la práctica. Como muestra el gráfico 2, la enseñanza basada en tecnologías digitales también ha de posicionarse sobre la misión y el sentido de la Universidad y las nociones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje y evaluación que sustenta.



Gráfico 2: Dimensiones implicadas en la enseñanza a distancia digital

Por otro lado, una aproximación social y académicamente responsable de la enseñanza a distancia basada en tecnologías digitales de la información y la comunicación, no puede obviar un sistema de evaluación socioeconómica sistemática y continuada.

¿QUÉ NOCIÓN DE UNIVERSIDAD?

Régis Debray (2001) realiza una distinción fundamental, que a nuestros estudiantes de Comunicación en Educación les resulta primero sorprendente y después reveladora, y que aquí me servirá para plantear el tema de la misión y el sentido de la Universidad, entre la comunicación y la transmisión. Bajo el término transmisión agrupa,

todo lo que tenga que ver con la dinámica de la memoria colectiva; y bajo el término comunicación, la circulación de los mensajes en un momento dado. O mejor dicho, resaltando la oposición, diremos que comunicar consiste “transportar una información dentro de espacio”, en el interior de una misma esfera espaciotemporal, y transmitir, “transportar una información dentro del tiempo”, entre esferas espaciotemporales distintas. La comunicación tiene un horizonte sociológico y parte del trampolín de una psicología interindividual (entre un emisor y un receptor en la experiencia príncips que constituye el acto de interlocución). La transmisión tiene un horizonte histórico, y su base de partida es una prestación técnica (por medio de la utilización de un soporte). En un caso, relacionando un aquí con un allá se logra la conexión (y por tanto se hace sociedad); en el otro, relacionando un antaño con un ahora lograremos continuidad (y por tanto cultura) (p. 16).

A la vez que argumenta que pueden existir “máquinas de comunicar”, como el telégrafo, el teléfono, la radio, la televisión o los ordenadores, pero que “no ha habido jamás ni podrá existir una máquina de transmitir” (p. 17). Aunque sí instituciones, y autoridades “sin ánimo de lucro” (p. 30) cuya misión está relacionada con los términos asociados a la transmisión: “monumentos, herencia, archivos, religión, ideología, enseñanza, patrimonio, afiliación, etc.” (p. 30). De hecho, una de las finalidades que se le atribuyen a la Universidad es la de preservar y transmitir la *cultura*, las ciencias, las tecnologías, etc.

Pero, como he argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 2010b), la digitalización de la información desplaza la atención de la gente desde los propósitos, valores e ideales hacia “los medios y las técnicas para obtener resultados óptimos y eficientes” (Marshall, 1998:9). Además, transforma el valor que se le otorga a la propia formación, a la manera de analizarla, utilizarla y darle sentido, de ahí que también influya en la forma y la predisposición para aprender de los jóvenes. Hoy, los estudiantes tienen acceso a las mismas fuentes de información que el profesorado –incluso en algunos casos a más- pero la información no es conocimiento, el conocimiento necesita de un *conocedor* que la pueda analizar, situar, darle sentido y utilizar para comprender el mundo e intervenir de forma responsable en él. Ésta sería hoy una finalidad fundamental de la Universidad en sociedades sobresaturadas de información y faltas de sentido.

Pero además, la función de la universidad no sólo consiste en preservar y transmitir el pasado, también ha de contribuir a la creación de nuevo conocimiento, a mejorar

nuestra comprensión de los fenómenos que nos envuelven y, en la medida de lo posible, a encontrar solución a los problemas. Es decir, ha de contribuir a construir el presente y el futuro, poniendo las condiciones para que el alumnado aprenda de la forma más profunda y situada posible y desarrolle al máximo su capacidad para seguir aprendiendo y para actuar como ciudadano responsable. Esto nos lleva a preguntarnos por las nociones de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje y evaluación.

¿QUÉ NOCIÓN DE CONOCIMIENTO?

Para Laurillard (1993:15),

La idea del conocimiento académico como una visión abstracta platónica, como una forma abstracta platónica todavía no ha muerto, ha experimentado un nuevo ímpetu desde el desarrollo de modelos cognitivos de procesamiento de la información, que utilizan la metáfora de estructura del conocimiento o estructuras conceptuales para describir entidades mentalistas que pueden cambiarse por medio de instrucciones, o incluso representarse en programas de ordenador.

Desde esta perspectiva, que como señala la autora, ha cobrado nuevo ímpetu con los sistemas de enseñanza mediados por las tecnologías digitales, el conocimiento académico se concibe como algo que *es*, más que como algo que *deviene*. Esta visión sitúa al alumnado en un papel de reproductor, más que de productor o constructor de conocimiento, proporcionándole poco espacio para enfrentar los desafíos que implica la comprensión, la resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad.

La universidad del siglo XX consiguió introducir la perspectiva de la Ciencias Moderna que cambió de forma radical la concepción sobre el saber, su elaboración y el origen de su autoridad, pero no puso en duda la reverencia por la objetividad del hecho, o por la autoridad de los libros en los que estos residen⁸. Esta visión consolida los valores defendidos por la enseñanza tradicional: el conocimiento científico es considerado como algo factual, objetivo e independiente de la distorsión humana. A partir de la década de 1970, en los grandes debates científicos, estas ideas profundamente enraizadas comenzaron a cuestionarse. Sin embargo, las nuevas visiones de la ciencia (el paradigma de la postmodernidad, de la complejidad, etc.) no han conseguido traspasar el imaginario educativo, sobre todo en el ámbito de la práctica docente.

8 Los estudiantes siguen confiando más en los libros que en Internet. "Pienso que el ordenador te puede funcionar para hacer los trabajos tú y no copiar y pegar. Porque no se aprende tanto si lo buscas tú [en internet] como si lo buscas en una enciclopedia o un libro. Además es más fiable cogerlo de un libro, porque en internet te pueden poner barbaridades y, para poder estar seguro de que esa información es válida, tienes que mirar muchas más páginas, leer mucha más información y definitivamente no sabes si es correcta o no." (Estudiante B)" (Sancho, Padilla Petry, Domingo, Müller y Giro, 2012: 76).

La noción de que el propio conocimiento científico es una construcción y una representación de los fenómenos, y no un simple *descubrimiento*, comenzó su camino hace algún tiempo. Un camino que las construcciones psicológicas, sociológicas y culturales y, sobre todo, los potentes mecanismos de poder profundamente arraigados hacen particularmente difícil recorrer⁹. Aunque la concepción del saber más como una consecuencia de la imaginación científica que como la constatación de datos duros, ha comenzado a ganar poco a poco aceptación. De la misma manera, la idea de que el individuo *construye* el conocimiento de forma activa en interacción con los otros, a pesar de Piaget, Vigotski, Bajtin, etc., su introducción y aceptación en el campo de la enseñanza superior es algo relativamente nuevo y todavía con escasas consecuencias prácticas.

Por otra parte, como proponen Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman y otros (1994 [1997]), la producción y representación del conocimiento se pueden situar en torno a lo que ellos denominan modo 1 y modo 2. El modo 1 tiende a ser: disciplinar, proclive a la homogeneización, jerárquico y tendente a preservar su forma, su calidad se basa en el juicio de colegas minuciosamente seleccionados, se adapta a las normas sociales y cognitivas para producir conocimiento disciplinar, pone el énfasis en la creatividad individual y se acumula mediante la profesionalización y la especialización institucionalizada en las universidades. El modo 2 aspira a ser: transdisciplinar, heterogéneo, heterárquico y tendente a trascender su forma, su calidad se determina por un conjunto de criterios que refleja la variada composición social de su sistema de revisión, tiene en cuenta el contexto de aplicación, incorporando una gama diversa de intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos, entiende la creatividad como un fenómeno grupal, en el que la contribución individual es parte del proceso y se acumula mediante la repetida configuración de recursos humanos en formas organizativas flexibles y pasajeras.

La forma de entender y representar el conocimiento tiene consecuencias importantes a la hora de plantear las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Las tiene porque puede dificultar al profesorado universitario reflexionar sobre la necesidad de animar a los estudiantes a que desarrollen su propio punto de vista sobre un tema, a ser críticos y a no aceptar que se les ofrezca un saber *predigerido*, descontextualizado y desproblematizado, en el que todas las preguntas ya están contestadas de antemano. La tiene porque significa, o no, permitir y exigir a los estudiantes valorar las afirmaciones de una autoridad y, al mismo tiempo, tener que expresar las suyas basándose en eviden-

9 Los propios medios de comunicación, en su necesidad de crear héroes y ofrecer noticias simplificadas y de impacto, siguen alimentando una imagen de la ciencia y del saber basada en el paradigma de la modernidad.

cias argumentadas. La tiene porque indica que los docentes aceptan, o no, una mayor responsabilidad sobre qué y cómo aprenden los estudiantes.

En este sentido, un sistema de enseñanza a distancia que no se plantee la noción de conocimiento que reflejan sus programas, sus materiales, el sentido de las interacciones con los estudiantes y la evaluación, se pone en riesgo de perpetuar las mismas inercias que las instituciones presenciales que tampoco lo hagan.

¿QUÉ NOCIÓN DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?

En este momento disponemos de un considerable conocimiento sobre cómo aprendemos (Kuhn, 1990; Bransford, Brown and Cocking, 2000; Hung, 2003; Sawyer, 2006a; 2006b; 2007; 2008; Stern, Grabner y Schumacher, 2006; Howard-Jones, 2007; OECD, 2007; Fischer, 2009; De Jong, Van Gog, Jenks, Manlove y otros. (2009). Sin embargo, en las instituciones de enseñanza superior (presenciales o a distancia), parece seguir vigente la idea de que enseñar es decir (explicar), aprender es escuchar y que el conocimiento es lo viene en los libros (Cuban, 1993), lo que explica el docente o lo que contienen los materiales digitales.

Como he discutido en un trabajo anterior (Sancho, 2010a), la mayoría de los sistemas digitales de gestión del aprendizaje suelen permanecer situados en una perspectiva *didáctica-reproductiva*, tal como ocurre en los modelos de enseñanza centrados en el docente (Cuban, 1993) (o el diseñador-programador de la aplicación informática y de los materiales de enseñanza). Desde esta concepción el verdadero protagonista, el que realmente aprende al recrear el contenido de su materia y utilizar las TIC es el docente (o el diseñador-programador de la aplicación informática y los materiales). El estudiante se ha de mover en el margen –estrecho o amplio- que le permita quien ha diseñado el material o aplicación.

En la perspectiva *creativa*, mucho menos extendida, tal como sucede en los modelos de enseñanza centrados en el alumnado, el conocimiento, la evaluación y la comunidad (Sancho, 2002) son el profesorado y el alumnado los que deciden el tipo de tecnologías a utilizar (en la medida que su situación se lo permita) para desarrollar los proyectos de indagación que articulen un aprendizaje con sentido. En este caso, las tecnologías digitales, más allá de posibilitar interacciones síncronas y asíncronas, son un recurso más a utilizar y a explorar por docentes y estudiantes en el transcurso de un proceso que trasciende la reproducción y aplicación de conocimientos dados.

La idea de hacer posible el aprendizaje de los estudiantes supone para el profesor universitario asumir una nueva competencia. Implica que el docente ha de saber alguna

cosa sobre la forma de aprender del alumnado y sobre qué hace posible este aprendizaje. Es lo que Laurillard (1993) ha caracterizado como aprendizaje mediado, que es, en realidad, todo el aprendizaje que tiene lugar a una institución formativa. Pero sobre todo, implica trascender la creencia profundamente arraigada, casi naturalizada, que Sawyer (2008) sintetiza como sigue:

- El conocimiento es una colección de *hechos* sobre el mundo y de *procedimientos* para resolver problemas.
- La finalidad de la enseñanza es meter estos hechos y procedimientos en la cabeza del alumnado. Se considera educado a quien posee una buena colección de estos datos y procedimientos.
- El profesorado conoce estos hechos y procedimientos y su labor es transmitirlos al alumnado.
- Los hechos y los procedimientos más simples han de aprenderse antes, para seguir con hechos y procedimientos más complejos. Esta definición de *simplicidad* y *complejidad* y la propia secuenciación de los materiales de enseñanza están determinados por el profesorado, los autores de los libros de texto o por expertos adultos (matemáticos, científicos, historiadores, etc.)– no mediante el estudio de cómo las criaturas aprender realmente.
- La forma de determinar el éxito de la escuela es examinar al alumnado para comprobar cuántos hechos y procedimientos han adquirido.

Una creencia se mantiene a pesar de que, como argumenta esta autor,

Cuando este modelo emergió en los siglos XIX y XX, los científicos no sabían demasiado sobre cómo la gente aprende. Incluso en 1920, cuando las escuelas comenzaron a convertirse en las grandes instituciones burocráticas que hoy conocemos, todavía no existía un estudio prolongado sobre cómo la gente aprende. Como resultado, este modelo de escolaridad se basó en creencias de sentido común que nunca han sido científicamente probadas (Sawyer, 2008: 2).

De este modo, tanto en la enseñanza presencial como en la virtual no tener en cuenta el saber acumulado sobre cómo aprendemos y lo que esto implica a la hora de planificar y poner en práctica la enseñanza, significa repetir los mismos errores sin posibilidad de convertirlos en fuentes de aprendizaje. Sobre todo si tenemos en cuenta, tal como argumenta Peter Scott¹⁰, que cuatro de los desafíos que hoy afronta la enseñanza superior:

10 Re-thinking knowledge: Bases for inquiry-based teaching and learning processes. Ponencia inaugural de las II Jornadas sobre *relación pedagógica en la Universidad*. San Sebastián, 21 y 22 de junio. <http://repensarlainnovacion.wordpress.com/about/>

- El aprendizaje entre pares y en grupo.
- El profesorado como facilitador del aprendizaje de los estudiantes.
- La centralidad de los problemas como herramientas de aprendizaje.
- Aprendizaje autodirigido o autónomo).

Están profundamente relacionados con la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿QUÉ NOCIÓN DE EVALUACIÓN?

Durante toda mi vida de estudiante, ahora sigo estudiando pero me llamo *estudiosa*, los cursos acababan con un examen, que a menudo se podía copiar porque las respuestas estaban predefinidas. Lo que se nos solía pedir, para obtener una acreditación, era que contestásemos a lo que el profesor nos preguntaba de la misma forma que él, o el libro de texto, lo habían explicado. Hoy, a pesar de que hablamos más de evaluación que de examen y de la explosión de tecnologías digitales de la información y la comunicación, la forma de decidir la calificación que se merece el alumno sigue estando centrada en pruebas de papel y lápiz (o de teclado y ratón). Unas pruebas que ayer (y hoy) se pueden copiar de una *chuleta* y que hoy muchas podrían ser contestadas perfectamente por Google¹¹.

Todo esto a pesar de que muchos programas formativos comienzan con la explicitación de las competencias a adquirir y desarrollar por el estudiante. Y yo me pregunto, ¿es posible evaluar, por ejemplo, una de las competencias transversales de mi universidad que es: la capacidad creativa y emprendedora (capacidad para formular, diseñar y gestionar proyectos / capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes), a través de una prueba presencial o virtual de preguntas de las que docente ya sabe la respuesta? Contestar esta pregunta implica repensar el papel de la evaluación más allá del concepto tradicional de control punitivo a través de la prueba o el examen.

En ese sentido, la evaluación continuada y formativa ayuda a hacer visible el pensamiento del alumnado para sí mismo, sus compañeros y compañeras y sus profesores. Así se convierte en algo que puede proporcionar una realimentación que sirva para modificar y refinar la forma de pensar. Si la finalidad del aprendizaje se plantea en términos de comprensión, la evaluación puede fomentarla y no quedarse en la mera habilidad de identificar, repetir o aplicar fórmulas o memorizar hechos y definiciones

11 Cada vez aparecen más noticias en la prensa sobre los cómo los estudiantes utilizan las tecnologías digitales más sofisticadas para copiar en los exámenes, a la vez que distintas universidades están desarrollando aplicaciones para detectar lo que el alumnado copia de Internet.

de conceptos.

Un desafío para poner en acción prácticas efectivas de evaluación implica cambiar los modelos de muchos docentes, estudiantes y el propio personal de la administración y apoyo sobre lo que significa un aprendizaje genuino. Muchas evaluaciones desarrolladas por docentes ponen el énfasis en la memorización de procedimientos y hechos. Sin embargo, las evaluaciones diseñadas para valorar las dimensiones de la comprensión y la acción (saber no solo qué sino cómo, por qué, para qué y dónde) pueden ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de repensar sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, conviene no olvidar que poner en práctica esta concepción de la evaluación conlleva una implicación y dedicación mucho mayor del docente, que a veces tiene que atender grupos numerosos. En la enseñanza presencial resulta relativamente fácil proponer sesiones performativas en las que los alumnos han/y pueden evidenciar distintas dimensiones del aprendizaje. Sin embargo, esto reviste una mayor dificultad en la enseñanza a distancia, aunque esté basada en las más sofisticadas tecnologías digitales.

LA EVALUACIÓN SOCIOECONÓMICA

Uno de los argumentos que subyacen a la defensa de la educación superior a distancia basada en las tecnologías digitales de la información y la comunicación tiene una dimensión económica. Se arguye que es más barata, que el profesorado puede atender a muchos más estudiantes, que se ahorran gastos cautivos (edificios, luz, agua, electricidad, etc.). Sin embargo, una mirada al presupuesto de una Universidad de este tipo como la Abierta de Catalunya (UOC) revela inmediatamente que no hay nada más lejos de la realidad.

En Brasil, la mayoría de los cursos a distancia se imparten desde universidades tradicionales que han tenido que invertir un considerable volumen de recursos materiales y personales para poder llevar a cabo la tarea. De ahí la importancia de llevar a cabo evaluaciones socioeducativas del coste real de la enseñanza superior a distancia.

Como hemos discutido en un trabajo anterior (Müller, Sancho, Hernández, Giró y Bosco, 2007), la evaluación socioeconómica no puede superponerse al análisis de la llamada brecha digital. La brecha digital, que es de hecho una brecha social, no puede considerarse de manera simplista como la persistente desventaja económica de algunos grupos que no pueden costearse la compra y el mantenimiento de la infraestructura digital. Como han mostrado distintos estudios, las tecnologías digitales de la información y la comunicación tienden a reforzar las estructuras y

las desigualdades sociales (Bozionelos 2004; Kent y Facer 2004; Volman, van Eck, Heemskerck y Kuiper, 2005). Y una de las razones de esta tendencia tiene que ver con el capital social y cultural de estas poblaciones y de unos contextos que no les permiten convertir las tecnologías digitales en algo significativo, útil y deseable para su aprendizaje (Gorard, 2003).

Pero la evaluación socioeconómica tampoco se reduce a la consideración de los costes derivados de los equipos, de la dimensión más artefactual y por tanto directamente visible de los equipamientos. Este tipo de evaluación pone de manifiesto la complejidad de calibrar y reconocer el coste social, humano, profesional e institucional del cambio educativo. En este caso del cambio que supone pasar de una enseñanza presencial a una virtual o crear un sistema virtual. Con todo, según la UNESCO (1996), la evaluación de la relación coste-eficacia de las TIC en educación resulta bastante difícil, si no imposible, por lo menos por cuatro razones: la falta de datos significativos, la variabilidad en la aplicación de las TIC, la dificultad para generalizar a partir de programas específicos, y la dificultad calibrar el valor de las diferencias cualitativa en el proceso y los resultados de la educación.

Y mucho más se consideran todas, o la mayoría de las dimensiones implicadas, que resumo como sigue.

- La infraestructura informática necesaria y su mantenimiento: equipos informáticos, periféricos, conexiones a internet, programas, etc. Teniendo en cuenta la existencia de personas con necesidades educativas especiales. Pero conviene no obviar que esta infraestructura no sólo la necesita la institución sino también el profesorado, que a menudo trabaja desde su casa y los estudiantes. En la enseñanza presencial tradicional este tipo de costes estaba centralizado, ahora está distribuido entre la institución y todas las personas que trabajan o estudian en ella. Eso sin contar en coste de las infraestructuras tecnológicas (repercutidos en impuestos y recibos varios) necesarias para garantizar la conexión de los equipos y la transmisión rápida de todo tipo de datos.
- El personal técnico. Al apartado anterior habría que sumar el coste de todas las personas necesarias para, a veces crear, instalar y mantener activos todas las aplicaciones del sistema de gestión del aprendizaje y la comunicación. Tanto del que trabaja en la institución como los que pagan los usuarios desde sus casas.
- La formación continuada del profesorado y los estudiantes en el uso de los nuevos recursos. En este aspecto cabe considerar tanto los cursos, seminarios, sesiones de trabajo, etc., organizados por la institución, como las iniciativas in-

dividuales y grupales autodirigidas y el tiempo y el esfuerzo que suponen. Una pregunta importante es dónde o de qué se sustraen esos tiempos y esfuerzos.

- La formación del profesorado para el cambio que supone llevar a cabo la enseñanza en entornos basados en tecnologías digitales de la información y la comunicación. No es lo mismo tener un tiempo y un espacio específico de interacción cara a cara, que mantener una relación difusa en el espacio pero casi permanente en el tiempo.
- El desarrollo de los materiales de enseñanza. Aunque los medios digitales pueden facilitar la edición, el coste de este tipo de recursos siempre es elevado. Mucho más si la finalidad de la enseñanza no es la reproducción de información factual, declarativa, desproblematizada y sin contexto, sino la comprensión y la transferencia.
- El tiempo y el esfuerzo real que dedica el profesorado (y los consultores) al proceso de enseñanza y a la evaluación. La sensación de tener que estar siempre conectado, de tener que responder inmediatamente suele ser una fuente de stress para muchos docentes que trabajan en este ámbito.

A MODO DE CONCLUSIÓN

No cabe duda de que la ubicuidad de las tecnologías digitales de la información y la comunicación no sólo ha transformado de forma considerable la sociedad sino también la Universidad. En este contexto la educación a distancia ha experimentado un renacer acompañado de un desarrollo sin precedentes. Las Universidades y programas a distancia basados en estas tecnologías están dando acceso a la educación superior a personas que, por distintas circunstancias, no pueden desplazarse a una institución. Pero esta modalidad de educación ni es una panacea, ni viene con una solución a los problemas de esta etapa educativa, ni constituye por sí misma una herramienta de redistribución y justicia social.

Como hemos visto a lo largo de este texto, esta modalidad de enseñanza se enfrenta a todos los retos que también tiene la enseñanza presencial. Pero con la particularidad de que les ha de dar respuesta en un entorno que todavía nos resulta *desconocido*, que nos posibilita tipos de interacción y comunicación diversificados, pero nos despoja del intercambio corporeizado de la enseñanza presencial. Para valorar las consecuencias de todo ello necesitaremos algún tiempo y muchos estudios más.

Uno de los mayores retos de la enseñanza a distancia (también de la presencial) consiste trascender las visiones factuales, declarativas, desproblematizadas y descontext-

tualizadas del conocimiento, que impiden la comprensión y sitúan al estudiante en posiciones subordinadas y de meros replicadores de información.

Finalmente, esta modalidad de enseñanza precisa de evaluaciones socioeconómicas que recojan la complejidad de sus realizaciones y nos permitan vislumbrar su *verdadero coste*. Sobre todo si se pretende que la enseñanza que ofrecen esté a la altura de las actuales necesidades y demandas educativas.

REFERENCIAS

- Álvarez, Martínez y Méndez (1993). *Tecnología en acción*. Barcelona: Rap.
- Beniger, J. R. (1986). *The control revolution: technological and economic origins of the information society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bozionelos, Nikos (2004) Socio-economic background and computer use: the role of computer anxiety and computer experience in their relationship. *International Journal of Human-Computer Studies* (61), pp. 725-746.
- Bransford, J.D., A.L Brown y R.R. Cocking (eds.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC.: National Academy Press,
- Cuban L. (1993) How teachers taught : constancy and change in American classrooms, 1890-1990. New York : Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Jong, T.; Van Gog, T.; Jenks, K.; Manlove, S.; Van Hell, J.G.; Jolles, J. ; Van Merriënboer, J.J.G.; Van Leeuwen, T. y Boschloo, A. (2009). *Explorations in Learning and the Brain: On the Potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. Berlin: Springer.
- Debray, R. (2001). Introducción a la mediología. Barcelona: Paidós.
- Fischer, K. W. (2009) Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain and Education* 3(1), 3-16
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P; Torw, M. (1994 [1997]). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gleckman, H. y otros. (1993). The Technological Payoff. A sweeping reorganization of work itself is boosting productivity. *BusinessWeek*, June 14, 57-59.
- Gorard, S. (2003) Adult Learners in Wales: Trajectories and Technologies. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 395-403.
- Hanna (2000 [2002]b). Nuevos modelos de organización: la extensión de la universidad tradicional. En D. E. Hanna (Ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (103-125). Barcelona: Octaedro.
- Hanna, D. (2000 [2002]a). La enseñanza universitaria en la era digital. En D.D. E. Hanna (Ed.),

La enseñanza universitaria en la era digital (33-57). Barcelona: Octaedro.

Howard-Jones, Paul (2007). *Neuroscience and Education: Issues and Opportunities*. London: Teaching and Learning Research Programme, Economic and Social Research Council.

Hung, David. (2003). Supporting Current Pedagogical Approaches with Neuroscience Research. *Journal of Interactive Learning Research* 14(2), 129-155.

Kent, N. y Facer, K. (2004) Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 440-455

Kuhn, D. (1990) *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Karger, Basel.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a frame for effective use of educational technology*. Londres: Routledge.

Marshall, J. (1998). Performativity: Lyotard, Foucault and Austin. Comunicación presentada en AERA. San Diego.

Müller, J.; Sancho, J. M.; Hernández, F.; Giró, X.; Bosco, A. (2007): The Socio-Economic Dimensions of ICT-driven Educational Change. *Computers and Education*, 49(4), 1175-1188.

Mumford, L. (1934 [1982]). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza (1982).

OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.

Sancho, J. M. (1994) La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En J. M^a Sancho (Coord.), *Para una Tecnología Educativa* (13-38). Barcelona: Horsori.

Sancho, J. M. (2002). A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coord.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (87-126). Barcelona: Octaedro-MECD.

Sancho, J. M. (2010a). Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. En M. Silva, L. Pesce y A. Zuin, A (Orgs.), *Educação Online, cenário, formação e questões didáctico-metodológicas* (95-106). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Sancho, Juana M. (2010a). El sentido del cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 38-42.

Sancho, J. M. y Alonso, C. (Coord.). (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.

Sancho, J. M.; Padilla Petry, P.; Domingo, L.; Müller, J.; Giro, X. (2012). El Instituto La Mallola. Una apuesta por la integración de las TIC. En J. M. Sancho y C. Alonso (Coord.), *Op. cit* (61-86). Barcelona: Octaedro.

Sawyer, K. R. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. Paris: OECD.

Sawyer, R.K. (2006b). Educating for Innovation. *The International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41-48.

Sawyer, R.K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.

Sawyer, R.K. (ed.) (2006a). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York; Cambridge University Press.

Stern, E.; Grabner, R.; Y Schumacher, R. (2006). *Educational Research and Neurosciences - Expectations, Evidence, Research Prospects*. Bonn, Berlin: Federal Ministry of Education and Research (BMBF).

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.

Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, y Kuiper, E. (2005) New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils’ use of ICT in primary and secondary education. *Computers in Education*, 45, 35-55.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, MAIS FOCADA EM PESQUISA E COLABORAÇÃO

José Moran

Professor, Pesquisador e Gestor de Educação a Distância

www.eca.usp.br/prof/moran

Resumo: Na educação a distância predominam os cursos mais focados em conteúdo, principalmente os de massa, mas também encontramos projetos mais inovadores, mais participativos e com metodologias mais ativas, em que os alunos são mais estimulados a pesquisar e desenvolvem atividades mais próximas da sua vida pessoal e profissional.

O papel previsto nos cursos a distância para os alunos ainda é bastante passivo: ler, escutar, compreender e realizar as atividades previstas. Só que eles estão acostumados a pesquisar informalmente em casa, no trabalho e a compartilhar on-line o que descobrem. Eles gostam de participar, de se envolver e de divulgar o que conhecem.

As instituições precisam estar mais atentas, nos seus projetos pedagógicos a distância, a atender aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos, criando atividades de pesquisa que contemplem os mais ativos e também os mais reflexivos; os focados na ação e os que articulam as ideias de forma mais teórica.

Palavras-chave: Educação a distância, educação online, pesquisa, colaboração

A educação a distância está muito pressionada pelas mudanças trazidas pelas redes e tecnologias móveis e pelas exigências maiores da sociedade por qualificação profissional, por atualização de conhecimento, por educação continuada.

A palavra distância tem uma conotação pesada, prejudicial, que remete ao tempo do ensino por correspondência, quando os alunos recebiam o material pelo correio. Hoje como estamos multiconectados, é fácil e barato estudar, conversar e aprender na hora mais conveniente, de múltiplas formas. Por isso muitos preferem utilizar a expressão *educação online* ou também começa a utilizar-se a denominação *educação sem distância* (TORI, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, predominam ainda na EAD os modelos prontos, com materiais e roteiros preparados previamente por equipes de especialistas e que são executados com a maior fidelidade possível pelos alunos. A esses modelos mais industriais contrapõem-se processos mais informais de aprendizagem, entre pares, intercolaborativos, menos hierárquicos e menos formatados. Como conciliar a roteirização previsível com a adaptação a ritmos diferentes e formas diferentes de aprender? O que manter e o que modificar?

O peso de ensinar está em que o alunado aprenda e, portanto, as estratégias não são de transmissão, mas de interação, motivação, aplicação, investigação, tutoria, resolução de problemas, simulação (...) são estratégias dentro e fora da aula (TORRE, 2008, p.89-90).

Com os avanços das redes e da mobilidade, as pessoas estão aprendendo de forma muito mais flexível, horizontal, informal, sem depender tanto dos mestres. A aprendizagem em grupos, em pares, entre pessoas de diversos países é cada vez mais ampla e fascinante. Como podemos aprender a distância equilibrando a organização previsível que as instituições propõem com a imprevisibilidade da aprendizagem informal nas redes sociais?

Além da mobilidade, há avanços nas ciências cognitivas: aprendemos de formas diferentes e em ritmos diferentes e temos ferramentas mais adequadas para monitorar esses avanços. (AUSBEL, 1980; GARDNER, 1994). Podemos oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação a distância mais massiva ou convencional. Há aplicativos que orientam os professores sobre como cada aluno aprende, em que estágio se encontra, o que o motiva mais.

Não precisamos dar o mesmo conteúdo e atividades para todos, no mesmo ritmo (MASETTO, 2003). Os alunos querem ser tratados de forma mais individualizada. Os alunos aprendem de forma diferente a como era antes. Nos cursos presenciais, gostam de ter o conteúdo antes das aulas, de checar as informações que o professor passa, de aprender online com seus colegas, quando estão separados.

Caminhamos de uma EAD mais industrial, massiva, de produto pronto, igual para todos, para modelos bem mais flexíveis, que combinam o melhor dos percursos individuais com momentos de aprendizagem em grupo, de colaboração intensa. As tecnologias WEB 2.0, gratuitas e colaborativas, facilitam a aprendizagem entre colegas, próximos e distantes. Tudo caminha para ser mais aberto, ágil, intuitivo.

A PESQUISA NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E REDES SOCIAIS

As instituições de EAD no Brasil são relativamente tradicionais. Reproduzem concepções educativas relativamente convencionais (muito focadas em materiais preparados por especialistas); preparam e divulgam os materiais didáticos de forma bastante burocrática e previsível, ignorando as inúmeras possibilidades de coautoria e de aprendizagem colaborativa que as tecnologias atuais em múltiplas redes oferecem (RICARDO, 2012).

A autoria é mais grupal, compartilhada e dinâmica se o projeto pedagógico de EAD se basear na colaboração e na participação efetiva de todos. Quando o projeto de educação a distância é avançado didaticamente, a autoria do professor-autor(es) se desdobra e amplia com a da equipe de produção, a equipe pedagógica gestora (tutores) e a contribuição efetiva (coautoria) dos alunos.

Há muitas formas novas de aprender juntos na sociedade, formal e informalmente e que os cursos de EAD podem incorporar de forma criativa e estimulante.

Muitos aprendem intercambiando conhecimentos interpessoais, por exemplo, em portais como o **Livemocha**¹, onde pessoas de 190 países aprendem e ensinam línguas simultaneamente. Quem sabe português ajuda a pessoas de outros países e é ajudado por elas para aprender línguas estrangeiras, gratuitamente. O portal **Riffworld**² incentiva o compartilhamento e a divulgação de músicas de autoria, de sua execução pública pela WEB a custo zero. Redes como **Itsnoon**³ e **Festival de Ideias**⁴ divulgam projetos sociais interessantes, que convidam a que outros participem, contribuam, colaborem. Estas iniciativas – entre muitas outras semelhantes – confirmam a importância que hoje adquiriu o conhecimento compartilhado, o intercâmbio de saberes, a quebra de barreiras formais e a importância de encontrar canais de aplicação desses conhecimentos em projetos concretos, compartilhados.

A Internet desde o começo se desenvolveu com serviços de organização de dados para facilitar a pesquisa, o que incrementou os grandes portais como o Google e outros. Ao mesmo tempo surgiram grupos por afinidade, onde a colaboração foi se intensificando até a estruturação das grandes redes sociais como o Facebook, onde qualquer pessoa cria um grupo de pesquisa, de comunicação, de relacionamento. Há redes específicas para educação e para instituições de ensino.

1 <http://livemocha.com/>

2 <http://www.riffworld.com/>

3 <http://www.itsnoon.net/home>

4 <http://festivaldeideias.org/>

Há ofertas de cursos hoje muito mais variadas que anos atrás. Os cursos massivos online (MOOCs) trazem situações muito desafiadoras. Começaram com o acesso a professores e materiais muito ricos e de forma aberta. Temos propostas de cursos massivos estruturados, planejados antes em todos os seus passos, com a previsão do que os alunos devem fazer em cada etapa. São os XMOOCS, de estrutura mais hierárquica e previsível (MOTA & INAMORATO, 2012).

Ao mesmo tempo, também são oferecidos cursos *on-line* massivos, com foco na intensa colaboração, participação dos alunos. São os CMOOCS (defendidos por autores como MCAULEY, STEWART, SIEMENS e CORMIER, 2010) que focam a geração de conhecimento utilizando-se a criatividade, a autonomia e a aprendizagem social em redes. O planejamento não é fechado, nem previsível pelas equipes de produção totalmente. Os participantes do curso pesquisam soluções para situações concretas, desenvolvem propostas viáveis, contribuem ativamente para o seu resultado, colaboram, discutem, publicam, trazem suas experiências e conhecimentos consolidados, que são valorizados pelo(s) professor(es) de cada curso.

São modelos ainda muito experimentais e que oferecem oportunidades de participação muito ricas e de criatividade individual, grupal e coletiva. Mas que são difíceis de implementar e gerenciar em grupos maiores.

Este modelo mais baseado em colaboração durante o curso amplia muito o conceito de pesquisa significativa, muito além do esperado nos cursos previamente formatados (VALENTE, 2011).

Um dos maiores desafios na educação, principalmente na educação a distância, é estimular os alunos a serem pesquisadores e não meramente executores de tarefas, que se sintam motivados para investigar, para ir além do senso comum, que explorem todo o potencial que as redes tecnológicas e humanas nos possibilitam.

É muito difícil conciliar planejamento de percursos de aprendizagem em programas de educação a distância para muitos alunos e a adequada personalização para atender as especificidades de cada um deles, aos seus estilos cognitivos, aos seus interesses específicos. O planejamento costuma ser uniforme, para atender a todos por igual, exigindo as mesmas atividades para ter parâmetros de avaliação. O que tem predominado nos cursos a distância é a leitura de materiais, assistir a videoaulas e realizar atividades individuais e de discussão. Se as atividades despertam o interesse dos alunos eles pesquisam mais e se aprofundam. Caso contrário, as tarefas são executadas por compromisso, como uma obrigação.

As instituições de EAD mantêm uma concepção pedagógica predominantemente tradicional, em que o professor-autor é o responsável pelo conteúdo do curso e por torná-lo acessível e próximo do aluno. O papel do aluno continua sendo, como no ensino presencial, um papel secundário, o de ler (ou escutar), compreender e realizar algumas atividades pedidas. Enquanto isso, as pessoas hoje aprendem formal e informalmente, presencial e virtualmente, na sala de aula e em qualquer outro lugar, em horários determinados e a qualquer hora, de forma isolada e compartilhada, ouvindo-lendo e interagindo de verdade.

Essa dinâmica atual que as tecnologias móveis conectadas trazem ainda está incorporada muito timidamente nos projetos pedagógicos de EAD das instituições analisadas. O papel de colaboração dos alunos costuma estar centrado na ferramenta fórum e de forma pouco criativa, insuficiente para explorar todo o potencial mobilizador das contribuições que cada aluno poderia trazer para tornar seu curso vivo, dinâmico, personalizado. Os projetos de EAD são massivos, não valorizam – em geral - o percurso individual nem a riqueza da interação possível com os aplicativos atuais das redes sociais.

Podemos evoluir do modelo industrial, igual para todos, no qual os especialistas preveem tudo antes, para um modelo parcialmente previsto com antecedência e que vai aplicando-se com flexibilidade de acordo com o andamento do curso, o grau de envolvimento de cada um, da maturidade intelectual dos alunos (a partir de padrões mínimos previstos) (MORAN, 2012).

Alguns programas permitem aos professores transmitir informações e atividades de seu computador ou *tablet* para múltiplos participantes em vários dispositivos⁵. Qualquer material pode ser aberto e visualizado pelos dispositivos conectados. Os participantes podem adicionar suas próprias anotações e trabalhar em colaboração, tudo isso em tempo real. Professores conseguem visualizar as telas dos alunos e compartilhar com o restante da classe, inclusive suas anotações e disponibilizar todos os materiais no ambiente virtual.

Numa sociedade conectada, podemos aprender de formas muito diferentes desde que entramos na escola. Mesmo “confinados” alunos e professores em espaços previsíveis, nossas atividades de ensino e aprendizagem podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal. É possível planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos diferentes e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores. Esses re-

5 Um dos programas é o DisplayNote: <http://www.displaynote.com/>

cursos mapeiam, monitoram, facilitam e interaprendem com a prática e a experiência (SIEMENS, 2005).

É importante trabalhar com desafios de aprendizagem, começando pelos simples, ligados à realidade deles e ir evoluindo para outros mais complexos.

Na educação presencial e a distância cresce a importância da aprendizagem ativa. É importante começar pela experiência prévia do aluno, - o que cada um sabe sobre um assunto. E avançar para compartilhar as referências básicas comuns a todos – um vídeo, um texto fundamental. E propor atividades em ritmos diferentes para alunos com estilos cognitivos diferentes.

A educação baseada em projetos, que existe, desde meados do século XX, é uma metodologia ativa importante, porque preconiza o trabalho em grupo, com situações reais, que levem os alunos a pesquisar e trabalhar em conjunto. O que a tecnologia está agregando a esta metodologia é uma plataforma gratuita, chamada PBLU (*Project Based Learning University*)⁶, que ajuda a capacitar professores para o uso de projetos em suas disciplinas, como uma forma de agregar conteúdo e motivar os estudantes. Nela, o professor escolhe o projeto e a aula que deseja, baixa o conteúdo e então começa a estudar. Cada projeto é detalhado com o número de horas a que os estudantes deverão se dedicar a ele, com os conteúdos que deverão ser abordados de cada disciplina envolvida. Paralelamente a isso a plataforma oferece informações ao professor sobre como implementar o projeto, como estabelecer um calendário, como gerenciá-lo e como avaliá-lo.⁷

QUANTO MAIS INFORMAÇÃO, MAIS DIFÍCIL É PESQUISAR

Alunos, professores, a escola e a comunidade se beneficiam. Atualmente, a maior parte das teses e dos artigos apresentados em congressos está publicada na Internet. O estar no virtual não é garantia de qualidade (esse é um problema que dificulta a escolha), mas amplia imensamente as condições de aprender, de acesso, de intercâmbio, de atualização. Tanta informação dá trabalho e nos deixa ansiosos e confusos. Mas é muito melhor do que acontecia antes da Internet, quando só uns poucos privilegiados podiam viajar para o exterior e pesquisar nas grandes bibliotecas especializadas das melhores universidades. Hoje podemos fazer praticamente o mesmo sem sair de casa.

A matéria prima da aprendizagem é a informação organizada, significativa: a informa-

6 <http://www.pblu.org/>

7 Mariana Fonseca. Plataforma gratuita ensina a dar aula com projetos. <http://porvir.org/porfazer/plataforma-gratuita-ensina-dar-aula-projetos/20130305>

ção transformada em conhecimento. A escola pesquisa a informação pronta, já consolidada e a informação em movimento, em transformação, que vai surgindo da interação, de novos fatos, experiências, práticas, contextos. Existem áreas com bastante estabilidade informativa: fatos do passado, que só se modificam diante de alguma nova evidência. E existem áreas, mais ligadas ao cotidiano, que são altamente susceptíveis de mudança, de novas interpretações.

As tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e regional e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais.

Muitos se satisfazem com os primeiros resultados de uma pesquisa. Pensam que basta ler para compreender. A pesquisa é um primeiro passo para entender, comparar, escolher, avaliar, contextualizar, aplicar de alguma forma.

Cada vez temos mais informação e não necessariamente mais conhecimento. Quanto mais fácil é achar o que queremos, mais tendemos a acomodar-nos na preguiça dos primeiros resultados, na leitura superficial de alguns tópicos, na dispersão das muitas janelas que abrimos simultaneamente.

A variedade de informações sobre qualquer assunto, num primeiro momento, fascina, mas, ao mesmo tempo, traz inúmeros novos problemas: O que pesquisar? O que vale a pena acessar? Como avaliar o que tem valor e o que deve ser descartado?. Essa facilidade costuma favorecer a preguiça do aluno, a busca do resultado pronto, fácil, imediato, chegando até à apropriação do texto do outro. Além da facilidade de “copiar e colar”, muitos alunos costumam ler só algumas frases mais importantes e algumas palavras selecionadas, dificilmente leem textos completos.

Jakob NIELSEN (2003) constatou que 79% dos usuários de Internet sempre leem palavras ou trechos escolhidos, através de títulos atrativos, enquanto somente 16 % se detêm na leitura do texto completo. Na França: 85% dos alunos de ensino fundamental (8º ano) se contentam com os resultados trazidos pelo primeiro site de busca consultado e somente leem rapidamente os primeiros três resultados trazidos. Isto quer dizer que a maior parte dos alunos procura o que é mais fácil, o imediato e o lê de forma fragmentada, superficial. E quanto mais possibilidades de informação, mais rapidamente tendemos a navegar, a ler pedaços de informação, a passear por muitas telas de forma superficial.

Hoje consumimos muita informação. Não significa que conheçamos mais e que tenhamos mais sabedoria - que é o conhecimento vivenciado com ética, praticado. Pela edu-

cação de qualidade avançamos mais rapidamente da informação para o conhecimento e pela aprendizagem continuada e profunda chegamos à sabedoria.

O foco da aprendizagem é a busca da informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projetos e não predominantemente a transmissão de conteúdos específicos. As aulas se estruturam em projetos e em conteúdos. A Internet está se tornando uma mídia fundamental para a pesquisa. O acesso instantâneo a portais de busca, a disponibilização de artigos ordenados por palavras-chave facilitaram em muito o acesso às informações necessárias. Nunca como até agora professores, alunos e todos os cidadãos possuíram a riqueza, variedade e acessibilidade de milhões de páginas WEB e de bases de dados, de qualquer lugar, a qualquer momento e, em geral, de forma gratuita.

O educador continua sendo importante, não como informador nem como papagaio repetidor de informações prontas, mas como mediador e organizador de processos. O professor é um pesquisador – junto com os alunos – e articulador de aprendizagens ativas, um conselheiro de pessoas diferentes, um avaliador dos resultados. O papel dele é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola convencional.

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a enfatizar questões importantes, a ter critérios na escolha de informações digitais, de avaliação de páginas web, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais fáceis e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua.

Por isso, é importante que alunos e professores levantem as principais questões relacionadas com a pesquisa: Qual é o objetivo da pesquisa e o nível de profundidade da pesquisa desejado? Quais são as “fontes confiáveis” para obter as informações? Como apresentar as informações pesquisadas e indicar as fontes de pesquisa nas referências bibliográficas? Como avaliar se a pesquisa foi realmente feita ou apenas copiada?

Uma das formas de analisar a credibilidade do conteúdo da pesquisa é verificar se ele está dentro de um portal educacional, no portal de uma universidade ou em outro espaço já reconhecido. E verificar também a autoria do artigo ou da reportagem.

Pensando mais nos usuários jovens e adultos, NILSEN (2003) propõe algumas características que uma página da WEB precisa apresentar para ser efetivamente lida e pesquisada: - palavras-chave realçadas (*links* de hipertexto, tipo de fonte e cor funcionam como realce);

- sub-títulos pertinentes (e não “engraçadinhos”);
- listas indexadas;
- uma informação por parágrafo (os usuários provavelmente pularão informações adicionais, caso não sejam atraídos pelas palavras iniciais de um parágrafo);
- estilo de pirâmide invertida, que principia pela conclusão;
- metade do número de palavras (ou menos) do que um texto convencional. A credibilidade é importante para os usuários da WEB, porque nem sempre se sabe quem está por trás das informações nem se a página pode ser digna de confiança. Pode-se aumentar a credibilidade através de gráficos de alta qualidade, de um texto correto e de *links* de hipertexto apropriados. É importante colocar *links* que conduzam a outros sites, que comprovem que há pesquisa por trás e que deem sustentação para que os leitores possam checar as informações dadas.

Os usuários não valorizam as afirmações exageradas e subjetivas (tais como “o mais vendido”) tão predominante na WEB hoje em dia. Os leitores preferem dados precisos. Além disso, a credibilidade é afetada quando os usuários conseguem perceber o exagero.

Além do acesso aos grandes portais de busca e de referência na educação, uma das formas mais simples e interessantes de desenvolver pesquisa em grupo na Internet é o webquest, bastante desenvolvido hoje na educação básica e superior (presencial e a distância). É uma atividade de aprendizagem que aproveita a imensa riqueza de informações que, dia a dia, cresce na Web. Em geral, uma Webquest é elaborada pelo professor, para ser solucionada pelos alunos, reunidos em grupos.⁸

Resolver uma webquest é um processo de aprendizagem atraente, porque envolve pesquisa, leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material e ideias obtidas. A webquest propicia a socialização da informação: por estar disponível na Web, pode ser utilizada, compartilhada e até reelaborada por alunos e professores de diferentes partes do mundo. O problema da pesquisa não está na Internet, mas na maior importância que a escola dá ao conteúdo programático do que à pesquisa como eixo fundamental da aprendizagem.

8 Recomendo a leitura do capítulo “Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente” do livro **Novas tecnologias e mediação pedagógica** de José MORAN, Marcos MASETTO e Marilda BEHRENS. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

A INTEGRAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E PESQUISA

Além de bons materiais, de atividades de pesquisa, é fundamental ter profissionais que interajam de forma competente, afetiva e confiável com os alunos (ROGERS, 2005). É difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança (FREIRE, 2006). Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, mesmo que estejam brilhantemente produzidos, correm o risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática. Em sala de aula, se estivermos atentos, podemos mais facilmente obter *feedback* dos problemas que acontecem e procurar dialogar ou encontrar novas estratégias pedagógicas. No virtual, o aluno está mais distante, normalmente só acessível por e-mail, que é frio, não imediato, ou por um telefonema eventual, que embora seja mais direto, num curso a distância encarece o custo final.

Os projetos de EAD mais completos dão ênfase à comunicação, ao acolhimento, ao acompanhamento personalizado, à tutoria ativa. É um modelo mais caro, mas é fundamental para que os alunos aprendam de verdade, para que tenham apoio didático quando necessário e acompanhamento de perto ao longo do curso.

A possibilidade dos alunos se expressarem, tornarem suas ideias e pesquisas visíveis, confere uma dimensão mais significativa aos trabalhos e pesquisas acadêmicos. A Internet possui hoje inúmeros recursos que combinam publicação e interação, através de listas, fóruns, chats, blogs. Há ferramentas de criação sofisticadas, mas também temos as suas equivalentes simples como o *Story Teller*⁹, o *Story touch*¹⁰ ou *Storykit* (*entre outros*) que facilitam a criação de histórias audiovisuais, de narrativas vivas que são fáceis de aprender e de divulgar.

Existem portais de publicação mediados, onde há algum tipo de controle e existem outros abertos, baseados na colaboração de voluntários. O site www.wikipedia.org/ traz um dos esforços mais notáveis no mundo inteiro de divulgação do conhecimento. Milhares de pessoas contribuem para a elaboração de enciclopédias sobre todos os temas em mais de 200 línguas. Qualquer pessoa pode publicar e editar o que outras pessoas colocaram. A versão inglesa tem 4 milhões e meio de artigos. Com todos os problemas envolvidos, a ideia de que o conhecimento pode ser co-produzido e compartilhado facilmente é revolucionária e nunca antes tinha sido tentada da mesma forma e em grande escala.

9 <http://www.storyteller-game.com/>

10 <http://storytouch.com/>

Uma das questões que observo desde o começo da criação de grupos é que os cursos online utilizam mais os ambientes informais do que os formais de comunicação. No ambiente Moodle ou semelhante muitas vezes os fóruns são pouco ativos, enquanto há maior colaboração em um grupo criado pelos alunos em alguma rede social. É que nestas redes os alunos se sentem mais livres para falar, o grupo é deles, não da instituição e assim eles se ajudam muito mais do que no ambiente oficial, embora não fique registrado todo o movimento.

Na educação a distância é importante conciliar os ambientes formais com os informais, os institucionais com os grupais para torna-los mais vivos, partindo de onde os alunos estão, do que eles valorizam. Que os alunos possam divulgar seus ambientes pessoais de aprendizagem, com suas redes, seus portfólios, suas dicas para ampliar a construção colaborativa do processo de aprendizagem. Na EAD podemos passar de um projeto fechado, programado, preparado totalmente antes para um parcialmente preparado e que estimula intensamente a participação dos alunos; uma participação que modifica e completa a programação inicial, que acrescenta elementos novos e enriquecedores. As redes de pesquisa vivas e dinâmicas contribuem para o sucesso do projeto de educação online.

Uma mudança importante para a educação, principalmente a distância, é incorporar no projeto pedagógico os diversos estilos de aprendizagem, criando atividades de pesquisa que atendam aos alunos mais ativos e aos mais reflexivos, aos mais focados na ação e aos que articulam mais teoricamente as ideias. (KOLB, 1985). É mais trabalhoso planejar atividades para alunos que aprendem de formas diferentes, mas isso nos permitirá que eles se motivem mais e aprendam melhor.

Especificamente nas licenciaturas e na Pedagogia não podemos preparar professores para um mundo mais conectado, em cursos com pouca conectividade. Não podemos preparar professores para uma escola criativa e avançada com recursos tradicionais e metodologias pouco estimulantes.

Temos que aproveitar todas as possibilidades que nos dá a educação a distância para criar ambientes ricos de ensino e aprendizagem, que motivem, mobilizem e reproduzam todas as possibilidades que a sociedade digital nos oferecem. Uma formação mais prática que teórica, com muita pesquisa, atividades supervisionadas, projetos, orientação dos alunos desde o começo.

Na educação a distância temos uma grande oportunidade de inovar, de desenvolver metodologias diferentes. Não precisa privilegiar um único caminho. Pode-se experimentar o *flipped learning*. Tudo o que informação inicial pode ser disponibilizada no

ambiente virtual, como um roteiro inicial que o aluno percorre, investigue. Depois o professor tira as dúvidas, orienta, amplia os significados num ambiente de webconferência.

No próximo assunto, pode-se partir de um desafio, um jogo, uma viagem virtual, onde os alunos sigam pistas, investiguem, colaborem entre si. Assim os alunos de pedagogia ou licenciaturas experimentam as diferentes dinâmicas das aulas, a integração dos espaços, tempos e atividades.

CONCLUSÃO

A educação a distância, passada a fase de experimentação e da regulação intensa no Brasil, experimenta atualmente desafios importantes para melhorar a qualidade e oferecer cursos mais avançados didaticamente. Se de um lado continuam os cursos de massa, muito focados em conteúdo, também encontramos projetos mais inovadores, mais participativos e com metodologias mais ativas, onde os alunos são mais pesquisadores e desenvolvem atividades mais próximas à vida e à vida profissional.

Há também uma tendência para uma convergência maior entre os cursos presenciais e os a distância, com projetos pedagógicos, equipes e plataformas integrados. Isso favorece a mobilidade de alunos e professores. Alunos podem migrar de uma modalidade para outra sem problemas, podem fazer algumas disciplinas comuns. Professores podem participar das duas modalidades e ter maior carga docente. Isso permite maior interoperabilidade de processos, pessoas, de produtos e metodologias, com grande escalabilidade, visibilidade e redução de custos. Ainda falta muito, mas é promissor o cenário de maior importância que nas duas modalidades vão adquirindo as metodologias ativas, centradas no aluno e com ênfase maior na pesquisa, na colaboração e na personalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David et alii. **Psicologia Educacional**, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980
- DODGE, Bernie. **Some Thoughts About WebQuests**. San Diego State University (SDSU). 1997. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html>. Acesso em: 11 abril 2012
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KOLB, David. **Learning Style inventory**. Boston: McBer, 1985.

MASETTO, Marcos . **Competência Pedagógica do Professor Universitário** . São Paulo:, Summus, 2003.

MCAULEY, A., STEWART, B., SIEMENS, G. and CORMIER, D. *The MOOC Model for Digital Practice*, Charlottetown, University of Prince Edward Island, Social Sciences and Humanities Research Council's Knowledge synthesis grants on the Digital Economy. 2010. Disponível em http://davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf (acesso em 28 de maio de 20103)

MORAN, J., MASETTO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOTA, Ronaldo & INAMORATO, Andreia. MOOC, uma revolução em curso. SBPC: **Jornal da Ciência**. 26/11/2012.

NIELSEN, Jakob. Como os Usuários Lêem na Web. **Revista eletrônica Conecta**, 22/02/2003. Disponível em http://www.revistaconecta.com/conectados/nielsen_como_usuarios.htm . Acesso em 11/05/2013.

RICARDO, Eleonora. **Professores-autores na educação a distância em tempos de cibercultura**. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, Programa de Mestrado em educação. Fac. Estácio de Sá, 2012 (inédita).

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1986

SIEMENS, G. (2005). "Connectivism: A learning theory for the digital age". **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 2:3-10. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

TORI, Romero. **Educação sem distância**. São Paulo: Senac, 2010.

TORRE, Saturnino. **Estrategias didacticas em el aula: Buscando la calidad y la innovación**. Madrid: Uned, 2008

VALENTE, J. MORAN, J. & ARANTES, V. **Educação a distancia: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

LA CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COLECTIVO A TRAVÉS DE LA RED

Joaquín Gairín Sallán

joaquin.gairin@uab.es

U. Autònoma Barcelona. Dpto Pedagogía Aplicada

Resumen: La aportación presenta la Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC) como un instrumento útil y actual para la mejora de los profesionales y de las organizaciones, a través de los procesos de innovación e investigación que permite.

Centrado en el trabajo colaborativo en red, analiza las posibilidades y limitaciones de la CGCC utilizando herramientas 'on line'. La experiencia acumulada en la plataforma ACCELERA permite conocer un modelo de intervención en base a preguntas, delimitar el rol del moderador y analizar posibilidades y límites de este sistema de mejora.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, Red de creación de conocimiento, Moderador de redes, Innovación.

1. LA MEJORA PERMANENTE COMO RETO PROFESIONAL E INSTITUCIONAL.

Una sociedad en cambio exige de profesionales y de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente sus formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. El cambio se entiende aquí como la búsqueda constante de nuevas maneras de actuar ante los frecuentes cambios del entorno y destinatarios de la intervención. (GAIRÍN, 2011:7)

La innovación, que era un propósito de personas y organizaciones identificadas en su momento como creativas y de vanguardia, se convierte actualmente en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad que busca nuevas respuestas, organizaciones más innovadoras, profesionales más creativos) y se aborda con diferentes estrategias. La innovación se considera así como un cambio necesario que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y los profesionales, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar. (GAIRÍN, 2001)

Las respuestas antes las nuevas necesidades planteadas se pueden buscar de manera personal, resultado de un compromiso y responsabilidad profesional por la mejora permanente. Sin menospreciar este planteamiento, lo consideramos insuficiente si entendemos que las personas, normalmente, actúan en contextos institucionales y su acción puede verse reforzada o limitada por las actuaciones de otras personas o por las maneras cómo se organiza la institución.

Pensamos, al respecto, que la efectividad de las personas se vincula a la efectividad de las instituciones y que sólo a través de estas se pueden lograr mejoras importantes, resultado de aunar sinergias y de posibilitar una cierta estabilidad de las buenas prácticas. Más aún, la mejora de la sociedad depende en gran parte de las mejoras que hagamos en las instituciones y organizaciones que la conforman, adquiriendo sentido la consideración de las organizaciones como parte de un contexto sistémico que las identifica como instituciones de y para la sociedad, creadas para satisfacer sus necesidades y pensadas como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. (GAIRÍN, 2005)

No es de extrañar, por tanto, que defendamos la construcción de las organizaciones, en general, y de los centros educativos, en particular, como comunidades profesionales que actúan colaborativamente y no sólo como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada.

Esta colaboración profesional puede consolidarse, como una forma de trabajo habitual, dando lugar a lo que algunos han llamado, en el contexto educativo, ‘comunidades formativas’, que nos aproximan a un concepto más amplio (por implicar a otros colectivos, además del profesorado) de comunidades de aprendizaje e, incluso, podemos hablar de comunidades formativas de aprendizaje cuando el énfasis de la colaboración profesional esté en el aprendizaje compartido. (GAIRÍN, 2007)

Mejorar y ampliar las formas colectivas de trabajar supone asumir planteamientos comunes, desarrollar estructuras que lo posibiliten y utilizar estrategias adecuadas. La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite así orientar las acciones individuales y colectivas, movilizandando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. Si lo conseguimos, los efectos no sólo son sobre los profesionales implicados sino que se extienden a la mejora de la organización.

El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de

implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada. (GAIRÍN, 2010)

2. EL TRABAJO COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA RED

El trabajo colaborativo a desarrollar se puede hacer presencialmente o utilizando las posibilidades que proporciona la Red. Surge así la Comunidad Virtual (CV), que puede considerarse como un agregado social que emerge de La Red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión. (GAIRÍN, 2006a y b)

Las CV pueden considerarse, según esta definición, como comunidades personales, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan La Red en función de una temática específica. Estas comunidades, por tanto, serán más exitosas cuanto más estén ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes.

Hablamos de una comunidad que se construye para realizar un proyecto de colaboración con impacto social, en un ambiente de aprendizaje que sobrepasa el ámbito de la educación formal y que utiliza los modelos propios de intervención de interacción social, es decir, modelos más abiertos y holísticos. Una comunidad que, en definitiva, debe superar la disociación entre los procesos de aprendizaje y la vida real, entre los espacios educativos y la comunidad, y donde las temáticas y los contenidos son acordes a las necesidades de la población. (GAIRÍN, 2006a)

La estructura y funcionamiento de las CVA debe satisfacer así una serie de condiciones específicas, como son (GAIRÍN, 2006b: 57):

- Los fines deben ser compartidos entre sus miembros.
- Los resultados deben ser focalizados y debe de haber orientación.
- Equidad de participación para todos sus miembros.
- Las normas deben ser mutuamente negociadas.
- Se debe facilitar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- Se debe producir la creación activa de conocimientos.
- Se debe producir interacción y retroalimentación.

De todas ellas, nos parece significativo recalcar las vinculadas a la herramienta necesaria y a los procesos que garantizan el que se facilite la Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC, en adelante):

Es substantiva la existencia y desarrollo de *herramientas técnicas adecuadas* que puedan responder a la complejidad de los procesos de comunicación y creación de conocimiento. Al respecto, algo se está avanzando con la creación de plataformas abiertas que inciden en la acumulación de datos, en el intercambio de información, en generar recursos de conocimiento, en el desarrollo de sistemas de gestión de conocimientos o en sistemas de gestión de aprendizaje. El conjunto de esas herramientas deben configurar, no obstante, un todo de elementos interrelacionados que permita aumentar las posibilidades individuales y crear sinergias adecuadas. Precisamente, esta necesidad es la que ha llevado a crear plataformas específicas pensadas para promover la creación y gestión del conocimiento, como la plataforma *Accelera* que luego se presenta.

Pero tan fundamental como la herramienta es la existencia de una persona que, además de coordinar el intercambio del grupo virtual, promueva la creación de conocimiento. El rol de este *moderador/gestor del conocimiento* será fundamental como anfitrión, organizador y facilitador del proceso de CGCC.

No podemos obviar tampoco la importancia de lograr la *participación y cohesión de los miembros* de la comunidad virtual. Coincidimos con DURÁN (2006:7) cuando remarca la importancia de la cohesión, que pasa por la aceptación recíproca de las personas del grupo, la atención a las motivaciones personales y el obtener el llamado “capital de reputación” relacionado con el reconocimiento que una persona pueda conseguir a partir de las aportaciones que haga o de los otros miembros del grupo.

Finalmente, señalar que tan importante como estructurar adecuados procesos de intervención es establecer mecanismos de seguimiento y control que nos permitan mejorar a partir de las problemáticas y errores que detectemos en un proceso de aprendizaje sin límites.

3. LA CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COLECTIVO A TRAVÉS DE LA RED

La Sociedad del Conocimiento y, añadiríamos del Aprendizaje, se configura como un nuevo escenario con características y requerimientos propios y diferenciados de las sociedades que la preceden. Las organizaciones, no únicamente las educativas, están obligadas a ser más innovadoras, creativas y eficientes, lo que comporta, evidentemente, cambios en los procesos formativos (RUBIO, 2007), cuyas necesidades son recogidas por la consultora OVERLAP (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de necesidades formativas (OVERLAP, 2007:5)

Nivel de la necesidad	Organizacional	La mejora del desempeño está focalizada en incrementar la eficacia y eficiencia organizacional a través de los programas de desarrollo y formación.	Se trata de alinear e integrar la estrategia de formación con el resto de las estrategias del negocio para generar y reforzar mejoras competitivas de manera sostenida en el tiempo.
	Individual	Las soluciones se centran en el desarrollo de las necesidades detectadas de los empleados en relación con las competencias del puesto de trabajo que desempeña.	El componente estratégico es primordial y consiste en la mejora del desempeño a través del diseño e implantación de programas individuales de retención del talento.
		Táctico	Estratégico
Enfoque para la implantación			

Es precisamente en este marco descrito donde la CGCC se está descubriendo como una estrategia fundamental, que contribuye inexorablemente al desarrollo profesional y organizativo, vinculando desarrollo personal e institucional y desarrollo profesional y social.

Entendemos aquí la CGCC como un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo. (RODRÍGUEZ, 2006: 29)

Organizaciones de prestigio internacional, como es el caso de la OECD, recomiendan encarecidamente el estudio de los procesos, herramientas y resultados de la Creación y Gestión del Conocimiento.

“Entre las diversas categorías de inversiones relacionadas con el conocimiento (educación, formación, software, I+D, etc.), la gestión de conocimientos es una de las menos conocidas tanto cuantitativamente como cualitativamente, así como en términos de costos y retornos económicos. Como consecuencia hay que saber más sobre: estas nuevas actividades basadas en los conocimientos; el estado actual de la gestión de conocimientos como un proceso organizativo dentro de varios tipos de empresas y sectores; la variedad de métodos y herramientas que se están desarrollando; y, por último, los efectos económicos de las prácticas de gestión de conocimientos que se están observando.” (OECD, 2003: 13)

La implementación de procesos de CGCC implica la priorización, en las organizaciones, de la adquisición y/o desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para la medición, creación y difusión del conocimiento. También debemos considerar que la Sociedad del Conocimiento requiere que personas, colectivos diversos, empresas, organizaciones e instituciones sepan trabajar y aprender en redes y comunidades donde, a través de diálogos activos, se genera nuevo conocimiento.

Diversos estudios y publicaciones confirman que la creación de redes y comunidades favorece la creación del conocimiento y los procesos de desarrollo profesional (MARSICK y otros, 2013; CARLINER, 2012; CEDEFOP, 2011; AUBUSON y OTROS, 2007, L EINONENy JÄRVELÄ, 2006; .entre otros); asimismo, se destaca que la mayoría de estas redes o comunidades tienen lugar en entornos ‘virtuales’ (GAIRÍN y RODRÍGUEZ, 2007 y 2012; RAGACHARI, 2011; GRAHAM, 2007; ALLAN y LEWIS, 2006; entre otros).

La utilización de las redes telemáticas y de los espacios virtuales con este fin no es sencilla, si queremos superar el mero intercambio de información, y requiere conocimientos, prácticas y metodologías aún no suficientemente conocidas y desarrolladas. No obstante, y en línea con los estudios ya clásicos realizados por ANDERSON y JONES (2000) en el marco de la ‘American Educational Research Association’ (AERA), remarcamos que la creación de redes de CGCC favorece los procesos cambio personal, profesional y organizativo, ya que, a diferencia de los habituales procesos de creación de conocimiento en los que los investigadores generan conocimiento cuyo impacto es mínimo en escenarios aplicados, las redes de CGCC permiten la creación y utilización del conocimiento en el mismo escenario práctico.

Pero, para que ello sea posible precisamos:

- Actividades vinculadas a la actividad profesional habitual, sobre todo las relacionadas con la resolución de problemas y la introducción de cambios organizativos;
- El profesional es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos, pero se hace necesaria la presencia de un sistema de trabajo y de un soporte que se responsabilice de la planificación y desarrollo del proceso;
- Los aprendizajes producidos durante la CGCC se generan de forma colaborativa;
- La validación de los conocimientos y competencias se hace mediante la práctica diaria.

Por último, recurriendo a NAVÍO (2005), debemos destacar el alto grado de adecuación de la CGCC a los nuevos planteamientos de formación continua en las organiza-

ciones, en los que se aprovechan las características de la organización del trabajo como uno de los referentes para la diversificación de las acciones formativas (Tabla 2).

**Tabla 2. Evolución de las acciones de formación continua en la empresa.
(NAVÍO, 2005: 120 a partir de DELCOURT, 1999)**

Planteamiento tradicional de formación continua	Diversificación de la formación continua
Cursos convencionales	La organización del trabajo como base para la formación
Cursos diseñados a partir de objetivos bien definidos y relacionados con una materia o rama particular	Predominan los contenidos de la acción por lo contextual. Además, por la importancia de competencias más allá de las técnicas.
Impartición de la formación mediante métodos y secuencias preestablecidas	La secuencia no está preestablecida de antemano. Se construye sobre la marcha.
Duración fija del programa	El programa no suele tener una duración fija y, a diferencia de las acciones convencionales es a medio y largo plazo.
Planteamiento homogéneo de los destinatarios	Se asume la heterogeneidad puesto que es destinado a los trabajadores de la empresa.
Ritmo preestablecido y subdividido en unidades	No puede establecerse un ritmo fijo y se opta por el principio de individualización aunque bajo los requisitos del grupo.

4. EL MODELO ACCELERA DE CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COLECTIVO

La concreción de una estrategia de formación en red basada en modelos para la CGCC exigía validar, desde la experimentación, algunas de las propuestas existentes, dándoles sentido unitario y acompañándolas de las referencias necesarias para la reformulación en las organizaciones de los planteamientos institucionales que cabe hacer, de los cambios estructurales a potenciar y de los aspectos del sistema relacional a considerar.

El Proyecto *Accelera*, viene delimitando y experimentando desde 2004 un modelo de creación y gestión de conocimiento en red para el ámbito educativo. Los más de 20 grupos de CGCC creados han permitido profundizar en temáticas de interés práctico, generando documentos de interés y proporcionando herramientas para la intervención sobre la realidad; al mismo tiempo que desarrollar un modelo propio de actuación

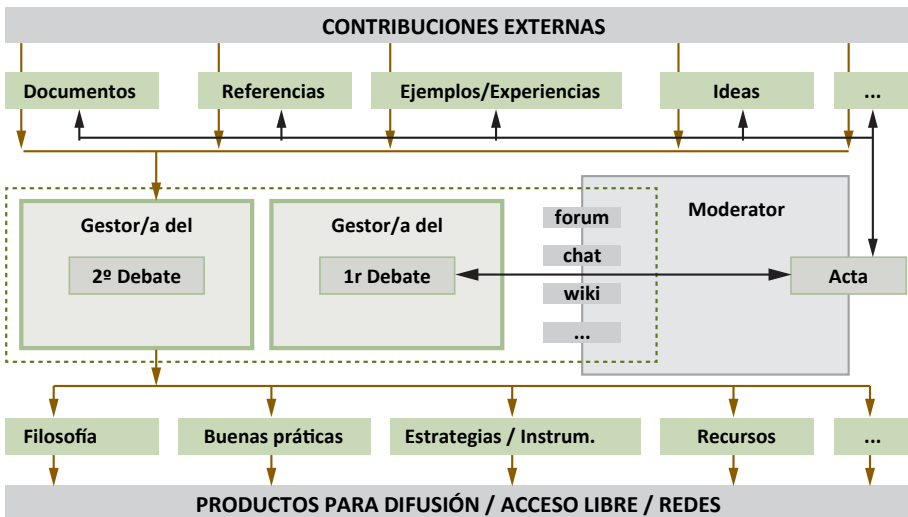
El Proyecto *Accelera* (<http://accelera.uab.cat/>), parte de tres premisas básicas:

- a. La CGCC, como estrategia válida de formación continua y desarrollo de las organizaciones para su mejora. Se trata de una intervención «en» la organización que alinea la formación con el proyecto institucional o con determinados compromisos de mejora.
- b. El aprendizaje debe de ser significativo para el que aprende y puede contribuir al mismo el diálogo, la acción y la solidaridad intergeneracional e intersujetos, si consideramos que todas las personas son potencialmente alumnos y profesores.
- c. Capacidad de generar nuevos conocimientos a partir de compartir aquellos surtidos de la reflexión y estructuración de la propia práctica.

El núcleo del modelo de CGCC en red desarrollado (Figura 1) lo constituye el debate, como estrategia a través de la cual pretendemos generar procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento (NONAKA y TAKEUCHI, 1995) y el ‘acta’ o registro diacrónico de lo debatido, como documento formal que refleja lo sucedido o tratado en dicho debate.

El debate se desarrolla mediante algunas herramientas como el foro, el chat o el wiki y se nutre de documentos, referencias bibliográficas o webgráficas, ejemplos, experiencias e ideas que, por una parte, lo dinamizan y, por otra parte, lo sistematizan.

Figura 1. Modelo de CGC-Red *Acelera*



Un aspecto importante que debemos considerar es que estas aportaciones externas no sólo provienen de los expertos o de los moderadores y gestores del conocimiento, sino que los mismos participantes en el debate pueden y deben realizar también dichas aportaciones. Así, por ejemplo, cualquier documento, libro, artículo, web, que se utilice durante el debate para apoyar alguno de los argumentos presentados deberá estar adecuadamente referenciado en su apartado correspondiente, ya que de esta manera se ponen en marcha algunos procesos para empezar a compartir conocimiento entre los miembros de la e-comunidad.

Así y progresivamente, mediante debates, el conocimiento implícito personal se explicita y comparte, se registra (el acta en un modo de hacer), se organiza en base a tópicos (ideas, ejemplos, recursos, etc., son algunos posibles) y se contextualiza y cualifica priorizando lo más adecuado para un determinado entorno. Es lo que llamamos el ciclo de generación de conocimiento colectivo.

Todo el conocimiento generado en las Redes-CGC es así organizado y estructurado por el moderador de redes originando aportaciones finales en forma de artículos, experiencias, instrumentos, referencias, etc. que pueden ser utilizados para hacer difusión de dicho conocimiento, o como aportaciones iniciales para otras redes de conocimiento o ciclos de CGC.

Finalmente y desde un punto de vista tecnológico, el modelo de CGC-red delimitado y experimentado, ha dado origen a la Plataforma *Acclera*, basada en el desarrollo y adecuación de un CMS (Course Management System) de código abierto como Moodle (<http://moodle.org>), un tipo un tipo de FLOSS (free, libre, Open Sourced software) creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje online y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimiento.

4.1 EL PROCESO:

La red se inicia invitando a personas vinculadas a un ámbito profesional a participar voluntariamente de una comunidad donde se debaten y analizan temas de su interés. Delimitado un tema de trabajo, previamente acordado a través de la lista de correos electrónicos que se configura con los iniciales interesados, la participación efectiva en el proceso exige la inscripción de los interesados en una plataforma, que da directamente acceso a variados documentos sobre CGC y a participar en la concreción y desarrollo de la temática planteada.

La temática seleccionada se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, bajo la idea identificar de manera

unívoca la temática que se aborda. Posteriormente, se abordan aspectos aplicativos como puedan ser el diagnóstico de situaciones, la concreción de auditorías, el análisis de evidencias, etc. con la finalidad de concretar referentes que sirvan para identificar y valorar situaciones como las que se estudian. Finalmente, la aplicación de las herramientas creadas permite detectar situaciones reales y abre la posibilidad de concretar y debatir alternativas contextualizadas de actuación.

A modo de ejemplo, la siguiente Tabla 3 recoge la secuencia planteada en el estudio de la motivación del profesorado. La primera cuestión planteada al grupo (¿Qué entendemos *por motivación*?) nos permite acercarnos a los implícitos que tienen los profesionales implicados en el grupo de CGCC y caracterizar lo que incluye el concepto analizado. El Foro es el instrumento que facilita la interacción entre los participantes.

Tabla 3. Secuencia para el estudio de la motivación del profesorado

PREGUNTAS DE REFERENCIA	OBJETO DE ANÁLISIS	HERRAMIENTAS	TEMPORIZACIÓN
¿Qué entendemos por motivación del profesorado’?	Concepto y características	FORO	24 DE OCTUBRE AL 7 DE NOVIEMBRE
¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?	Ejemplificaciones	FORO / CHAT	8-22 DE NOVIEMBRE
¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?	Los instrumentos de diagnóstico	WIKI / FORO	23 DE NOVIEMBRE al 20 DE DICIEMBRE
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención	WIKI / CHAT	10 DE ENERO AL 24 DE ENERO
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto	WIKI / FORO / CHAT	25 DE ENERO AL 28 DE FEBRERO

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (¿Cómo *identificar un profesor motivado o desmotivado*?) es la desencadenante de un conjunto de aportaciones que permiten identificar claramente signos de motivación y desmotivación. Las herramientas en este caso son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días, el gestor de conocimiento/moderador en algunos casos hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta “*wiki*”, que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

El resultado es que un grupo de profesionales participantes y situados a grandes distancias, que no se conocen ni se han visto, son capaces en tres o cuatro meses, conectándose a la plataforma quince minutos cada semana, de generar un producto completo sobre como conocer, diagnosticar y actuar respecto a determinados temas que les son problemáticos.

La experiencia compartida se convierte mediante este proceso en un producto difundible y aprovechable por otros profesionales que comparten la misma problemática. De esta manera el conocimiento implícito y personal se hace explícito y compartido para convertirse en un conocimiento social que enriquece y mejora el existente.

4.2 EL ROL DEL MODERADOR

El rol del moderador se centra fundamentalmente en: motivar y crear un clima agradable facilitador de la construcción del conocimiento, estructurar y proponer el trabajo, ofrecer feed-back, establecer los criterios de moderación y asegurar que se cumplan, aprobar los mensajes según los criterios establecidos, manejar y reforzar las relaciones entre las personas y proponer conclusiones. Una síntesis más explícita puede verse en la Tabla 4.

Tabla 4: Tareas del moderador adaptadas de BARBERÀ (2001)

Planificación	Intervención	Cierre
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la discusión según objetivos del debate. • Agrupar virtualmente a los participantes. • Especificar el formato discursivo, preparar las fases de la discusión, prever aspectos dificultosos del contenido. • Anunciar la publicación de documentos en las zonas destinadas a esta tarea. • Presentas buenas preguntas o texto inicial, y prepararse para ir profundizando. • Preparar, para proponer inicialmente pautas para la participación (lenguaje usado, calidad –longitudinal, la manera de referirse a otros mensajes, el tipo de fase, el tipo de mensaje en cada fase). • Confeccionar los puntos del contenido a tratar en la discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar las expectativas y objetivos de la discusión. • Iniciar de manera significativa la discusión con una pregunta(s) o tema relevante. • Reformular la pregunta inicial cuando las intervenciones van en dirección equivocada o proponer nuevas líneas de debate. • Aclarar cuestiones relacionadas con el funcionamiento del espacio. • Organizar la discusión. • Coordinar las participaciones y participar ofreciendo contenido específico no sólo mensajes y gestión del debate. • Reorientar el debate si éste pierde de vista los objetivos marcados. • Favorecer un mayor grado de reflexión profundidad en las participaciones. • Favorecer el centrar el tema de la discusión (resúmenes, relación con contenidos del curso, dar alternativas para tratar otros temas). • Ofrecer retroalimentación y realizar recapitulaciones si el debate es extenso. • Registrar información de cada estudiante para recordar su conocimiento, experiencias e interés. • Finalizar la discusión o líneas de discusión cuando ésta se prolongue sin producir resultados con relación a la construcción de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un resumen articulado de las intervenciones. • Cerrar la discusión de manera explícita. • Valora las intervenciones públicamente y, si corresponde, personalmente en privado. • Relacionar la temática de la discusión con acciones educativas posteriores (artículos, direcciones Web, listas de interés, grupos de discusión, etc. relacionados con el tema).

4.3 LOS RESULTADOS Y VALORACIONES

Dentro de los logros del Proyecto *Accelera*, se especifican como más relevantes:

Creación de un modelo desarrollado, fundamentado y con especificación de procesos para su operativa, para implementar en el campo educativo.

Identificación de las problemáticas y resistencias al desarrollo de propuestas de creación del conocimiento.

Creación de una plataforma de gestión del conocimiento y su utilización por parte de centros de formación universitarios y no universitarios, y de algunas empresas.

Algunas de las principales posibilidades del modelo de CGC-red que hemos podido constatar son:

- Fortalece una cultura corporativa basada en la colaboración y cooperación entre centros formativos universitarios y no universitarios.
- Impulsa sinergias que evitan el estancamiento institucional.
- La posibilidad de utilizarse de forma asincrónica facilita los procesos colaborativos sin amenazar la autonomía individual.
- Fomenta la participación de aquellos que en una reunión presencial podrían tener un cierto recelo en intervenir.
- Ha impulsado una mayor utilización de las TIC por parte del profesorado participante.
- Favorece la creación de productos difundibles y utilizables por terceras personas y organizaciones.

Sin embargo, debemos considerar también algunas limitaciones que la CGC en red nos ha evidenciado:

- La restricción del lenguaje escrito, sobre todo para aquellos que cuentan con menos habilidades. En ocasiones, cuesta encontrar el tono correcto, la fluidez de la conversación y se pierde toda la riqueza del lenguaje gestual.
- Es cierto que podemos recurrir a herramientas sincrónicas, pero no podemos abusar de ellas, pues no todos los participantes tienen posibilidad de acceso al mismo tiempo, a veces por temas de disponibilidad y otras por huso horario.
- La sobresaturación de información y las complicaciones de su gestión pueden provocar problemas si no se dispone de criterios suficientes y adecuados para su selección y gestión.

- La falta de formación en el uso de la plataforma, tanto por parte de los moderadores como del resto de participantes, constituye otro de los principales escollos a salvar para el correcto desarrollo de la acción formativa en red.
- El desarrollo de redes como la mostrada es una tarea compleja, donde, además de unos recursos mínimos (tiempo, espacios, ordenadores), se requiere de una guía y soporte continuo a la comunidad, que la dinamice y haga evidente sus avances.

De cualquier manera, la experiencia realizada nos permite aportar una estrategia nueva para promover el desarrollo profesional/organizativo e impulsar la reflexión sobre temáticas de la práctica profesional.

4 REFERENCIAS

ALLAN, B. y LEWIS, D. The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. **British Journal of Educational Technology**, 2006, 37 (6), p. 841-852.

ANDERSON, G.L. y JONES, F. Knowledge generation in Educational Administration from the inside out: the promise and perils of site-based, administrator research. **Educational Administration Quarterly**, 2000, 36 (3), p. 428-464.

AUBUSSON, P. y OTROS. Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative?. **Teacher Development**, 2007, 11 (2), p. 133-148.

BARBERÀ, E. (coord.). **La incógnita de la educación a distancia**. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 2001.

CARLINER, S. **Informal Learning Basics**. Estados Unidos de América: The American Society for Training & Development, 2011.

CEDEFOP. **Learning while Working. Success histories on workplace learning in Europe**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2011.

DURÁN, M^a el MAR. *Incrementar la participación y la cohesión en un "grupo virtual"*. En **Educador**, 37, 2011.

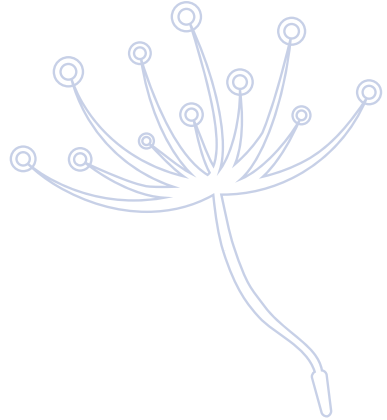
GAIRÍN, J. De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En GAIRÍN, J. y Antúnez, S. (Coord). **Gestión e innovación escolar**. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, p. 4-6, 2001.

GAIRÍN, J. Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones. Enguita, M. y Gutierrez, M. (Coords). **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía- Editorial Akal, p. 129-166, 2005.

GAIRÍN, J. Las comunidades virtuales de aprendizaje. **Temáticos escuela**, 18, p. 8-10, (2006a)

GAIRÍN, J.. Las comunidades virtuales de aprendizaje. **Educador**, 37, p. 41-64, 2006b

- GAIRÍN, J.. Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En VARIOS. **Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia**. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional, 2007.
- GAIRÍN, J. Innovación y cambio en las instituciones educativas. En MEDINA, A. y otros: **Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas**. Madrid: Universitas, capítulo 2, 2010.
- GAIRÍN, J.. Innovación y mejora curricular. En DELGADO, M. (Ed.). **Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria**. Madrid: Editorial Universitas, capítulo 16, 2011.
- GAIRÍN, J.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. El Modelo Acelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. **Revista de Educación**, 357, p. 633-646, 2012.
- GAIRÍN, J.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión del conocimiento. En COLEN, M. T. e IMBERNÓN, F. (Eds.). **Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado**, p. 226-239. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona y Grupo FODIP, 2007'.
- GARCÍA, N. Las comunidades de aprendizaje. En **Monográficos Escuela**, 18, p. 10, 2005.
- GRAHAM, A.. Web 2.0. and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?. Disponible en: www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf [Consultado: 6 de julio de 2007]
- LEINONEN, P. y JÄRVELÄ, S.. Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration. **British Journal of Educational Technology**, 37 (6), p. 897-916, 2006.
- MARSICK, V.J.y OTROS. Schools as Learning Communities. In Huang, R.; Spector, J.M. (Eds) **Reshaping Learning**; Berlin Germany Springer:, p. 71-88, 2013.
- NAVÍO, A. **Las competencias profesionales del formador**. Barcelona: Octaedro, 2005.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. **The Knowledge-Creating Company**. Cambridge: Oxford University Press, 1995.
- OECD. **Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps, 2003**. Disponible en: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603021E.PDF> [Consultado: 6 de noviembre de 2005]
- OVERLAP. **Tendencias de la formación 2007**. Disponible en: http://www.web.overlap.net/archivos/novedad/InformeTendencias_reducido_con_notas.pdf [Consultado: 1 de julio de 2007]
- RODRÍGUEZ, D. Modelos para la creación y gestión del conocimiento: aproximación teórica. **Educator**, 37, 25-39, 2006.
- RUBIO, A. Las nuevas tendencias en la formación. *Capital Humano*, 209, 120-126, 2007.



Seção 2: **Linguagens da EaD**

AINDA SOBRE ESPAÇO, TEMPO, PRESENÇA E DISTÂNCIA: QUESTÕES PARA A EAD ON-LINE

Lílian do Valle

lvalle@pq.cnpq.br

UERJ¹

Resumo: Para a filosofia, espaço e tempo são conceitos cruciais, pois são a própria condição para o pensar. Estes conceitos revelam-se particularmente úteis quando se pretende examinar a terminologia que nos serve de referência para falar da ead. E, de fato, o que nos diz a nomenclatura corrente? Primeiramente, que «distância» é o que se opõe à «presença»: não é preciso, porém, mais do que um rápido exame para nos convencer de que isto, de fato, não se aplica: longe disto, o que se opõe à presença é a ausência, e o que se opõe à distância é a proximidade. Em que sentido e até que ponto poderiam estas duas noções, «distância» e «presença», servir para nomear duas modalidades cuja distinção pretendemos claramente estabelecer? E como, com o auxílio dos conceitos de espaço e tempo, poderíamos repensá-las?

Palavras-chave: espaço e tempo, presença e distância, presentificação, projeto

Presença, distância, espaço, tempo: foi-me solicitado que voltasse, ainda, a estes conceitos, aos quais eu já havia dedicado uma pequena exposição. Naquela ocasião – como, aliás, a cada vez que me volto para as questões da ead *on-line* – interessou-me colocar em evidência a impropriedade do uso de certas noções não obstante centrais em nossos discursos e práticas.²

Pois uma das funções da reflexão filosófica é, exatamente, a de nos lembrar de desconfiar da aparente familiaridade que nos une às palavras de uso corrente, a de nos convidar a examinar de forma mais cuidadosa a falsa obviedade de nossas certezas. Não se pensa sem as palavras: mas, muitas vezes, é preciso pensar *contra* elas, ou melhor,

1 Professora titular de Filosofia da educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autora, entre outros, de *Enigmas da educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2000).

2 Sobre a dimensão filosófica dos conceitos centrais da ead: Sobre presença e distância - Reflexões sobre ead online. In: Daniel Mill. (Org.). *Múltiplos enfoques sobre a educação a distância virtual*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2011; com E. Bohadana: O quem da educação a distância, in *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 551-564, 2009; A ead online e o mito da passividade, in *Inter-ação*, v. 37, 255-266, 2012; Interação e interatividade: por uma re-antropologização da ead online, in *Educação & Sociedade*, vol. 33, no 121, out./dez. 2012, p. 973-984.

contra seus sentidos corriqueiros, que não mais controlamos, contra aquilo que a força do hábito aí introduziu sorrateiramente, e que acaba por nos impedir de ir mais longe em nosso pensamento.

Ora, entre as noções correntes que é preciso examinar com cuidado, as de espaço e tempo ocupam certamente os primeiros lugares, não só pela relevância que adquirem em tudo que respeita ao humano e sua existência, como pelo descaso com que são corriqueiramente tratadas no campo educacional – ainda que não apenas aí. Um sintoma da grande fragilidade da reflexão educacional a seu respeito está, dizia eu, no pernicioso costume de se falar em: «espaço-barratempo» – como se formassem um só conceito, como se houvesse esse mágico aqui-e-agora que o discurso educacional, naturalizando, dá por garantido.

Para a filosofia, *espaço e tempo* são conceitos cruciais, pois são a própria condição para o pensar: por isto, todos os grandes filósofos, em um momento ou outro de sua trajetória, tiveram que se confrontar com a exigência de bem conceituá-los; e a eles foram consagradas, desde a Antiguidade, incontáveis páginas de textos e tratados eruditos. Direta ou indiretamente, esses textos nos oferecem um formidável aparato para a crítica de muitas de nossas concepções habituais. E eles podem ser particularmente úteis, quando se pretende começar pela análise da própria designação da modalidade que é objeto de nosso encontro e daquilo que ela insidiosamente nos diz.

E o que nos diz a nomenclatura corrente? Primeiramente, que «distância» é o que se opõe à «presença»: não é preciso, porém, mais do que um rápido exame para nos convencer de que isto, de fato, não se aplica: longe disto, o que se opõe à presença é a ausência, e o que se opõe à distância é a proximidade. Assim, não somente estes termos não são excludentes, como se faz corriqueiramente supor como, por esta mesma razão, é-se forçado a admitir que, finalmente, eles definem de forma apenas superficial e muito precária aquilo que buscam designar.

Mas em que sentido poderiam estas duas noções, «distância» e «presença», servir para nomearem duas modalidades cuja distinção pretendemos claramente estabelecer? A resposta é simples: ao contrapor «presença» e «distância», aderimos a uma representação das modalidades que toma por única referência *os corpos físicos dos sujeitos* envolvidos na situação formativa. Desta forma, a educação a distância se define tão somente como uma modalidade que, ao invés de se exigir que os participantes estejam «de corpo presente», permite que permaneçam «fisicamente afastados»: no entanto, seria esta distinção suficiente para definir a identidade que pretendemos fornecer à ead? Mais ainda, seriam estas duas noções, presença e distância, adequadas aos objetivos pedagógicos que são os nossos?

É fato que, em um primeiro momento, a conversão das ilimitadas possibilidades tecnológicas para o campo da prática educacional despertou entusiasmo por permitir, enfim, a superação de uma condição que tradicionalmente não podia ser transposta senão de forma muito precária: a exigência da proximidade física. A tecnologia «encurtou as distâncias», é o que se diz. Mas nem sempre se acrescenta, como seria necessário, que a toda aproximação corresponde um afastamento. Do que a ead nos afasta?

Indo, contudo, um pouco além, deve admitir-se que usualmente a ideia de uma educação a distância acabou por implicar mais até do que a ideia de uma aproximação: ela nos conduz, sutilmente, a viver como se estivesse liminarmente abolida a *dimensão espacial*. E, da mesma forma, é possível verificar que as chamadas TICs também nos induzem a pensar o processo educativo em termos de uma *imediatez* cada vez maior.

Um humano enfim liberado das amarras do espaço e do tempo: trata-se, sem dúvida, de uma utopia ou um fantasma recorrentes na história da humanidade. Mas seria isto ao menos possível? Com que consequências? Admitindo-se que sim, onde, então, situar-se-iam os sujeitos da educação?

ABOLIÇÃO DO TEMPO, ABOLIÇÃO DO ESPAÇO: A EMERGÊNCIA HISTÓRICA DO SUJEITO ISOLADO

Sem os conceitos de espaço e de tempo, é impossível pensar um fenômeno, pois são estes conceitos que fornecem o «enquadramento» pelo qual coisas e seres aparecem para nós, pelo qual os identificamos. No espaço, nós os dispomos, podemos relacioná-los, reuni-los e separá-los, avaliá-los e classificá-los. O espaço é organização, fixa a *coexistência* dos seres e das coisas. Mas é sob a forma do tempo que seres e coisas «acontecem», irrompem e desaparecem. O tempo marca sua emergência e seu fim. O tempo é fluxo, fixa a *sucessão* dos seres e das coisas. Espaço e o tempo são, pois, condições para pensarmos os fenômenos: mas são também os limites dentro dos quais somente eles podem ser pensados.

Uma tendência que, presente na história da filosofia desde a Antiguidade, acabou por tornar-se dominante no pensamento ocidental pretendeu, porém, que a verdadeira existência estava para além destes limites – ou, mais precisamente, para além da dimensão temporal, que estabelece a precariedade da existência humana. Porque, no mundo sublunar, tudo o que *acontece* é chamado a desaparecer: «tudo o que floresce conhece também o declínio», já diziam os antigos (Tucídides, *Historiæ*, II, 64, 3). Seres e eventos são efêmeros, eles passam. Porém, para além, o pensamento ocidental ergueu a imagem de um existir sem limites, de um Ser pleno ao qual, justamente, nada

acontecia. Aquele que existe plenamente não está submetido à corrupção do tempo: é o caso do princípio divino, das verdades eternas, das virtudes, justiça, bondade, beleza... Este modo de ser intemporal fez-se, assim, a medida máxima para todas as coisas, tornada pela filosofia platônica o paradigma para pensar o humano – ou para pensar aquilo que, no humano, à imagem deste Ser pleno, deve ser igualmente ilimitado e intemporal: sua essência incorruptível.

A abolição do tempo inaugura a noção de um presente permanente, perfeito, característico do ser ao qual nada precisa nem deve acontecer. A imobilidade é a característica de este Ser que ocupa um lugar em um espaço sem tempo. Na verdade, o tempo-sucessão foi espacializado, isto é, reduzido a uma posição espacial. E esta foi a primeira forma de buscar romper com os limites dados à condição humana: pela abolição da noção de tempo. Sem a dimensão temporal, o movimento desaparece, só restando o que se pode definir como simples deslocamento, em uma escala que vai do mais distante ao mais próximo do modelo prefixado, das verdades intemporais.

No espaço, medem-se as distâncias porque, sem a perspectiva transformadora do tempo, é possível situar as coisas em uma escala preestabelecida. Assim mede-se a distância entre as coisas e os seres, entre o humano e a besta, entre o humano e o divino.

Mas a modernidade inventou ainda uma outra forma de escapar aos limites da condição humana que é, por assim dizer, oposta a esta primeira. Agora, o princípio ilimitado já não está além do mundo sublunar, ele se transformou na própria condição da vida humana na Terra. Assim, a ideia de que há uma lei da evolução humana, de que há um ponto em direção ao qual a humanidade forçosamente caminha, pelos trilhos da história, ou da tecnologia, ou do desenvolvimento econômico, desfaz qualquer importância fornecida ao espaço, às diferenças que coexistem no espaço. A única diferença que conta é aquela que se dá sob forma de tempo. Nessa segunda acepção, desaparecem o sentido da permanência tanto quanto da identidade, somente restando o processo, o meio.

Do ponto de vista das representações antropológicas dominantes em cada contexto histórico-social, estas duas concepções são altamente elucidativas: na história, elas testemunham a passagem de um modelo que sobrevalorizava a permanência – pelo qual tudo que importava ao humano era a aquisição de uma identidade pessoal e pública estável – a um outro modelo, em que só conta a possibilidade de mudança, que enfatiza a instabilidade e o caráter cambiante das identidades e das relações. Porém, há um ponto em comum entre estas duas formas de conceber o humano: é a sobrevalorização da razão e, mais particularmente, a redução do humano à dimensão da cognição.

De modo quase contínuo, o sujeito do conhecimento foi concebido como capaz de escapar às determinações do tempo e do espaço, dedicando-se apenas à essência imutável das coisas, à verdade escondida por trás das aparências enganosas da bruta realidade. Mas esta imagem, não nos enganemos, está longe de ser apenas uma fantasmagoria do passado, uma bizarrice à qual se agarraram pensadores que nada têm a ver com nosso mundo, com a vida quotidiana. Ela é a figura de uma disposição mental ainda muito ativa entre nós, cujas origens podem ser claramente vislumbradas na crítica platônica à tradição helênica, aos sofistas e às teses democráticas.

Não é, porém, nem na Antiguidade nem no mundo medieval que esta concepção atingirá seu clímax, infiltrando-se na cultura e inspirando comportamentos, mas na Modernidade. Costuma-se localizar no *cogito* cartesiano, isto é, no seio do projeto que fixou as próprias bases do conhecimento e da ciência modernos o início de uma construção social durável, daquele que se pode denominar de *sujeito isolado* – de um humano exterior e distanciado do mundo natural que ele pretende conhecer para melhor dominar.

Assim, de uma certa forma, é possível dizer que a Modernidade finalmente realizou o sonho impossível de toda a tradição ocidental, engendrando um tipo antropológico que se vê a si próprio como uma entidade intelectual e incorpórea, capaz de tudo conhecer com «objetividade». Mas esta objetividade não se produz somente às custas de um distanciamento em relação ao mundo: ela também implica em uma alienação de si mesmo. Pois, no «ser racional», tal como a Modernidade o concebeu, cujo modelo acabado é o sujeito do conhecimento, operam-se duas drásticas clivagens: uma que o aparta da coexistência comum, do convívio com os outros e o institui como «indivíduo», e outra que o separa de seu próprio corpo, de seus próprios impulsos, apetites, vontades, tendências. O «sujeito isolado» se constrói pelo esquecimento das dimensões coletivas da existência humana – o que, como nos alerta a psicanalista Maria Rita Kehl (2002), tem sérias consequências sobre «sua constituição subjetiva, seu saber, sua moralidade – sua socialização, enfim.» (KEHL, 2002, p. 61) Mergulhado na solidão de uma privacidade onde crê manifestar-se sua «autêntica identidade», o sujeito de fato se perde de si mesmo, aprisionado no que Arendt denunciava como uma subjetividade anônima, posto que irrepresentável, sem qualquer repercussão fora do sujeito. (ARENDRT, 1987, p. 67-68) Contrariamente ao que pensa, não é este um caminho para a liberdade e a singularidade:

...ao final do processo, assistimos à emergência de um sujeito que passa a desconhecer tanto suas determinações íntimas como o caráter coletivo, social, das forças que o atravessam. Para se acreditar independente, «individual» entre seus semelhantes, ele tem que ignorar (recalcar?) todas as evidências de sua dependência. (KEHL, 2002:64)

SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

Mas que interesse tudo isto teria hoje para nós? Creio que um interesse extremo, na medida em que essa construção antropológica da modernidade ainda está perfeitamente atuante, inspirando de forma explícita ou velada muitas de nossas atitudes e expectativas em relação à educação, tome ela a forma da «educação presencial» ou, que é o que nos importa particularmente aqui, de uma «educação na distância». Afinal de contas, superar as limitações de espaço e de tempo não é exatamente o que as novas tecnologias de informação e de comunicação nos prometem?

Por isto, creio que é muito importante ter em mente que a desconsideração da dimensão temporal, tanto quanto da dimensão espacial são tentações que também tendem a se produzir na ead *on-line*, com nefastas consequências para o próprio sentido da prática educacional: por um lado, reduz-se toda e qualquer formação a uma simples aquisição de conhecimentos, a uma mera instrução. Neste caso, concebe-se o objetivo da educação como um mero deslocamento, como uma simples passagem entre duas situações – a do humano que não é o que deveria ser, que desconhece o que deveria conhecer, e aquele que finalmente conhece, que já chegou ao objetivo determinado. A rigidez da espacialização necessária para a conversão de toda forma de educação à instrução define a medida de um menos-ser e de um mais-ser: não há alternativas. Por isto mesmo, ela permite a definição de objetivos muito claros e quantificáveis – «operacionais», como se costumava dizer anteriormente, que fazem as delícias dos testes, das políticas educacionais.

Mas, em contraposição à rigidez da espacialização, defrontamo-nos, por outro lado, com o risco de uma concepção que vê na educação apenas o processo, que sobrevaloriza os meios. O excessivo apego ao processo, aos instrumentos, aos recursos implica no esquecimento dos fins. Não há como manter uma relação coerente com processos, meios e modalidades se não se tem em vista os fins – que evidentemente não têm que serem pensados, como o fez a tradição, como predeterminados, definidos de uma vez por todas...

Foi para colocar em relevo esta dupla ameaça que me propus a pensar em uma outra forma de definir tempo e espaço – à luz do compromisso com a formação da autonomia humana, ou melhor, com a autoformação de sujeitos reflexivos e deliberantes. Considerei, então, que o espaço podia ser descrito como a dimensão que define a inserção social, que identifica os sujeitos em suas relações sociais, em seus compromissos e vínculos. Dimensão, decerto, de *exterioridade*, não em relação ao mundo, mas em relação à minha existência privada: é no espaço que convivo com outros e com eles compartilho uma existência comum, é no espaço que sou visto pelos outros e

que os vejo, longe ou perto de mim, que quem eu sou aparece para os outros e que os outros aparecem para mim. E considereei que o tempo seria a dimensão que define o humano como protagonista de sua autoformação, onde se instalam as expectativas que os sujeitos estabelecem para si mesmos, tempo como projeto de autoformação, de movimento, de emergência da alteridade. No espaço, afeto e sou afetado. No tempo, afeto-me a mim mesmo.

Do equilíbrio entre estas duas instâncias – a espacial, que marca a inserção social e a dimensão coletiva da existência e a temporal, que assinala a possibilidade da memória e do projeto – depende a formação humana em seu sentido mais pleno. É claro que entre elas se estabelece uma contínua tensão já que o apego ao que se é, a seu enraizamento cultural, ao modo de ser que nos constitui entra forçosamente em conflito com a exigência de mudança, de contínuo questionamento, com o projeto de autonomia. Esta tensão é contudo própria de todo processo autêntico de autoformação humana.

E é, finalmente, com este projeto que a ead *on-line* pode e deve contribuir com as armas que são as suas. Um falso entendimento do que isto significa conduz à ideia de que a virtude da «realidade virtual» seria libertar os humanos das determinações geográficas, das amarras sociais, das limitações sensíveis – mas, na medida em que o humano é *também* um ser biológico, matéria moldada por uma história, um corpo, um território, esta libertação não pode ser mais do que uma condição transitória. Assim entendido, o virtual é, pois, momento da formação, mas não é jamais espaço onde a formação pode se assentar, permanecer. O virtual não pode implicar no esquecimento das identidades, da subjetividade trançada como espaço e como matéria, como relações sociais, compromissos: pelo contrário, ele deveria servir para renovar o significado profundo que o enraizamento corpóreo, sensível, afetivo e social tem na formação dos indivíduos. Neste sentido, não há nada de paradoxal dizer que a realidade virtual deveria contribuir para a renovação das condições de presença, ou melhor, de presentificação dos indivíduos envolvidos na situação pedagógica.

Consideramos habitualmente estes termos, presença e distância, como simples dados. Mas, à luz ainda da perspectiva da formação humana, logo percebemos que isto não é bem assim. Como nos lembra Hans Gumbrecht (2010), toda comunicação supõe a produção da presença, implica na mobilização, não somente de elementos de sentido, de um conteúdo, mas também de elementos materiais capazes de afetar sensivelmente, de modos sempre específicos e variados, os corpos dos envolvidos. (2010, p. 39) Com muito mais fortes razões, o estabelecimento de uma relação pedagógica supõe a instituição de condições de tangibilidade, pelas quais os sujeitos se tornam capazes de serem afetados e de afetar os outros.

Ora, a consagração do modelo antropológico da Modernidade, desse sujeito isolado de que falávamos há pouco, correspondendo a uma recusa sistemática do corpo e da sensibilidade, ou a uma «descorporalização» da vida humana, conduziu, no dizer de Gumbrecht, a um «processo gradual de abandono e esquecimento da presença». É claro que isto não poderia significar senão um abrupto empobrecimento da experiência humana no mundo.

Em um primeiro momento, as tecnologias contemporâneas de comunicação e informação foram levadas a intensificar este processo. Não é certo, porém, que as experimentações relativas ao que passou a ser chamada de «realidade aumentada» (denominação bastante reveladora e que deveria ser submetida, ela, também, à crítica) caminhem necessariamente em direção oposta: pelo contrário, ao pretender reconstruir artificialmente a experiência sensível, elas podem resultar em sua acentuação.

É claro que não podemos estar presentes a tudo, e que há diversos modos de presença: como dissemos, a toda aproximação corresponde um afastamento. Por isto, talvez a questão central para a formação humana seja menos “medir a intensidade maior ou menor da realidade, do que a considerar a qualidade, ou as características da presença que pretendemos produzir: o que queremos convocar, a cada vez, ao falarmos de presença?

Esta formulação traz implícita uma constatação que é preciso fazer: é que embora a tentação seja grande de opor a «realidade virtual» à realidade *tout court*, o que importa, do ponto de vista da formação humana – digo bem, da formação humana – é saber o que, a cada momento, está em jogo para o indivíduo. É evidente que o projeto de total substituição do corpo sensível pelas experiências virtuais é um delírio empobrecedor: é preciso que a tecnologia permita enriquecer, e não estreitar as possibilidades humanas. E o enriquecimento vem do equilíbrio, ou antes, da alternância das formas de se estar presente no mundo.

De forma que a ead pode e deve renovar e colocar sob novas bases uma exigência muito antiga para a formação humana, que é o cuidado para que não se instale um distanciamento muito grande entre a prática pedagógica e aquilo que são os sujeitos, em seu contexto diário. Uma das maiores dificuldades da educação *on-line* está justamente aí: fazer-se presencial, isto é, trazer à presença o apoio que o corpo, que os sentidos necessariamente fornecem para a construção de nosso entendimento e de nossa reflexão; trazer à presença os traços culturais que compartilhamos com outros, a dimensão coletiva que marca e define nossa personalidade; e também ajudar os indivíduos a instituírem seu modo próprio, seu modo singular de ser, que nasce disto tudo e do questionamento disto tudo.

Pois nenhuma educação pode fazer-se sem um estranhamento, sem um distanciamento que construo entre mim e o que desejo ser, entre minha atualidade e o projeto que tenho: nisso se constitui, a meu ver, a melhor definição da virtualidade da formação humana.

Nesse sentido, a ausência de necessidade de deslocamento geográfico que marca a educação *online* pode favorecer um cuidado renovado com a exigência de deslocamento no sentido mais profundo, que é o da autoalteração, da contínua transformação implícita na conquista da autonomia. Mas ela também nos remete a uma questão que a educação tradicionalmente menosprezou: é que nunca há, de fato, presença. Presença assegurada, definida como estado permanente. O que há é sempre presentificação, ou seja: uma intensa atividade pela qual o sujeito se faz presente – ou, pelo contrário, escapa até mesmo de si. Ambas são atividades. E jamais passividade.

A produção da distância é indispensável à autoformação: ela diz respeito à criação de um projeto, à aquisição de uma atitude de permanente autoquestionamento, à decisão de se fazer capaz de deliberar ativamente sobre seu destino. E igualmente indispensável a produção de presença, a criação de um modo intenso de estar aí, de se deixar afetar e de afetar o outro e o contexto em que se está.

Distância e presença, ou melhor, distanciamento crítico em relação a si mesmo e aos outros, e presentificação – que melhor forma de falar das exigências que, *on-line* ou não, a formação humana não pode deixar de fazer suas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TUCÍDIDES. *A História da guerra do Peloponeso*, II, 64, 3. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ARENDT, H. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

KEHL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GUMBRECHT, H. U. *A Produção de sentido*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed PUC-Rio, 2010

LETRAMENTO MIDIÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dulce M. Cruz

dulce.marcia@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino¹

Resumo: Em boa parte dos estudos sobre letramento, a ênfase é colocada na leitura e expressão escrita, enquanto nos contextos da cultura da convergência, o hibridismo parece ser a tônica. Com o foco na educação a distância, proponho neste artigo que, além de pesquisar os aspectos relacionados ao letramento a partir das práticas de leitura e escrita, precisamos estudar as habilidades e competências requeridas para a produção multimidiática através das mídias digitais. Proponho discutir aspectos da produção da educação a distância e sua relação com as mídias, para além do meramente técnico, entendendo os gêneros digitais como o conjunto de elementos linguísticos ou não, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, em sua multimodalidade é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, etc., além da escrita. Esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas que precisam ser aprendidas visando a seleção tática dos diferentes elementos linguísticos. Proponho que se considere o conceito de letramento midiático como tentativa provisória de aglutinar o(s) letramento(s) dos diferentes gêneros digitais, suas linguagens, mídias e práticas e na produção da educação a distância.

Palavras-chave: Letramento midiático, multimodalidade, educação a distância, gêneros digitais, linguagens.

1 INTRODUÇÃO

Este texto está sendo finalizado no momento em que as manifestações contra os aumentos das tarifas de transporte coletivo completam uma semana no mês de junho de 2013. Dados de monitoramento das redes sociais apontaram que 79 milhões de pessoas acompanharam os acontecimentos dos últimos dias pelas redes sociais². Na mesma notícia (*on-line* de um velho jornal, O Estado de São Paulo), lê-se que o even-

1 Doutorado em Engenharia de Produção, UFSC.

2 Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,pelas-redes-sociais-79-milhoes-de-pessoas-falando-de-um-tema,1043619,0.htm>> Acesso em: 20 jun. 2013

to no Facebook para a manifestação do dia 17 de junho teve 276 mil confirmações, mostrando a demonstração de apoio virtual dos internautas (já que podiam aderir ao evento de qualquer lugar do mundo).

Pelas redes sociais dos últimos dias, vídeos, fotos, textos curtos, cartazes, charges e uma infinidade de gêneros textuais brotaram dos mais variados locais e autorias, com uma capacidade de rastilho de pólvora que levou brasileiros de todo mundo a se mobilizarem em manifestações de apoio e a imprensa estrangeira a se perguntar quais as razões para esse chamado para as ruas ser tão forte. A pergunta: “tudo isso por 20 centavos?”, em referência ao estopim do protesto que levou às ruas os estudantes paulistanos causado pelo aumento das passagens de ônibus gerou uma infinidade de peças criativas espalhadas e multiplicadas pelas redes sociais.

Os acontecimentos ainda são demasiadamente atuais e mutáveis para que seja possível uma reflexão sobre sua importância e consequências e não cabem dentro do escopo deste artigo. Mas servem de exemplo para a discussão que pretendo levar aqui sobre as mudanças que os meios digitais vêm provocando com a emergência de novos e diferentes modos de circulação da comunicação, suas mensagens e linguagens (verbal, imagética, musical, corporal, gráfica, etc.). A rapidez, fluidez e plasticidade da escrita e leitura dos gêneros digitais em que circulam (*chats, blogs, Twitter* ou *Facebook*, dentre outros) suscitam e acolhem práticas sociais, modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação e linguagens que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas tecnologias.

Para entender esse novo contexto trazido pelas mídias digitais, alguns autores propõem a necessidade de se estudar o letramento no plural, pois “diferentes tecnologias; espaços de escrita; diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Apesar de a escrita ser a base da internet, para Marcuschi, a computação estaria permitindo uma “*nova relação com os processos de escrita*. É o que se chamou de *novo letramento*”(2010, p. 77, grifos do original).

Em boa parte dos estudos sobre letramento, a ênfase é colocada na leitura e expressão escrita, enquanto nos contextos da cultura da convergência (JENKINS, 2009) o hibridismo parece ser a tônica. Por essa razão, mesmo considerando a centralidade da escrita nesses processos, gostaria de enfatizar a relevância de se incluir nos estudos sobre letramento a multiplicidade de linguagens que trazem novas práticas de comunicação no contexto digital: textos orais e verbais, hipertextos, imagens, sons e outros signos.

Com o foco na educação a distância, proponho neste artigo que, além de pesquisar os aspectos relacionados ao letramento, a partir das práticas de leitura e escrita, precisamos estudar as habilidades e competências requeridas para a produção multimidiática por meio das mídias digitais. As linguagens híbridas dessas mídias são expressas em gêneros que são transformados porque seus suportes se modificam e geram novas práticas interativas. Baseada em Bakhtin (2011), concordo com Marcuschi que os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (2005, p.19) e que a ação com eles é “sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas” (idem, p.20). Para o Marcuschi, “não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sua funcionalidade e organicidade” (ibidem, p. 23) mas sim que os gêneros “se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes” (ibidem, p. 23). Vale frisar que essa multimodalidade não é discutida por Marcuschi (2010) quando, ao listar 12 gêneros digitais emergentes dos ambientes virtuais, inclui apenas a videoconferência interativa dentre os citados e que não é baseada na escrita.

Proponho neste artigo discutir alguns aspectos da produção da educação a distância e sua relação com as mídias (ver para isso CRUZ, 2007), para além do meramente técnico, entendendo os gêneros digitais como o conjunto de elementos linguísticos ou não, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, em sua multimodalidade é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, etc., além da escrita. A proposta é pensar que esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas a serem adquiridas e incorporadas, suportes para os quais é preciso aprendizagem para a produção de sentidos e que irão depender da seleção tática dos diferentes elementos linguísticos. Para isso, irei propor que se considere o conceito de *letramento midiático* como tentativa provisória de aglutinar os *letramentos* dos diferentes gêneros digitais, suas linguagens, práticas e mídias na produção da educação a distância.

Uma justificativa para essa abordagem é o caráter multimodal da EaD brasileira que pode ser exemplificado pelos resultados com relação aos recursos educacionais usados com maior frequência pelas instituições respondentes do Censo produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2012. Das 179 instituições respondentes que ofereceram cursos autorizados, os recursos mais utilizados foram baseados na escrita, a saber, o fórum (86%), os livros e impressos (79%), o e-mail (71%), o chat (68%) e os LMS (Learning Management Systems, ou Sistemas de Gestão da Aprendizagem, dos quais o Moodle é um dos mais conhecidos) com 47%. O segundo grupo de recursos mais citado pelos respondentes, na faixa dos 30%, mostra

uma predominância do audiovisual: vídeos curtos com menos de 10 minutos; animação multimídias em CDs e DVDs; vídeos longos com mais de 10 minutos; teleaulas; webconferência; simulações; videoconferência (ABED, p. 119-120, 2013). Esse modelo complexo vem exigindo dos professores habilidades diversificadas para a produção da EaD que trazem diferenças significativas nos graus de letramento midiático ao incluir outras linguagens além da escrita.

2 O LETRAMENTO MIDIÁTICO NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

O debate sobre letramento na contemporaneidade é muito rico (RIBEIRO, 2009) e não permite um consenso sobre como designar as práticas e usos dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010). Pela relação intensa da EaD com as mídias digitais, o conceito de letramento poderia ser utilizado para entender as questões de acesso, uso, consumo e criação para essa modalidade. Dentre as propostas de conceituação de letramento, citarei apenas algumas para exemplificar o debate que ainda está longe de um fechamento.

Buckingham sugere que é preciso “uma *reconceituação* mais ampla do que queremos dizer com letramentos num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica” (2010, p. 53, grifos do original) numa abordagem mais coerente e ambiciosa diante dessa crescente convergência midiática. Para isso, segundo ele, é preciso abordar as habilidades e competências, os *múltiplos letramentos*, exigidos pelas formas contemporâneas de comunicação e exemplifica com os jogos/games de computador que envolvem uma extensa série de atividades cognitivas: lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos, etc. Estas atividades seriam *multiletramentos*, pois geralmente envolvem a interpretação de complexos ambientes visuais tridimensionais, leitura tanto do texto na tela (*on-screen*) quanto fora da tela (*off-screen*), e processamento de informações auditivas e outras habilidades e conhecimentos.

Por seu lado, Cavalcante Junior (2001) sugere que *letramentos múltiplos* podem promover a composição de sentidos para a expressão e/ou comunicação de sentimentos, ideias e pensamentos por meio de diferentes formas de representação. Para ele, são dispositivos ou veículos usados para a expressão de experiências (visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas, gustativas, táteis e intuitivas – os sete sentidos) – os quais se transformam em uma representação pública, feita de diversas formas (palavras, imagens, música, dança, teatro, poesia, pintura, filme, etc). Neste mesmo caminho, Rojo (2009, p. 119), destaca que “*letramentos multissemióticos* ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (grifo nosso).

Buckingham (2010) afirma que *letramento digital* não é um conceito novo, presente já nos anos 1980, denotando

um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para a realização de certas operações, mas não vai muito além disso (BUCKINGHAM, 2010, p. 47-8).

Xavier (2005, p. 140) amplia, afirma que “letramento digital se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais” [e pode contribuir para] “satisfazer às exigências de funcionalidade e utilidade (...) e o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão”.

Buzato (2007) propõe o termo no plural, *letramento(s) digital(is)*, como redes complexas de práticas sociais de uso de computadores e outros dispositivos digitais que se apoiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio de, virtude ou influência das tecnologias de informação e comunicação e que o fazem diferentemente em contextos culturais e situacionais diferentes. Para o autor, a concepção de letramento digital deve contemplar a apropriação de habilidades para que o indivíduo possa ser letrado em diferentes linguagens no contexto digital, participar de práticas sociais que transcendem as letradas, envolvendo outras linguagens (visual, musical, matemática, etc), outras formas que sejam essenciais para comunicar, expressar sentimentos, idéias e experiências nos ambientes virtuais. De forma resumida, para o autor, não há letramento absoluto; ninguém é totalmente letrado; cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros; alguns são mais valorizados, disciplinados, quantificados, justificados que outros; os letramentos estão relacionados aos contextos em que aparecem e de quem está ou não está familiarizado com eles (SOUZA e CRUZ, 2012).

Jenkins avalia que, no *letramento midiático*, perpassam noções conflitantes que estão presentes na cultura da convergência e que exigem mais do que uso e consumo:

entende-se por letramento não apenas o que podemos fazer com material impresso, mas também com outras mídias. [Com isso, se] tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar (JENKINS, 2009, p. 237).

Numa tentativa de síntese provisória para defender o conceito de *letramento midiático* na cultura da convergência, gostaria de usar o exemplo de uso das redes sociais dado no início deste texto durante as manifestações. As passeatas foram agendadas pelas redes sociais e, de certa maneira, “centralizadas” no Facebook. E o que se tem visto

é uma diversidade de gêneros virtuais que vão metamorfoseando-se em criações e apropriações coletivas em signos curtidos, compartilhados e retrabalhados.

Quando Jenkins afirma que “podemos também encarar as atuais lutas sobre letramento como tendo o efeito de determinar quem tem o direito de participar de nossa cultura, e sob que condições” (2009, p. 237) está referindo-se às disputas pela autoria entre os cidadãos e as corporações. Neste caso, o exemplo da música feita por uma indústria automobilística para a Copa das Confederações que conclamava os torcedores “vem pra rua!” foi ressignificada em um videoclipe tendo como ilustração diferentes imagens das manifestações. Dentre essas imagens ilustrativas, os cartazes se tornaram também um importante meio de expressão para uma pauta extensa e variada de reivindicações. Esses cartazes, escritos em papel ou pano e carregados/exibidos nas ruas, são fotografados com (ou sem) os sujeitos que os portam, publicados e redistribuídos nas redes sociais, com ou sem comentários adicionais.

Como gênero tradicional, os cartazes são fragmentados em diversas formas de expressão (outros gêneros?) digitais. Seus textos são reincorporados como slogans que podem ser “tuitados” e “retuitados” (funções do Twitter que consiste em enviar e replicar a mensagem de um usuário para seus seguidores, dando crédito a seu autor original), estampar postagens em sites ou blogs ou servir de títulos para matérias jornalísticas. Os rostos de seus autores/condutores são “marcados” e nomeados pelos amigos nas postagens. As imagens dos textos anexadas ou remixadas em outras, criando novos cartazes digitais que vão sendo agrupados em postagens-sumário que listam sugestões de “boas ideias de cartazes” para as passeatas. Ao mesmo tempo, a exibição desses cartazes por seus portadores na manifestação é gravada em vídeos que vão sofrer o mesmo processo de ressignificação e se tornar mais uma fonte de informação que vai gerar opiniões formando um debate que se estende pela rede e que pode incluir comentários e a citação das imagens, dos vídeos, etc.

Essa corrente enunciativa vai sendo ampliada pelas formas com que essas ideias e linguagens podem ser discutidas dentro do que o Facebook permite como ferramenta para que os diferentes gêneros digitais possam ser praticados nos diálogos sincrônicos (chats), assíncronos (fóruns) ou face a face (videoconferência), dentre outros. Além desse processo de mediação (BOLTER e GRUSIN, 2000) ainda se pode contabilizar as transformações sofridas pelo gênero cartaz no próprio suporte do Facebook, com sua diagramação e diversas fontes de informação visual e sonora que formam um todo estético e funcional para o qual é preciso um letramento para utilização de toda sua potencialidade.

A partir desse exemplo dos cartazes de uma manifestação no Facebook, retomo as ideias de Buzato (2007). Para ele, as habilidades se dividem em níveis e graus de letra-

mentos num *continuum* crescente de complexidades linguísticas, sendo letrado aquele que não apenas domina esses conjuntos, mas as formas de entrelaçá-los e apropriá-los. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade ou eventos de letramentos em que participa, maior é o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos. No entanto, os processos de remediação fazem com que tanto mídias quanto suas linguagens se interconectem, cite-se, relacionem-se, de tal maneira que os conhecimentos necessários sejam referenciais e sirvam para processos de aprendizagem mútuos. Neste sentido, não é possível ser letrado de forma absoluta, mas quanto maior o envolvimento do autor nos diversos gêneros, maior sua capacidade de aprendizagem e expressão nos diferentes gêneros digitais (inclusão/letramento). Dessa maneira, um letramento midiático seria um processo de síntese continuada e de aprendizagem constante (dado o processo tecnológico de inovação) das possibilidades das mídias digitais. Assim, um letramento midiático inclui as várias mídias e seus gêneros (numa relação de reciprocidade) em práticas sociais e enunciativas que podem ser vividas em diferentes graus de conhecimento, num processo constante e, pelo menos em tese, sem um fim definido.

3 GÊNEROS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE NA EAD

No caso da educação a distância, por sua composição multimidiática e multimodal, seus autores (professores, tutores, estudantes) participam o tempo todo de diferentes eventos de letramentos ao utilizar as mídias, seus gêneros e suas linguagens para que o processo educativo aconteça. E as habilidades necessárias para suas práticas estão relacionadas à suas linguagens, aos atributos dos meios técnicos envolvidos e às suas possibilidades de interação.

3.1 O texto escrito e a cultura digital

Tratado na literatura até há bem pouco tempo como material impresso, o texto escrito era a base dos cursos a distância e geralmente era entregue no formato papel, o que lhe dava uma condição de permanência. Apesar de todas as inovações, os cursos a distância ainda vêm acompanhados de apostilas impressas nos seus diversos formatos (livro-texto, guia de estudo, livro de exercícios, estudo de caso etc.) que continuam a ter função-chave tanto como principal (ou até mesmo única) mídia utilizada ou como material de apoio de formatos televisuais (baseados em vídeo ou teleaulas) ou virtuais (oferecidos através da internet) (CRUZ, 2010).

Nos últimos anos, a gravação em formatos fechados como o pdf vem substituindo muitas vezes a necessidade da transformação do texto em papel, o que, por um lado

barateia a produção, mas por outro, repassa o ônus da impressão para os estudantes. Uma outra possibilidade do texto *on-line* é a leitura diretamente na tela, mas o problema é que, para isso, o texto precisa ser adaptado à interface do computador, inclusive para as novas possibilidades dos diferentes tamanhos de dispositivos móveis, tais como *tablets*, celulares e leitores de livros digitais. Uma questão neste sentido é pensar (e pesquisar) quanto o ato de leitura está sendo feito diretamente nas telas e como isso tem interferido na aprendizagem.

Numa pesquisa realizada sobre a disponibilidade e qualidade do material textual colocado *on-line*, realizada por Oliveira (2010), encontrou que os cursos a distância estudados tinham todos os seus textos formatados para a leitura na tela. No entanto, segundo o autor, 60% dos alunos afirmaram realizar mais de uma leitura do mesmo texto na versão impressa enquanto 90% fizeram apenas uma única leitura *on-line*. As causas apontadas pelos estudantes para essa diferença foram o pouco hábito (65%) e a baixa concentração (35%) alcançada nas leituras da tela do computador (OLIVEIRA, 2013). Este exemplo nos remete à necessidade de buscar conhecer melhor o nível de letramento digital dos estudantes ao se considerar essa solução de leitura *on-line* nos cursos a distância.

A possibilidade de acesso digital ao texto escrito muda uma das limitações do material impresso que não permitia uma interatividade com o usuário. Em termos de letramento midiático, vale lembrar que, ao ser publicado *on-line*, essas condições do texto escrito se alteram com a inclusão de *links* que podem ser acessados diretamente pelo leitor conectado na internet e que podem enriquecer a leitura com as mais variadas fontes de informação, desde outros textos verbais até imagens, vídeos, jogos e os mais diversos tipos de *sites* ou redes sociais.

3.2 O texto audiovisual digital

Em seus mais de cem anos de existência, a linguagem cinematográfica (ou audiovisual de modo geral) foi desenvolvida e educou seus expectadores para a compreensão de suas narrativas durante a fruição de suas obras. No entanto, se a compreensão dessa linguagem é intuitiva e experimentada como um todo narrativo, o fazer cinematográfico (e, por extensão, toda a produção audiovisual) é fragmentado e para o qual é preciso fornecer um treinamento técnico e estético. Isso porque a produção audiovisual é feita em pedaços, na chamada decupagem, que consiste em escolher as partes ou pedaços da realidade que serão criados pela câmera, eliminando os tempos fracos ou inúteis da ação (MARTIN, 1990). Um produto audiovisual é realizado sob a forma de centenas de fragmentos produzidos fora da ordem narrativa e que, para se articular num enre-

do, ganhando continuidade lógica e cronológica, precisa recorrer a ligações ou transições que levem a uma fluidez assegurada pela montagem/edição. Essa linguagem audiovisual final é, ao mesmo tempo, som, palavra, imagem enquanto elementos misturados, amplificados, enquadrados, multiplicados graças aos recursos eletrônicos que criam uma experiência global sensorial unificada (BABIN e KOULOUMDJAN, 1985) que borram, ao serem percebidas como um todo, o processo fragmentado que a gerou.

Por essa lógica industrial, considerar que é possível fazer um audiovisual com qualidade apenas coletando imagens e sons diretamente da realidade é um equívoco muito comum de cineastas amadores. Num texto em que mostra a decepção de um professor ao perceber que sua aula gravada ao vivo não se tornou um filme emocionante, Gerbase (2006) explica que, ao não levar em conta os códigos e as condições de produção da linguagem cinematográfica, a aula “real” ficou como um teatro (mal) filmado. Esse equívoco, segundo Gerbase, acontece com muita frequência na EaD: “A aula à distância está sendo mediada por câmeras e microfones, ou seja, pelas ferramentas do cinema e da TV, mas quase sempre usa a linguagem da aula tradicional, que é a mesma do teatro” (2006, p.4).

Para evitar essa inadequação que poderiam ser entendidas como práticas de letramento midiático, Gerbase propõe duas linhas de trabalho. A primeira é “lutar para que as aulas recebam um tratamento linguístico mais adequado ao meio audiovisual [...], o que significa treinar estes professores para o trabalho de câmera [...], tornar a aula visualmente mais interessante [...] e criar ferramentas de apoio audiovisual para a aula além das já existentes” (2006, p.5). A segunda linha (bem mais complexa e cara, e, talvez por isso mesmo, rara) consiste em “lutar para criar e produzir produtos audiovisuais que usem plenamente a linguagem audiovisual, fugindo do esquema expositivo/sala de aula e procurando uma estética narrativa/mundo” (GERBASE, 2006, p.5). Nesta proposta entraria o uso de material de arquivo, imagens e sons de fontes diversas, inclusive animações digitais (criadas em Flash) em edições que dariam uma outra dinâmica às aulas.

O cineasta ressalta que “a migração do ‘teatro mal filmado’ para uma boa aula a distância passará, necessariamente, por uma revolução no processo de realização da aula, desde a sua concepção até a edição final” (GERBASE, 2006, p.5), colocando o professor como elemento central e decisivo na equipe de produção audiovisual. Esse processo de inclusão do professor na produção do que ele chama de aula a distância (e não de vídeoaula) pode ser entendido como uma proposta de letramento midiático para a linguagem audiovisual que consideraria as práticas sociais de produção desse gênero digital.

3.3 O texto hipermediático como gênero híbrido

As características das manifestações citadas no início deste texto serviram para exemplificar as possibilidades trazidas pelo ciberespaço para a troca de informações, imagens e vídeos entre um incontável número de usuários, permitindo que a interação ocorra no formato “um-a-um”, “um-a-muitos” e “muitos-muitos” de forma assíncrona e síncrona na linguagem hipermídia.

No processo de remediação, boa parte da narrativa audiovisual que veio do cinema se apresenta como a base para as narrativas do mundo digital, como os videogames e a Internet. No entanto, essas novas tecnologias trazem não só o acesso à produção individual dos usuários (produção digital, fotos e vídeos ou simples apresentações multimídia), mas também a possibilidade de emissão, divulgação e compartilhamento que representam condições técnicas inusitadas por permitirem modificar o caráter desses conteúdos digitais. Essa linguagem digital é, segundo Kenski, uma linguagem de síntese, que, ao englobar aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos

rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempo e pessoas diferentes (2007, p. 31).

Conforme Marcuschi (2005, p. 30), os gêneros tradicionais são redimensionados para os novos suportes de comunicação, percebendo-se o ciberespaço e os ambientes virtuais de aprendizagem como novos domínios para as relações sociais entre os sujeitos, bem como para novas estratégias e práticas comunicativas. Nos cursos a distância que tenho estudado, os ambientes virtuais ainda são espaços em construção, e as equipes de trabalho estão mais voltadas às questões estéticas e técnicas que pedagógicas. Num processo de remediação ainda em seus primórdios, é bastante comum a referência estética ou sequencial para as informações vindas do impresso, gerando uma organização dos espaços e das atividades de modo linear e por tópicos.

O ambiente virtual mais utilizado entre as instituições participantes do consórcio Universidade Aberta do Brasil, o Moodle, por exemplo, permite uma variedade razoável de gêneros e diversos formatos de apresentação dos conteúdos e ferramentas de comunicação (fóruns, chats, wikis, blogs, dentre outros). Mas para dominá-las é preciso uma capacitação que vai além do acesso básico e do conhecimento de gerenciamento mínimo. Por essa razão, o letramento midiático não se configura de modo estruturado e continuado, variando bastante conforme a motivação e a disponibilidade de tempo

que o docente dispõe para buscar apoio na produção e manutenção dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).

Nos AVEAs, os cursos a distância têm sido formatados geralmente como repositórios de conteúdos, ficando a cargo dos alunos a produção de tarefas que são enviadas para avaliação. As possibilidades de interação se resumem a fóruns de discussão e em alguns casos mais específicos, a chats de atendimento especialmente para tutoria e monitoria. Mesmo com suas limitações, o Moodle (e talvez os outros ambientes em uso no país) é pouco explorado para soluções interativas, experiências de escrita colaborativa e participativa multimodal, inspiradas nos usos cotidianos encontrados nas redes sociais. Além da escrita, ferramentas do Moodle permitem trabalhos colaborativos para incluir as diferentes possibilidades de produção audiovisual dos estudantes e que deixam de ser utilizadas por falta de conhecimento e de planejamento dos professores.

4 CONCLUSÕES

Este artigo tentou fazer uma relação entre as mídias digitais, seus gêneros e linguagens e o letramento midiático que seria necessário para a educação a distância contribuir para uma ampliação das competências e habilidades de seus atores durante o processo de ensino e aprendizagem. Caberia perguntar: como esse novo contexto está sendo vivido pelos autores da EaD em suas práticas educativas? Como incentivar, criar, produzir letramento midiático para a produção de linguagens para as mídias digitais, especialmente entre seus produtores (professores, tutores, *designers* instrucionais)? Em termos de letramento midiático: quais seriam as diferenças (e/ou a importância de se diferenciar e os modos de fazê-lo) entre consumo e apropriação das mídias, entre usar e saber usar ou ainda, entre entender “como funciona” e saber como produzir/autorar?

Como síntese, proponho que as habilidades componentes de letramento midiático para os professores da EaD incluiriam dentre os diversos eventos de letramento, o contato e o aprendizado de softwares e videogames para trabalhar conteúdos e habilidades, tanto de modo presencial como nos jogos em rede; a criação de *blogs* e comunidades nas redes sociais o que incluiria uma participação ativa. Dentre as práticas sociais para amplificar o letramento midiático dos professores na EaD, eles/as poderiam ser incentivados a: a) trabalhar (inclusive no ensino presencial) em projetos colaborativos com equipes dos mais variados locais em conexão via internet; b) criar, produzir e editar digitalmente e distribuir pela rede os mais variados materiais em imagem e som; e finalmente, c) animar ambientes virtuais de aprendizagem. Talvez com essas experiências multimodais, a EaD brasileira conseguisse chegar mais perto da ação de transformação por meio das mídias que temos visto nos últimos dias no

país e pudesse contribuir para a capacidade crítica dos jovens, não se deixando levar pelos discursos midiáticos reacionários disfarçados de modernos.

5 AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro mediante uma Bolsa Produtividade para esta Pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. Remediation: Understanding New Media. 2ª ed. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2000.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Revista Educação Real. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37-58, set/dez, 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Sujeito, Palavra e Cultura. II Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 23 a 26 de maio de 2001.

CRUZ, D. M. A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente. ETD. Educação Temática Digital, v. 8, p. 23-44, 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1759/1601>> Acesso em: 20 jun. 2013

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, L., SANTOS, L. (org.). Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 2, p. 333-353. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52186863/Convergencias-e-tensoes-no-campo-da-formacao-e-do-trabalho-docente>> Acesso em: 20 jun. 2013

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD). Logos: cinema, imagens e imaginário, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, 2006. Disponível em <http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6_gerbase.pdf> Acesso em: 20 jun. 2013

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2010.

MARTIN, M. A linguagem cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Cleber Marques de. Leitura de Material Online: (DES)ENCANTOS na Aprendizagem em EaD. Disponível em: <http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:leitura-de-material-online-desencantos-na-aprendizagem-em-ead&catid=53:artigos&Itemid=192> Acesso em: 20 jun. 2013

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros Efêmeros. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2009-vol-8-n-1/anaelisa.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento da cibercultura. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n 81. P. 143-160, dez, 2002.

SOUZA, T. F. M.; CRUZ, D. M. Letramento(s) e práticas sociais na convergência de mídias. In: 4o. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidades e Aprendizagem em rede, 2012, Recife. Anais Eletrônicos. Pernambuco: NEHTE UFPE, 2012. v. 1. p. 1-24.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

POR UMA EAD SEM DISTÂNCIA: PRESENÇA NA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS EM AVA

José C. Gonçalves

jgoncalves.zeca@gmail.com

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, GLC

Resumo: Em uma perspectiva sociolinguística interacional, investiga-se a natureza da comunicação em interação nas comunidades de aprendizagem em AVA, suas categorias descritivas e suas funções na interação professor/alunos. Analisam-se enquadres, alinhamentos, estruturas de expectativas e de participação e pistas de contextualização que sinalizam o significado das mensagens para os participantes de interações em EaD. O foco é em como evitar, diminuir ou minimizar a distância física, social e psicológica do professor/tutor, no enquadre da interação em AVA, agravada ainda mais por dificuldades operacionais e técnicas no uso da tecnologia e operacionalização do sistema, nem sempre amigáveis. A percepção da ausência ou distância do professor/tutor pode levar os alunos a sentimentos de isolamento, frustração, ansiedade, perda da identidade e rejeição, e consequentes cenários de abandono, evasão, insucesso nas tarefas e atividades do curso. Caracterizar, então, o que constitui a distância e/ou presença na interação é de importância teórica e aplicada. Teoricamente, é importante conhecer e descrever as variáveis que caracterizam a distância/presença nas interações para poder, na prática aplicar esses conhecimentos na elaboração de programas e atividades e/ou objetos de ensino que favoreçam a maior interação e presença nas relações entre os participantes dos contextos de AVA e que ajudem a otimizar a presença e minimizar a distância e seus efeitos negativos. Para este fim, o artigo discute inicialmente os conceitos de distância, tipos de distância, suas variáveis e consequências. Na sequência enfocam-se os conceitos de presença, tipos de presença, e as variáveis ou fatores que determinam maior ou menor grau de presença e os seus resultados para a interação em AVA. Finalmente o artigo discute algumas tecnologias leves como sugestões para a diminuição da distância e a otimização da presença em AVA visando a autonomia do aprendiz e a transformação dos AVA em comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Distância, Presença, Interação, TICs, AVA

1 INTRODUÇÃO

1.1 A interação em EaD

Otero (2009,p.20-22), com base nos trabalhos de Sherron e Boettcher (1997) e Taylor (2002), traça uma panorâmica da história do desenvolvimento da educação a distância, destacando como esta modalidade de ensino/aprendizagem evoluiu, em relação às tecnologias utilizadas para a mediação pedagógica, de uma primeira geração (1850-1960), com ênfase em papel impresso e mídias rádio e televisão, para uma segunda geração (1960-1985) baseada nas tecnologias de áudio, televisão, vídeo, fax e papel impresso. A evolução trazida pela terceira geração de EaD (1985-1995) foi marcada pelas múltiplas tecnologias propiciadas pelos computadores e as redes, tais como correio eletrônico, chat, internet, videoconferência. A quarta geração (1995-Atual) se caracteriza pela convergência das tecnologias propiciadas pela internet de alta velocidade (banda larga), com maior interatividade e possibilidades de interação e autonomia do aprendiz. Taylor (2002) acrescenta uma quinta geração, denominada de aprendizagem flexível e inteligente, com sistemas de respostas automática e portais na internet.

Destacamos na quarta geração de EAD, supramencionada, o modelo pedagógico mais flexível, que possibilita maior interação entre os interagentes no contexto de AVA (professores, tutores e monitores), além de propiciar o ambiente para o próprio aprendiz gerenciar seu aprendizado de forma mais autônoma. Ressaltamos, porém, que interatividade não é sinônimo de interação. Interatividade é a capacidade da máquina (tecnologia) e/ou atividade/objeto de ensino para criar e/ou inibir interação. Interatividade é capacidade da ferramenta, mídia ou linguagem. Interação, então, é o que ocorre quando os participantes interagem. Envolve comportamento verbal e não verbal, isto é, o que é dito/escrito bem como o modo como isso é dito/escrito, além das ações dos participantes. Interação é tanto produto quanto processo.

A mudança, na quarta geração de ead, do foco nas tecnologias, para o foco na **interação** e na **autonomia** do aprendiz como sujeito de sua própria aprendizagem representa o ponto crucial para a evolução e o sucesso desta modalidade de ensino/aprendizagem. Trata-se, na verdade, de uma mudança de paradigmas. Ou seja, não importa muito mudar as tecnologias *duras* (hard) das TICs ou TIDs, se não incorporarmos as tecnologias *leves* (soft) da conversa, interação, mais próprias da inteligência emocional e da influência. Se não, é como mudar apenas o porta-texto, do tradicional enfoque “the book is on the table” para o digitalizado “the book is on the tablet”. Pesquisadores de diferentes correntes teóricas são unânimes em atribuir à interação um papel primordial para a retenção e a percepção dos alunos quanto à efetividade do ensino/

aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem –AVA.

A interação é mutuamente constituída por e constitutiva para os participantes, que são contextos uns para os outros no jogo conversacional. Para ser eficiente (=operacional) e eficaz (=produzir resultados), a interação tem que ser genuína, sincera, relevante e oportuna em um processo permanente do início ao final do curso.

Em uma perspectiva sociolinguística interacional, este artigo investiga a natureza da comunicação em interação nas comunidades de aprendizagem em AVA, suas categorias descritivas e suas funções na interação professor/alunos em EaD. O foco é em como evitar, diminuir ou minimizar a distância física, social e psicológica do professor/tutor, no enquadre da interação em AVA, agravada ainda mais por dificuldades operacionais e técnicas no uso da tecnologia e operacionalização do sistema, nem sempre amigáveis.

1.2 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA

A percepção da ausência ou distância do professor/tutor pode levar os alunos a sentimentos de isolamento, frustração, ansiedade, perda da identidade e rejeição, e consequentes cenários de abandono, evasão, insucesso nas tarefas e atividades do curso. Caracterizar, então, o que constitui a distância e/ou presença na interação em EAD é de importância teórica e aplicada. Teoricamente, é importante conhecer e descrever as variáveis que caracterizam a distância/presença nas interações em AVA para poder, na prática aplicar esses conhecimentos na elaboração de programas e atividades e/ou objetos de ensino que favoreçam a maior interação e presença nas relações entre os participantes dos contextos de AVA (professor(tutor)/alunos; aluno/aluno; aluno/material; participantes/sistema operacional) e que ajudem a otimizar a presença e minimizar a distância e seus efeitos negativos em EaD.

Para este fim, o artigo discute inicialmente os conceitos de distância, tipos de distância, suas variáveis e consequências. Na sequência, enfocam-se os conceitos de presença, tipos de presença e as variáveis ou fatores que determinam maior ou menor grau de presença e os seus resultados para a interação em AVA. A caracterização da distância/presença nas interações em EAD é feita sob a ótica da perspectiva interdisciplinar da sociolinguística interacional, como em Ribeiro e Garcez (2002), Gumperz (2002), Gonçalves (2013). Finalmente o artigo discute algumas tecnologias leves como sugestões para a diminuição da distância e a otimização da presença em AVA, visando à autonomia do aprendiz e a transformação dos AVA em comunidades de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Distância Transacional*

Tori (2010, p.57-63), com base em Moore (2002) desconstrói a distância na educação, analisando as várias possibilidades de distância/proximidade entre tutores e alunos e descreve as várias nuances de distância na EaD, denominada *distância transacional*:

Quando alunos e professores são separados surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, denominado “distância transacional”. Já foi observado que a distância transacional ocorre mesmo na educação presencial(...) Tanto em cursos convencionais quanto naqueles a distância há níveis variáveis de distância transacional, em razão de diversos fatores, tais como estratégia e tecnologia utilizadas, ou ainda aspectos psicológicos e ambientais, o que a torna uma variável contínua e relativa. (TORI, 2010)

Tori aponta três variáveis que caracterizam e determinam os graus de distância transacional: o diálogo, a estrutura do programa e a autonomia do aluno. Das interrelações entre diálogo e estrutura do programa decorre a maior ou menor autonomia dos alunos.

2.2 *Componentes ou tipos de distância na aprendizagem*

Tori (2010, p.62-64) discute os componentes da distância na aprendizagem. Distância espacial é distância causada pela impossibilidade da presença física dos participantes no mesmo contexto interacional. As modernas tecnologias de informação e comunicação podem diminuir e simular a presença física, mas, embora já possam torná-la realidade virtual, ainda não podem torná-la realidade corporalizada.

Brannigan (2013, p.56) nos explica que a presença genuína tem que ser corporalizada e que até mesmo o sentido da palavra avatar tem, no Budismo, o sentido de encarnação, incorporação. A distância temporal tem a ver com a assincronicidade e sincronidade das interações e também contribui para aumentar a distância transacional. Na interação face a face, a comunicação é síncrona e é consumida enquanto é produzida. Na interação mediada pela máquina, as tecnologias podem ajudar a diminuir a assincronicidade das interações, utilizando teleaulas, fóruns e chats, por exemplo, mas não podem eliminá-la por completo. A terceira variável, a distância interativa, pode ser minimizada por técnicas pedagógicas adequadas e pela otimização das tecnologias interativas. Interatividade, porém, não é sinônimo de interação, como ponderamos acima.

Eliminar a distância do ensino a distância não é, como se vê, pela complexidade da noção de distância, uma tarefa fácil. Uma forma de eliminar, ou minimizar, ao menos, a distância em EaD é por meio da *presença*. Mas o que é *presença*? Responder essa

pergunta também não é tarefa menos fácil que a questão anterior, dadas as múltiplas visões do que constitui presença. Na próxima seção, são apresentados alguns conceitos-chave de presença, em diferentes acepções e dimensões, tais como a presença física, emocional, psicológica, ética, espiritual e transcendental. O cerne da discussão será no que constitui a presença interacional, mais especificamente aplicada ao contexto de ensino/aprendizagem em EaD.

2.3 *Visões de Presença*

Tori (2010), citando a International Society for Presence Research-ISPR- apresenta uma definição de presença que caracteriza a telepresença:

Presença (versão reduzida do termo “telepresença”) é um estado psicológico, ou percepção subjetiva, no qual a percepção de determinado indivíduo, passando por uma experiência gerada e/ou filtrada, parcial ou totalmente, por meio de tecnologia, falha, total ou parcialmente, em reconhecer o papel da tecnologia no processo. (...) Experiência é definida como o ato de uma pessoa observar, e/ou interagir com objetos, entidades e/ou eventos em seu ambiente; Percepção (...) é definida como uma interpretação significativa da experiência”. (TORI,2010)

Presença, no sentido de telepresença, é então definida em termos da percepção da experiência vivida pelo indivíduo em situações de mediação tecnológica. Para Tori, presença real seria a maneira como percebemos o mundo físico. Tori cita Biocca (2009) que identifica três formas de presença: 1) presença física: a sensação de “estar lá”, de estar imerso em determinado ambiente físico; 2) presença social: a sensação de estar com alguém, de estar face a face com outra(s) pessoa(s); 3) autopresença: a sensação de autoconsciência, de identidade, de pertencer ao grupo.

Avaliando a presença social em experimentos, Biocca e outros estabeleceram oito fatores, agrupados em três grupos principais denominados copresença (consciência do outro), envolvimento psicológico (atenção e empatia emocional) e engajamento comportamental (ação de interdependência).

O que significa presença?

Com base na palestra seminal de Michael C. Brannigan, Gonçalves (2013) desenvolve uma abordagem à presença na interação em contextos de saúde sob uma perspectiva sociolinguística interacional. Brannigan (2013) define presença como a qualidade de *estar-lá, estar-com, estar-para, estar-em-relação, e estar-em-transcendência*. Essas categorias são mais discutidas e ilustradas no contexto da saúde, em Gonçalves (2013) quanto aos tipos de presença, interação e seus possíveis resultados. Para efeito do presente trabalho, *estar-lá* refere-se à mera presença física; *estar-com* implica em empatia

e atitude de companhia e atenção; *estar-para* envolve atitude de prontidão, disponibilidade para servir. *Estar-em-relação* e *estar-em-transcendência* envolvem níveis mais altos de presença emocional, psicológica, social e espiritual.

2.4 Versões e tipos de presença

Gonçalves (2013) retoma o trabalho de Osterman e Schwartz-Barcott (1996) que definem as características nucleares de presença no contexto de enfermagem. Os autores estabelecem uma definição de presença como “estar-lá”, com base na essência do conceito no atendimento em enfermagem, identificam quatro modalidades de variação de presença baseadas na qualidade do “estar-lá”, no foco da energia, na qualidade da interação e nos resultados que podem emergir em cada tipo de presença. Os autores distinguem quatro tipos ou graus de presença:

1) presença (ou mera presença física); 2) presença parcial; 3) presença total ou plena e 4) presença transcendental.

2.4.1 Índices de presença

Neste trabalho, *Presença* na interação é abordada sob uma perspectiva sociolinguística interacional como uma variável em um *continuum* de traços verbais e não verbais que podem determinar diferentes graus de presença, em vez de uma visão dicotômica presença/não presença. Os índices, ou indicadores de presença podem ser linguísticos, não linguísticos e/ou traços interacionais tais como alinhamentos e enquadres, pistas contextuais e outros marcadores cinésicos, proxêmicos e paralinguísticos, tais como ritmo, entonação, intensidade, etc.

Índice 1: a qualidade do estar-lá

A qualidade do estar-lá vai depender do grau de presença e/ou ausência que os participantes vão colocar e experienciar na interação. Pode variar em um *continuum* de mera presença física (ou virtual, em ead), para presença social, psicológica, transcendental (espiritual).

Índice 2: O foco da energia (ou enquadre/alinhamento da interação)

O foco de energia refere-se à atitude, postura dos participantes em um evento interacional. A presença pode ser meramente física (ou virtual, em EaD). Como exemplo, no contexto da enfermagem, uma enfermeira que entra no quarto do paciente só para checar os aparelhos e ou/verificar o nível do soro, sem nenhum reconhecimento ou contato com o paciente. Ou um professor/tutor que entra na página só para checar se o aluno postou alguma atividade, ou tarefa, mas sem

nenhum *feedback* ou reconhecimento da presença do aluno. O profissional pode estar inteiramente absorto em suas tarefas e executá-las mecanicamente, sem nenhuma interação com o(s) outro(s) participante(s). É um caso da chamada incompetência treinada, ou adquirida, que se caracteriza por uma cegueira profissional, marcada pelo excesso de regras e formalismo, apego à burocracia, trabalho de rotina e impessoalização.

O foco de energia tem a ver com o enquadre, isto é, como os participantes se alinham em relação uns aos outros e com o que está acontecendo no aqui e no agora da interação. Enquadre (Frame) refere-se ao que Tannen e Wallat (1998) chamam de “enquadres interativos”: o que as pessoas pensam que estão fazendo quando falam umas com as outras. Os enquadres interativos estão relacionados com o que as autoras chamam de “esquemas de conhecimento” (uma estrutura de conhecimento sobre situações, ações e atores) simplesmente pelo fato de esses esquemas fornecerem expectativas não apenas acerca do que pode acontecer, mas acerca de como interpretar o que é dito e o que é feito. O termo se refere ao sentido que os participantes constroem acerca do que está sendo feito e/ou dito. A sociolinguística interacional tenta preencher a lacuna entre as formas comunicativas empíricas – e.g., palavras, prosódia, mudanças de registro – e o que os falantes e ouvintes acham que estão fazendo com estas formas. É nesses contextos, nos quais expectativas e práticas culturais inconscientes não são compartilhadas que a perspectiva da SI tem um valor explicativo mais saliente. Alinhamentos dos participantes estão relacionados à maneira como os interactantes se posicionam uns em relação aos outros, por exemplo, suas relações de poder e solidariedade, suas posturas afetivas. Alinhamentos são parte de uma noção mais ampla de estrutura de participação (ou *framework*), por exemplo, a maneira como falante e ouvinte estão relacionados com o que proferem e um com o outro. Pistas linguísticas ou pistas de contextualização (Gumperz, 2002) ou maneiras de falar evidenciam e sinalizam mudança de enquadre e esquemas.

O foco de energia pode, então, variar de meramente *estar-lá* físico (ou virtual), para *estar-com*, isto é estar emocionalmente, atitudinalmente e social e psicologicamente com a outra pessoa; *estar-para*, isto é, não estar meramente fazendo uma tarefa mecânica ou burocrática, mas estar à disposição para servir e atender o outro; e estar em relação e transcendência (que envolve o nível da espiritualidade, quando há um sentido de missão, transcendência, cura, catarse, promoção humana).

Índice 3: A natureza da interação

Determinar a natureza da interação não é uma tarefa fácil, dadas as múltiplas variáveis que podem interferir.

Este indicador tem a ver com a natureza da interação, que pode ser espontânea (simétrica), ou tensa, focada, (assimétrica). Diferentemente da conversa espontânea, a interação em sala de aula é mais tensa, focada, assimétrica, em que os participantes não têm os mesmos direitos e deveres, nem a mesma liberdade de falar, muito menos as mesmas expectativas e visões de mundo e/ou esquemas cognitivos. A estrutura de participação é rigidamente controlada pelo professor, que decide quem, como, quando e sobre o que se pode falar. Nesse contexto, a comunicação entre professor e alunos típica, de Iniciação, resposta, avaliação (IRA), comum na sala de aula presencial é compensada pela *presença* física do professor na comunicação simultânea, onde a possibilidade de *feedback* do professor é imediata. Na interação em AVA, essa situação é agravada pela ausência física do professor, que as TICs tentam aliviar. Isso, todavia, não garante que a percepção pelos alunos de ausência ou distância do professor seja diminuída ou eliminada. Em AVA, o *feedback* é atrasado, ou inexistente, pela assincronicidade da interação mediada pela máquina. Além do mais, a comunicação professor/alunos é prioritariamente em língua escrita (dependendo, naturalmente do tipo de AVA), em que faltam desde a presença física propriamente dita (sem falar na presença psicológica, social) até os recursos de envolvimento e *avaliação* na linguagem tais como as pistas de contextualização, os marcadores conversacionais, as marcas não verbais (cinésica, proxêmica e tacética) e os recursos da paralinguagem (tom de voz, altura, velocidade, ênfase). Em síntese: falta *presença*.

Índice 4: Os resultados de cada tipo de presença

Presença parcial (ou enquadre tradicional, técnico, da tarefa pedagógica)

Este tipo de simples presença física (no contexto presencial), ou mera presença virtual em Ead, é um mero estar-lá, isto é, uma simples presença física ou virtual do profissional no contexto do aluno, mas o foco da energia ou o enquadre, alinhamento é colocado nos conteúdos e/ou nas tarefas (enquadre interacional técnico). A energia e atenção do profissional (professor/tutor) não estão direcionadas ao aluno. Seu alinhamento é muito mais com a tarefa ou procedimentos do que com o ser humano. É uma abordagem pedagógica centrada nos procedimentos ou tarefas, e não no aluno como sujeito do processo de sua aprendizagem. Neste sentido, o professor e/ou tutor objetifica (Gonçalves 1992) o encontro, operando num esquema ou enquadre técnico de rotina. É uma abordagem mecanicista da atenção; o professor utiliza mais as tecnologias duras, isto é, o sistema, a plataforma, os materiais, os objetos de aprendizagem do que as tecnologias leves, como a conversa, empatia e escuta atenta.

2.5 Resultados da interação

2.5.1 Interação técnica: mera presença, ou presença parcial

Mesmo que o problema, dúvida ou questionamento do aluno seja resolvido com resposta correta e informação, a falta de presença social e psicológica do tutor pode causar danos à autoestima do aluno. A falta de conexão interpessoal pode levar o aluno a ter a impressão de não ser importante, não ser ouvido, não ser tratado com cortesia e deferência merecidas. Raiva e ressentimento podem comprometer a aprendizagem e adesão ao curso.

2.5.2 Presença total (maior grau de presença)

Nesse contexto, temos a presença física e/ou virtual plena no contexto do aluno, com o comportamento linguístico (=conversa, interação) do atendimento profissional sinalizando verbal e não verbalmente (por intermédio das pistas contextuais) o interesse pelo aluno e seu problema. A comunicação integrada (verbal, não verbal, paralinguística) envolvida sinaliza o enquadre do comportamento social e psicológico implícito de atenção e cuidado. Estas estratégias interacionais sinalizam presença social e psicológica (Estar-com). Demonstram desejo e disponibilidade para o atendimento e colocam o profissional (professor/tutor) à disposição do aluno (Estar- para). Eliminam também distrações e barreiras à comunicação aberta, focando os participantes para dar e receber energia e concentrar-se integralmente na interação. Todas essas habilidades podem assistir na demonstração de atenção ao aluno e facilitar a formação de uma relação de apoio. O comportamento de atendimento ineficaz (mera presença, ou presença parcial, seja presencial ou virtual), por outro lado, *não só bloqueia a interação, mas também impede a construção do relacionamento.*

2.6 Três tecnologias leves para o re-enquadre da interação

Limitações de extensão deste trabalho não nos permitem exemplificar devidamente, com dados excertos de interações em AVA, os cenários de presença abordados. À guisa de conclusão e encaminhamento, sugerimos três tecnologias leves que ajudariam a trazer mais presença para as interações presenciais e em AVA. A primeira é a escuta atenta.

2.6.1 Escuta atenta

Caracteriza-se pela resposta pronta e encorajadora, por habilidades não verbais e atenção às pistas de contextualização verbais e não verbais como descritas na presença plena, acima. Escuta, aqui, não significa necessariamente escutar com os ouvidos (como na conversa face a face), mas sim escutar com todos os sentidos, tanto verbal, quanto não verbalmente.

2.6.2 Re-enquadre conjunto da aula/interação

Parafraseando Clark e Mishler (1992), podemos afirmar que interação (com a pergunta, dúvida, questionamento do aluno e a resposta do professor) representa o esforço conjunto do aluno e do professor de fazer sentido coerente de um problema em um contexto de ações e resultados conjuntamente construídos.

2.6.3 Estratégias de aproximação

São pistas de contextualização sinalizadas por mecanismos linguísticos e não linguísticos verbais e não verbais. Gonçalves (2010) descreve estratégias de polidez e envolvimento na linguagem, tais como diminutivos, aumentativos, linguagem fática, marcadores conversacionais e pistas de contextualização. Interacionalmente, funcionam como estratégias interacionais que criam mais simetria, sinalizam tentativa de criar envolvimento e maior proximidade psicológica e envolvimento interacional e ajudam a evitar o choque de paradigmas conflitantes na interação institucional. Estas estratégias ajudam a criar solidariedade, demonstrar afeto, empatia e sinalizar interesse sincero pelo bem-estar do interlocutor, criar e manter o *rapport* e, assim, cooperam para o sucesso dos procedimentos e da satisfação interacional dos participantes. Dentre as estratégias de aproximação, as pistas de contextualização exercem um papel fundamental.

2.6.4 Pistas de contextualização

Pistas de contextualização (Gumperz 2002) são poderosos indicadores de atenção, interesse e prontidão para ouvir e responder. Podem afetar o sentido básico das mensagens e funcionam interacionalmente como encorajadores verbais que estimulam a continuidade da narrativa/conversa/interação. Dentre as pistas de contextualização, têm papel de destaque os marcadores conversacionais e discursivos de retroalimentação do canal de comunicação. Pistas de contextualização auxiliam os participantes a quebrar a assimetria da interação e a remover a tensão e foco excessivo do contexto de conversa institucionalizada. Propiciam estabelecimento de ambiente mais cooperativo para a coconstrução do conhecimento compartilhado, ajustando e sincronizando enquadres e esquemas de conhecimento com o interlocutor.

3. CONCLUSÃO

Ao romper o script da agenda interacional oculta, o professor/tutor pode atenuar a diferença discursiva existente entre ele e o aluno, minimizando a assimetria e a distância interpessoal mediante: estratégias de aproximação e a sintonia e sincronia dos esquemas interacionais. Para isso, é necessário fazer o empoderamento do aluno, para que ele possa vencer a camisa de força da sala de aula e trazer o mundo para dentro do espaço virtual. Isto requer considerar o aluno como verdadeiro sujeito e parceiro conversacional e não tratá-lo como um número, ficha, ou cadastro a ser atendido ou corrigido. Com isto os participantes estarão fazendo uma construção conjunta da aprendizagem e o re-enquadre da interação, transformando os contextos de EaD em comunidades de aprendizagem. Para que isso ocorra, é preciso *incorporar* a presença do professor, conciliando as tecnologias, os materiais e objetos de ensino e o projeto pedagógico com a formação profissional dos professores/tutores para a presença na educação em ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Biocca,E.1997. “The Cyborg’s Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments”, em **Journal of Computer Mediated Communication**,3 (2),1997, disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html>. Acesso em 16/1/2009.

BRANNIGAN,Michael.C. **Cultural Fault Lines in Healthcare: Reflections on Cultural Competency**. Lanham,Maryland,USA: Lexington Books.2013.

CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Attending to patients’ stories: reframing the clinical task. **Sociology of Health & Illness**. v. 14, Issue 3, p. 344-372, Sept. 1992. Disponível em: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119326763/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>>. Acesso em: 03 set. 2012, 15:40.

GONÇALVES,José Carlos. **Presence in healthcare communication: implications for professional education**. Niteroi: Editora da UFF. 2013.

_____. Discourse accommodation strategies in professional-client communication in health services. In: Fernando Afonso de Almeida e José Carlos Gonçalves (Org.) **Interação, contexto e Identidade em Práticas Sociais**. Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói RJ, 2010.

_____. *Doctor-Patient Communication: Training Medical Practitioners for Change. Language and Peace*. C. Schaffner & A Wenden (eds.) Dartmouth Publishing Co. Aldershot, England. 1992.

GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. E GARCEZ, P. M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola. 2002.

Osterman,P. e Schwartz-Barcott,D. Presence: Four ways of being-there. **Nursing Forum**,

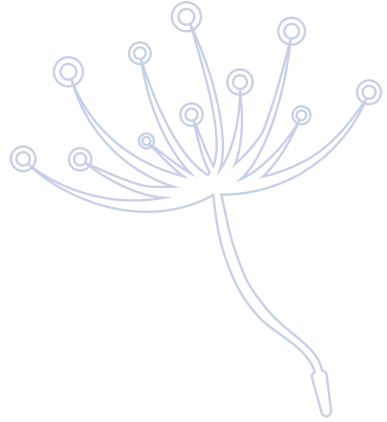
v.31,n.2,April-June,1996.

OTERO, W. R. I. **Educação a distância: desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto nível em e-learning**.:Florianópolis.2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC.

Ribeiro, Branca Telles e Garcez, Pedro (Orgs.)..Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola. 2002

TANNEN, D. e WALLAT, C. “Enquadres Interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta”, *in*: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (Org). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 120 a 141.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC. 2010.



Seção 3: **Tendências da EaD**

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Hermano Carmo

CAAP-ISCS/UTL

CEMRI-UAB

INTRODUÇÃO:

A COMPLEXIDADE DO TEMA E A ABORDAGEM ESCOLHIDA

Refletir sobre as tendências da educação a distância na segunda década do século XXI constitui um desafio considerável para qualquer analista:

- Em primeiro lugar, porque o objeto de estudo em si mesmo, **a educação a distância, está longe de ser uma realidade homogênea.**
- Depois, porque falar de *tendências*, supõe a necessidade de usar o **método comparativo** ou de forma **diacrônica**, comparando, por exemplo, a evolução no tempo dos sistemas de EaD e das suas agendas ou partindo da sua comparação **sincrônica**, ou seja, contrastando os sistemas e agendas de EaD existentes na atual conjuntura.
- Finalmente porque seja a opção diacrônica, sincrônica ou mista, pensar sobre tendências do EaD exige um terceiro olhar, pouco habitual, que é o olhar **prospectivo**, sem o qual, como referia Peccei há já alguns anos entraremos no futuro de marcha atrás (PECCEI, 1981).

Em suma, o desafio consiste em procurar discernir algumas tendências de um setor da atividade educativa profundamente complexo e heterogêneo, com uma tripla referência – passado, presente e futuro – sem a qual resultaria um olhar *cronocêntrico*¹, necessariamente redutor.

Consciente da complexidade de tal empreendimento, optei por partilhar convosco algumas reflexões exploratórias², a fim de podermos identificar algumas hipóteses sobre a evolução provável do EaD.

1 O neologismo *cronocentrismo* designa o preconceito que considera um determinado tempo (Passado, Presente ou Futuro) superior aos outros. Deste modo, os fundamentalismos conservadores baseiam-se numa posição cronocêntrica focada no Passado; os fundamentalismos *progressistas* num cronocentrismo focado no futuro (os amanhã que cantam); os modismos, num cronocentrismo fixado no Presente. (Carmo, 2007: 83).

2 No sentido que dão ao termo Sellitz, Jahoda; Deutch e Cook (1967)

Deste modo, orientarei a minha reflexão em quatro passos:

- Antes de mais, procurarei identificar **três processos estruturantes** da sociedade contemporânea e os seus **efeitos no processo educativo**.
- Seguidamente, descreverei em traços gerais a **evolução do papel da EaD**, através da comparação entre o seu posicionamento no **início da última década do século passado** e no **início da segunda década do século XXI**.
- Num terceiro momento, a partir da análise de três relatórios prospetivos, procurarei identificar um conjunto de **desafios que se avizinham nos próximos dez anos**, levantando algumas hipóteses sobre o **papel da EaD** para os enfrentar.
- Terminarei propondo **duas referências estratégicas** que, a meu ver, poderão nortear as decisões dos sistemas de EaD, de modo a torná-los verdadeiros recursos ao serviço das comunidades.

O CONTEXTO: UMA SOCIEDADE EM TRABALHO DE PARTO

Têm sido várias as designações para a sociedade em que hoje vivemos: *sociedade pós-industrial* (BELL, in CÂMARA, 1986), sociedade da terceira vaga (TOFFLER, 1981), sociedade de informação (Naisbitt, 1988 e 1990), ou mesmo designações metafóricas como *idade do ferro planetária* (MORIN, 1991)³.

Nesta reflexão adotarei o nome que Naisbitt lhe tem dado, **sociedade de informação**, querendo com isto sublinhar essa matéria-prima fundamental que envolve a sociedade contemporânea, que lhe serve de lubrificante para funcionar e sem a qual não conseguiríamos sobreviver.

A este propósito, Morin, já em 1981 chamava a atenção para um problema central da nossa época que designou **nevoeiro informacional**⁴, que se traduz num conjunto de três tipos de filtros que dificultam a visão e a ação quotidiana:

- Ao primeiro, designava Morin *sobre informação*, que se traduz no excesso de informações em que somos imersos no nosso quotidiano. Ilustremos este fenómeno apenas com um exemplo: o crescimento exponencial do número de

3 De acordo com Morin, com a expansão europeia iniciada no séc. XV, inicia-se a era planetária, em que o fenómeno da mundialização se expande progressivamente gerando-se uma cada vez maior integração dos subsistemas do planeta. Morin, E. et.al. (1991: 17).

4 Morin, Edgar (1981), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Editorial Notícias, Lisboa, pag.19 e sgs. Outros autores têm chamado a atenção para esta questão da falta de transparência da sociedade contemporânea. Pierre Rosanvallon, por exemplo, defende que o desenvolvimento da visibilidade social é uma das quatro estratégias indispensáveis à ultrapassagem da crise do Estado Providência. Rosanvallon, P. (1984), *A Crise do Estado Providência*, Inquérito, Lisboa.

livros e de revistas científicas, de jornais, de resumos (abstracts) e de resumos de resumos, que alguns autores consideram haver-se multiplicado por dez em cada cinquenta anos, faz com que “*seja cada vez menos possível ao cientista ter um conhecimento completo da literatura publicada, já não no domínio global da ciência, (...) mas, muito mais dramaticamente, sequer no do seu ramo especializado de investigação* (CÂMARA, 1986:63 e sgs)”.

- A par da *informação*, o cidadão confronta-se muitas vezes com o problema aparentemente contraditório, da *subinformação*, semelhante ao dos cartógrafos do século passado que, para não fantasiarem os seus mapas, tinham que representar espaços imensos a branco. Com efeito, dada a rapidez com que a sociedade contemporânea muda, bem como pela sua complexidade crescente, o cidadão, confronta-se muitas vezes com uma substancial falta de informação necessária à sua tomada de decisões. Exemplo recente de *subinformação*, foi a reação de perplexidade geral a fenómenos como a primavera árabe, a crise europeia das dívidas soberanas e os variados surtos de instabilidade e de violência que têm assolado sociedades democráticas, aparentemente pacíficas.
- O terceiro filtro com que o cidadão se defronta, é o da *pseudoinformação*, ou seja, o conjunto de informação, deliberada ou involuntariamente deformada, ou mesmo falseada, sobre a realidade social. São exemplos de *pseudoinformação*, os boatos de diversa natureza, as notícias difundidas pelos media que confundem informação e opinião, a confusão deliberada entre publicidade e relações públicas e, naturalmente, a propaganda política.

O quadro que acabo de descrever serve para explicar que, talvez o maior dos problemas metodológicos com que o cidadão se debata nos dias de hoje, seja o da **seleção e gestão da informação disponível para a sua vida quotidiana.**

A primeira tese que quero extrair destes factos é a de que, contrariamente ao discurso politicamente correto, **a sociedade atual não é uma sociedade de conhecimento mas simplesmente de informação** (DINIS, 2005): chamar conhecimento à informação é confundir o *dever ser* com o *ser*, os *desejos* com os *factos*, com todos os efeitos de alienação decorrentes.

Esta questão pode ser ilustrada num recente documento do Pontifício Conselho para a Cultura do Vaticano (SPADARO, 2013). Nele, o autor interroga-se: *estaremos condenados à superficialidade?* É possível conjugar profundidade e interatividade, *numa sociedade em que a superfície toma frequentemente o lugar da profundidade, a velocidade o lugar da reflexão, o zapping o lugar da análise, a comunicação o lugar da expressão e as tarefas múltiplas o lugar de especialização?*

Estes dilemas parecem confirmar os receios de Einstein que afirmava ter medo do dia em que a tecnologia se iria sobrepor à interação humana, pois nesse dia o mundo teria *uma geração de idiotas*.

Partindo destes dilemas, um dos grandes desafios que se perfilam em termos de cidadania é justamente procurar **transformar a nossa sociedade de informação em sociedade de conhecimento**, tendo consciência que não é um ponto que se alcance facilmente mas, sem dúvida, uma direção a tomar.

Como é que a educação e particularmente a educação a distância lida com isto? Como referia Paulo Freire há já várias décadas (FREIRE, 1972), numa perspetiva *bancária* ou *dialógica*? Esta é para mim a questão central: **como tem sido e como tende a ser a EaD: um instrumento de alienação ou de libertação? De dominação ou de viveiro de cidadania?**

Como é que a educação e particularmente a educação a distância lida com isto? Como referia Paulo Freire há já várias décadas (FREIRE, 1972), numa perspetiva *bancária* ou *dialógica*? Esta é para mim a questão central: **como tem sido e como tende a ser a EaD: um instrumento de alienação ou de libertação? De dominação ou de viveiro de cidadania?**

Para lhe responder procuremos antes de mais situarmo-nos em termos macrosociológicos: quais são as características principais da sociedade contemporânea e que efeitos têm tido essas características nos sistemas educativos e na EaD em particular?

PROCESSOS ESTRUTURANTES

A característica dominante da nossa época é, a meu ver, **o ambiente de anomia** em que as sociedades vivem. Com este termo queremos significar toda a situação nova para a qual não há mecanismos de resposta consistentes, tendo como efeito a criação de um ambiente de insegurança generalizado, traduzido em sentimentos de ansiedade e des-

confiança, e comportamentos (opiniões e condutas) frequentemente contraditórios, decorrentes da desregulação dos padrões culturais e dos valores.

Tal característica é, a meu ver, resultante de três macrotendências (NAISBITT e ABURDENE, 1990; CARMO 1997) que mutuamente se têm vindo a potenciar: uma **mudança** e uma **desigualdade** crescentes e uma **desregulação** dos sistemas de poder.

O processo de mudança em aceleração crescente que ocorre desde a década de sessenta, marcado por processos de transitoriedade, novidade e diversidade (Toffler, 1970) de que a mudança tecnológica é apenas um exemplo, diluiu e relativizou os referenciais com que fomos educados. A velocidade crescente com que o futuro entrou no presente sem pedir licença teve efeitos evidentes na criação do ambiente de anomia já referido. Já no final dos anos sessenta, Margarete Mead (1969) dava conta desta tendência, sugerindo a metáfora dos *imigrantes no tempo*:

“(...) (hoje em dia, todos os que nasceram e foram criados antes da segunda grande guerra são imigrantes no tempo - como os seus antepassados o foram no espaço - que lutam para apanhar as condições estranhas da vida numa nova era. Como todos os imigrantes e pioneiros, estes imigrantes no tempo são portadores de culturas mais antigas. A diferença hoje é que eles representam todas as culturas do mundo. (...) Quem quer que sejam, estes imigrantes cresceram em céus através dos quais nunca brilhou nenhum satélite. (...) Neste sentido, portanto, de nos termos mudado para um presente para o qual nenhum de nós estava preparado (...), deixámos os nossos mundos familiares para vivermos numa época em condições que são diferentes de qualquer das outras que nós já conhecíamos”.

No final da década de oitenta, dois grandes economistas provenientes dos mundos que então se opunham – o capitalista J K Galbraith e o comunista Menchikov – equacionaram os grandes problemas da sociedade industrial, publicando um livro com o sugestivo título *Capitalismo e comunismo: as perestroikas necessárias* (GALBRAITH e MENCHIKOV, 1989). Com esse trabalho, procuraram mostrar alguns dos grandes problemas dos dois tipos de sociedade e apontar pistas comuns para a sua reestruturação (perestroika)⁵

Infelizmente, após a implosão do bloco de Leste, ocorrida ao longo da década de oitenta, em vez das reestruturações desejadas pelos dois autores, observou-se uma deriva triunfalista do modelo de economia de mercado, dela resultando a hegemonia de uma combinação de conservadorismo político e de neoliberalismo económico, agudizando a **desigualdade social**, não só entre países, mas, sobretudo dentro

5 Por exemplo: luta contra a burocracia e contra a corrupção; operacionalização do princípio da subsidiariedade; transferência de verbas consagradas a fins militares para a operacionalização de objetivos de desenvolvimento, etc.

de cada país, fazendo aumentar as situações de exclusão social e de pobreza (PO-CHMAN, 2004).

Como resultado deste processo que se desenvolveu ao longo das duas décadas depois da queda do muro de Berlim a sociedade contemporânea confrontou-se com uma violenta crise da economia mundial que veio pôr em causa aquele modelo de desenvolvimento a que ironicamente Adriano Moreira havia já chamado *teologia de mercado* (MOREIRA, A., 2001)

No mesmo sentido, Strenger (2012) apelidando este período de *Era do bezerro de ouro*, por analogia às idolatrias bíblicas, escreveu recentemente:

(...) as últimas décadas ficarão para a história provavelmente como a era das fantasias insensatas de onipotência do dogmatismo irrefletido do mercado livre. Após a queda do muro de Berlim, em 1989, aqueles que assumiram as rédeas da economia durante os anos de Donald Reagan e de Margaret Thatcher assumiram um estado de espírito triunfalista (...). O valor de todas as coisas, desde as companhias às religiões e das gravações musicais às ideias, era determinado pelo rating e pelos sistemas de notação de crédito de risco: mercados bolsistas, agências de rating, listas de bestsellers ou os mais visitados na Internet. (...) em consequência promoveu mundialmente dois modelos de vida boa: a celebridade – uma quantificação do modo como se é conhecido – e o sucesso financeiro. (STRENGER 2012: 11)

Uma das razões para a situação descrita foi sem dúvida o desenvolvimento tecnológico (vide exemplos da Figura 1) cuja aceleração foi naturalmente associada aos estímulos concedidos pelo mercado livre à inovação.

- 1989 – Queda do muro de Berlim.
- 1990 - Nascimento da **World Wide Web**
- 1991 – A cobertura pela CNN da operação *tempestade no deserto* fornece aos telespectadores de todo o mundo a falsa ideia de poderem ver a guerra em direto, tornando-os acríticos à propaganda política associada .
- 1992 – **Fukuyama** n'*O fim da História*, transmite a crença que a democracia e o capitalismo iriam governar o mundo daí por diante.
- 1995 – Com a **Amazon** passa-se a poder comprar livros online de qualquer parte do mundo.
- 2001 – **11 de setembro**: O ataque às torres gémeas mostra a nova dimensão do terrorismo como ameaça global. A análise do perfil psicológico dos terroristas mostra que muitos deles não eram doentes mentais ou simplesmente gente ignorante e manipulável: alguns eram gente culta, com ódio pela liberdade, pelo hedonismo e por aquilo que consideram o materialismo sem alma do Ocidente.
- 2003 – Criada a rede social **Myspace**, permitindo um acesso à vida privada de gente de todo o mundo
- 2004 – É criada uma rede social ainda mais poderosa, o **Facebook** rapidamente expandida a todo o planeta e todas as gerações.
- 2005 – Criado o **Youtube**, que permite partilhar imagem móvel, com inúmeras aplicações em atividades lúdicas, profissionais, educacionais, publicitárias e propagandísticas.

Figura 1 – A era do bezerro de ouro

A excessiva **desregulação dos sistemas de poder** financeiro, económico, e mais tarde, político criou, mais tarde, como é sabido, um clima de instabilidade global, sendo inúmeros os indicadores de desconfiança nas instituições e nas pessoas que integram o nosso quotidiano (FUKUYAMA, 2000). A todo este clima instável associou-se a fibrilhação⁶ dos instrumentos de regulação política, que têm vindo a impossibilitar os decisores políticos de exercerem com eficácia o seu papel de promotores de coesão social e de orientação coletiva.

EFEITOS NA EQUAÇÃO EDUCATIVA

Os efeitos desta tripla reestruturação da sociedade contemporânea e do ambiente de anomia que causou na educação **têm sido significativos**, sobretudo em duas vertentes:

- Em primeiro lugar, a desregulação existente **afetou as políticas públicas** de educação, tornando-as muitas vezes reféns de modas pedagógicas momentâneas, e facilitando atitudes experimentalistas insensatas, que obrigam à mudança de práticas sem as avaliar, na crença que a mudança e a inovação são em si mesmas, valores absolutos. Naturalmente que este *cronocentrismo refém do presente e do futuro*, cria anticorpos no sistema, que segrega comportamentos *cronocêntricos reféns do passado*, crenças, por seu turno, de que a estabilidade é um valor absoluto. Em Portugal, e nalguns setores da educação, o choque destas duas más práticas tem tido o efeito frequente de impossibilitar olhar a educação como uma questão de Estado e de longo prazo, reduzindo-a a uma questão eleitoral e de curto prazo.
- Em segundo lugar, as mudanças ocorridas condicionaram um **aumento exponencial da procura** de serviços educativos, quer pela pressão da sociedade civil para abranger *toda a população* com uma **formação inicial** com *mais anos de escolaridade*, quer pela consciência cada vez mais aguda de que a formação inicial é insuficiente e que é fundamental criar um sistema de **educação ao longo da vida** para a atualizar e completar.

Se a sobrecarga da procura sobre a oferta de educação tem vindo a tornar mais visível o papel que pode ser desempenhado pela educação a distância (EaD), tanto no que respeita à formação inicial como à formação ao longo da vida, a fibrilhação dos sistemas

6 O termo **fibrilhação** aqui usado, à escala social, por analogia à situação clínica, do foro cardiovascular, caracterizada pelo coração perder a capacidade de funcionar normalmente (sístole/diástole), deixando de bombear sangue suficiente para o resto do corpo. Neste sentido, dizemos que **o sistema político está em fibrilhação quando deixa de ser capaz de cumprir com um mínimo de eficiência as suas duas funções básicas**.

políticos tem vindo a constituir um entrave ao desenvolvimento da EaD, resultante duma combinação de indecisões e preconceitos, alguns há muito enraizados, outros de construção recente.

EVOLUÇÃO DO PAPEL DA EAD

Como referi noutros locais (Carmo, 2010), apesar deste contexto algo contraditório, a EaD tem vindo a desenvolver-se como subsistema educativo complementar (e por vezes alternativo) ao convencional, no sentido de dar resposta às pressões da procura.

Esta resposta foi tendo uma diversificação crescente de meios, de acordo com a evolução das tecnologias de informação e comunicação (figura 2)

1ª Fase (do século XIX até aos anos sessenta do século XX): ensino por correspondência **via postal** e, mais tarde **via rádio**, com a disseminação das redes de radiodifusão e de radioamadorismo (e.g. Austrália e Canadá)

2ª Fase: (a partir da década de 60) distribuição de conteúdos pela **televisão** (e.g. Reino Unido); a ligação ensinante-aprendente passou a usar cada vez mais o **telefone**.

3ª Fase: (anos 80) Com o desenvolvimento dos **sistemas de leitura e gravação domésticos** (*selfmedia*) o aprendiz autonomiza-se em relação ao ensinante deixando de ficar refém das horas de programação das estações de rádio e de televisão.

4ª Fase: (final dos anos 80 e década de 90): a **generalização dos computadores pessoais**, permite integrar conteúdos escritos e audiovisuais num único suporte integrado e uma aprendizagem mais rápida e mais confortável através de arquiteturas de hipertexto.

5ª Fase: (a partir dos anos 90): a emergência e disseminação da **Internet**, o **alargamento das bandas** de telecomunicações e os avanços na **compactação** de informação, permitem o desenvolvimento de **plataformas tecnológicas**. O aprendiz não só passa a ter acesso aos conteúdos em suporte multimídia em melhores condições, como pode interagir facilmente com o ensinante e com os seus pares, em tempo real ou de forma assíncrona, integrando comunidades colaborativas de aprendizagem por vezes em melhores condições do que se estivesse num sistema presencial.

Figura 2 – Fases de evolução da EaD. Adaptado de Carmo, 2010

O TRIPÉ HOLANDÊS

Retomemos a nossa questão central que pode ser operacionalizada desta maneira: **será que a EaD tem respondido ao desafio do nevoeiro informacional de modo a contribuir para uma sociedade de conhecimento?** Ou expressada em forma de dilema: **a EaD tem sido um instrumento de dominação ou de promoção da cidadania?**

Para lhe responder, começarei por recordar o que aprendi numa visita de estudo à Open Universiteit holandesa em 1991, que designo por *equilíbrio do tripé holandês* e que aqui reproduzo:

Segundo nos foi referido, a chave do grande êxito desta universidade, resulta duma gestão equilibrada das três subculturas organizacionais em presença:

- a subcultura académica, que tem tendência a privilegiar os **conteúdos** dos currículos e o seu **rigor** científico;
- a subcultura pedagógica/tecnológica que, tende a sublinhar a qualidade da mediação (**estética e comunicacional**); e
- a subcultura burocrática, mais sensível aos **prazos** e aos **custos**, e a critérios **legais e financeiros**.

Esta estratégia baseia-se na convicção de que, uma Universidade Aberta é, simultaneamente, uma escola e uma empresa e como tal deve ser gerida adequadamente, tendo em conta que os benefícios da aprendizagem não podem fazer a instituição incorrer em prejuízos financeiros (CARMO, 1997:252).

Aplicando estes ensinamentos, vejamos o resultado do uso deste critério (figura 3):

Tripe holandês	Conteúdos com rigor científico	Comunicação educacional adequada	Critérios legais, financeiros e de gestão adequados	Resultados previsíveis
Cenário A	Sim	Sim	Não	Insustentabilidade do sistema
Cenário B	Sim	Não	Sim	Ineficácia (aprendentes não aprendem)
Cenário C	Não	Sim	Sim	Ineficácia (EaD sem credibilidade académica)
Cenário E	Sim	Sim	Sim	Qualidade (EaD responde às necessidades)

Figura 3 – Cenários de aplicação do critério do *tripé holandês* da qualidade

No **cenário A**, temos um sistema de EaD que cumpriu os critérios de rigor científico da academia, que igualmente adequou os materiais e a docência à situação de ensino a distância mas que não teve em conta os critérios normativos, financeiros ou de gestão vigentes. Neste caso, o sistema de EaD **não tem sustentabilidade**, definindo por falta de recursos ou de legitimidade política.

No **cenário B**, o sistema de EaD cumpriu os critérios de rigor científico da academia e os critérios legais e de gestão vigentes, mas negligenciou os critérios de comunicação educacional. O resultado será a sua **ineficácia**, pois não consegue atingir o seu objetivo que é o de criar um dispositivo de adequado à aprendizagem a distância.

No **cenário C**, o sistema de EaD não cumpriu os critérios de rigor científico da academia, apesar de ter cumprido os outros critérios. O resultado será à mesma **ineficaz**, pois os seus produtos e serviços não têm credibilidade académica.

A conclusão natural deste raciocínio é que **a qualidade de um sistema ensinante de ensino a distância decorre da capacidade que ele tiver em equilibrar os contributos, académico, pedagógico/tecnológico e burocrático/gestionário**, desde o desenho dos cursos até à sua efetivação no terreno.

Antes de continuar, uma reflexão se impõe: é que sabendo que a **qualidade** de qualquer sistema interventor é a **capacidade** por ele demonstrada **para responder às necessidades** do sistema cliente, a premissa do argumento é de que o sistema cliente **tem necessidades de educação para a cidadania** e que por isso a missão do sistema de EaD é responder a esse conjunto de necessidades. Se assim não fosse, se o equilíbrio do tripé fosse posto ao serviço de desígnios não democráticos, teríamos como resultado a criação de um poderoso e eficaz *big brother educativo*⁷

A EAD NOS ANOS 90

No início dos anos noventa, a EaD, em termos mundiais, havia dois modos de organização a EaD – os sistemas *autónomos*⁸ e os sistemas *departamentais*⁹ – observando-se a emergência de um terceiro – o sistema em *rede*¹⁰ (Carmo, 1997).

7 Como já tive ocasião de chamar a atenção, (Carmo, 1997), vários regimes totalitários têm utilizado os sistemas de EaD como instrumentos de manipulação das suas populações.

8 Chamamos **sistemas autónomos** às organizações desenhadas de raiz para fazer EaD e com essa missão principal.

9 Os **sistemas departamentais** de EaD são os que constituem subsistemas de organizações presenciais.

10 Os **sistemas em rede** integram; à escala interorganizacional, *conjuntos de organizações autónomas e departamentais com identidade própria* (dotados de visão e missão singulares), *articulados de forma variada*,

Se em sistemas autónomos de EaD, já é difícil manter equilibrado o *tripé holandês*, nos sistemas departamentais e em rede, o equilíbrio é mais difícil, uma vez que o sistema de poderes é mais complexo e descentralizado. No entanto, se a descentralização pode dificultar o equilíbrio, normalmente em benefício das subculturas académicas, tem o mérito de tornar a organização mais resiliente a tentativas de manipulação do poder político.

É neste quadro diversificado que se inscreveu a evolução do ensino aberto e a distância para o século XXI, que podemos identificar, a partir da análise dos resultados de encontros como as Conferências de Bangkok (1992) e de Wellington (1994), de um estudo da OCDE divulgado em 1994 e da Reunião de Lisboa no âmbito da Conferência Permanente de Presidentes do ICDE (SCOP), efetuada em Outubro de 1997.

A partir dessas fontes, desenhavam-se então as seguintes macrotendências (Carmo, 1997):

- A educação a distância continuaria a **expandir**-se em ritmo cada vez mais acelerado, como um modelo complementar e, em certos casos, alternativo aos sistemas presenciais. Esta tendência decorreria da conjugação do acréscimo das necessidades mundiais de educação e formação, nas suas vertentes de preparação inicial e de formação contínua, com a criação e expansão de recursos, nos domínios da comunicação educacional e das telecomunicações. Neste sentido, a educação a distância assumir-se-ia cada vez mais, não só como uma educação para todos, mas também como uma educação para amanhã (Testa, 1992: 3).
- Haveria cada vez maior tendência para se criarem **combinatórias** de ensino presencial e de ensino a distância nos mesmos espaços curriculares, extraindo dos dois tipos de ensino o que de melhor cada um deles poderia dar às populações.
- A questão da utilização correta de um sistema tão poderoso colocar-se-ia com cada vez mais intensidade, levando a supor que se desenvolveriam linhas de investigação em domínios de filosofia da educação, ligadas à ética da sua utilização, à (já clássica) questão do ensino bancário versus ensino dialógico, etc.¹¹.

11 Esta questão punha-se com tanto mais vigor, quanto se observava, como referi atrás, que países com regimes políticos não democráticos, como a RPC, o Irão ou a Indonésia mostravam interesse em investir cada vez mais neste tipo de ensino. Cfr. Seddighi, H., 1992 *Distance education in the twenty-first century* (ICDE,:1992:28); Shuying, D., 1992, *The role of open universities in China*, ICDE, 1992:29); e, Sadiman, A., 1992, *The Indonesian open junior secondary school: an alternative solution for nine-year basic school*, ICDE:1992:102).

- O ensino a distância tenderia a **diversificar**-se e a adaptar-se às condições específicas dos sistemas aprendentes, despadronizando-se relativamente às perspectivas eurocêntricas iniciais¹². À medida que novas necessidades se fossem esboçando, a referida diversificação ir-se-ia alargando a públicos-alvo habitualmente pouco contemplados pela oferta educativa como populações socialmente excluídas (por exemplo migrantes e minorias) ou que desempenhavam papéis profissionais pouco compatíveis com o ensino presencial (como os funcionários internacionais).
- Os sistemas de comunicação educacional tenderiam também a diversificar-se, ganhando terreno os **sistemas multimédia**, à medida que a tecnologia, a economia e a pedagogia o permitissem, sendo de prever que os materiais em suporte scripto viessem a perder a hegemonia que até então haviam tido.
- Um dos vetores de maior desenvolvimento da educação a distância seria sem dúvida, o aperfeiçoamento dos **sistemas de apoio ao aprendente**, tendo em conta as suas novas necessidades¹³, e visando facilitar o acesso à aprendizagem com maior autonomia.
- O **apoio** dos sistemas de ensino a distância a **projetos** de organização e desenvolvimento comunitário intensificar-se-ia **em diversos domínios**¹⁴, como o da educação para a saúde¹⁵ e para o cooperativismo¹⁶, o da formação de professores¹⁷, da extensão rural¹⁸, da proteção civil¹⁹ e da enfermagem²⁰.

12 Bhardwaj, Renu, 1992, *Distance education: an unorthodox environment of thinking and acting*, ICDE, 1992:12).

13 Sewart, D., 1992, *Student support systems in distance education* (ICDE,:1992:6).

14 Rahman, M.M., 1992, *Open University and rural development in Bangladesh: a twenty-first century focus on education* (ICDE, 1992:25); Williams, A., 1992, *Rural management development program: teaching economics at a distance to farmers*, ICDE:1992: 117); A própria formação de trabalhadores sociais, experimentada em países desenvolvidos poderia ser exportada com as necessárias modificações. Cfr. Askeland, C. A., 1992, *Student needs and support systems in distance social work education*, ICDE, :1992: 59); e, Cheng, H.,1992, *Open learning and assurance of competence in social work education*, (ICDE, 1992:65).

15 Abosede, O.A., 1992, *Distance education: the way out in producing health care providers*, idem, ICDE, 1992: 55); e Cobin, J., 1992), *Distance learning: a strategy for health manpower development in the third world*, (ICDE, 1992::66).

16 Bhisalbutra, L., 1992, *STOU experience in cooperatives education at a distance*, (ICDE, 1992::61).

17 Eapen, R.L., 1992, *Exploiting experiential learning in a distance education system: a case study of a teacher development program in India*, (ICDE, 1992::71).; Ikonen, O. *A distance education project for the mentally restarted and their care-givers*, (ICDE, 1992::83).

18 Grover, I., 1992, *Farm women and distance education through video technology for knowledge and skill acquisition: an experimental study from North India*, (ICDE, 1992::79)..

19 Toro, N. 1992, *Distance education for community leaders in the protection of the environment and the prevention of and response to disasters*, (ICDE, 1992::114).

20 Chapman, Y, 1992, *Distance education for nurses: coping with the demand*, (ICDE, 1992::294).

- A par de todas estas macrotrendências, era previsível que se viessem a incrementar cada vez mais **linhas interdisciplinares de investigação e desenvolvimento** nos domínios dos sistemas de produção multimídia, comunicação educacional, e teoria da receção.

Os dez temas definidos como prioritários pela Conferência Permanente de Presidentes do ICDE (SCOP), realizada em Lisboa em 1997 (fig. 4), bem como a agenda aprovada para a reunião do SCOP em 1999 (fig. 5), são exemplo das macrotrendências acima definidas.

1. Iniciativas EAD baseadas na INTERNET
2. Desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas instituições convencionais
3. Preparação de uma Conferência do ICDE sobre o uso de materiais de aprendizagem interativos na escola
4. Estratégias de desenvolvimento da interação entre instituições de EAD e instituições convencionais
5. Criação de um serviço de vídeo-compra para os membros do ICDE
6. Prioridades de pesquisa coordenada em EAD
7. Estratégias de reforço de iniciativas de EAD nos países em desenvolvimento
8. Novas tecnologias no apoio aos estudantes
9. Transferência de conhecimentos da Universidade para a prática
10. Uso do EAD para criar oportunidades de aprendizagem no posto de trabalho

Figura 4 - EAD: os 10 temas prioritários da Conferência permanente de Presidentes do ICDE (SCOP, Lisboa, Outubro de 1997)

1. A Universidade do futuro
2. A escola do futuro
3. Organizações de formação e força de trabalho do futuro
4. Globalização da educação (controlo de qualidade, cultura e linguagem e certificação internacional)
5. Telemedicina e tele-saúde
6. Agricultura e aprendizagem aberta e a distância
7. Género, educação e formação
8. Novas tecnologias, aplicações e software
9. Informação dos vendedores sobre novos produtos

Figura 5 - Conferência permanente de Presidentes do ICDE (SCOP) - Agenda para Viena, 1999

Da análise das tendências da EaD percebidas na época, pode depreender-se que a questão do nevoeiro informacional não era evidente, no universo de preocupações dos investigadores, docentes, gestores e políticos. Já a questão da manipulação dos sistemas de EaD para fins políticos era então aflorada ainda que timidamente.

A EAD NO INÍCIO DA 2ª DÉCADA DO SÉCULO XXI

Passada mais de uma década, parece que grande parte das tendências apontadas se concretizou e mesmo foi ultrapassada pela realidade. **À semelhança da abordagem que fiz o ano passado em São Carlos, recordemos** as preocupações dominantes de algumas das grandes redes de EaD, através das agendas de encontros.

Na figura 6, recordam-se os temas chave das conferências realizadas entre 2007 e 2012:

Temas-chave das conferências

Ano	EADTU Confª anual	EDEN (Confª anual)	ICDE, SCOP (Bienal)	AIESAD
2007	Cursos internacionais Serviços online Erasmus (mobilidade) virtual Recursos educacionais abertos	territórios digitais emergentes: 2.0	-----	qualidade da EaD estratégias da EaD Políticas de EaD
2008	ALV flexível no ensino superior Ensino e aprendizagem em rede Sociedade de conhecimento	culturas de aprendizagem	-----	-----
2009	Educação flexível para todos Inovação global e aberta	inovação em comunidades de aprendizagem	Educação flexível para todos Qualidade no contexto da crise financeira	redes universitárias Estudos de Pósgraduação complementos curriculares
2010	ALV – estratégias ALV – modelos de negócios	Inspiração dos media para aprender	Estabelecer pontes sobre o fosso de desenvolvimento	-----
2011	U. e desenvolvimento regional Sociedade de conhecimento aberta Inovação Partilha de conhecimentos	Aprendizagem e sustentabilidade: novo ecossistema de inovação e conhecimento	Expandir horizontes à ODL (EaD)	objetivos e desafios da EaD inclusão e inovação no espaço Iberoamericano de conhecimento
2012	Papel da educação aberta e flexível no sistema europeu de ensino superior em 2020	diálogo intergeracional entre novos e velhos aprendentes ao longo da vida	ODE (Educ. Aberta a distância): barreiras, oportunidades e estratégias para o futuro	Ibervirtual: EaD na construção de sociedades

Figura 6 – Temas chave das conferências de quatro: redes de EaD

Fonte: Carmo, 2012

Procurando sintetizar as tendências que observei, disse então:

(..) Em síntese, a acreditar nas agendas dos eventos dos últimos anos, **a investigação no domínio da EaD tem vindo a alastrar:**

- Em primeiro lugar, no sentido de **retirar este campo de um certo isolamento em que andava**, tornando-o um objeto de estudo atual e desejável, à medida que se vai tomando consciência do seu potencial para a democratização, no acesso à informação e na transformação desta em conhecimento.
- Em segundo lugar, pela **preocupação em conceber novas formas de oferecer a EaD** (*sistemas ensinantes e de comunicação educacional*), aproveitando o desenvolvimento das NTICs e a consciência crescente da responsabilidade social da EaD.
- Em terceiro lugar ainda que **em menor escala**, na procura de entender **como é que populações heterogêneas**, dispersas, por vezes mesmo isoladas, **podem aprender** (aprender) com qualidade novos conhecimentos **que lhes permitam ser sujeitos das suas histórias** pessoais e protagonistas ativos no processo de desenvolvimento e democratização das comunidades onde se inserem. (Carmo, 2012 a)

Fazendo o mesmo exercício para 2013, observam-se já algumas mudanças nas agendas, muito provavelmente dada a conjuntura de crise internacional. Em resumo, gostaria de sublinhar:

- **Na conferência anual da EDEN** (European Distance and E-learning Network) realizada em Oslo no passado mês de junho, o tema geral foi *a alegria de aprender: a experiência de aprendizagem a melhoria da qualidade de Aprendizagem*. Com esta temática, a EDEN colocou na agenda a questão essencial da EaD vista pelo lado dos aprendentes. Este ato de **empatia institucional**, a meu ver, constitui um **passo gigantesco** no sentido de **melhorar a qualidade dos sistemas de EaD a partir dos seus aprendentes**, tendo em conta variáveis tão importantes como a sua *inteligência emocional*, a *aprendizagem colaborativa*, o *construtivismo na aprendizagem*, o *dever social de aprender*, a *liderança dos processos de aprendizagem e a inclusão social*.
- Por seu turno, o **ICDE** (International Council for Distance Education), na sua **conferência anual**, a realizar na Tianjin Open University, na República Popular da China ,no próximo mês de outubro, selecionou como tema dominante as *Novas Estratégias para a aprendizagem global aberta, flexível e a distância*. Nos seus subtemas, serão discutidas, entre outras, questões como a das *culturas organiza-*

cionais dos sistemas de EaD e a dos *recursos abertos*. Qualquer destes subtemas constitui uma **inovação considerável** na agenda, quer pelo **reconhecimento da democraticidade necessária no acesso** aos produtos educativos dos sistemas de EaD, como pela **valorização do sistema de valores interno** das organizações com este tipo de ensino.

- Na conferência permanente de presidentes (**ICDE-SCOP**) da mesma rede, marcada para o próximo mês de novembro em Lisboa, o tema selecionado foi o da *liderança*, salientando uma variável fundamental para a sustentabilidade dos sistemas de EaD que é a sua **pilotagem organizacional e política** indispensável à coesão e orientação das instituições, à identificação das suas missões, guiadas por visões inovadoras mas pragmáticas.
- No mesmo sentido, estratégico, a **EADTU** (European Association of Distance Teaching Universities), no próximo mês de outubro em Paris, irá refletir na sua conferência anual (FIED) sobre a *Transição para a educação aberta e on-line em universidades europeias*. Dos seus subtemas fazem parte a questão dos **recursos educacionais abertos** e dos **MOOCs** (*Massive Open Online Courses*), os esquemas de **mobilidade virtual** e a questão controversa das **avaliações on-line**. Também aqui parece observar-se a preocupação acrescida com a **democraticidade do acesso ao conhecimento**, a par com a **avaliação rigorosa de inovações** nos sistemas de EaD.
- Da breve análise das agendas deste ano, parece poder-se afirmar que, **as grandes redes de EaD já passaram a valorizar alguns aspetos negligenciados num passado recente**. É uma boa notícia.

OS DESAFIOS DOS PRÓXIMOS DEZ ANOS E AS RESPOSTAS NECESSÁRIAS

OS DESAFIOS

O ano passado em São Carlos (Carmo, 2012 a), chamei a atenção para seis desafios que a sociedade contemporânea vai decerto enfrentar nos próximos dez anos, apoiado em três relatórios prospetivos de diferentes origens (PINTASILGO, 1998; GNESOTTO, 2008 e ADLER, 2009):

- Envelhecimento global, mesmo nos países mais jovens
- Migrações crescentes, com o cortejo de ameaças e de oportunidades que a desertificação e a diversificação social decorrentes contêm.

- Pressões sobre o ambiente, e consequentes conflitos pelo acesso e gestão de recursos naturais.
- Esgotamento do modelo de desenvolvimento e consequente anomia, antes de se afirmarem alternativas aceitáveis.
- Globalização de diversos problemas sociais e agravamento da exclusão social e pobreza, com tensões sociais decorrentes.
- Aumento da instabilidade e violência, em consequência da anomia reinante.

Para enfrentar tais desafios, os três relatórios, cada um ao seu modo, apontam três rotas de intervenção:

(...)

- em primeiro lugar a necessidade de se construir de **uma nova visão global ancorada na ideia de sustentabilidade ambiental, económica, social e cultural**;
- em segundo lugar, a operacionalização de tal visão em **novas políticas públicas** relativas ao ambiente, à população, à educação, ao trabalho à saúde e à igualdade de género;
- em terceiro lugar, à **mobilização das forças sociais e dos recursos disponíveis na sociedade civil**, uma vez que os desafios não podem ser enfrentados apenas pelas agências públicas, mas em parceria. (Carmo, 2012 b)

AS RESPOSTAS DA EAD

Tendo afirmado já em várias situações (Carmo, 2010, 2012 a b) que o EaD pode desempenhar um papel importante na resposta aos novos desafios, gostaria de chamar a atenção, no entanto, para algumas condições de base, indispensáveis para alcançar esse desígnio e que esquematizo nas seguintes sugestões:

1. É fundamental **equilibrar ou manter equilibrado o tripé holandês** em cada sistema de EaD, o que implica:
 - a. Não fazer concessões ao **rigor científico**, incentivar a **investigação** sobre EaD e valorizar a **formação** de docentes e técnicos em comunicação educacional multimídia.
 - b. **Utilizar a tecnologia sem medos**, inserindo as inovações tecnológicas nas rotinas pedagógicas, respeitado o princípio da *aprendizagem significativa*, isto é, ancorando sempre os novos conhecimentos tecnológicos em conhecimentos preexistentes; mas também **usar as inovações tecnológicas sem fascínios**, evitando a todo o custo comportamentos de *novo-riquismo tecnológico* e de *cosmética conceptual*, refêns das

modas, mas fontes permanentes de erros pedagógicos e logísticos por pensarem que a mudança é um valor absoluto²¹.

c. **Valorizar os critérios de gestão**, evitando más práticas de utilização dos recursos, respeitando custos e prazos, mas sem *idolatrias economicistas*.

2. Nas **decisões táticas**, seguir critérios de **pragmatismo e flexibilidade**²² que permitam uma rápida adaptação às frequentes situações anômicas, e uma geometria variável de respostas²³.

3. Nas **decisões estratégicas**, respeitar uma **ética personalista e democrática** assente nos princípios do *bem comum*, da *solidariedade* e da *subsidiariedade*. Isto implica, nomeadamente:

- a. Assumir que nos sistemas ensinantes, os recursos mais importantes são as pessoas que os integram e, como tal, desenvolver padrões de excelência na gestão dos recursos humanos.
- b. Assumir que a tecnologia deve estar ao serviço da pessoa e aplicar rigorosamente este critério nos investimentos, não cedendo a pressões de lóbis externos.
- c. Assumir que a razão última de ser da EaD, é a qualificação das pessoas e o apoio à criação de cidadãos ativos.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Para concluir, diria que é minha convicção que os sistemas de EaD têm um enorme **potencial para a transformação da sociedade de informação em sociedade do conhecimento**, sobretudo em dois aspetos:

- Na *redução do nevoeiro informacional*, dotando os seus aprendentes (estudantes e formandos) de **competências comunicacionais** fortes que lhes permitam ler escrever, falar e escutar com rigor, clareza e discernimento; e, conseqüentemente **gerir informação** com competência técnica e maturidade emocional.
- No contributo que podem dar para a **formação de cidadãos autónomos, soli-**

21 E.g. usando **tecnologia mais sofisticada e mais cara**, em situações em que á mais adequada tecnologia **mais barata e antiga, mais familiar** aos aprendentes.

22 Enraizados naturalmente num **património sólido de conhecimentos** sobre as virtualidades e limitações da EaD.

23 E.g. por que insistir em certas situações no *e.learning* se o *b-learning* terá maior probabilidade de êxito? Por que insistir em modelos que exijam **interação** entre docente e aprendente em circunstâncias em que é mais barato, sem reduzir a qualidade do ensino, reduzir a interação e aumentar a **mediatização**?

dários, capazes de encarar a **diversidade** como uma oportunidade para o desenvolvimento e de se assumirem como verdadeiros construtores da **democracia**.

Mas para isso, terão de ser rigorosamente guiados por critérios de **responsabilidade social e sustentabilidade**.

Oxalá o consigamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Alexandre (apresentação), 2009, **O novo relatório da CIA: como será o mundo em 2025?**, Lisboa Bizâncio

CÂMARA, J. B., 1986, **A III Revolução Industrial e o Caso Português**, in “Portugal Face à III Revolução Industrial; Seminário dos 80”, Lisboa, ISCSP, PP. 63 – 111

CARMO, H., 1997, **Ensino superior a distância: Contexto mundial. Modelos ibéricos**, Lx UAB

CARMO, H., 1998, **O modelo da Universidade Aberta (Portugal) e os novos paradigmas de EAD**, Conferência sobre *Ensino a Distância: paradigma de novo século*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 15-17 de Setembro de 1998

CARMO, H. 2007, **Desenvolvimento Comunitário** (2ª edição), Lisboa, UAB

CARMO, H. 2010, **Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Universidade Aberta (Portugal)**, in Mill, D. e Pimentel, N., 2010, São Carlos, EdUFSCar, pp139-162

CARMO, H. 2012 a, **Modelos de organização da EaD e suas contribuições para a democratização do conhecimento**, *Simpósio Internacional de Educação a Distância, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, S. Carlos Brasil, 20 de setembro de 2012 -Conferência de abertura*

CARMO, H. 2012 b, **A pesquisa em EaD nos últimos cinco anos: a agenda internacional**, *Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED), Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância EnPED), S. Carlos Brasil, 20 de setembro de 2012*

CORRESPONDENCE SCHOOL, org. (1994), **Distance education. Windows on the future**, Wellington, International Council for Distance Education (ICDE) / Distance Education Association of New Zealand (DEANZ).

DINIS, J., 2005, **Guerra da informação – Perspectivas de segurança e competitividade**, Lisboa, Sílabo,

FREIRE, Paulo 1972, **Pedagogia do Oprimido**, Lisboa, Afrontamento.

FUKUYAMA, Francis, 2000, **A grande rutura: a natureza humana e a reconstituição da ordem social**, Lisboa, Quetzal.

GNESOTTO, Nicole e Grevi, Giovanni, 2008, **O mundo em 2025 segundo os especialistas da União Europeia**, Lisboa Bizâncio

GALBRAITH E MENSHIKOV, 1989, **Capitalismo e comunismo: as perestroikas necessárias**,

Lisboa, Europa América

GOLEMAN, 2006, **Inteligência social**, Lisboa, Temas e Debates

ICDE, org. (1992), **Distance education for the twenty-first century. Conference abstracts**, Nonthaburi, Tailândia, International Council for Distance Education (ICDE) / Soukhothai Tammarit Open University

MOREIRA, A., 2001, **A cidadania cosmopolita**, in CARMO, H. 2002, *Direitos sociais para uma sociedade inclusiva: linhas mestras de um encontro*, “Cidade Solidária”, Lisboa, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

MORIN, E. 1981, **As Grandes Questões do Nosso Tempo**, Lisboa, Editorial Notícias,

MORIN, E. et al., 1991, **Os problemas do fim de século**, Lisboa, Notícias.

NAISBITT, J. 1988, **Macro tendências**, Lisboa, Presença.

NAISBITT, J. ABURDENE, P., 1990, **Megatrends 2000**, 3ª ed., S. Paulo, Amana-Key Editor.

OCDE (1994), **The future of post-secondary education and the role of information and communication technology**, CERI/CD/(94)11, Centre for Educational Research and Innovation

PECCEI, A., 1981, **Cem Páginas Para o Futuro**, Brasília, Universidade de Brasília

PINTASILGO, ML, Coordenação, 1998, **Cuidar o Futuro**, Comissão independente População e qualidade de vida, NNUU

POCHMAN, M. et al. (org.), 2004, **A exclusão no mundo: Atlas de exclusão social**. São Paulo: Cortez, vol. 4,

SELLTIZ, JAHODA; DEUTCH; COOK, 1967, **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**, S .Paulo, Herder

SPADARO, SJ, Antonio, 2013, **In Pontifício Conselho para a Cultura**, Roma, SNPC , http://www.snpcultura.org/juventude_internet_espiritualidade.html, acedido em 13/6/6

TESTA, Simone, 1992, **Distance education and development**, cit in *Distance education for the twenty-first century (Conference abstracts)*

TOFFLER, 1970, **Choque do Futuro**, Lisboa, Livros do Brasil.

TOFFLER, 1981, **A Terceira Onda**, Rio de Janeiro, Record

A EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL: REFLEXOS SOBRE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

KÁTIA MOROSOV ALONSO¹

RESUMO: O presente trabalho pauta-se em discussão sobre a institucionalização da educação a distância no Brasil, fundamentando-se em problematizações que se põem nesse contexto. Na análise alguns aspectos são enfatizados: o relacionado à expansão da educação superior que incide também sobre a modalidade a distância; da forma pela qual é estabelecida sua organização com disposição pautada em seus “Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância”; além da configuração de equipes que encampam novos profissionais como, é o caso do tutor; e da maneira pela qual se dá o financiamento para a modalidade, entre os principais. Estes apontamentos trazem à cena então os enfrentamentos que se põem na institucionalização da EaD, considerando, sobretudo seu desenvolvimento pelas instituições publicas de ensino superior.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino Superior; Institucionalização.

SOBRE ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Embora já divulgados e conhecidos, importante trazer à cena os dados relacionados ao ensino superior ofertado por meio da educação a distância – EaD. Isso como forma de explicitar, por um lado, a rápida expansão das matrículas na modalidade, e por outro, a concentração delas nas licenciaturas, com reflexos relevantes em sua institucionalização, sobretudo, nas instituições publicas de ensino superior.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)², em 2010, um contingente de 144.553 pessoas concluíram cursos de graduação a distância no Brasil, em 930 cursos que as acolhiam. Os dados expõem a face mais visível da EaD atualmente no Brasil: a graduação.

1 Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LÊTECE”. End. Residencial: Av. Bosque da Saúde 841, AP. 82. Bairro Bosque da Saúde. CEP 78050-070 – Cuiabá – MT. End. Profissional: Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação. Av. Fernando Corrêa da Costa S/N, Bairro Coxipó. CEP 78060-900 – Cuiabá – MT. E-mail: katia@ufmt.br

2 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2013.

Mais de 50% dos cursos de graduação a distância foram oferecidos por instituições privadas. As universidades públicas que oferecem cursos de nível superior a distância estão integradas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Instituído em 2006, o sistema funcionaria como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, para atender às demandas locais. O Ministério da Educação - MEC - coordena ainda o sistema Rede e-Tec Brasil, para educação profissional e tecnológica em EaD por meio de cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

De acordo também com dados do Inep, os cursos superiores oferecidos a distância atingem mais de 30% dos 5.561 municípios brasileiros. Tomando-se por base o ano de 2010, constata-se que 14,6% das matrículas na graduação foram em cursos a distância. Dessas, 80,5%, ou seja, 748.577 foram feitas em instituições privadas. Em dez anos, o número de matrículas em EaD apresenta expansão bastante expressiva, passando de 5.359, em 2001, para 930.179, em 2010.

O perfil do aluno de cursos de graduação a distância é diferente daquele que opta por curso presencial. A média de idade de ingresso nos cursos presenciais é de 19 anos, e nos cursos a distância, de 28 anos. A média de idade dos concluintes nos cursos presenciais é de 23 anos, enquanto nos cursos a distância é de 31 anos. Outra diferença entre graduação a distância e presencial está na distribuição do número de matrículas por grau acadêmico. Em 2010, na formação presencial, três em cada quatro matrículas foram em cursos de bacharelado, enquanto na EaD, predominam matrículas nas licenciaturas. Na estratificação das carreiras, as diferenças são ainda maiores. Mais de 77% dos concluintes de 2010 na graduação a distância são egressos de cursos nas áreas de educação (49,7%) e de gerenciamento e administração (27,6%). Nos cursos de graduação presenciais, essas áreas juntas formaram menos de 40% do total de concluintes em 2010.

Longe de propor debate sobre o processo de expansão da EaD, tendo em conta as diferenças entre a esfera pública e privada, até porque Giolo (2010) já nos assinalou análise relevante nesse sentido, lembrando os novos nichos de mercado educacional abertos nos últimos anos com demandas não suportadas pelos sistemas presenciais de ensino. Com isso a proposta no momento é a de se afastar de tema que parece razoavelmente debatido, expondo outros como o caso da institucionalização da EaD.

Daí que no mote da expansão da EaD, dois temas são recorrentes: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. Importante frisar que a tônica das propostas, no âmbito da formação dos profissionais da educa-

ção, abarca as duas dimensões que são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada.

A EaD, conforme Preti (2005), evoluiu ao longo de diversas gerações na história. Gerações essas marcadas pelo uso de diferentes tecnologias para seu desenvolvimento. Assim, ao se recorrer à literatura sobre o assunto, é possível identificar dinâmicas em que o atendimento de diferentes populações dependeria, sempre, do acesso a determinadas tecnologias. Isso, sem dúvida, implica políticas públicas no sentido de democratizar tal acesso, equalizando não só a oferta da EaD, mas e, mormente, a qualidade da formação. Ainda hoje, mesmo com a garantia da LDB (9394/96) em seu artigo 80, a modalidade é muitas vezes compreendida mais pelos meios que a fazem circular do que como resposta tecnológica com vistas a alternativas e outras possibilidades pedagógicas. De toda maneira, a crítica sobre a expansão da EaD em nosso país é frequente, admitindo que a qualidade nessa oferta passaria, necessariamente, pela reorganização e reestruturação de suas bases, de modo a permitir trabalho mais efetivo especialmente com a formação de professores (ALONSO, 2010a).

Por outro lado, a problemática relacionada à expansão da EaD compreende uma imediata a ela: o de sua institucionalização. Afinal, como, de que maneira, a rápida expansão do ensino superior por meio da EaD afeta sua institucionalização, isso no nível das políticas públicas e no das instituições propriamente ditas?

Na perspectiva de Preti (2009), a contribuição da EaD revelar-se-ia em vários aspectos. Aqui se destaca: a modalidade, na perspectiva do autor, supriria lacuna não atendida pela educação presencial, quando, ao se tratar de maior acesso dos que procuram formação em nível superior, ainda com oferta bastante desigual pelas instituições da esfera pública e privada. Ademais, a EaD contribuiria para ampliar o acesso ao conhecimento produzido, aspecto que favoreceria a modalidade, na medida em que possibilita rapidez e aberturas nesse sentido.

Também as discussões sobre a qualidade da oferta de cursos de EaD é tema candente no cenário da expansão do ensino superior brasileiro. Na legislação vigente sobre a EaD³, percebe-se, diferentemente da educação presencial, referenciais de qualidade que informam, por si só, sobre possíveis “não qualidades” na implementação dessa modalidade educativa. Interessante pensar, como Lapa (2007), que a EaD geralmente

3 Dentre as principais temos: Lei nº 9.304, de 20/12/1996, Resolução nº 1 de 26/02/1997, Decreto 2.294 de 10/02/1998, Portaria MEC nº 301, 07/04/1998, Decreto nº 2.561 de 27/04/1998, Resolução CNE/CES nº 1 de 03/04/2001, Portaria MEC nº 335 de 06/02/2002, Portaria MEC nº 4.059 de 10/12/2004, Portaria MEC nº 4.361 de 29/12/2004, Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, Portaria MEC nº 873 de 07/04/2006 e Portaria MEC nº 02 de 10/01/2007.

é caracterizada por aquilo que ela não é. A separação temporal e espacial do professor e do aluno, ao parametrizar a relação pedagógica, proporia outras características à modalidade tais como: o controle do aprendizado estar mais ligado ao aluno e a necessidade de artefatos técnicos ou meios tecnológicos que viabilizem processos comunicacionais entre os atores da formação (LANDIM, 1999).

O fato é que na esteira da implementação da oferta de EaD, é necessário ter presente elementos que deveriam ocorrer na organização de projetos de formação na modalidade e as consequências institucionais que afetam esse movimento. Impossível desvinculação da proposta pela qual se organizam os sistemas de EaD, e suas consequências sobre as dinâmicas e culturas institucionais. Essa é uma primeira aproximação do debate. Diante disso, observar três questões parece fundamental para a reflexão em pauta: duas delas apresentam caráter mais amplo, ao se referir a problemáticas que definem os modos de se trabalhar com a EAD, e outra, de caráter mais pontual, identificada com possíveis indicadores, considerando os elementos postos na e para sua organização. Pois bem, com base, então, nas problematizações aqui mencionadas é que se organizaram as demais seções do presente trabalho.

DE QUALIDADES, PROCESSOS, FINANCIAMENTO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Para se pensar a institucionalização da EaD, é imprescindível compreender alguns elementos, o primeiro deles refere-se a termos já postos no título desta seção.

Um dos problemas para se conceituar ou definir qualidade na EaD diz respeito à própria legislação que lhe dá base, não há nos constituintes dessa legislação, especialmente no denominado “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, “referenciais” que projetem atributos de qualidade. Os elementos ali apontados como necessários para se organizar procedimentos na formação a distância são identificados como “itens básicos (são dez) que merecem atenção” (p.04). Ao não se observar uma perspectiva de qualidade afirmada, especialmente nesse documento, é possível supor que, ao se ter presente nos projetos de EaD os itens apontados como essenciais a ela, isso se expressaria naturalmente na formação. A lógica pareceria simples, se não fosse refletida ainda nos documentos, por exemplo, de autorização/avaliação dos cursos a distância. Em tais documentos, ela se replica de forma que aos avaliadores cabe identificar se os itens indicados estão presentes, ou não, nos projetos que dão base ao desenvolvimento de ações formativas por meio da EaD. A perspectiva de qualidade dos referenciais tem a ver, nesse caso, com itens a serem cuidados nos projetos desenvolvidos por meio dela. A questão da qualidade implicaria, pois, reconhecer elementos

que presentes num projeto educativo caracterizassem-na como uma modalidade de ensino. Isso redundava, então, que a qualidade da EaD estaria posta naquilo que lhe é peculiar: a distância. Por mais que se afirmasse nos “parâmetros” a necessidade de se superar, quase sempre, por meios tecnológicos, a “distância” entre os atores da formação, o que se verifica no documento, como dito por Lapa (2007), é o seu contrário.

Do ponto de vista institucional, como proposto por Faria (2011), tal entendimento faz surgir nas instituições espaços demarcados como os dedicados ao uso mais intenso das tecnologias da informação e comunicação, por exemplo, além de fronteiras que surgem entre o a distância e o presencial evidenciado no documento antes referido:

“assim para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói o conhecimento, ou seja, aprende [...] no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores e tutores), atuando ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação”. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA, P. 03).

A cisão entre presencial e não presencial se estabelece, tendo a aprendizagem como elemento crucial, além da forma diferenciada de mediação e do como os alunos acederiam aos conteúdos de formação.

Por outro lado, os documentos explicitam, ainda, a necessidade de que se reconheça a ação do professor como central no desenvolvimento da EaD. O problema é que o entendimento mais comum sobre a modalidade, inclusive a difundida pelos “Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância”, traz a “figura” do tutor como um

(...) dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (p. 21)

A discussão que se apresenta, nesse caso, refere-se ao significado da função tutorial. Se o tutor é quem acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele, participa dos processos de avaliação das aprendizagens, do curso etc., conforme atribuição descrita há pouco, a pergunta é: no que essas atribuições são diferentes das docentes? Scheibe (2006) chama a atenção para esse problema, trazendo à tona as condições da qualificação desses profissionais e os âmbitos de sua atuação. Parece ser muito tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor. Afirmar a centralidade do papel do professor

no processo de ensino-aprendizagem, em se tratando da EaD e considerando a maior parte das experiências com ela no país, tem implicado em ingenuidades que faz recrudescer, como apontado por Souza (2009) a intensificação do trabalho docente tanto para professores quanto para tutores. Afirma-se aquilo que já é mais do que constatado: a competência do professor como condição primeira para a qualidade da formação em seus vários níveis e dimensões. A discussão sobre o papel do docente na EaD, por conseguinte daquele que poderia junto com ele desenvolver atividades de formação, seria essencial para a consolidação da modalidade. É salutar, portanto, no cenário da EaD, que se efetivem, definitivamente, os novos campos profissionais que surgem com o seu uso, sem que se confunda a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento e de tomar decisões pedagógicas afetas ao processo da formação.

Se não há enfrentamento dessas questões, até o momento, estudos apontam que a presença de tutores no desenvolvimento da formação em EaD, mais que assentar novas relações de trabalho e alternativas em se implicar novos profissionais nos processos de formação em nível superior, fez surgir terreno movediço, seja no âmbito das relações empregatícias, como já exposto por Mill (2010), quanto do trabalho docente propriamente dito. No primeiro caso, tutores absolutamente fazem parte de quadros profissionais das instituições públicas de ensino e, no segundo, participariam secundariamente do processo formativo.

Evidentemente que a oferta mais massificada de vagas no ensino superior abre debate importante sobre possível possibilidade de absorção de novas demandas pelos sistemas de ensino já estabelecidos. Desafiá-los a assimilar público diverso daquele que tradicionalmente se tem recebido no ensino superior, ou a de criação de alternativas novas de formação, não abstém o poder público de investimentos, ou de responsavelmente apoiar expansão que possa, sem duvida, agregar novos contingentes populacionais no ensino superior público, dinamizando e criando alternativas de acolhimento e permanência expressos em “qualidades” que remetam a esse novo cenário.

Entretanto, no caso da EaD, seus referenciais de qualidade com indicadores pautados no que se denomina de “itens básicos” em sua organização, propicia expansão das vagas do ensino superior brasileiro conformado numa enorme massificação, com sistemas altamente standardizados e de caráter nacional, desrespeitando, por exemplo, avaliações da EaD correntes desde a década de 1980 (LIMA, 1990).

Da mesma maneira, os “referenciais”, ao se apoiarem na indicação de elementos constitutivos de um projeto de EaD, põem à margem concepções e pressupostos que fariam avançar discussões inerentes à modalidade, como o dilema entre qualidade da formação *versus* quantidade.

Diante do exposto, é possível afirmar que a institucionalização da EaD passa, necessariamente, pelo debate sobre: uma compreensão de qualidade na modalidade; expansão de vagas; massificação do ensino; organização de sistemas alheios aos instituídos na maior parte das Instituições Públicas de Ensino Superior – Ipes; como o de itens a serem atendidos e não propriamente de projetos de formação a serem disseminados; a incorporação de novos profissionais no processo de ensino/aprendizagem, bem como a normalização de ralações de trabalho nesse contexto; além de temáticas relacionadas ao uso mais intenso das TICs; do estabelecimento de condições que impliquem trabalho cooperativo e colaborativo no âmbito da formação, dentre os principais.

Se no nível mais localizado da EaD, tais temáticas pautam debate significativo, outra, de caráter mais geral, porém, proeminente, é a que se relaciona à forma pela qual se dá o financiamento da EaD. Os projetos e programas na modalidade são desenvolvidos, quando há adesão das instituições, com base em financiamento específico para as demandas postas atualmente pelo MEC/Capes – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desde o ano de 2007, como parte da política de formação de professores, foi criada a “nova CAPES” com o objetivo de integrar ações de formação de professores para o ensino básico, assumindo-se, categoricamente, um sistema nacional de formação, a definição de diretrizes para isso, incluindo a formação em serviço e a execução dela nas modalidades presencial e a distância.

Para execução da formação, o financiamento, quando na modalidade de EaD, é feito por meio de planilhas indicativas do contingente de profissionais a ser contratado, levando em conta o número de alunos em formação e daí, como consequência, número de professores, tutores presenciais e a distância, além de outros elementos, como material a ser impresso. O fato é que as instituições financiadas não têm autonomia para dispor de suas experiências ou de procurar outras formas de trabalho que não sejam as estabelecidas pelas tais planilhas. Independentemente das culturas ou organizações das diferentes Ipes, há um modelo que se define por meio do financiamento. Daí que a gestão da EaD nas instituições que a ofertam, acaba, em última instância, mais que em organizar processos e procedimentos pedagógicos com vistas à formação, em adequar/conformar essa formação aos limites financeiros daquela oferta, invertendo, completamente, os parâmetros relacionados a uma gestão autônoma pelas Ipes (ROCHA, 2011).

Além disso, e por conta da forma pela qual se faz o financiamento dos projetos de cursos a distância, as vagas geradas na modalidade não são computadas no total geral da oferta de cada uma delas. Os alunos da EaD são excluídos da matriz orçamentária das instituições de ensino superior público, e os programas nesta modalidade terminam

por não serem instituídos de fato nelas. Isso tem gerado enormes problemas e distorções no interior das Ipes. A principal delas, como apontado por Mill (2010), relaciona-se à sobrecarga do trabalho docente.

Como o financiamento é restrito aos anos de integralização de um curso, a possibilidade de que os alunos da EaD sejam respeitados em seus ritmos e tempos de aprendizagem não são passíveis de serem designados, gerando diferenças significativas entre o aluno do presencial e o do não presencial. Se, aos primeiros, as instituições dispõem organismos, instâncias e normas que determinam certa normalidade em seu percurso de estudos, na EaD, são raras as instituições que assim o fazem, cabendo aos alunos, na maior parte das vezes, simplesmente cursar o que lhes é pautado como currículo num tempo pré-determinado de formação.

Se, para o alunado há imposição dos problemas antes citados, há para os docentes, outros. Como os cursos em EaD demandam muito mais deles do que os contratados em vagas destinadas especificamente para a modalidade⁴, os quadros docentes são então complementados com aqueles que atuam recebendo bolsas segundo categorias e valores estipulados nas planilhas financeiras antes referidas. O problema é que, na maioria das Ipes, o trabalho remunerado não é computado na carga horária semanal dos professores. Assim, o trabalho despendido nos cursos de EaD não aparece nos sistemas de controle, seja das Ipes, das universidades federais e do próprio MEC. Neste caso, a distorção é perversa, já que o trabalho com a EaD implica pouco ou nenhum benefício de longo prazo para as instituições que com ela trabalham. Certamente que a sobrecarga de trabalho dos professores se reflete na forma pela qual se atendem os alunos, estejam eles matriculados nos cursos a distância ou não.

Outro aspecto a ser também destacado no desenvolvimento da EaD é o que se refere à constituição dos denominados polos presenciais como “espaços” a ela dedicados. Se nas IES da esfera privada, esses espaços são organizados por meio de contratos com terceiros, no âmbito da UAB são de responsabilidade dos municípios que se candidatam para ofertar ensino superior, tendo que dispor de infraestrutura de apoio para o desenvolvimento da modalidade. A candidatura dos municípios para oferta de cursos independe das Ipes, tanto o relacionado à abrangência geográfica, por se entender que a EaD é modalidade que transcende essa lógica, quanto pela demanda de cursos. Isso gerou situações em que Ipes pouco identificadas com as localidades em que se deu a oferta de cursos estabelecessem maiores vínculos institucionais com as municipalidades, ou atuassem com demandas pouco próximas das reconhecidas como necessárias

4 O MEC dispôs, entre os anos de 2008/2009, aproximadamente 900 vagas docentes exclusivas da EaD para as Instituições Federais de Ensino Superior, não abrindo, posteriormente, outras iniciativas.

regionalmente (ROCHA, 2011). A forma pela qual ocorre a instalação dos polos presenciais é sintomática, fazendo com que se acumulem dúvidas sobre a qualidade do que é oferecido aos alunos da EAD.

Nos últimos anos, verifica-se esforço tanto do MEC como da Capes no sentido de regular, com maior vigor, a oferta da EAD, atuando tanto na supervisão das instituições que a ofertam quanto na verificação dos polos presenciais.

Além dos elementos aqui evidenciados, há outros que, embora não tão centrais, condicionam a oferta e a institucionalização da EAD. O entendimento, por exemplo, sobre a autonomia do aluno, a finalidade dos encontros presenciais e a maneira pela qual seriam organizadas as equipes multiprofissionais para atuarem na modalidade são elementos que enfatizam as especificidades da educação a distância, bem como as funcionalidades a ela relacionadas.

Dois fatores também marcam a experiência de implementação da EaD no ensino superior: a expansão rápida do acesso e a necessidade de instalação de infraestrutura que suportasse a capilarização de um sistema a distância no país. No primeiro caso, a expansão foi acompanhada pela crescente falta de qualidade na oferta: quanto mais alunos, menos os sistemas respondiam à formação mais adensada. Da mesma maneira, a capilarização da infraestrutura em território nacional bem como os recursos humanos disponíveis não atendiam às demandas pedagógicas dos alunos, redundando em abandono significativo dos cursos (ALONSO, 2010a).

Daí outra problemática surge: a relacionada a oferta maciça de cursos em graduação e, sobretudo, para as licenciaturas. Por mais esforço de formação que se faça no campo das licenciaturas, a permanência na formação é fragilizada. Primeiro como apontado por Tartuce; Nunes; e Almeida (2010), como fator extrínseco à docência a falta de atrativos em se tornar professor, dada a desvalorização social e profissional, bem como da falta de condições de trabalho na educação básica e dos sistemas públicos de ensino; e, segundo, pelos fatores intrínsecos e de ordem pessoal à docência, caracterizados pela exigência de envolvimento pessoal na profissão e falta de identificação com as atividades inerentes à profissão, respectivamente. A ideia de cursar uma licenciatura se aproxima mais daquela de se “ter um diploma de nível superior” que propriamente interesse em se engajar na profissão, fazendo que investimentos nesse campo sejam dissipados na medida em que não se avance numa concepção que integre profissão e condições de trabalho.

A percepção de que a ampliação de vagas na EaD com foco nas licenciaturas lembra, como proposto por Giolo (2010), domínio de cursos de baixo custo, implicando vinculação disso a do aligeiramento na formação. Inequívoco o pensamento de que o

espaço da EaD seria então este: um lugar “menor” em termos de formação com limitações em sua abrangência.

Observa-se pelas problematizações enunciadas que a institucionalização da EaD passa por ponderações que vão desde os aspectos arrolados sobre a qualidade de sua oferta, considerando a legislação que lhe dá base, até os que tocam sua capilarização pela instalação dos polos presenciais. Tanto quanto estas, a questão da incorporação dos novos quadros profissionais denotados na chamada “equipe multiprofissional”, faz surgir ruídos nas instituições que trabalham na EaD que reportam, sempre, às polêmicas amplas que subjazem os processos educativos. Considerando a expansão do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – e seus reflexos institucionais, é temática significativa para que o “espaço” da EaD, referenciado nas experiências brasileiras com opção por desenvolvê-la em instituições tradicionalmente presenciais, faria ressignificá-la num contexto que, frequentemente, a aparta das “normalidades” dessas mesmas instituições, tornando-a exceção no cotidiano de instauração da oferta de cursos por meio dela, ou, “como algo apartado dos seus sistemas de ensino”, dificultando sua institucionalização (ALONSO, 2010a).

SOBRE NOVAS DISPOSIÇÕES PARA UM DEBATE

A forma pela qual a EaD foi e é instituída no ensino superior e o entendimento de que sua oferta se faça por meio de um sistema que possa responder, ao mesmo tempo, a diferentes demandas de formação, organizado com base em elementos que enfatizam a ideia de modalidade de ensino, tem pressionado as Ipes à oferta de formação que se fragiliza. Isso como decorrência das dificuldades em institucionalizá-la justamente por conta dos muitos elementos/fatores que incidem sobre sua estruturação.

Nas diferentes dimensões que implicam essa estruturação, envolvendo, como antes mencionado, pleitos que afetam desde uma organização muito própria de oferta de formação, incidindo sobre mediação diferenciada, formação de novas equipes e a forma pela qual se organizam, modificando hábitos de trabalho, além das concernentes ao financiamento da EaD, vão ocupando os espaços organizacionais, convertendo-os em fazeres que, por não serem comuns, não são, muitas vezes, reconhecidos. Se as práticas instituídas pela EaD causam o incômodo do sobretrabalho, da intensificação e da convivência de relações pouco esclarecidas, como é o caso dos tutores, suscitando dúvidas sobre sua institucionalização, mais do que a tentativa de sua normalização, propõe-se o debate que possa esclarecer, no nível das instituições que com ela trabalham e no das políticas relacionadas à expansão do ensino superior, as finalidades que se assentam para e nessa ação (ALONSO, 2010b).

Se questões relacionadas às políticas públicas para o ensino superior e aí as específicas para a EaD são importantes serem trabalhadas, também a constituição de indicadores claros e próprios nesse contexto é relevante para a oferta de cursos nessa modalidade. Pensar, portanto, a diáde aprendizagem/formação e, com base nisso, os elementos convergentes na constituição de sistemas a distância seria passo significativo no sentido de efetivarem-se propostas educativas inovadoras, porém responsáveis. Longe da massificação de procedimentos geralmente tecnificados e da aspiração de uma autonomia do aluno “fetichizada” na e pela EaD, parece que questões mais prosaicas como as relacionadas aos processos e práticas do ensinar/aprender possibilitariam pensá-la não por aquilo que ela não é, mas naquilo que é essencial nas práticas educativas: os sujeitos e suas relações.

A dinâmica da expansão, associada a experiências não institucionalizadas, a sistemas paralelos aos existentes historicamente nas Ipes, ao recrutamento de mão de obra não incorporada ao cotidiano de trabalho dos cursos, a infraestrutura precária para atendimento aos alunos, são fatores que têm condicionado a oferta da EaD, fomentando críticas que desconhecem suas possibilidades de atendimento de formação com qualidade, especialmente num momento em que as tecnologias da informação e comunicação apoiam possibilidade de interação e interatividade necessárias ao processo de ensinar e aprender. Romper com a instauração da EaD fundamentada em sistemas centralizados e estandardizados, trabalhar para a convergência dos sistemas presenciais e não presenciais no ensino superior brasileiro seria passo expressivo para a valorização de um movimento que, ao dinamizar a oferta de formação, pudesse, simultaneamente, marcar percurso expressivo na consecução de abertura de novas vagas nesse nível de formação, sustentado por experimentos e experiências das Ipes. Desconhecer as dinâmicas dessas instituições na tentativa de equalizar ofertas por meio de programas e/ou projetos que as igualem é caminho duvidoso ao se considerar a própria história da criação/consolidação do ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. *Educ. & Soc.*, Campinas, vol. 31, n. 113, out. – dez. 2010a, p. 1319-1335.

_____. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. *Educação a distância – práticas, reflexões e cenários plurais*. Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2010b, p. 81-98.

BRASIL. REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

- FARIA, Juliana G. *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, UFG, 2011. (Tese de Doutorado).
- GIOLO, J. Educação a Distância: tensões entre o público e privado. *Educ. & Soc.*, Campinas, vol. 31, n. 113, out. – dez. 2010, p. 1271-1298.
- LANDIM, C. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [S.n], 1997. Disponível em: <http://cev.ucb.br/qq/ruy_ferreira/capitulo_II.htm>. Acesso em: 12 de mai. 2013.
- LAPA, A. B. A ação dialógica na educação a distância. *Iº Colóquio de Pesquisa em Educação e Mídias*: UNIRIO, 2007.
- LIMA, Geni Aparecida. *Identification des conditions de réussite d'un système de formation à distance de enseignants "leigos" du Pantanal au Brésil*. Québec, Université de Laval, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000. p. 125-146.
- PRETI, O. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2009.
- ROCHA, Karine L. Torres. *Gestão da EAD: a contribuição do curso piloto de Administração a distância UNEB*. Salvador, UNEB, 2011. (Dissertação de Mestrado)
- SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199–212, 2006.
- SOUZA, A. N. As formas Atuais de Modernização do Trabalho de Professores: individualização e precarização? In: GARCIA, Dirce Maria Falconi; CECILÍO, Sálua. (Org.) *Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais*. Campinas, Editora Alínea, 2009, p. 91-116.
- TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, mai/ago, 2010, p. 445-477.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Marcello Ferreira

Coordenador-Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância
Diretoria de Educação a Distância (DED)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Daniel Mill

Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Doutor em educação e Gestor de EaD

Resumo:

O ensino a distância, como modalidade educacional formal, foi estabelecido no Brasil no ano de 1996. Sua regulamentação, contudo, ocorreu somente em 2005, possibilitando, no ano seguinte, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), atualmente a grande referência da Educação a Distância (EaD) pública no País. Transcorridos aproximadamente sete anos da implantação do Sistema UAB, mais de uma centena de instituições públicas de ensino superior (IPES) se integraram para a oferta de cerca de 370 mil vagas em quase mil cursos superiores. Essas vultosas dimensões do Sistema UAB promoveram grandes transformações na forma de pensar, de planejar e de executar a EaD nessas IPES, instaurando um amplo debate sobre o processo de institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro. A institucionalização, a propósito, pode ser entendida como a busca pelo alinhamento e pela organização sistêmica dessa modalidade, relativamente ao conjunto já orgânico de processos tradicionais da instituição. O objetivo, ao fim, é tornar as políticas de EaD sustentáveis e qualitativamente equivalentes ao ensino presencial, esse supostamente já consolidado, o que tem gerado grandes tensões institucionais, mas também importantes oportunidades. A discussão sobre a efetiva institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro, afinal, passa pelo caráter complexo desse fenômeno, pelo redimensionamento de seus espaço-tempos constitutivos e por sua natureza processual e progressiva; suas dimensões ideológicas, políticas, institucionais e organizacionais se articulam de forma particular, visando à sua ocorrência e evolução. Esse texto, portanto, tem por objetivo retomar e discutir, em uma abordagem fenomenológica, alguns aspectos da complexidade do processo de institucionalização da EaD, evidenciando alguns dos desafios daí decorrentes e abordando algumas das possíveis estratégias para a sua consolidação.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) foi instituída no Brasil, como espécie formal do gênero da Educação Superior, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, razão pela qual ficou popularmente conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Mesmo antes da publicação da LDB, iniciativas governamentais como a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância em 1994, por meio do Decreto nº 1.237/1994, e a instituição da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC) em 1996, por meio do Decreto nº 1.917/1996, já sinalizavam as diligências do poder público na formatação, na indução, na execução e no fomento de políticas públicas voltadas à EaD no ensino superior.

Em 2005, conforme aventado no artigo 80 da LDB, foi editado o Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005a) com objetivo de regulamentar o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, bem como a autorização e o reconhecimento desses cursos. Por esse marco regulatório, foram estabelecidos os fundamentos legais para a consolidação de um sistema nacional de educação a distância que, no âmbito federal, foi sustentado pela instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sistema UAB foi pragmaticamente iniciado em 2005, com a publicação do Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005¹, que tornou pública a “*chamada [...] para seleção de pólos [sic] municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade a distância para o ‘Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB’*”. O seu instituto legal, o Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), contudo, foi publicado posteriormente, em 08/06/2006, delegando a sua gestão ao Ministério da Educação (MEC), na alçada direta de sua Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta em dezembro de 2010.

Do Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema UAB, têm destaque os seguintes excertos:

[...]

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

1 Este Edital nº 1/2005 foi publicado na pág.39, seção 3, em 16/12/2005, do Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil (BRASIL, 2005b).

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

*VII - **fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância**, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.*

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos [sic] de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo [sic] de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

[...]

(BRASIL, 2006 - grifos nossos)

Fortemente arquitetado sobre o modelo de universidades abertas estrangeiras, em especial da espanhola UNED (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*), o Sistema UAB, sob a gestão da então SEED/MEC, foi constituído de um modelo em que instituições públicas de ensino superior (IPES), com atuação regular na modalidade presencial, credenciam-se no MEC e aportam tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)² para o desenvolvimento e a oferta de cursos na modalidade de educação a distância. Distintamente do que sugere a sua nomenclatura, e também de forma diferente à da constituição de suas homólogas internacionais – a exemplo da

2 Para além das TICs (tecnologias de informação e comunicação) tradicionais, tratamos as tecnologias digitais tangentes aos processos comunicacionais e informacionais com merecido destaque. Assim, diferenciamos TIC de TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação): essas últimas são as tecnologias de informação e comunicação de base telemática, em especial aquelas relacionadas à internet.

UNED da Espanha e da *Open University* da Inglaterra, o Sistema Universidade Aberta do Brasil não se constituiu de uma instituição superior de ensino de caráter “aberto”, “a distância”, mas de um sistema integrado de IPES que se voltaram à oferta de cursos na modalidade a distância.

Por meio da Lei nº 11.502/2007³, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) teve adicionada às atribuições regimentais a responsabilidade pelo “*desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País*”, do que decorreu a agregação do Sistema UAB ao seu conjunto de ações estratégicas. A esse propósito, o MEC editou a Portaria nº 318/2009, que transferiu a Capes a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em particular a indução, o fomento, a coordenação e o monitoramento das ações do Sistema UAB.

Em aproximadamente sete anos de instituição e após quatro anos de gestão pela Capes, o Sistema UAB, na condição de política pública, atingiu dimensões de grande relevância no contexto educacional brasileiro, nomeadamente pela integração de 103 IPES para a oferta de 954 cursos superiores na modalidade a distância, articulados em 650 polos de apoio presencial em todos os Estados da federação, para o atendimento de mais de 370 mil alunos. Este texto, portanto, propõe-se a apresentar e discutir, em linhas genéricas, o processo de institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro, a partir da forma de EaD indutora e induzida desse Sistema em seus complexos arranjos histórico e organizacional.

SOBRE A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

A EaD é uma modalidade educacional, reconhecida e autorizada no Brasil pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996)⁴, que tem por fundamento conceitual a realização do ensino-aprendizagem, mediante separação de localidade e momento entre o professor e o aluno. Esse aparentemente simples redimensionamento espaço-temporal não legitima uma ilustração redutora do processo, antes eflui uma variedade de elementos pertinentes à

3 A Lei nº 11.502/2007 modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm (BRASIL, 2007).

4 A Lei nº 9394/96 representa um marco referencial para a Educação a Distância brasileira. Em seu artigo 80, preconiza o uso da modalidade a distância no Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino, que foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a).

análise do processo em sua multifacetada condição. Uma dessas perspectivas de análise é à discussão do papel das tecnologias emergentes em modelos de EaD mais recentes.

O conceito de EaD abrange um vasto território de informações: suas características têm mais a ver com circunstâncias históricas, políticas e sociais do que com a própria modalidade de ensino. Essas condições fazem com que haja um desenvolvimento vertiginoso das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – mediadas com transmissões via satélite, Internet e material multimídia. Tantas variáveis contribuíram para diversificar também as definições sobre o que se entende por EaD (PIMENTEL, 2006, p.9).

Nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm causado profundo e variado impacto na maneira de viver, de comunicar, de relacionar, de produzir, de consumir e, com destaque, de se apropriar do conhecimento, em especial pela adoção da EaD. Como modalidade educacional intensamente permeada por tecnologias, os modelos de EaD têm sua concepção e caracterização associadas às tecnologias da época considerada – o que possibilita categorizar a história da EaD em gerações (PETERS, 2009), razão pela qual as noções mais atuais de EaD estão associadas com as tecnologias digitais.

Sem desconsiderar as muitas definições sobre EaD disponíveis na literatura brasileira e mundial, elege-se aqui a definição de Moore e Kearsley por considerá-la pertinentemente atenta à importância dos meios eletrônicos de comunicação e a organização administrativa que queremos destacar:

Educação a distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência [sic] requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica (MOORE e KEARSLEY, 1996, p.2).

Na EaD, portanto, o professor e o aluno estão, por hipótese, separados espacotemporalmente, mas o ensino dá-se por meio de estratégias atinentes à especificidade dessa modalidade. Em geral, e mais atualmente, os mecanismos pedagógicos que favorecem a transposição didática (CHEVALLARD, 1991) estão relacionados à comunicação por meio eletrônico/*on-line* — ou seja, a EaD de tipo virtual, por meio da internet. No âmbito da EaD, a mediação (VIGOTSKI, 1989) é realizada por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sobretudo a partir do desenvolvimento da rede mundial de computadores (internet) e da globalização de seu acesso (PIRES, 2001, p.2).

Outro relevante elemento de caracterização da EaD é a estrutura de organização e de gestão (RUMBLE, 2003; MILL e PIMENTEL, 2010). O alcance do objetivo de levar ins-

trução e formação educacional de maneira descentralizada requer o desenvolvimento de adequada estrutura, inclusive o aparato de gestão que propicie o controle às diversas atividades demandadas por uma propícia formação na modalidade a distância. São postas em questão ações já experimentadas e consolidadas, sejam elas de natureza administrativa, logística, pedagógica, culturais etc. Nesse sentido, Shelton e Saltsman (2005, p.11) indicam que um dos aspectos mais desafiadores dos gestores da EaD é “a criação e transmissão de visões tecnológicas poderosas o suficiente para substituir os tradicionais modelos educacionais”⁵.

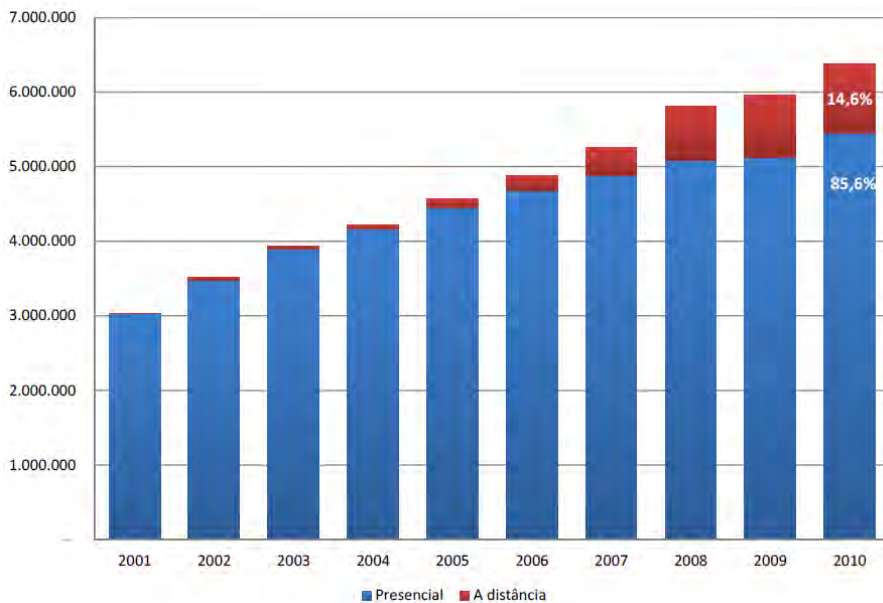
No Brasil, percebemos que a gestão da EaD está fundamentada em duas dimensões protagonistas: *sistêmica e acadêmico-pedagógica e administrativa*.

Particularmente para o setor público, *locus* de análise deste texto, a *gestão sistêmica* da EaD compreende os órgãos centrais e setoriais do governo federal responsáveis pelo desenvolvimento e pela execução das políticas públicas de estruturação, regulação, supervisão, fomento, manutenção, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino a distância.

A *gestão acadêmico-pedagógica e administrativa* da EaD, também no recorte do setor público, compete, por sua vez, às instituições de ensino superior ofertantes de cursos nessa modalidade. Origina-se na elaboração de uma proposta institucional de curso a distância, avança pela obtenção de credenciamento específico para a modalidade de ensino a distância e culmina nos desígnios acadêmicos, pedagógicos e administrativos do curso — seleção e registro discente, seleção e/ou produção de material didático, desenvolvimento de ferramentas de comunicação para oferta do curso, desenvolvimento e oferta de disciplinas, avaliação discente e demais atividades acadêmico-pedagógicas e administrativas. Decorre dessa gestão acadêmico-pedagógica e administrativa um conjunto de ações entre a IES e outras instâncias envolvidas, sejam parceiros diretos ou não.

O Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) coleta, desde o ano 2000, informações sobre os cursos a distância no Brasil. A partir daquele ano, a modalidade de ensino a distância apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira. O Censo 2010 (BRASIL, 2011) confirma a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas.

5 Livre tradução do inglês: “(...) that creating and conveying technological visions powerful enough to displace traditional educational models is one of the most challenging aspects of leadership” (SHELTON e SALTSMAN, 2005, p.11).

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino – Brasil (2001-2010)


Fonte: MEC/INEP

No mote da oferta de cursos superiores, seja de formação inicial, seja de formação continuada, a expansão da EaD, simultaneamente às transformações comunicacionais, parece estar associada a questões e interesses mais amplos. Como afirma Pires (2001), essa expansão deu-se pelo fato de as Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras terem sido:

(...) condenadas à estagnação na escala de atendimento das demandas sociais de formação profissional e de educação, especialmente no que se refere ao número de alunos, por medidas neoliberais de ajuste e de cortes orçamentários, orientadas por um longo receituário das instituições financeiras multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (PIRES, 2001, p.2).

Percebe-se, portanto, que o recente e acentuado crescimento da EaD no Brasil está associado ao desenvolvimento econômico e social de seu local de assentamento – que, por sua vez, associa-se às orientações de organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, UNESCO e outros. No início do século XXI, houve um agravamento do déficit educacional brasileiro, que teve origem nas políticas públicas da agenda neoliberal

que, na década de 90, imputaram raquitismo orçamentário ao sistema educacional público do Brasil. Esse processo é também resultado do aumento de postulantes do acesso ao ensino superior decorrente da ampliação do acesso à educação, da melhoria das condições socioeconômicas e da consolidação do desenvolvimento econômico e social do país etc. Vale observar que a EaD brasileira emerge nesse contexto de processo de “sucateamento” da educação superior pública.

Em vistas às necessidades de formação em larga escala e de maneira remota, a EaD tem o potencial de realizar, por expectativa, a articulação dos variados elementos educacionais (diretrizes e políticas, instituições de ensino, professores, estudantes, metodologias, materiais didático-pedagógicos, tecnologias educacionais etc.) ao objetivo do desenvolvimento e da expansão da educação de qualidade, sua interiorização e universalização. Nesse sentido, a EaD tem sido capaz de disponibilizar, com relativo imediatismo, cursos nos mais remotos pontos do país, inclusive naqueles onde inexistem *campi* de instituições públicas de ensino superior ou, até mesmo, opções de oferta educacional privada, que poderiam, eventualmente, constituir objeto de outras políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, como é o caso do PROUNI⁶.

Percebemos que o ideal de democratização e expansão da educação de qualidade não decorre de um afã político do Brasil. Antes, é uma demanda social incitada pelas deficiências e pelos agravos do modelo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, dentre o que se destacam: os déficits socioeconômicos, o subdesenvolvimento político-administrativo (corrupção e ineficiência de políticas públicas) e a insustentabilidade ambiental. A reboque, insere-se a necessidade de ampliação e qualificação do sistema educacional, com *hiperlink* à EaD.

Para atingir o objetivo de oferta democrática e qualificada de ensino superior por meio da EaD, espera-se de um curso a distância que atenda às diretrizes e aos referenciais de qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007). Nesse sentido, abaixo destacamos e descrevemos sucintamente alguns aspectos que consideramos importante para a qualidade da EaD:

- a. *Institucionalização da modalidade*: integração ao plano de desenvolvimento institucional e aos conselhos deliberativos das instituições públicas de ensino superior; alinhamento às políticas de gestão e de formação das unidades acadêmicas; disseminação das

6 O PROUNI (Programa Universidade para Todos) é uma ação governamental instituída pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder, a estudantes do ensino superior que atendam a critérios estabelecidos pelo governo federal, bolsas de estudos integrais ou parciais em Instituições de Ensino Superior privadas que recebem, como contrapartida, renúncias fiscais.

TDICs no ensino presencial; organicidade entre as modalidades de ensino presencial e a distância; e alinhamento às políticas institucionais de avaliação. O compromisso institucional deve garantir que a EaD não seja um gueto universitário sem prestígio e respaldo, tampouco um ato, às vezes voluntário e desarmônico, de um indivíduo idealizador ou de alguns poucos ideários; deve haver pactos políticos e acadêmicos que leguem ao ensino, à pesquisa e à extensão qualidade, sustentabilidade e longevidade. O processo de institucionalização considera a incorporação das atividades da nova modalidade no seio da instituição, de modo a superar os adjetivos “presencial” e “a distância” da educação.

- b. *Formação técnico-científica e humana*: alinhamento às políticas de ensino pesquisa e extensão da instituição pública de ensino superior; adequação da estrutura dos cursos, currículos e práticas para a formação acadêmica, científica, para o mundo do trabalho, social, política, cultural e humana; e atendimento às diretrizes e aos parâmetros curriculares nacionais. A partir da garantia de adequada formação técnico-científica e humana, pretende-se oportunizar aos cursistas os conhecimentos teórico-metodológico, sociopolítico e cultural que darão sentido endógeno e exógeno à sua capacitação, inclusive reduzindo as distâncias (conceituais e pragmáticas) entre o conhecimento acadêmico e o mundo do trabalho.
- c. *Organicidade acadêmica, pedagógica e administrativa*: alinhamento da concepção, desenvolvimento, oferta e avaliação de cursos às políticas públicas da educação e ao plano pedagógico institucional; observância da legislação educacional brasileira; e alinhamento da ação pedagógica às diretrizes acadêmicas e à capacidade administrativa instalada. Espera-se que as políticas públicas de indução, fomento e avaliação da EaD estejam alinhadas com a proposição, o desenvolvimento e a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, bem como com os planos acadêmicos institucionais, desde sua concepção, passando pela observância aos critérios legais e às diretrizes acadêmico-pedagógicas atinentes.
- d. *Integração entre o Projeto Pedagógico do curso, o material didático, o ambiente virtual de aprendizagem e as TICs*: alinhamento do material didático, do ambiente virtual de aprendizagem e das TICs ao Projeto Pedagógico do curso, suas metodologias e seus objetivos delimitados. Pretende-se transpor à espinha dorsal do Projeto Pedagógico do curso o equilíbrio e o sustento entre o que são os pilares acadêmicos e as trilhas pedagógicas de um curso, equalizando o diálogo instrucional com o material didático e as mídias que o suporta e com os sistemas de comunicação que favorecem à transposição didática.
- f. *Equipe multidisciplinar*: alinhamento à concepção, às metodologias e aos objetivos do curso; formação em educação e ensino, TICs, informática, sistemas de informação, áreas gráficas ou instrucionais e EaD; e formação continuada e estratégias de compartilhamento de conhecimento. O atendimento a estas diretrizes pretende garantir ao curso, no movimento das mais modernas TICs, a intrínseca capacidade de se reinventar para cada turma, para cada cursista, para cada realidade e para cada possibilidade, reconhecendo que na EaD não há aula única em modelo padrão, mas distintas tanto

- quanto diferentes forem os interagentes.
- g. *Equipe Docente*: alinhamento acadêmico e científico à área de formação do curso; experiência em formação de professores; formação ou capacitação e experiência em EaD; e aderência às TICs. A equipe docente constitui o elo mais acadêmico e científico do curso, devendo ser adequadamente formada na área do conhecimento e capacitada para a EaD suas variáveis, viabilizando a transposição didática dos conhecimentos do curso.
 - h. *Sistema de Tutoria*: alinhamento acadêmico às disciplinas do curso; experiência na docência; formação ou capacitação e experiência em EaD. A tutoria cumpre um papel fundamental na mediação do conhecimento, dada a natureza complexa dos cursos a distância e as condições estruturais da educação brasileira.
 - i. *Metodologia EaD*: alinhamento do planejamento e do desenvolvimento acadêmico e pedagógico do curso às concepções de EaD; alinhamento da sistemática de acompanhamento presencial e à distância às diretrizes acadêmicas e pedagógicas do curso; e alinhamento do material didático, do ambiente virtual de aprendizagem e das TICs ao Projeto Pedagógico do curso. Esta diretriz representa a identidade do curso e deve constituir-se de sólido e reflexivo planejamento, observados os recursos e capacidades instalados na Instituição Pública de Ensino Superior.
 - j. *Estrutura de Apoio Presencial*: infraestrutura que disponha de laboratório de informática com conectividade adequada, biblioteca adequadamente equipada; laboratório didático-pedagógico e científico adequado; espaços didáticos necessários às práticas de mediação e transposição didática; e estrutura de gestão administrativa. Tal estrutura constitui a dimensão acadêmica de uma Instituição Pública de Ensino Superior em local remoto e deve, resguardadas as devidas proporções, ser reproduzida na estrutura de apoio presencial, possibilitando acesso a aulas presenciais, acervo bibliográfico, atividades experimentais, interação com o grupo, apoio pedagógico de tutores e professores e tecnologias de comunicação.

O PROBLEMA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA UAB

A instalação e a consolidação do Sistema UAB foram recebidas com entusiasmo pela comunidade acadêmica constituída pelas instituições públicas de ensino superior. Indicativo dessa boa receptividade são as estatísticas de aderência das IES ao Sistema UAB, de oferta de cursos e de números de alunos em formação pela EaD da UAB. Para ilustrar, a Tabela 1 apresenta alguns quantitativos do Sistema UAB, referentes a março de 2013.

Tabela 1. Quantidade de IES, cursos e alunos matriculados e concluintes, no Sistema UAB (março/2013)⁷

Nível do Curso	IES	Cursos	Estudantes Matriculados		Estudantes Concluintes
			Quantidade	%	
Aperfeiçoamento	48	184	15.307	6,1%	21.678
Bacharelado	55	70	26.457	10,5%	647
Especialização	77	304	65.722	26,1%	20.324
Extensão	31	66	5.909	2,3%	1.955
Formação pedagógica	5	10	579	0,2%	0
Licenciatura	78	304	130.419	51,7%	3.717
Sequencial	2	2	926	0,4%	258
Tecnólogo	13	14	6.877	2,7%	916
Totais	103	954	252.196	100,0%	49.495

A representatividade do Sistema UAB nas instituições integrantes é também percebida de modo qualitativo. Desde 2005, o desenvolvimento de cursos e programas em EaD já promoveu, em grande parte das instituições de ensino superior integrantes, sólida capacitação institucional e aperfeiçoado reconhecimento crítico dos pontos de inflexão do modelo. Também do ponto de vista da resistência e do preconceito em relação à modalidade de EaD, percebem-se mais aceitabilidade e apuramento da capacidade de análise crítica, para além do desconhecimento da modalidade. Como já observado em outras reflexões (MILL, 2011), o Sistema UAB tem, entre suas virtudes, o mérito de estimular a incorporação da EaD no âmbito das instituições públicas brasileiras.

As IES públicas brasileiras resistiram à EaD até recentemente não somente por descrença na modalidade, mas também pela dificuldade de implementá-la satisfatoriamente. Aí reside um dos maiores méritos da UAB: sensibilizar as IES da importância da sua participação num sistema de formação em nível superior voltado para a democracia do conhecimento científico e tecnológico, resguardando a qualidade que lhe é cara e publicamente atribuída à instituição pela comunidade em geral (MILL, 2011, p.225).

Esses e outros aspectos estão na base do processo de busca por institucionalização da EaD nas IPES integrantes do Sistema UAB. Assim, entre as questões mais acentuadas, consideramos que duas merecem destaque:

- a. o modelo de financiamento por projetos ou editais, fundamentalmente baseado na transferência de recursos orçamentários do órgão de fomento à instituição de ensino superior ofertante de cursos em EaD, que tem sido bastante criticado por sua (potencial) sujeição aos interesses e às agendas políticas prioritárias; e
- b. a demanda pela estruturação e organização das condições docentes para a oferta de cursos na modalidade a distância.

7 O total das instituições federais que oferecem cursos é 103, contudo o somatório da coluna é 309 porque uma instituição pode oferecer mais de uma modalidade de curso.

Essas duas dimensões de institucionalização têm desdobramentos outros – de políticas, processos e ações – cujo detalhamento será doravante apresentado e discutido. Por ora, ficam, duas questões de partida para a condução do raciocínio de abordagem sobre a institucionalização:

- A primeira questão relaciona-se com o fato de que a indução do Sistema UAB, tal qual ele se configurou, foi estratégica e indispensável para o estabelecimento de massa crítica da oferta de cursos superiores a distância, pelas instituições públicas de ensino superior, para a formação de quadros em EaD e para o assentamento dos posicionamentos críticos de que derivarão as resoluções de muitas das questões de institucionalização hoje discutidas. Tratou-se de experiência necessária, sendo motivo para diversas reflexões sobre o assunto. Entendemos que esta é uma perspectiva rica para o processo, pois fomenta diferenciadas possibilidades de análise do fenômeno da institucionalização.
- A segunda questão, que fundamentará a próxima seção deste texto, tem relação com a definição clara da expressão “institucionalização” e com o mapeamento dos principais fatores e aspectos relacionados a esse processo. Entendemos que, a partir da análise crítica de cada dimensão da institucionalização, será possível conhecer o nível particular de institucionalização de uma determinada unidade, bem como projetar políticas e ações para o aperfeiçoamento dessa condição.

ALGUNS FATORES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

Logo de partida, destacamos a necessidade de definição do termo *institucionalização*. Neste texto, a institucionalização está sendo entendida como:

Processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento, que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, de comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante: aqui não se trata apenas de normas, mas também de significados, valores ou conhecimentos. Neste segundo sentido, institucionalização é sinônimo de ordem social. A institucionalização representa, num grande número de casos, a promoção de formas espontâneas e desorganizadas de associações, que existem face à comunhão de pessoas em relação a projetos e a objetivos comuns, formas de organização formalmente constituídas. Representa a passagem de organizações informais a organizações formais (INFOPÉDIA, 2013 – grifo nosso).

A definição tende a simplificar o seu objeto, mas, nesse caso particular, a institucionalização da EaD como processo de inovação na educação (SOUZA, 2012) em instituições de ensino superior é extremamente complexa e de difícil implementação. De partida, o desenvolvimento de regras, políticas e procedimentos em instituições públi-

cas é costumeiramente um processo lento e complexo. Além disso, intrinsecamente à inovação, há cuidados para que a instituição (pública ou não) assimile as mudanças organizacionais promovidas pela chegada de fenômeno até então desconhecido. No caso da EaD, emerge nas instituições a necessidade de políticas para orientar seu crescimento efetivo e ordenado. Como afirmou Simonson (2009),

As políticas [de institucionalização] fornecem uma estrutura para o funcionamento da educação a distância. Elas constituem um conjunto de regras consensuadas que indicam papéis e responsabilidades. Essas políticas podem ser comparadas com as leis de navegação, com as regras de trânsito, ou com sintaxe da linguagem. Elas fornecem um método padrão de operação, tais como “zona de atenção”, “mantenha-se à direita”, ou “sujeito e verbo devem concordar”. As políticas [de institucionalização], que devem estruturar os processos ainda não-estruturados, são um passo natural em ações de inovação, como é o caso a educação a distância. A institucionalização de uma nova ideia inclui o desenvolvimento de regras e regulamentos (políticas) para o uso da inovação (Rogers, 2003). Um indicador-chave de que a educação a distância está se movendo para um ponto de referência positiva é a ênfase crescente sobre a necessidade de políticas para orientar seu crescimento efetivo (SIMONSON, 2009, p.2)⁸.

No Brasil, esse processo de institucionalização da modalidade de EaD está entre os principais anseios das IES integrantes do Sistema UAB e tem gerado tensões institucionais (MILL, 2011). Algumas instituições buscaram uma estrutura organizacional para sua EaD que contribuísse para (e usufruísse de) todos os setores e recursos humanos da instituição, num movimento conjunto pela incorporação da UAB/EaD no seio da instituição. Assim, essas instituições têm assumido o desafio de garantir aos seus alunos a mesma qualidade que imprimem aos seus cursos presenciais em seus diferentes níveis. Nesta perspectiva, entendemos que a institucionalização é um processo – progressivo, queremos acreditar – e não um produto acabado. Por essa razão, é coerente tratar esse processo como um *continuum*, caracterizado por níveis de institucionalização da EaD, e não como um fenômeno de ocorrência simplesmente binária.

Portanto, à guisa de conhecer e discutir o nível e os processos de institucionalização da EaD em instituições públicas de ensino superior, realizou-se revisão bibliográfica sobre a temática. Sinteticamente, o Quadro 1 apresenta o resultado desse aprofundamen-

8 Livre tradução do inglês: Policies provide a framework for the operation of distance education. They form a set of agreed-on rules that explain roles and responsibilities. Policies can be compared to laws of navigation, rules of the road, or language syntax. They provide a standard method of operation, such as “no wake zone”, “keep to the right”, or “subject and verb must match”. Policies give structure to unstructured events and are a natural step in the adoption of an innovation, such as distance education. The institutionalization of a new idea includes the development of rules and regulations (policies) for the use of the innovation (Rogers, 2003). One key indicator that distance education is moving into the mainstream is the increased emphasis on the need for policies to guide its effective growth (SIMONSON, 2009, p.2).

to teórico, que levantou textos de Aronsen e Horowitz, 2000; Colbeck, 2002; Goodman e Steckler, 1989; Furco, 1999; Levin, 2005; Kramer, 2000; Oldford, 2002, Phipps e Merisotis, 2000; Public Education Network, 2004; Tolbert e Zucker, 1994; Western Cooperative for Educational Telecommunications, 2000; Piña, 2008. Aos pesquisadores, gestores e educadores interessados no processo de incorporação da Educação a Distância no seio de instituições tradicionalmente presenciais, sugere-se consulta aos textos indicados no referido quadro.

Quadro 1 – Aspectos principais de identificação do nível de institucionalização da EaD em instituições públicas de ensino superior brasileiras.

Aspectos	Fator	Pergunta Descritiva	
<i>Políticos e Filosóficos</i>	1	Vocação Institucional	EaD é compatível com missão/vocação regimental da IES?
	2	Sustentabilidade	Políticas institucionais de EaD projetadas a longo prazo?
	3	Políticas e Procedimentos	Mesmo modelo do ensino presencial foi adotado na EaD?
	4	Capilaridade Institucional	EaD disseminada na IES ou é restrita a um conjunto limitado de unidades, cursos ou ações específicas?
	5	Participação dos Centros/ Departamentos	EaD academicamente centrada nas unidades acadêmicas - departamentos/centros/faculdades/institutos da IES?
	6	Rede de Colaboração	EaD à disposição e pode dispor dos órgãos/ instâncias institucionais ou se pretende constituir em uma “mini-IES” de gestão autônoma?
	7	Integração EaD-Presencial	Há políticas de promoção da integração entre as modalidades de educação presencial e a distância?
	8	Integração aos Conselhos Superiores	Equipes de gestão e estudantes EaD têm assento nos Conselhos Superiores da IES?
Continuidade	9	Orçamento Específico	Há recursos disponíveis para ações EaD e meios para sua vinculação orçamentária às ações da IES?
	10	Políticas de Avaliação	Há avaliação permanente das políticas institucionais EaD, consulta de necessidades (gestão, professores, alunos, técnicos, comunidade)?

Comunicação	11	Visibilidade Externa/Interna	EaD está visível na página internet da IES, catálogos, boletins e nas políticas de comunicação externa e interna?
	12	Política de comunicação	Há política para promoção, interna e externa, da EaD?
Infraestrutura	13	Infraestrutura Física e Tecnológica	Espaço físico e condições tecnológicas para EaD atendem necessidades e projeções de crescimento?
	14	Sistemas de Gestão Acadêmico-Administrativa	Há sistemas informatizados de gestão específicos dos cursos e programas em EaD?
	15	Gestor de EaD	Há gestor institucional dedicado à EaD?
	16	Equipes de Gestão e Administração	Equipes de gestão, multidisciplinares e administrativas atuam na EaD com dedicação exclusiva e estabilidade?
	17	Equipe de Desenho Instrucional	Há equipe multidisciplinar à disposição das unidades acadêmicas ofertantes de cursos EaD?
	18	Formação de Pessoal	Há política permanente de capacitação, formação e desenvolvimento do pessoal em atividades de EaD?
	19	Incentivos Profissionais	Há incentivos profissionais para as atividades na EaD?
Políticas Discentes	20	Registro Acadêmico <i>On-line</i>	Registro acadêmico e matrícula em disciplinas são realizados em sistemas informatizados online?
	21	Suporte a Distância Pleno	Os estudantes dos cursos EaD dispõem de pleno suporte acadêmico e tecnológico, efetivamente a distância?
	22	Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA	AVA adequadamente constituído para atividades EaD?
	23	Acervo Bibliográfico <i>on-line</i>	Cursos EaD dispõem de acervo bibliográfico <i>on-line</i> ?
	24	Diversificação de Disciplinas (Grade Aberta)	Cursos EaD dispõem de disciplinas e grades curriculares que caracterizem ensino superior no sentido estrito?
	25	Serviços/Direitos	Estudantes dos cursos EaD dispõem de serviços e direitos institucionais, tais como: participação em eleições, assistência estudantil, serviços de secretaria etc.?

Pelo Quadro 1, que apresenta aspectos e fatores de institucionalização, bem como perguntas descritivas para o(a) reconhecimento/avaliação de cada um deles, observa-se que a análise de aspectos da institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro pode ser dividida em cinco dimensões principais, quais sejam:

- a. *Aspectos Políticos e Filosóficos: associam-se à vocação institucional para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, à projeção longínqua e sustentável das políticas e dos procedimentos de EaD, ao fortalecimento da estrutura acadêmica colegiada – por meio do fortalecimento de todas as unidades acadêmicas e gestoras no processo decisório da EaD e à integração entre as modalidades de educação presencial e a distância.*
- b. *Aspectos de Continuidade: associam-se ao orçamento garantidor da continuidade das ações e ao processo contínuo de avaliação das políticas em EaD.*
- c. *Aspectos de Comunicação: associam-se às políticas de promoção das ações de EaD, em âmbito institucional interno e externo.*
- d. *Aspectos de Infraestrutura: associam-se às garantias de recursos físicos, tecnológicos, humanos, à estruturação da gestão técnico-pedagógica e administrativa e à formação e à qualificação de quadros necessários à condução das políticas de oferta de cursos em EaD.*
- e. *Aspectos de Políticas Discentes: associam-se à garantia de plena participação dos estudantes dos cursos de EaD nas políticas universitárias, no acesso aos suportes acadêmicos e pedagógicos, bem como aos auxílios a eles destinados.*

Tanto melhor instituídos e articulados os fatores de institucionalização de que trata o Quadro 1, teoricamente melhor institucionalizada estará a EaD na instituição de ensino superior. Assim, decorrem dos fatores de institucionalização da EaD no ensino superior público apresentados, algumas medidas ou políticas para a catalisação desse processo, dentre as quais dá-se destaque às seguintes:

- estabelecimento de uma política de fomento e de articulação em fluxo contínuo, reduzindo a dependência por editais e medidas eventuais de indução, com ampliação dos recursos para custeio e, sobretudo, para a infraestrutura física e tecnológica dos sistemas de EaD;
- ampliação dos quadros técnicos e docentes, com vistas à configuração de um modelo administrativo e pedagógico independente da atual modalidade de fomento por bolsas ou remuneração por serviços;
- fortalecimento institucional do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), particularmente nos sistemas híbridos de educação (presencial/a distância);
- promoção sistemática e qualificada de políticas de formação e de qualificação de quadros para a EaD;

- estabelecimento de planejamento estratégico e plano de ação institucional para melhoria da qualidade da educação, a distância ou presencial, de modo articulado;
- sensibilização da comunidade acadêmica para a concepção de EaD eleita, bem como para os efeitos, em particular os benefícios, da incorporação dessa modalidade de ensino; e
- indução a pesquisas e investigações, como eixo transversal da institucionalização, visando ao levantamento de dados sobre as ações de EaD que subsidiem decisões acertadas sobre as políticas de EAD, bem como a sua incorporação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização da EaD nas IPES é um processo de caráter complexo e de natureza progressiva, cujas dimensões ideológicas, políticas, institucionais e organizacionais se articulam de forma particular para a sua ocorrência e evolução.

As dimensões do processo de institucionalização da EaD no ensino superior abrangem aspectos internos e externos às IPES. Todavia, elas são muito mais endógenas a essas instituições, decorrentes de um processo político de discussão e de definições estratégicas, do que exógenas, decorrentes de políticas públicas. De todo modo, lembremos aqui que o relacionamento com entes externos à instituição é uma das cinco categorias de dimensões externas que influenciam a incorporação da EaD como nova modalidade educacional (SOUZA, 2012, p.244), associadamente às quatro outras dimensões externas destacadas pelo autor, quais sejam: ambiente tecnológico, ambiente econômico, ambiente demográfico e ambiente legal/regulatório.

Peremptoriamente, uma reflexão necessária: o ensino presencial, tal qual se conhece (ou se conhecia) e a despeito de qualquer crítica negativa que porventura lhe seja imbuída, é resultante de sua tradição de inúmeros séculos exposto às ribaltas acadêmicas, pormenorizadamente deflagrado e criticado. Já a educação a distância sistêmica – entendida de modo amplo e por iniciativa nacional, relevante tanto na iniciativa pública quanto privada, muito mais recente em comparação àquele tradicional – ainda contará com o curso do tempo para mitigar suas vicissitudes de contornos mais flagrantes. Quer-se, com isso, afirmar que a institucionalização é um processo político e não um ato a ser resolvido por Decreto. Assim, para que a EaD seja adequadamente institucionalizada no ensino superior público brasileiro, há que se respeitar o caráter complexo desse fenômeno, os seus tempos indelévels e sua natureza processual. O desafio está posto!

EFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 08. abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 21 de nov. 2012.

BRASIL. **Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005**. Chamada pública para seleção de pólos [sic] municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, p. 39, seção 3, 20 dez. 2005. 2005b.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.

BRASIL. **Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009**. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, p. 13, 3 abr. 2012, seção 1.

BRASIL. Censo da educação superior 2010: divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2010. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011.

COLBECK, C. L. Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reform. **Research in Higher Education**, v. 43, n.4, 2002.

FURCO, A. **Self-assessment rubric for the institutionalization of service learning in higher education**. Berkeley, CA: Service Learning Research and Development Center, University of California, Berkeley, 1999.

GOODMAN, R.; STECKLER, A. A model for the institutionalization of health promotion programs. **Family and Community Health**. v. 11, n.4, 1989.

INFOPÉDIA. Institucionalização. In: **Infopédia: Enciclopédia e Dicionários** [online]. Porto: Porto Editora, 2013. Disponível em: [www.infopedia.pt/\\$institucionalizacao](http://www.infopedia.pt/$institucionalizacao). Acesso em: 30/04/2013.

KRAMER, M. **Make it last forever: The institutionalization of service learning in America**. Washington, DC: Corporation for National and Community Service, 2000.

LEVIN, T. L. **Going the distance: A handbook for developing distance degree programs using**

- television courses and telecommunications technologies.** Washington, DC: Annenberg/CPB Project and PBS Adult Learning Service, 2005.
- MILL, D. Virtudes e dificuldades da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma breve análise. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: estado da arte 2.** São Paulo: Pearson, 2011.
- MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- OLDFORD, R. Why institutionalization has failed. **Teacher Librarian**, v. 29, n.3, 2002.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- PHIPPS, R.; MERISOTIS, J. **Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education.** Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy, 2000.
- PIÑA, A. A. How institutionalized is distance learning? A study of institutional role, locale and academic level. **Online Journal Of Distance Learning Administration**, v.11, n.1, 2008. Retrieved February 7, 2009, from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring111/pina111.html>
- PUBLIC EDUCATION NETWORK. **Evaluation framework of institutionalization for school health programs.** Retrieved October 20, 2004. from <http://www.publiceducation.org/sc-tools-survival-evalframe.asp>. 2004.
- RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância.* Brasília: UnB: UNESCO, 2003.
- SHELTON, K.; SALTSMAN, G. **An administrator's guide to online education.** Greenwich: USDLA; IAP, 2005.
- SIMONSON, M. **Institutional Policy Issues for Distance Education.** Nova Southeastern University, 2009.
- SOUZA, J.C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal.** Tese (Doutorado em Administração). FACE-UnB, 305 folhas, 2012.
- TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional analyses of organizations: Legitimate but not institutionalized. **ISSR Working Papers in the Social Sciences**, v. 6, n.5, 1994. Los Angeles, CA: UCLA Institute for Social Science Research.
- WESTERN COOPERATIVE FOR EDUCATIONAL TELECOMMUNICATIONS (2000). **Best practices for electronically offered degree and certificate programs.** Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education, 2000.

RESULTADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NO ÂMBITO DA UFMG

Raquel Quirino¹

quirinoraquel@hotmail.com

Wagner Corradi²

wbcorradi@ufmg.br

Marcela R. L. Machado³

marcelarlm@gmail.com

¹²³Centro de Apoio à Educação a Distância, Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Neste trabalho são apresentados os resultados da política pública de implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB no âmbito da UFMG, ressaltando os fatores que contribuíram para o sucesso das ações, os desafios encontrados na institucionalização da modalidade de Educação a Distância na UFMG, e por fim, algumas perspectivas futuras são apontadas. Desde 2008, a UFMG oferece vagas em cursos de graduação em educação à distância nos 33 polos de apoio presencial espalhados pelo Estado de Minas Gerais, do qual é responsável por cerca de 20% das vagas, 13% dos cursos e 17% das articulações realizadas. Como um todo, a UFMG atua em 37% dos polos UAB no estado. De um modo geral, já foram formados 1.717 alunos de um total de 4.169 matriculados, correspondendo a 42% das vagas disponibilizadas nas primeiras turmas de graduação e de pós-graduação. Tendo em vista os resultados alcançados e as metas ainda a cumprir, a UFMG tem demonstrado que é possível oferecer ensino superior público na modalidade EaD, sem rebaixamento da qualidade, provendo qualificação que garanta o pleno exercício da profissão.

Palavras-chave: Institucionalização, educação a distância, gestão, UAB.

INTRODUÇÃO

Embora esteja presente no Brasil há mais de um século, somente nas últimas décadas, a Educação a Distância (EAD) vem destacando-se como educação formal regular, principalmente no ensino superior.

Muito ainda há para se avançar nesta área, porém, conquistas vêm sendo alcançadas no país, impulsionadas por diversos fatores, dos quais se destacam: (I) o avanço dos

recursos tecnológicos de informação e comunicação, propiciando novos ambientes e metodologias educacionais a distância - os quais estavam ancorados no passado em material impresso distribuído por correspondência ou em vídeos veiculados por programas de televisão; (II) o arcabouço legal voltado para a área educacional que, “ainda que de forma incipiente e assistemática, propiciou abertura e incentivo para a EAD” (CHAVES FILHO, 2007, P. 86); (III) a necessidade de expansão do Ensino Superior, tanto do ponto de vista dos direitos constitucionais, quanto pelo desequilíbrio do atendimento educacional causado pela crescente concentração da oferta de oportunidades de formação superior nas grandes metrópoles em detrimento da periferia – em que a EAD é apontada como solução para atendimento das demandas reprimidas, de formação inicial e continuada; (IV) as recentes ações de fomento voltadas para a educação superior a distância, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, esferas governamentais e pelos sistemas de ensino no âmbito das políticas públicas.

Não obstante as inúmeras críticas e preconceitos acadêmicos contra a EAD - a qual foi relegada “à categoria de educação massificante e de segunda categoria” (idem), o fato é que o Brasil vem avançando no setor, buscando desenvolver um modelo ideal de um programa com capacidade para atender a complexa realidade de um país continental marcado pela exclusão.

Segundo Costa e Pimentel (2009), a realidade nacional comporta uma expressiva quantidade de jovens e adultos sem oportunidades de formação; inúmeros problemas na área de infraestrutura, tais como gestão da escola e formação de professores - o que se reflete nos indicadores educacionais; e o grande contingente de professores em exercício na rede pública de ensino que precisam ser capacitados. Pode-se ainda citar as crescentes necessidades do mercado de trabalho que exige cada vez mais do trabalhador uma formação profissional adequada e o desenvolvimento de competências específicas.

Nesse cenário, sobretudo nas pequenas cidades brasileiras afastadas dos grandes centros, uma educação de qualidade que chegue até esta população marginalizada torna-se o principal foco da adoção da EAD como metodologia que possa facultar o incremento do atendimento público no Ensino Superior.

Neste sentido, as iniciativas do poder público federal circularam em torno da ideia de criação de uma Universidade Aberta Brasileira, cujo desenho e finalidade mudaram de tempos em tempos, até a configuração do modelo adotado no final do ano de 2005, quando foi lançada a pedra inaugural do Sistema Universidade Aberta do Brasil. (COSTA e PIMENTEL, 2009, p. 73).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, ou simplesmente UAB, foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação e tem como objetivo integrar

(...) um sistema nacional de educação superior à 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” (BRASIL, 2006).

Instituída pelo governo federal, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB busca ampliar a oferta de programas de educação superior por meio da educação a distância. Em sua concepção, funciona em parceria com instituições de ensino superior, governos municipais e estaduais, visando articular as instituições públicas já existentes. Assim, objetiva levar o ensino superior público e gratuito de qualidade à população residente em municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não atendam adequadamente a todos os interessados da região. Nesta parceria há a colaboração entre a União – mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) já existentes e que atuam na modalidade presencial – e os governos estaduais e municipais – estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos Polos de Apoio Presencial em localidades estratégicas do país. Atualmente, há várias universidades públicas que, vinculadas a este sistema, passaram a ofertar cursos não presenciais nos diversos polos distribuídos por todo o país. Embora a oferta dos cursos seja de livre escolha por parte das IPES, o programa UAB tem como prioridade oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cujo déficit nacional atinge a casa das dezenas de milhares.

No âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), essa parceria iniciou-se no ano de 2008, passando a oferecer cursos de graduação, além de cursos de especialização e extensão. Assim, como em outras IPES, a UAB inaugurou uma nova fase na vida acadêmica da UFMG, que até os dias de hoje, distribuiu 17.515 vagas em 33 polos espalhados pelo Estado de Minas Gerais, sendo 8.557 vagas reservadas para professores da rede pública, dentro do Programa de Ações Articuladas (PAR).

Mas, conforme aponta Mill (2012), inúmeras são as virtudes da UAB, contudo, os desafios também são hercúleos. Por ser uma política pública recente, diversos aspectos ainda precisam ser estudados, tais como os resultados obtidos pela UAB até então, as dificuldades encontradas pelas instituições assim como as perspectivas futuras do sistema.

É nesse contexto que este trabalho se insere. Em um primeiro momento, será apresentado um breve histórico das ações do poder público que culminaram com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sua estrutura, forma de organização e gestão. Em seguida, serão apresentados os resultados desta política pública no âmbito

da UFMG, ressaltando os fatores que contribuíram para o sucesso das ações, os desafios encontrados e, por fim, serão apontadas algumas perspectivas futuras.

TRAJETÓRIA LEGAL PARA A CONSTITUIÇÃO DA UAB

Atualmente, conforme destaca Mill (2012), há um conjunto de leis, decretos, portarias que tratam de questões específicas da Educação a Distância no Brasil. Associada às legislações, há uma nova estrutura governamental, como a criação de uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), a reformulação estrutural da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a criação e fortalecimento da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE).

Porém, a ideia de criação de uma universidade de ensino superior público a distância não é nova no país. Segundos os estudos de Teixeira (1992) e Pimentel (2006), no período compreendido entre os anos de 1970 a 1991, cerca de 70 projetos de lei foram apresentados pelo poder legislativo, visando desencadear a criação de um programa de educação superior que atendesse a demanda reprimida de educação superior, principalmente para as populações mais distantes dos grandes centros.

As propostas distintas, mas todas com ênfase na educação a distância, foram sendo apresentadas e modificadas de tempos em tempos. No levantamento feito por Costa e Pimentel (2009), ressaltam-se:

O Projeto de Lei nº 1878 de 1974, de autoria de Pedro Faria, que buscou instituir uma Universidade Aberta, sob a coordenação do Ministério da Educação, com apoio dos centros regionais, sujeita a legislação do ensino superior e estrutura interna própria. Exigia-se para ingresso o segundo grau completo e não limitava a oferta de cursos. Tal projeto foi arquivado e reapresentado em 1977 sob o nº 3.700, trazendo um adendo, afirmando que não deveria ser apenas o MEC seu único mantenedor. “Outros órgãos, como faculdades, particulares, empresas de comunicação gráfica, rádio e televisão, poderiam aproveitar seu patrimônio ocioso em termos empresariais.” (COSTA e PIMENTEL, 2009, p. 75). Esse projeto, na época, também foi arquivado.

Já em 1983, outro projeto apresentado e também arquivado, foi o Projeto de Lei nº 1.751, do então Deputado Clark Planton, que autorizava o governo federal a instituir na educação brasileira um sistema de universidade aberta. Objetivando ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, essa universidade obedeceria às diretrizes baixadas pelo Ministério da Educação e seria regida por estatutos aprovados por decreto do Presidente da República.

Outra tentativa frustrada foi o Projeto de Lei nº 203/1987, do Deputado Lúcio Alcântara, que sugeria a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância – UNED. A UNED, a princípio, ofereceria apenas a cursos de extensão, em uma experiência piloto coordenada pelo MEC.

O Projeto de Lei nº 4.592-C/1990 do Ministério da Educação trouxe em destaque a Universidade Aberta do Brasil. Com o objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior, vinculavam-se a coordenação e supervisão técnica ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP; a sua implantação e funcionamento à Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa – FUNTEVE e os encargos financeiros vinculado ao MEC.

Deste projeto de Lei nasceram iniciativas diversas, como a inclusão do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 referente à Educação a Distância. Também em 1996, foi incorporado à estrutura do MEC a Secretaria de Educação a Distância – SEED que passou a coordenar as ações na área de educação à distância e a desenvolver programas importantes como o TV Escola, o Proinfo, o Proformação, o Pro-Licenciatura, entre outros. (COSTA e PIMENTEL, 2009, p.76).

Assim, em dezembro de 2005, após as várias tentativas frustradas e debates, o MEC, por intermédio da SEED lançou o primeiro edital que estabelecia as bases de um acordo de cooperação entre as três esferas públicas - federal, estadual e municipal. O objetivo era a implantação de uma ação pública de educação superior a distância sob o nome de Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituída pelo Decreto nº 5.800/2006. Embora tenha sido criado no âmbito da SEED, em 2009, a UAB foi incorporada pela CAPES, contando com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Em 18 de janeiro de 2011, o MEC anunciou a extinção da SEED, que era responsável por estimular a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos na prática das escolas públicas. A extrema lentidão na reestruturação da estrutura organizacional do MEC, estabelecida tardiamente pelo Decreto no. 7.480, de 16 de maio de 2011, trouxe muitas consequências para a UAB em termos das articulações de cursos e repasse do financiamento.

O passo mais importante na reformulação da Diretoria de Educação a Distância (DED), dentro da CAPES, veio com a publicação da Portaria nº 162, de 31 de agosto de 2011, que estabeleceu a competência para ordenação de despesas relativas à gestão orçamentária pelo diretor da DED, conferindo a agilidade necessária para a atuação da UAB.

Após a enorme expansão da UAB entre 2008 e 2010, sob a gestão do Prof. Celso Costa, à frente da DED/CAPES, a partir da segunda metade de 2011, iniciou-se um momento crucial de consolidação da UAB sob a gestão do Prof. João Carlos Teatini. Foram constituídos Grupos de Trabalho, sob demanda da Presidência do Fórum de Coordenadores UAB e da DED/CAPES, visando atender à enorme diversidade de cursos e realidades institucionais, buscando estabelecer um sistema nacional de EaD.

Nesse sentido, em 2012, a DED/CAPES transformou a sua Coordenação Geral de Articulação Acadêmica (CGAC) na Coordenação Geral de Programas e Cursos (CGPC) bem como a sua Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos (CGIP) na Coordenação Geral de Inovações em Ensino (CGIE). Visando apoiar a formulação de políticas, diretrizes estratégicas, normas e ações do Sistema UAB, a Portaria nº 29 de 04 de março de 2013 instituiu o Grupo Assessor da DED.

ESTRUTURA, FORMA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA UAB

Conforme já descrito, o Sistema Universidade Aberta do Brasil é um sistema de formação de nível superior do governo federal que, ao contrário de sugerir a criação de uma nova instituição de ensino superior, visa à parceria com instituições já existentes, governos municipais e estaduais.

Para se compreender o processo de gestão da UAB, é importante considerar que são três os pilares fundamentais de sustentação de sua macroestrutura: (I) o MEC, por intermédio da Diretoria de Educação a Distância da CAPES, com a condução central do processo, (II) as instituições de ensino superior com a oferta dos cursos na metodologia a distância e (III) os municípios e estados sediando os polos de apoio presencial.

Conforme informações do site do MEC (BRASIL, 2010), a UAB foi criada sob cinco eixos fundamentais:

- a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- A avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
- o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Na proposta de articulação política da UAB, a oferta dos cursos fica sob a responsabilidade das IES que possuem experiência e tradição na oferta de cursos presenciais. Aos estados e municípios cabe a implantação e a manutenção dos polos de apoio presencial para atender os alunos da região e, por meio da DED/CAPES, o MEC regula e financia o Sistema UAB. Com a Lei 12.695 de 25 de julho de 2013, os polos UAB foram incluídos na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que faz parte do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Deste modo, conforme ressaltam Costa e Pimentel (2009, p.82), a UAB se estabelece como uma grande rede de cooperação entre entes federados, “com o objetivo de implementar um modelo de educação a distância no setor público que possa atender à realidade dos alunos potenciais. Em geral, alunos morando em cidades do interior (...)”.

Para a organização das demandas de cursos por parte dos polos, com a oferta dos cursos por parte das IES, foi desenvolvido o sistema de Gestão da UAB – SisUAB, que auxilia a DED/CAPES no gerenciamento destas articulações. O modelo de articulação do Sistema UAB estabelece quais instituições oferecem quais cursos em quais polos (BRASIL, 2010).

O Sistema UAB tem 103 instituições públicas de ensino superior participantes, das quais 93 encontram-se ativas no Sistema de Gestão da UAB (SiSUAB). São 56 universidades federais, 30 universidades estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Cerca de 329.000 alunos encontram-se matriculados, estando distribuídos por quase todos os estados brasileiros (SISUAB, 2013).

Cada instituição de ensino superior, por intermédio do seu reitor, indica dois representantes coordenadores UAB que vão responder pela instituição perante a Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Também são necessários um conjunto de coordenadores de cursos e um conjunto de tutores dedicados às suas respectivas funções. As instituições são responsáveis pela formulação dos cursos, pelo projeto pedagógico, pela gestão acadêmico-administrativa, pela certificação dos alunos, pela formação de uma equipe de professores que organizará o material didático, ministrará os conteúdos por meio dos recursos tecnológicos, tais como a internet, aparelhos de videoconferências, fax, telefone etc. e formará os tutores quanto à condução do projeto pedagógico dos cursos.

Os polos de apoio presencial foram concebidos, segundo o MEC (BRASIL, 2010) como “estrutura para a execução descentralizada de algumas funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como o apoio dos governos municipais e estaduais”. Nesses polos, escolhidos pelos municípios e pelo estado, a

partir de parâmetros definidos pelo sistema UAB, deverão conter toda a infraestrutura adequada para atendimento ao aluno, tais como: laboratório de informática com conexão internet em banda larga, laboratórios pedagógicos para as disciplinas experimentais, bibliotecas, salas de tutoria e para conferência via web. Uma característica interessante dos polos é que neles uma ou mais instituições de ensino superior podem atuar, sendo assim configurado em um espaço de atuação multi-institucional. Nestes locais, os alunos dos cursos superiores a distância terão acesso a toda infraestrutura física e tecnológica necessária para a realização dos cursos, além da assistência dos tutores. Portanto, os polos constituem-se em elemento crucial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem a distância. (ZUIN, 2006, p.943).

Dos 766 polos de apoio presencial, relacionados pela Portaria MEC nº. 1369 de dezembro de 2010 e outros 20 novos polos integrantes do sistema, 111 polos de apoio presencial foram desligados do Sistema UAB, após amplo processo de monitoramento que estabeleceu padrões de excelência para a estrutura física, tecnológica e de recursos humanos necessários para a adequada realização das atividades acadêmicas (SISREL, 2013).

Após a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, em meados de 2011, o pagamento das bolsas, que era feito pelo Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) do FNDE, passou a ser feito pelo SGB da CAPES. Para fazer jus ao recebimento das bolsas, é necessário que cada ator do sistema UAB preencha um Formulário de Cadastro e Termo de Compromisso do Bolsista no qual se atesta preencher os requisitos expressos na Lei 11.273/2006 e da Lei 11.502/2007, exceto os casos disciplinados pela portaria conjunta CAPES/CNPq nº. 1, de dezembro de 2007. A não observância destes requisitos implica no cancelamento imediato da bolsa e a devolução dos recursos, conforme prevê a Resolução FNDE/CD nº. 26 de 06 de junho de 2009, com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº. 08 de 30 de abril de 2010.

Os recursos humanos concernentes à equipe técnica, administrativa e docente de cada polo serão o coordenador de polo, um técnico em informática, um bibliotecário, um auxiliar para a secretaria e tutores presenciais. Os tutores presenciais recebem bolsa da UAB e deverão ter formação superior adequada às áreas específicas das disciplinas dos cursos.

Entre 2011 e 2012, buscou padronizar-se as informações presentes no SISUAB e no SGB, mediante auditorias, novos parâmetros de fomento e a formulação de orientações para todas as IES integrantes do Sistema UAB. Como resultado, desde o início de 2012, passou-se a utilizar o módulo de planilhas orçamentárias e o módulo de proposta de articulação do SISUAB (SISUAB, 2013). Cada coordenador UAB discute as

planilhas orçamentárias de sua IES diretamente com a DED/CAPES, tendo por base os parâmetros de fomento. A negociação é feita com os gerentes da Coordenação Geral de Fomento (CGFO) após discussão com a CGPC.

Não obstante os preconceitos e resistências encontrados nos meios acadêmicos e sociais acerca da EAD - problema que ultrapassa os objetivos deste trabalho - é imprescindível ressaltar que o Sistema UAB constitui-se em um projeto de grande envergadura no bojo das políticas públicas educacionais e é um elemento decisivo para que uma grande parcela de estudantes brasileiros tenha acesso à formação superior.

O SISTEMA UAB NO ÂMBITO DA UFMG: ESTRUTURA E RESULTADOS

Nas últimas décadas, a UFMG vem atuando em diversos projetos de Educação a Distância, que incluem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre elas, destacam-se as ações vinculadas ao Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), que iniciou suas atividades em 2003, credenciando a UFMG perante o Ministério da Educação para a oferta de cursos a distância.

Em 2008, diante do objetivo de expansão da educação superior pública, proposto pelo Ministério da Educação no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, a UFMG integrou-se ao Sistema, visando apoiar a formação de professores em Minas Gerais, além de desenvolver um ensino superior de qualidade em municípios brasileiros desprovidos de instituições de ensino superior.

Atualmente, a UFMG oferece – por meio do Sistema UAB e em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – cinco cursos de graduação (quatro de licenciatura e um de bacharelado), quatro cursos de especialização, nove cursos de aperfeiçoamento e dois cursos de atualização.

Os nomes dos cursos, o tipo de formação, o número de polos onde o curso já foi executado e o número de polos com curso em andamento estão indicados na Tab. 1. O curso de Educação Científica terá início apenas no segundo semestre de 2013, e o curso de Produção de Material Didático para a Diversidade não será oferecido em 2013, por isso apresentam o valor zero para o número de polos com curso em 2013.

TABELA 1 - : Cursos oferecidos pela UFMG no âmbito do Sistema UAB de 2008 a 2013.

Curso	Tipo de Formação	Nº de polos	Nº de polos com curso
Educação científica: educação não formal em ciência e tecnologia	Aperfeiçoamento	9	0
Geografia	Bacharelado	4	4
Formação pedagógica de educação profissional na saúde: Enfermagem	Especialização	11	11
Atenção Básica à Saúde da Família	Especialização	13	13
Ensino de Artes Visuais	Especialização	15	15
Ensino de Ciências por Investigação	Especialização	11	10
Ciências Biológicas	Licenciatura	5	5
Matemática	Licenciatura	6	6
Pedagogia	Licenciatura	10	10
Química	Licenciatura	5	5
Educação ambiental	Aperfeiçoamento	15	10
Educação de jovens e adultos na diversidade	Aperfeiçoamento	12	7
Educação do campo	Aperfeiçoamento	14	5
Educação em direitos humanos	Aperfeiçoamento	4	4
Educação e saúde	Aperfeiçoamento	14	5
Educação integral e integrada	Aperfeiçoamento	5	5
Estatuto da Criança e do Adolescente	Atualização	9	9
Gênero e diversidade na escola	Aperfeiçoamento	11	6
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	Atualização	9	3
Produção de material didático para a diversidade	Aperfeiçoamento	6	0

Fonte: SISUAB, 2013

A Tabela 2 mostra o número total de vagas oferecidas, o número de vagas reservadas para professores, o número de alunos que ainda estão fazendo os cursos, o número de alunos desvinculados e o número de alunos formados entre 2008 e 2013 (SISUAB, 2013). Parte destas vagas são oferecidas com financiamento da SECADI.

Os cursos ofertados utilizam o espaço físico dos polos de apoio presencial, atendendo no corrente ano, 5.271 estudantes de diversas regiões do estado. Os polos de atuação se

situam em 33 municípios mineiros: Araçuaí, Araxá, Bom Despacho, Buritis, Campo Belo, Campos Gerais, Caratinga, Conceição do Mato Dentro, Confins, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Diamantina, Formiga, Frutal, Governador Valadares, Ipanema, Ipatinga, Itabira, Jaboticatubas, Januária, João Monlevade, Juiz de Fora, Lagamar, Lagoa Santa, Montes Claros, Pompéu, Sete Lagoas, Taiobeiras, Teófilo Otoni, Tiradentes, Ubá, Uberaba e Uberlândia.

Os cursos da UFMG contam ainda com uma equipe de colaboradores formada por: (a) coordenadores de curso; (b) coordenadores de tutoria; (c) professores pesquisadores (formadores e conteudistas); (d) tutores a distância; (e) tutores presenciais; (f) equipe técnico-administrativa dos polos. O curso de Educação Científica (UAB – aperfeiçoamento) não tem alunos ativos, pois o curso só terá início em junho/2013.

TABELA 2: Número de vagas articuladas pela UFMG com a UAB de 2008 a 2013.

Tipo do Curso	Nº total de vagas	Nº de vagas para prof.	Nº de alunos cadastrados	Nº de alunos cursando	Nº de alunos desvinculados	Nº de alunos formados
UAB Aperfeiçoamento	600	150	0	0	0	0
UAB Bacharelado	400	100	329	124	167	32
UAB Licenciatura	3.150	1.525	2.673	1.465	819	357
UAB Especialização	7325	1700	4904	2557	1018	1328
SUBTOTAL UAB	11.475	3.475	7.906	4.146	2.004	1.717
SECADI Aperfeiçoamento	5290	4330	2806	1219	798	789
SECADI Atualização	1150	752	551	0	334	217
TOTAL	17.915	8.557	11.263	5.365	3.136	2.723

Fonte: SISREL, 2013

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, a UFMG e as demais IES integrantes do Sistema UAB em Minas Gerais incentivam o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. No estado de Minas Gerais são 13 instituições ofertantes de cursos nos seguintes tipos de formação: Graduação (Licenciatura e Bacharelado), Especialização, Aperfeiçoamento, Extensão, Sequencial e Tecnólogo.

Como pode ser visto na Tab. 3, as IES do estado de Minas Gerais são responsáveis por 26% das vagas oferecidas em todo o Brasil, bem como por 15% dos cursos e cerca de 14% das articulações. No âmbito do estado de Minas Gerais, a UFMG é responsável por oferecer em torno de 20% das vagas, 13% dos cursos e 17% das articulações. Como um todo, a UFMG atua em 37% dos polos UAB no estado.

TABELA 3 – Situação Geral dos alunos em cada curso da UAB na UFMG

CURSO	Vagas	Matriculados	Inativos	Formados	Cursando
Ciências Biológicas	200	193	130	37	26
Geografia	200	176	102	32	42
Matemática	250	232	156	0	76
Pedagogia	450	428	82	315	31
Química	200	156	111	5	40
Atenção Básica à Saúde da Família	1575	1494	249	609	636
Ensino de Artes Visuais	840	740	354	338	40
Formação Pedagógica de Educação Profissional na saúde: Enfermagem	505	438	141	258	39
Ensino de Ciências por Investigação	500	312	146	123	43
Total	4.720	4.169	1.471	1.717	973

Fonte: SISUAB, 2013

Para que se possa fazer uma avaliação mais apropriada do desempenho da UFMG, até o final desta seção, a análise ficará restrita às ofertas dos cursos da UAB na UFMG que já formaram alunos. A exceção aqui foi a inclusão dos dados do curso de licenciatura em matemática para fins de comparação, apesar de não haver concluintes de sua primeira turma, iniciada apenas em 2009.

A situação geral desses alunos pode ser vista na Tab. 4. Para cada curso está indicado o número de vagas oferecidas, o número de alunos matriculados, o número de alunos inativos, o número de formados e aqueles que ainda se encontram cursando as disciplinas.

TABELA 4: Atuação da UFMG em relação ao Brasil e em relação às outras IES integrantes do Sistema UAB no estado de Minas Gerais

Dados	Total Brasil	Total em MG	MG/Brasil (%)	TOTAL UFMG	UFMG/Brasil (%)	UFMG/Estado (%)
Polos UAB	678	89	13	33	4.8	37
Vagas ofertadas	328.770	88.321	26	17.915	5.3	20
Cursos oferecidos	1025	156	15	20	2.0	13
Articulações IES-Polos	8269	1189	14	203	2.4	17

Fonte: SISREL, 2013

De acordo com a Tab. 5, os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Matemática, Geografia e Química têm um número expressivo de alunos inativos, acima de 60%, enquanto que os cursos da pós-graduação apresentam índices bem mais baixos, mas ainda na casa de 40%. Índices bem inspiradores, abaixo de 20% ocorrem nos cursos de Pedagogia e Atenção Básica à Saúde da Família.

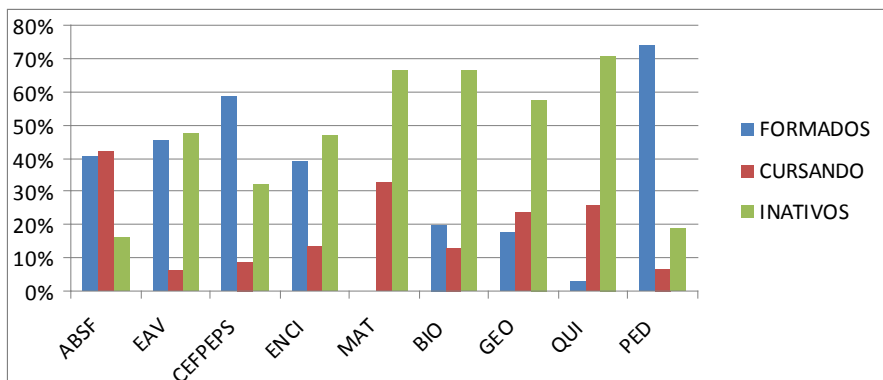
TABELA 5 - Percentual de alunos por situação em cada curso da UAB na UFMG

CURSO	CÓDIGO	FORMADOS	CURSANDO	INATIVOS
Ciências Biológicas	BIO	20%	13%	67%
Geografia)	GEO	18%	24%	58%
Matemática	MAT	--	33%	67%
Pedagogia	PED	74%	7%	19%
Química	QUI	3%	26%	71%
Atenção Básica à Saúde da Família	ABSF	41%	43%	17%
Ensino de Artes Visuais	EAV	46%	6%	48%
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	CEFPEPS	59%	9%	32%
Ensino de Ciências por Investigaçã	ENCI	39%	14%	47%

Fonte: SISUAB, 2013

A Fig. 1 mostra os dados percentuais de alunos formados, cursando e inativos, em relação ao número de alunos matriculados para cada curso da UAB na UFMG. Observe que estes valores percentuais se referem ao número de alunos matriculados. O curso de licenciatura em matemática foi excluído, já que ainda não há alunos formados, por conta da data de início do curso apenas em 2009.

FIGURA 1 - Percentual de alunos formandos, inativos e ainda cursando as disciplinas para cada curso de graduação ou pós-graduação oferecido pela UAB na UFMG



Contudo, é importante avaliar os resultados discutidos acima, excluindo-se os alunos inativos. Como pode ser visto na Tab. 6, os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Artes Visuais apresentam um número expressivo de alunos formados - em torno de 90%, enquanto que os cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Atenção Básica à Saúde da Família apresentam índices menores, na faixa dos 50%. Já o curso de Química mostra um rendimento mais baixo, em torno de 10%. Esse último índice reforça a necessidade de se investir ainda mais na formação de professores, em especial nas áreas de ciências exatas. O curso de licenciatura em matemática foi excluído, já que o curso iniciou-se em 2009 e ainda não há alunos formados.

TABELA 6- Percentual dos alunos formados e dos alunos ainda fazendo os cursos em relação ao número de alunos ativos, para todos os cursos da UAB na UFMG.

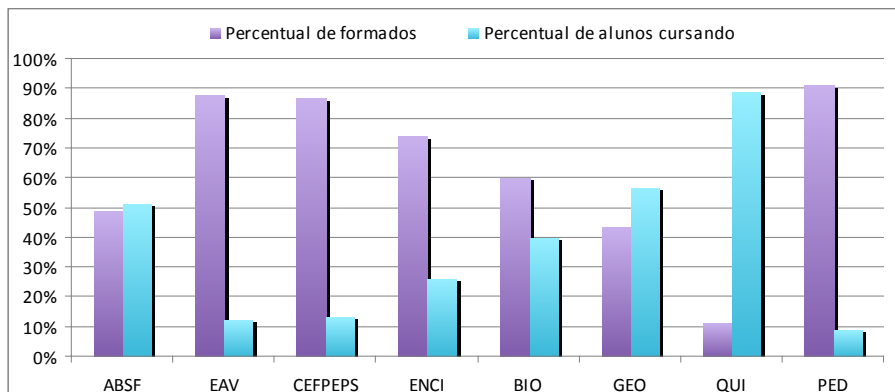
Curso	Código	Percentual de formados	Percentual de alunos cursando
Atenção Básica à Saúde da Família	ABSF	49%	51%
Ensino de Artes Visuais	EAV	88%	12%
Formação Pedagógica de Educação Profissional na saúde: Enfermagem	CEFPEPS	87%	13%
Ensino de Ciências por Investigação	ENCI	74%	26%
Ciências Biológicas	BIO	59%	41%
Geografia	GEO	33%	67%
Química	QUI	11%	89%
Pedagogia	PED	91%	9%

Fonte: SISUAB

A Fig. 2 mostra os dados percentuais de alunos formados e que ainda estão cursando as disciplinas, em relação ao número de alunos ativos no sistema para cada curso da UAB na UFMG. Observe que estes valores percentuais se referem ao número de alunos ativos apenas.

Vale a pena ressaltar que os alunos formados pela UFMG, principalmente os de graduação, também têm sido submetidos a avaliações externas. Antes mesmo da conclusão do curso, os alunos de Química e Biologia já estavam sendo contratados nas escolas, em detrimento de professores com formação em engenharia ou outras áreas afins. Situação similar ocorreu nos cursos de Pedagogia e de Geografia, em que a maioria dos alunos formandos foi aprovada em concurso público na área.

FIGURA 2 - Percentual de alunos formandos e ainda cursando as disciplinas em relação ao número de para cada curso de pós-graduação (lado esquerdo) ou graduação (lado direito).



O SISTEMA UAB NO ÂMBITO DA UFMG: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Por se tratar de uma atividade recente dentro das IES, a estruturação da Educação a Distância, necessária para a implantação do Sistema UAB no âmbito de cada universidade, enfrenta dificuldades de implementação e aceitação na comunidade universitária, bem como uma resistência da comunidade externa.

De acordo com os principais resultados do questionário diagnóstico do Sistema UAB – realizado pela Presidência do Fórum de Coordenadores UAB e seus Grupos de Trabalho (ABREU E LIMA, RIBEIRO & FERREIRA, 2012) –, mais de 50% das IES têm menos de 5 anos de experiência em EaD. As atividades nos polos são consideradas essenciais, sendo que 73% das IES utilizam metodologia assíncrona via Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e contam com momentos presenciais. Quase 50% das IES têm apenas estrutura parcial para situações de falta de energia e 11% não tem sequer um gerador de energia elétrica. Cerca de 70% das IES têm espaço próprio para a EaD, mas em 58% delas esse espaço não é suficiente para abrigar a equipe. Para piorar, em 67% das IES, a carga horária da EaD nem é contabilizada no esforço docente.

Por esses motivos, o processo de institucionalização da EaD – e consequentemente da UAB – tem sido árduo e lento na maioria dos casos, com vários desafios em comum a todas as instituições públicas brasileiras. Em particular, a UFMG já superou os desafios de:

- criar um órgão específico para gestão da EaD, no caso com a implantação do CAED/UFMG em 2003;
- incluir a EaD em sua expansão de vagas, oferecendo mais de 17.000 vagas de graduação e pós-graduação na modalidade a distância;
- possuir um Sistema de Gestão Acadêmica Integrado, no caso por meio do Portal Minha UFMG;
- ter os cursos vinculados às Unidades Acadêmicas responsáveis pelos cursos presenciais, além de criar um Colegiado Especial dos Cursos de Graduação a Distância, composto pelos representantes institucionais de cada Colegiado de Curso;
- incluir a EaD no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (UFMG 2013a);
- alocar vagas docentes nas unidades que atendem aos cursos a distância;
- estabelecer planos de capacitação para formação inicial e continuada dos diversos agentes do Sistema UAB, por meio do Plano Anual de Capacitação Continuada fomentado pela DED/CAPES além dos projetos específicos desenvolvidos pelo CAED/UFMG;
- sistematizar a produção de material didático que atenda às especificidades do EaD, criando a Editora CAED/UFMG;
- Incluir a representação discente nos colegiados de curso EaD, em cumprimento ao disposto no Capítulo III de seu Regimento Geral (UFMG 2013b);
- garantir a participação dos alunos EaD nos programas da IES, por intermédio do Programa de Monitoria de Bolsas de Graduação da UFMG, que disponibiliza duas bolsas por curso de graduação por polo, em cumprimento ao Capítulo IV de seu Regimento Geral (UFMG 2013b);
- obter o reconhecimento dos cursos de graduação a distância, após avaliação externa e independente, realizada na sede e nos polos pelo INEP, sendo que o menor conceito conferido aos cursos da UFMG foi o conceito 3, e a UFMG recebeu, no geral, o conceito 5, sendo este o mais alto possível.

Mesmo com resultados tão promissores, o processo de institucionalização da EaD – e consequentemente do Sistema UAB -- na UFMG, ainda precisa enfrentar muitos outros desafios. Dentre eles, destacam-se:

- ampliação da infraestrutura do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG) para que se possa atender à crescente demanda por cursos na modalida-

de EaD no estado de Minas Gerais;

- inclusão dos estudantes de EaD da UFMG nos programas de iniciação científica e iniciação à docência, como forma de assegurar que eles tenham, na prática, direitos iguais aos alunos do presencial;
- participação nos Conselhos Gestores dos polos de apoio presencial, com o objetivo de buscar melhorias na infraestrutura do polo, tanto no que concerne às conexões de banda larga com estabilidade suficiente sob demanda de muitos acessos simultâneos e utilização dos equipamentos de webconferência, quanto à aquisição de equipamentos de qualidade para aulas práticas no laboratório, quando pertinente;
- realização de concursos públicos para contratação de novos professores e de profissionais da equipe multidisciplinar (*webdesigner*, *designer* instrucional, etc.), possibilitando a total viabilização dos cursos de EaD na UFMG;
- estabelecimento de política específica para permanência dos alunos nos cursos, começando pelo direito à assistência estudantil -- hoje proibida pelo Decreto no. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como forma de diminuir a evasão;
- estabelecimento de uma proporcionalidade na relação professor-aluno que seja equivalente à do ensino presencial, bem como a contabilização das atividades de EaD nos encargos didáticos do professor, promovendo a institucionalização da modalidade e consequente diminuição da necessidade de bolsas da UAB;
- sistematização da produção de material didático feito pela Editora CAED/UFMG em termos da acessibilidade, desde a sinalização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a produção de textos em Braille, promovendo ainda mais a inclusão social;
- regulamentação da função de tutoria, incluindo uma alteração da remuneração para valores mais compatíveis com o trabalho que é exercido dentro do Sistema UAB;
- desenvolvimento de estratégias para que todos os cursos de graduação recebam o conceito mais alto na avaliação externa realizada pelo INEP.

Tendo em vista os resultados alcançados pela UFMG e as metas ainda a cumprir, a perspectiva continua sendo a de ampliar o acesso ao ensino superior público e de qualidade na modalidade EaD, provendo qualificação que garanta o pleno exercício da profissão.

Na perspectiva de ajudar ainda mais no processo de institucionalização da EaD, busca-se aproximar a comunidade dos municípios mineiros, onde os polos de educação a distância da UFMG estão localizados, do conhecimento acadêmico e das múltiplas possibilidades de construção do saber mediante o acesso aos trabalhos e sites científicos e culturais disponíveis no mundo virtual.

Nesse sentido, a UFMG está iniciando o Programa de Extensão “Aproxime-se”, que irá proporcionar atividades educativas que visem fazer de cada polo mineiro um lócus ativo de encontro, de formação de profissionais, bem como da divulgação do saber, da ciência e da tecnologia, garantindo assim a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A intenção é criar um espaço para discussão de questões atuais, de elucidações à população de problemas por ela vividos e de fortalecimento da formação do aluno da graduação a distância e da atividade docente, levando o que há de melhor da pesquisa científica desenvolvida na UFMG para os polos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Sistema UAB no âmbito da UFMG permitiu a oferta de cursos de nível superior, tanto na formação inicial quanto continuada, prioritariamente, para os professores em exercício e, principalmente, nas regiões do estado de Minas Gerais sem atendimento por instituições públicas de ensino superior. Desde 2008, a UFMG ofereceu 17.915 vagas em 33 polos espalhados pelo Estado de Minas Gerais, das quais 8.557 vagas foram reservadas para professores da rede pública.

No âmbito do estado de Minas Gerais, a UFMG é responsável por oferecer cerca de 20% das vagas, 13% dos cursos e 17% das articulações. Como um todo, a UFMG atua em 37% dos polos UAB no estado. De um modo geral, já foram formados 1.605 alunos de um total de 4.169 matriculados, i.e., 42% das vagas disponibilizadas nas primeiras turmas de graduação e de pós-graduação da UFMG em 2008.

Apesar dos bons resultados alcançados até o momento, muitos desafios ainda precisam ser superados, como discutido neste trabalho, antes que se consiga institucionalizar completamente a modalidade de EaD na UFMG. Apesar disso, a UFMG tem demonstrado que é possível oferecer ensino superior público a distância, sem rebaixamento da qualidade.

Tendo em vista os resultados alcançados pela UFMG e as metas ainda a cumprir, a perspectiva continua sendo a de ampliar o acesso ao ensino superior público e de qualidade na modalidade EaD, provendo qualificação que garanta o pleno exercício da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU E LIMA, Denise Martins. RIBEIRO, Silvar Ferreira. FERREIRA, Ilane Cavalcante. **Sistema UAB: Desafios e Estratégias para a Institucionalização**. VI Fórum Nacional de Coordenadores UAB, Brasília. Disponível em: <http://atuab.capes.gov.br>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

BRASIL, 2010. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em 13 de março de 2013.

BRITTO, Eliana Póvoa Pereira Estrela. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil e as políticas de formação de professores**. Disponível em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/7%20o_sistema_cp13.pdf. Acesso em 10 de março de 2013.

CHAVES FILHO, Hélio. **A Universidade Aberta do Brasil: estratégia para a formação superior na modalidade de EAD**. Belo Horizonte, ano 4, n. 06. Jan./jun.2007.

COSTA, Celso José. PIMENTEL, Nara Maria. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n.2, p. 71-90, jun. 2009.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M (orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. V. 2 São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

SISUAB, 2013. **Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br>. Acesso em 15 de abril de 2013.

SISREL, 2013. **Sistema de Relatórios do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://sisrel.capes.gov.br>. Acesso em 15 de abril de 2013.

UFMG, 2013a. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG 2008-2012**. Disponível em: https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf. Acesso em 18 de abril de 2013.

UFMG, 2013b. **Regimento Geral da UFMG**. Disponível em: https://www.ufmg.br/conheca/informes/ia_reg_atual.html. Acesso em 18 de abril de 2013.

ZUIN, Antonio 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.

QUALIDADE E AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM PORTUGAL

Carla P. Oliveira

carla.oliveira@uab.pt

Susana Mântua

susana.mantua@uab.pt

Universidade Aberta - Portugal

Resumo: *A presente comunicação aborda os principais contextos em que se realiza a qualidade e a avaliação do ensino superior a distância, em Portugal, no quadro normativo institucional. Enquanto única universidade pública portuguesa de ensino a distância, a Universidade Aberta desenvolve e dinamiza atividades de ensino, investigação, formação ao longo da vida e interação com a sociedade. Depois da apresentação da UAb e feito o enquadramento relativamente à avaliação e acreditação do ensino superior em Portugal, debruçar-nos-emos sobre os quadros de referência, os princípios orientadores de qualidade, certificação e avaliação do EAD, bem como os recursos conceptuais e tecnológicos que presidem ao EAD, nomeadamente o Modelo Pedagógico virtual. Concluímos com perspectivas de futuro do EAD em Portugal.*

Palavras-chave: *Qualidade, Avaliação, Ensino a distância*

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Aberta (UAb) é a universidade pública portuguesa de ensino a distância (EaD) e e-learning, que desenvolve e dinamiza atividades de ensino, de investigação, de formação ao longo da vida e interação com a sociedade.

Desde 2008 leciona os três ciclos de estudos unicamente em regime de e-learning, com recurso às mais avançadas tecnologias digitais e utilizando um Modelo Pedagógico Virtual próprio, concebido expressamente para o efeito. A Universidade Aberta foi a primeira universidade portuguesa a ser distinguida com o Prémio da EFQUEL¹-Eu-

1 O Prémio EFQUEL contempla instituições que recorrem às TIC para realizar processos de ensino e de aprendizagem inovadores. A seleção dos candidatos e a escolha dos vencedores obedeceram aos rigorosos critérios de qualidade do sistema de Certificação em E-Learning (CEL) da EFMD - Business schools and companies-network & accreditation e à metodologia da EUROPACE.

ropean Foundation for Quality in E-Learning e com a certificação da UNIQUe - The Quality Label for the use of ICT in Higher Education (Universities and Institutes).

Paralelamente às atividades letivas e formativas, a UAb é internacionalmente reconhecida pela qualidade da investigação que desenvolve no domínio da pedagogia do eLearning, tendo sido premiada com o *Learning Impact Leadership Award*, atribuído pelo IMS Global Learning Consortium (IMS GLC) ao Projeto Virtual: *Harmonizing Virtual Mobility and the European Qualification Framework*.

Em nível nacional, a Associação Portuguesa da Certificação (APCER) certificou o Sistema de Gestão de Qualidade da UAb, ao qual foi atribuído o Prémio do 1º nível de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM), denominado *Committed to Excellence*, avaliado pela Associação Portuguesa para a Qualidade (APQ).

Em 2009, o Ministério da Ciência da Tecnologia e do Ensino Superior português divulgou o estudo intitulado *“Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal”*, que analisava o ensino a distância, em Portugal. O EAD foi então reconhecido como a via de expansão dos estudos superiores em Portugal, mas foi identificado um atraso neste domínio face a outros países europeus. Neste contexto, face às potencialidades deste regime de ensino na formação de grandes públicos geograficamente dispersos e a baixo custo, foi não só reconhecida a mais-valia do EAD, como recomendado quintuplicar o número de certificações nesta modalidade de ensino.

No seu programa de ação, o atual reitor da UAb, Professor Doutor Paulo Dias, apresentou como uma das prioridades do seu mandato

*...conduzir e dinamizar os processos de avaliação da qualidade e elaborar os indicadores para a acreditação dos sistemas de e-learning no Ensino Superior, em particular, no atual quadro de generalização da adoção das práticas de e-learning pelas Universidades e Politécnicos. Trata-se de um compromisso para uma universidade de excelência, que deverá ser concretizado através da criação de um Observatório da Qualidade no Ensino a Distância e elearning, o qual terá como missão promover, no âmbito das práticas das associações internacionais neste domínio, a reflexão e as iniciativas que conduzam à elaboração dos estudos de avaliação e dos critérios e recomendações para a promoção das abordagens de qualidade no e-learning.*²

2. A UNIVERSIDADE ABERTA (UAB) EM PORTUGAL

A Universidade Aberta festeja o seu 25º aniversário fundacional, em 2013.

Do ponto de vista da sua atuação e no âmbito da sua missão formadora, as principais

2 In, Programa de Ação como Candidato a Reitor da Universidade Aberta, Paulo Maria Bastos da Silva Dias, setembro de 2011

linhas de ação da Universidade Aberta baseiam-se no princípio da inclusão digital da sociedade contemporânea, que se pauta por sucessivos avanços tecnológicos. Assim, a UAb contribui para o desenvolvimento de competências digitais que tornam os cidadãos mais participantes, informados e capazes de se integrarem numa sociedade extremamente exigente, sobretudo em termos de mercado de trabalho.

Em Portugal, o ensino a distância nunca reuniu o consenso, nem foi uma batalha pacífica, e o percurso da Universidade Aberta pode, metaforicamente, comparar-se ao percurso de um rio, que serpenteia através de uma complexa geografia de pessoas e lugares, sentimentos contraditórios, desconfianças, ignorâncias e preconceitos.

Há 25 anos que a UAb chega aos quatro cantos do mundo, um quarto de século de um rio de águas, ora turbulentas ora calmas que têm, persistentemente, conseguido ultrapassar barreiras físicas, socioculturais e temporais.

Em Portugal, o Ensino Superior a Distância, apesar da consolidação que já adquiriu no seio da comunidade académica e da sociedade em geral, ainda não é um longo rio tranquilo que deságua na foz. Ultrapassadas as principais resistências, tem aumentado o seu caudal bem como a sua esfera de influência, abrindo janelas de oportunidades nas áreas do conhecimento e da educação/formação.

As tecnologias de informação e comunicação e a proliferação das redes (digitais e sociais) transformaram o elearning numa modalidade de ensino mais atrativa, mas também mais complexa e refinada, deixando para trás a ideia de que se tratava de um ensino de segunda escolha.

A afirmação do EAD e consequentemente da UAb passam pela qualidade da sua oferta pedagógica e da sua investigação, não esquecendo ainda a necessária flexibilidade e sustentabilidade de uma rede de apoio às avaliações presenciais fortemente apoiada numa logística que se exige ágil e robusta.

3. AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: QUADROS DE REFERÊNCIA

A avaliação e garantia de qualidade no Ensino Superior são o objetivo de várias agências e associações especializadas nacionais e europeias, que as abordam em diferentes perspetivas (acreditação de cursos, certificação de processos, avaliação institucional). Os exemplos mais presentes destas agências e associações são, em Portugal, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) www.a3es.pt, e na EU, a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) www.enqa.eu e a European Universities Association (EUA) www.eua.be.

Neste contexto entende-se por acreditação académica o reconhecimento oficial do valor de uma instituição ou curso³, que assenta em juízos de valor e *standards* pré-estabelecidos que são quase exclusivamente orientados para o ensino presencial.

Ora, o EAD apresenta especificidades próprias, o que requer um referencial de qualidade específico, orientado para programas de ensino e formação a distância. É neste âmbito que a UAb é membro fundador e integra a European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), que preside o movimento europeu da qualidade em e-learning, com vista à construção de uma comunidade de benchmarking em e-learning.

Centrando-nos no caso português, a avaliação e acreditação das instituições de ensino superior, definidas por lei, estabelecem que todos os cursos conducentes a um grau sejam, obrigatoriamente, submetidos a uma acreditação prévia na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta Agência é a entidade portuguesa responsável pela gestão e implementação de todo o processo de avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, de acordo com os diplomas legislativos publicados para efeitos de análise global do quadro normativo.⁴

Esta avaliação assenta em patamares de referência que operam como recomendações de promoção da qualidade, em busca da excelência e diretamente associados a uma escala de apreciação, a boas práticas e a indicadores de desempenho de atividades letivas e de investigação, de gestão académica, de processos de decisão, impacto sociocultural e económico, etc.

Apesar de a UAb cumprir os requisitos de acreditação definidos pela A3ES, não pode ser ignorado o facto de o EAD necessitar de referenciais e indicadores específicos, aplicáveis a toda a oferta pedagógica, disponibilizada nesta modalidade⁵. São particularmente pertinentes as adaptações referentes ao contexto (dos professores e dos estudantes), às práticas pedagógicas (modelo pedagógico) e aos resultados (impacto do EAD na formação dos estudantes).

3 <http://www.uab.pt/web/guest/estudar-na-uab/oferta-pedagogica>

4 *Lei nº 38/2007*, de 16 de agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior;

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelo *Decreto-Lei nº 107/2008*, de 25 de junho e pelo *Decreto-Lei n.º 230/2009*, de 14 de setembro, que aprovou os requisitos para acreditação de ciclos de estudos;

Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior;

Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, que institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os seus Estatutos.

5 A avaliação de qualidade em instituições de ensino a distância tem sido objecto de vários projetos e experiências, conforme relatado em Clarke (2004) e SNAHE (2008).

4. RECURSOS CONCEPTUAIS E TECNOLÓGICOS EM EAD

O ensino a distância andou sempre a par dos avanços tecnológicos. Do ensino por correspondência do século XIX ao ensino a distância dos anos 70/80, do século passado, que aproveitou a banalização da televisão e do vídeo para difundir conteúdos áudio, vídeo e scripto, o ensino a distância assentava, sobretudo, na produção de conteúdos especialmente concebidos e desenhados para uma aprendizagem centrada no auto-didatismo e na distribuição de conteúdos, essencialmente individual, autodirigida e socialmente descontextualizada.

A generalização da internet e das redes de conhecimento vieram alterar, de forma radical, o ensino a distância. No espaço de duas décadas, os meios tecnológicos mudaram a nossa forma de comunicar, de aprender e de estar. Em qualquer lugar e a qualquer hora, docentes e discentes podem comunicar em tempo real, partilhar informação, enviar e receber ficheiros em vários formatos, constituir grupos de trabalho, etc.

A separação física entre todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem é facilmente “anulada” pela internet, a comunicação multilateral e bilateral uma prática comum, operacionalizada por meio de plataformas de e-learning, ou seja, em salas de aula virtuais em que o espaço, o tempo e as relações adquirem novos contornos, nos quais a interacção se diversifica e a aprendizagem ganha uma dimensão social até então ausente.

Mas para que houvesse um real aproveitamento das potencialidades oferecidas pela tecnologia, a Universidade Aberta refundou-se, após anos de um trabalho doutrinário, metodológico e socioeducativo intenso, desenvolvido por uma equipa de investigadores nacionais apoiados por consultores e peritos internacionais da área.

Apostando numa mudança radical, quer conceptual, quer operatória do ensino superior a distância em Portugal, a Universidade Aberta assumiu o seu compromisso para com a sociedade, ou seja, para além de uma oferta formativa superior formal, também privilegiou outras formas de educação/formação mais flexíveis, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. A capacitação de populações adultas geograficamente muito dispersas e com níveis heterogéneos de qualificação tornou-se uma das bandeiras da Universidade Aberta.

4.1. Modelo pedagógico da UAb

O Modelo Pedagógico Virtual –MPV- da UAb estimula a comunicação por múltiplas vias e o estabelecimento de ambientes virtuais de aprendizagem, suportados por uma plataforma de ensino LMS (Learning Management System).

No espaço de e-learning da Universidade Aberta, todas as interações entre os diferentes atores, professores/tutores e estudantes, de carácter formal ou não formal, bem como o acesso a diferentes tipos de conteúdos pedagógicos, a realização de tarefas de ensino/aprendizagem, por exemplo, trabalhos escritos ou orais são realizadas dentro deste ambiente virtual, no seio de uma comunidade de prática que partilha um conjunto de valores e de modelos de referência.

Os professores e os estudantes da UAb continuam separados espacial e temporalmente, mas estão juntos, quer em sala de aula virtual, quer em ambientes virtuais menos formais, criados especificamente para a socialização *on-line*.

Como em qualquer proposta educacional e em particular no e-learning, em que a tónica é colocada numa nova gestão e organização do tempo, na motivação e no empenho, quer individual quer colectivo, no desenvolvimento e aquisição de estratégias criativas e diversificadas de aprendizagem, a qualidade dos conteúdos disponibilizados e o modelo pedagógico adoptado são elementos fundamentais para um ensino de qualidade e adequado.

Assim, é importante não esquecer que um programa de estudos (unidades curriculares/curso) para esta metodologia de ensino requer especial atenção:

- a. na disponibilização de conteúdos actuais e actualizados e introdução de novas abordagens que possam conduzir a reflexões e troca de ideias;
- b. na existência de um corpo docente preocupado com a compreensão dos estudantes, estejam eles em um espaço público ou no espaço virtual;
- c. na preparação de docentes que, para além de desenvolverem investigação nas suas áreas científicas, promovam também investigação que possa favorecer os processos de aprendizagem;
- d. na constituição de uma equipa de apoio que cuida dos aspetos tecnológicos da elaboração dos materiais nas suas várias formas, isto é, *scripto* ou mediatizado.

O MPV da Universidade Aberta é fortemente centrado no estudante e assenta nas seguintes premissas:

- interação com os estudantes e os contextos de aprendizagem;
- flexibilidade na aprendizagem: a comunicação e a interação processam-se de acordo com a disponibilidade do estudante, partilhando recursos, conhecimentos e atividades com os seus pares;
- modelo dinâmico e interativo, em permanente evolução.

As comunidades de aprendizagem *on-line* que se constituem no âmbito dos cursos formais e não formais são muito mais do que interações entre docentes e discentes e entre discentes entre si; são espaços nos quais estudantes e professores interagem entre si na busca e na partilha de conhecimento, na realização de tarefas e na discussão de temas, mas também na partilha e troca de dúvidas, de resultados, de descobertas, de sentimentos, etc.

As verdadeiras comunidades de aprendizagem, criadas no âmbito do MPV da UAb, trabalham de forma colaborativa, independentemente do espaço e do tempo e para um fim comum; constituem, assim, a grande mais-valia do Modelo pedagógico da UAb.

Este modelo (MPV-UAb), que se pretende flexível, acompanha a evolução e o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, nomeadamente das tecnologias móveis e da Web 2.0, de novas ferramentas de *software*, das redes de conhecimento e das redes sociais, da investigação científica que se produz na área da pedagogia do e-learning.

4.2. Operacionalização do Modelo Pedagógico Virtual

A refundação conceptual da instituição UAb, que se consubstanciou na criação do MPV foi operacionalizada por meio de um plano faseado de actividades, das quais destacamos:

- desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e pedagógicas próprias;
- capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos materiais;
- definição do público-alvo;
- estabelecimento de perfis funcionais e operacionais específicos do pessoal administrativo e técnico envolvido no processo de ensino aprendizagem;
- modelo pedagógico próprio reconhecido e validado;
- estabelecimento protocolos de colaboração e de parcerias com outras instituições de ensino e formação nacionais e estrangeiras;
- garantia do acesso à formação superior e de aprendizagem ao longo da vida a públicos-alvo com necessidades específicas;
- existência de normativos no que diz respeito ao planeamento e organização de todo o processo de ensino aprendizagem, nos seus aspectos científicos, pedagógicos e tecnológicos.

A execução e cumprimentos deste plano exigiram:

- o reajustamento profundo de toda a oferta pedagógica e dos métodos de ensino utilizados;
- o reenquadramento da investigação científica dos docentes;
- a capacitação/formação de docentes e tutores;
- a requalificação/capacitação/reconversão das equipas transdisciplinares de apoio;
- a capacitação/formação dos responsáveis pelo desenho instrucional dos cursos;
- a reestruturação organizacional em nível de recursos humanos e infra-estruturas, garantindo uma maior sustentabilidade financeira.

5. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE QUALIDADE

O Processo de Bolonha, com o propósito de criar um espaço europeu de ensino superior, abriu as portas à harmonização da legislação relativa ao ensino superior. As universidades europeias passaram a fazer parte de uma extensa rede interuniversitária que assumiu a missão de chegar ao maior número de pessoas, aplicando novas estratégias de captação, novas ferramentas pedagógicas e novos públicos. A reorganização global do espaço europeu de ensino superior assenta na flexibilidade da oferta pedagógica e na mobilidade (docentes, discentes e pessoal técnico de suporte - *staff*).

A oferta pedagógica da UAb, progressivamente adaptada a esta realidade, reflecte, em ambos os planos de formação formal e não formal, uma alteração de estruturas curriculares desenhada e concebida de forma a dar resposta às crescentes necessidades de qualificação do mercado nacional e internacional dos seus estudantes e, também, de potenciais candidatos. São particularmente relevantes as pós-graduações e os cursos de 2º e 3º ciclos – mestrados e doutoramentos - de cariz mais profissionalizante, em domínios científicos emergentes e em parceria com instituições nacionais e internacionais.

Todo o processo de EAD é suportado por uma estrutura organizacional e por um conjunto de recursos humanos diferenciado e altamente qualificado, que assegura a qualidade do ensino ministrado, dos materiais produzidos, da robustez e usabilidade da plataforma de elearning, o processo de avaliação presencial, de candidaturas e certificação *on-line*.

No contexto mais específico da Aprendizagem ao Longo da Vida e de acordo com as diretivas da Comissão Europeia relativas ao Quadro Europeu de Qualificações⁶ e ao

6 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

Quadro de Referência Europeu de Garantia e Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais⁷ todos os Estados-Membros devem assumir os princípios subjacentes à governação e apropriação do processo de Copenhaga, lançado em 2002. Este processo tem como objetivo melhorar o desempenho, a qualidade e a atratividade do ensino e da formação profissionais na Europa e procura incentivar o uso das várias oportunidades de formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida (ALV).

As prioridades definidas pela Declaração de Copenhaga constituem a base para a cooperação voluntária em matéria de EFP, nomeadamente:

- reforçar a dimensão europeia do EFP;
- aumentar a informação, orientação e aconselhamento, bem como a transparência do EFP;
- criar ferramentas para o reconhecimento mútuo e a validação de competências e qualificações;
- melhorar a garantia de qualidade do EFP.⁸

A UE pretende que todos os países membros tenham uma política comum para o ensino e formações profissionais em 2020, mais flexível, inclusiva, inovadora, qualificada e justa. Globalmente pretende-se um espaço alargado de ensino e formação profissional mais atractivo, com um corpo docente altamente qualificado, metodologias de ensino inovadoras, sistemas de ensino flexíveis, infraestruturas e instalações adequadas e de qualidade.

No que respeita a oferta formativa, cultural e social das unidades e serviços da UAb, estão já implementados os procedimentos de avaliação da qualidade.

Na Uab, os princípios orientadores da qualidade contemplam: o papel do e-learning em nível institucional, a infraestrutura tecnológica, o processo de ensino aprendizagem e os recursos humanos.

Dentro do pressuposto da aprendizagem centrada no estudante, as diversas situações de ensino foram delineadas em função do estudante e de um percurso de aprendizagem que deverá conduzir à aquisição e ao desenvolvimento de competências transversais, necessárias à vivência na Sociedade do Conhecimento, bem como à aquisição de competências específicas dentro da área de saber escolhida pelo estudante.⁹

7 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1144_en.htm

8 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_pt.htm

9 Alda Pereira; Lina Morgado; Lúcia Amante; José Bidarra, Modelo pedagógico Virtual da Universidade

O plano estratégico da UAb para 2006 a 2010, que a par da revisão estatutária da UAb, reflecte e representa um marco importante na vida da instituição. Foi o resultado da reflexão conceptual e operatória realizada pela instituição, de forma a fazer face às mudanças operadas no ensino superior em Portugal, sobretudo após a adesão ao espaço europeu de Bolonha, à evolução do ensino a distância, face às necessidades crescentes de formação da sociedade portuguesa. Nesse período, foram definidos os conceitos fundamentais e estabeleceram-se as bases que permitiram garantir a qualidade dos cursos de EAD e os respetivos processos, nomeadamente no que respeita às diferentes abordagens pedagógicas do processo de ensino aprendizagem decorrentes da utilização sistemática das TICs.

No âmbito do Plano Estratégico 2011-2015, a UAb afirma-se como universidade virtual, organização criativa e inovadora, competitiva e sustentável da Sociedade Digital, no plano nacional e internacional, em particular na lusofonia e na interação com a sociedade e o mundo empresarial. As principais linhas de ação visam a promoção da inovação na oferta formativa estratégica, na qualidade do *elearning*, na Aprendizagem ao Longo da Vida e na investigação, em particular, em EAD e e-learning, suportada por redes e parcerias com instituições de referência, no país e no plano internacional.

Para a sustentabilidade do novo projeto deverão contribuir os trabalhos do *Observatório da Qualidade no Ensino a Distância e elearning*, estrutura criada no quadro da cooperação estratégica com as outras instituições de Ensino Superior português, com a missão de promover, no âmbito das práticas das associações internacionais neste domínio, a reflexão e as iniciativas que conduzem à elaboração dos estudos de avaliação e dos critérios e recomendações para o desenvolvimento da qualidade no *e-learning*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS PARA O EAD EM PORTUGAL

Atualmente e no contexto nacional, a UAb assegura mais de 90% da oferta pedagógica (formal e não formal) em EAD. Num mundo cada vez mais globalizado, a ausência de fronteiras geográficas e temporais faz do ensino a distância e do e-learning uma alternativa sustentada e eficiente para promover a qualificação e capacitação de recursos humanos e dar resposta às crescentes necessidades educativas/formativas decorrentes das mudanças económicas, socioprofissionais e tecnológicas do mundo atual.

O investimento e financiamento público no EAD, a investigação científica nesta área, o apoio ao setor privado e o estabelecimento de parcerias e consórcios entre instituições de ensino superior irão permitir aumentar, diversificar, qualificar e credibilizar

a oferta pedagógica a distância *on-line*, quer a nível nacional quer internacional. Este percurso só será possível se a vontade política se traduzir em acções e medidas concretas, nomeadamente:

- apostar na investigação científica em nível nacional em EAD;
- mobilizar a diplomacia portuguesa para o estabelecimento de contactos ao mais alto nível com vista à resolução das questões legais relacionadas com o reconhecimento de graus dos cursos ministrados em EAD;
- reduzir as resistências de instituições de ensino superior e de organizações para uma colaboração mais estreita no domínio do EAD;
- reajustar a dotação orçamental atribuída anualmente à UAb, em função dos custos com programas de formação ao longo da vida e outros custos associados à pesada logística de recursos humanos e materiais directamente associadas a este tipo de ensino/formação;
- consolidar os processos de avaliação da oferta pedagógica da UAb;
- investir na formação continuada de professores e tutores.

Acreditamos que existe vontade política para que o EAD em Portugal ocupe o lugar de destaque que merece, uma vez resolvidas as resistências internas que ainda subsistem no seio do ensino superior.

Acresce o desafio de qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento, abrir à população adulta cursos de nível superior, possibilitando-lhe o acesso a graus académicos e/ou qualificações profissionais, não necessariamente com base na sua qualificação escolar, mas antes numa avaliação de competências, de acordo com requisitos rigorosos e creíveis.

No quadro de internacionalização da UAb, continuaremos a investir na política e prática de cooperação com o exterior, mediante o estabelecimento de parcerias e consórcios com universidades da UE e outras universidades de ensino a distância, bem como na cooperação no espaço da AULP e CPLP.

Cumprindo o desígnio de educação democrata e aberta a todos, acreditamos que estão criadas todas as condições técnicas, legais e institucionais para a intensificação do EAD, em Portugal e no mundo, abrindo, assim, novas janelas de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

Comissão Europeia; DG Educação e Formação – e-Learning Initiative http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/mid_term_report_en.pdf

EADTU (European Association of Distance Teaching Universities), <http://www.eadtu.nl/excellenceplus/files/EADTU-UNESCO%20Collaboration.pdf>

Figueiredo, Filipa; Manual da Qualidade da UAb, 2009

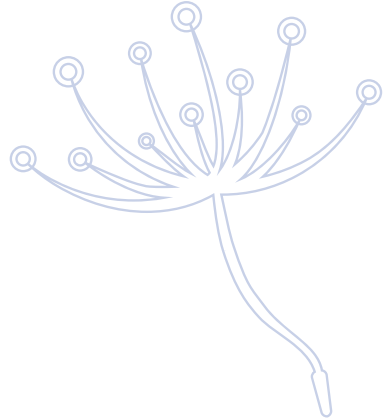
Grifoll Josep; Huertas, Esther; Prades, Anna; Rodríguez, Sebastián; Rubin, Yuri; Mulder, Fred; Ossiannilsson, Ebba. **Quality Assurance of E-learning** (Workshop), European Association for Quality Assurance in Higher Education 2009, Helsinki

<http://depd.wisc.edu/html/quality3.htm>

<http://www.eadtu.eu/images/stories/Docs/E-xcellence/e-xcellencemanualchapter4.pdf>

<http://www.eua.be/Home.aspx>

Malcolm, Clarke; Butler, Clive; Schmidt-Hansen; Peter; Somerville, Mary. **Quality assurance for distance learning: a case study at Brunel University**, British Journal of Educational Technology, 2004, Vol 35 N° 1



Seção 4: **Formação Docente**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ERA DE MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL

Maria Teresa M. Freitas¹

mtmf@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Matemática

Resumo: Neste texto convidamos o leitor a refletir sobre a mudança paradigmática da educação apresentada após a emergência dos avanços tecnológicos². Nesse contexto, a Educação a Distância aparece no foco da discussão sobre a formação de professores nesta era informatizada, mas outras estratégias de formação para a modalidade presencial se evidenciam como cruciais por propiciarem subsídios necessários para que o profissional docente enfrente os desafios da sociedade contemporânea altamente midiaticizada. Algumas pesquisas que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem na formação docente foram alvo de análise e aqui debatemos como os resultados podem contribuir para a discussão do atual papel do professor nessa sociedade em rede e de seus desafios na contemporaneidade.

Palavras-Chave: paradigma educacional, educação a distância, ambiente virtuais de aprendizagem.

1. AGUÇANDO A REFLEXÃO...

O mundo, nas últimas décadas, tem apresentado um processo de transformação em sua estrutura geral. Mesmo não tendo a perspicácia de um observador experiente, pode perceber-se em diferentes espaços por onde circulamos uma sociedade que apresenta mudanças em várias dimensões. Essa mudança está associada à emergência de um novo paradigma tecnológico e relacionada com a produção, obtenção e troca de informação e de comunicação. De certa maneira, esse novo paradigma tecnológico

1 Doutora em Educação: Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Diretora do Centro de Educação a Distância - CEaD/UFU.

2 O avanço tecnológico é percebido pela evolução da tecnologia que disponibiliza para a sociedade em geral recursos como *ipod, ipad, tablet, iphone e celulares* com recursos surpreendentes. Para além desses aparatos, podemos testemunhar avanços também de ordem tecnológica que apresentam reflexos na geração de carros, na utilização criativa de imagens 3D, além de outras descobertas que promovem benefícios em diferentes setores, com reflexos na educação.

apresenta reflexos em toda e qualquer organização, seja na esfera pública ou privada. Assim, compreender a necessidade de transição ou de adaptação da sociedade passa a ser uma peça chave no século XXI, e a educação, com certeza, deve acompanhar essa tendência e buscar meios de se ajustar a essa evolução.

Todas as instituições deparam-se com mudanças significativas, resultantes do impacto das tecnologias emergentes³ e da globalização. As evidências dessas mudanças vivenciadas na contemporaneidade podem ser analisadas à luz dos desafios delas provenientes e que incluem as alterações de padrões de competição, as inovações tecnológicas, o crescimento exponencial da produção de conhecimento, a preocupação mundial da sociedade com a qualidade de vida, a crescente demanda pela educação em seus diferentes níveis, dentre outras. Nesta perspectiva, percebe-se também que a estrutura social, especialmente nas últimas décadas, sofreu forte influência dos desafios acima citados.

Na compreensão de Gadotti (2005, p.43) “a sociedade contemporânea está marcada pela questão do conhecimento. E não é por acaso. O conhecimento tornou-se a peça chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje”. As tecnologias da informação e comunicação influenciam a sociedade, e a tendência é que essas tecnologias sejam cada vez mais utilizadas na educação, especialmente na educação a distância.

Essa sociedade do conhecimento, de que nos fala Gadotti (*op. cit.*), tem sido considerada, mais recentemente, como sendo sociedade em rede (CASTELLS, 2005).

Castells (2005) compreende a sociedade dos dias atuais como uma sociedade globalizada, cujo foco está no uso e na aplicação da informação e do conhecimento. Essa sociedade apresenta como característica fundante um processo altamente acelerado pela revolução tecnológica, concentrada na tecnologia da informação, cujas consequências trouxeram, inclusive, profundas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos sistemas de valores. Nas palavras de Castells (2005) a sociedade em rede – *network society* – é caracterizada como “a estrutura social resultante de uma integração entre o novo paradigma tecnológico e a organização social em geral⁴” (p.28).

Neste cenário, um novo campo de pesquisa tem emergido com força total, na medida

3 Como tecnologia emergente pode-se incluir todo e qualquer novo artefato eletrônico, seja um programa ou aplicativo de computador, ou qualquer lançamento que modifique a prática rotineira da sociedade em geral ou em particular.

4 Tradução nossa para o trecho citado: “I have conceptualized as the network society the social structure resulting from the integration between the new technological paradigm and social organization at large”.

em que amplia as possibilidades e as potencialidades de uma modalidade de ensino que vem assumindo um papel importante na sociedade atual, denominada Educação a Distância – EaD. Pimentel (2010, p. 268) defende que “a adoção da EaD nas atividades de ensino contribui para o processo de ampliação do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação superior (presencial e a distância)”. Ponderando sobre essa afirmação, identificamos a necessidade de mudança de paradigma nas relações de ensino e aprendizagem tanto no contexto dos cursos oferecidos na modalidade presencial quanto daqueles oferecidos na modalidade a distância.

Merece destaque o fato de que os jovens de hoje se veem inseridos em uma sociedade em rede, com acesso fácil às informações e ao conhecimento. Por isso, é muito comum a maioria desses jovens apresentarem familiaridade com redes sociais e com as ferramentas tecnológicas disponíveis em aparatos cada vez mais práticos e adaptáveis como *iphones, tablets, laptops* e outros dispositivos com fácil acesso à Internet.

Talvez a resposta a alguns problemas que temos tido para inserir a tecnologia nas escolas esteja menos relacionada com a tecnologia em si e mais relacionada com a mudança de paradigma educacional que a tecnologia tem possibilitado. Com efeito, em razão do avanço da tecnologia percebida no século XXI, a educação não tem mais o mesmo significado que tinha no passado.

2. MUDANDO PARADIGMAS

Ainda hoje nas escolas, percebe-se uma grande quantidade de professores que compreendem educação como transferência de informações de um lugar (que pode ser o livro texto) para outro, que, geralmente, são os alunos. O tempo de sala de aula por vezes é despendido com preleções em um caminho de mão única, sem interação ou intervenção dos alunos. Entretanto, para os alunos de hoje, educação envolve o preparo para o futuro, ou seja, envolve o próprio futuro de cada um. Uma possível proposta de educação contemporânea poderia ser, talvez, aquela que inserisse os alunos no campo das informações que os próprios jovens dominam, ou seja, no campo das informações provenientes de suas conexões com o mundo e com as pessoas – da televisão, da *internet*, das conversas informais, das redes sociais e de outras práticas sociais. Nesse contexto apresenta-se como fator importante aprender o que é de interesse para o aluno, possibilitando-lhe compartilhar ideias e pontos de vista, levando-o a reconhecer o significado e a relevância da aprendizagem para o futuro.

A tecnologia usada a serviço de um paradigma ultrapassado e antigo parece ter pouco significado para os jovens da contemporaneidade. A leitura de um *Power Point* pelo professor em sala de aula, por exemplo, tem por vezes sido criticada pelos alunos que

não percebem a necessidade de, a princípio, ouvir o professor, para depois ser seu locutor na dinâmica de uma sala de aula presencial. Essa proposta, nossa velha conhecida, reflete a tradicional prática didática de utilização do quadro-negro. Assim, é importante o professor refletir sobre o uso de ferramentas tecnológicas de forma a substituir velhas práticas como se essas ferramentas dessem um “verniz de modernidade” aos procedimentos didáticos. Nesse contexto, evidencia-se, conforme ressalta Freitas (2013, p. 262), que a “comunicação que inclui a Rede Mundial de Comunicação (*World Wide Web*) não pode ser excluída das estratégias de formação docente”, uma vez que o professor em formação demanda outras formas de interação que satisfaçam as suas exigências, como futuro profissional da área educacional, área esta que está cada dia mais envolvida com e movida pela era informatizada.

Difícil deixar de considerar que estamos vivendo um momento ímpar e diferenciado de mudança social, e a forma de lidar com a docência exige uma abertura para a compreensão da realidade. Este momento atual conclama os docentes a serem ousados, a proporem experiências sobre outras formas de aprender e ensinar e, a analisarem os impactos dessas formas de ensinar e aprender nos cursos de formação de professores a distância. Assim fazendo, dá-se visibilidade à emergência de um novo paradigma educacional em que as novidades surgem a cada dia na sociedade do conhecimento e impõem o uso de tecnologias e a busca de um saber apropriado para lidar com a diversidade. Os ambientes virtuais de aprendizagem, utilizados na maioria dos cursos oferecidos na modalidade a distância, apresentam características interessantes por permitirem flexibilidade de propostas em diferentes espaços e propiciarem a realização de trabalhos colaborativos. Como afirma Freitas (2010, p. 140),

a amplitude oferecida pelos ambientes virtuais abre múltiplas possibilidades de aprendizagem que pode se basear em movimentos espontâneos inadequados para um ensino que se atém à intencionalidade, muitas vezes desconsiderando a assimetria característica do ser humano no processo de aquisição de conhecimento.

Vale salientar que o docente em formação hoje tem como perspectiva de trabalho a atuação em diferentes realidades e, dessa forma, antes de iniciar sua carreira, o futuro professor merece experimentar em sua formação uma proposta de formação híbrida que associe modalidade presencial e a distância, considerando, assim, a tecnologia e outras formas de ensinar e aprender. Neste contexto de formação, a inserção do aluno presencial em ambientes virtuais de aprendizagem pode propiciar uma reflexão sobre o uso das tecnologias como fator relevante de ampliação das experiências e de interação com outras ferramentas necessárias a sua formação, contribuindo para o desenvolvimento consciente de sua identidade como profissional. O mesmo poderia ser dito em relação à formação docente oferecida na modalidade a distância, quando

momentos presenciais devem estar presentes em situações propícias, especialmente naquelas em que o estágio supervisionado esteja em evidência.

Salientamos que as transformações paradigmáticas não são de fácil operacionalização e nada acontece por legislação ou imposição. Entretanto, já se percebe entre os docentes a existência de uma sensibilidade para a percepção sobre o paradigma que surge, e isso os leva a buscar o novo e a ansiar por rupturas e por desmistificação de utopias no intuito de encontrar caminhos que possibilitem fazer melhor o que antes já se acreditava fazer tão bem.

Interessante observar que essa abertura para uma mudança educacional impõe também a abertura para o trabalho colaborativo em que o professor não mais figura como o detentor do conhecimento, mas media e interage com diferentes participantes em busca de aquisição e aprimoramento do conhecimento. Oliveira e Geraldi (2010, p. 19) sabiamente afirmam que

a busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam.

Importante observar também que atualmente tem-se adotado diferentes estratégias de aquisição do conhecimento, de produção e veiculação de informação, caracterizando, assim, uma transformação na experiência humana que requer abertura para o novo e sensibilidade para compreender os valores e saberes que circulam na sociedade. As interações/relações entre as pessoas têm hoje tendência a incluir uma dimensão tecnológica muito instigada pelo aparecimento da internet.

A formação inicial do professor em uma proposta de curso na modalidade a distância pressupõe o uso de diferentes mídias nas relações de ensino-aprendizagem. Entre essas mídias, diferentes ambientes virtuais de aprendizagem têm sido utilizados como espaço virtual e isso, de certa forma, propicia novas interações que, em outra modalidade, ocorreriam nos ambientes físicos das salas de aula, por exemplo. Conforme mencionado anteriormente, parece-nos prudente reafirmar aqui a necessidade de as propostas de formação na modalidade presencial contemplarem experiências que familiarizem os futuros professores com as diferentes possibilidades de uso da tecnologia e dos ambientes virtuais.

Dessa forma, temos visto que os ambientes virtuais de aprendizagem são, por vezes, utilizados como apoio em experiências de formação em cursos presenciais. Estratégias de utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, portanto, têm sido alvos de

investigação de professores e pesquisadores, e essas pesquisas têm apresentado resultados surpreendentes que servem de motivação, de incentivo e de reflexão sobre como podemos enfrentar os desafios da formação docente na nova era digital.

3. AMBIENTES VIRTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em razão do crescente avanço da tecnologia no mundo atual, as orientações curriculares disponibilizadas aos professores pelos órgãos competentes recomendam e incentivam estratégias educativas que contemplem o uso de tecnologia e de outras mídias. Por certo, a inserção dessas práticas poderia levar os professores de instituições de ensino superior que atuam na formação docente a utilizar em seus cursos de formação *softwares*, apropriados a cada área de atuação. Tais práticas incentivariam o futuro professor a incluir com mais confiança em sua *expertise* profissional o uso da tecnologia, desde que o conhecimento adquirido durante a formação extrapole, de fato, a teoria, pois aliar a prática ao processo de formação tende a propiciar momentos ricos de aquisição de conhecimento duradouro. Assim fazendo, estar-se-ia oferecendo a esse futuro profissional a possibilidade de experimentar e vivenciar situações de aprendizagem sistemática para que seja possível desenvolver nele capacidades de avaliação, reflexão, ajustamento e modificação de sua prática futura de acordo com as necessidades que surjam em cada ambiente educacional. Para um curso oferecido na modalidade a distância, por exemplo, pressupõe-se que, para além do ambiente virtual de aprendizagem, estejam inseridas propostas que incentivem o uso da tecnologia de maneira dinâmica e motivadora.

Miskulin *et al* (2006), apoiando-se em Wenger (2001), apresentam discussões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de constituição de uma “comunidade de prática”, formada por alunos de um curso de pós-graduação, que discutiam experiências sobre a prática docente em uma comunidade interativa, virtual. As ideias, as ações, as experiências e as histórias de aprendizagem desses alunos foram discutidas por alunos participantes da proposta de formação em um ambiente virtual. Tal proposta tinha por objetivo propiciar a comunicação e a troca de experiências entre os alunos/cursistas. Os resultados desse estudo foram promissores porque apresentaram contribuições para a formação pessoal e profissional dos participantes e seduziram pesquisadores a embrenharem-se por caminhos semelhantes.

A esse respeito Freitas (2010, p. 136) defende que

a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem como apoio a uma disciplina presencial apresenta-se como uma possibilidade de potencializar o desenvolvimento

de uma aprendizagem colaborativa, de fomentar a narrativa dos participantes e de descentralizar a figura do professor. Além dessas contribuições, a estratégia propicia reflexões sobre a utilização, pelo formando, de tecnologias semelhantes no seu desempenho profissional.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), utilizado como apoio em uma disciplina de curso presencial na pesquisa desenvolvida pela autora acima citada, trouxe reflexões interessantes sobre a formação do professor de matemática. Por meio do AVA, o aluno se viu instigado a realizar leituras e posicionar-se perante a turma com ponderações que trouxeram à tona a importância da autoria e a necessidade de se ter autonomia na busca de conhecimento complementar que justifique ou fortaleça as ideias defendidas. Neste contexto, Freitas (2013) afirma que “o ambiente virtual mostrou-se propício para instigar reflexões duradouras e profundas” (FREITAS, 2013, p. 257).

O ambiente virtual de aprendizagem, quando em movimento, isto é, quando utilizado para propiciar interatividade entre os participantes, professores, tutores e alunos, possibilita a produção colaborativa do conhecimento que aparece registrado, na maioria das vezes, em formato de texto. Salienta-se que a produção colaborativa de um texto realizado no espaço virtual e por meio do uso de ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais, estimula a interação e a criação de outras atividades, sejam estas presenciais ou a distância.

Entretanto, reiteramos o que afirma Behrens *et al* (2007, p. 2) para quem

longe de ser uma mudança tranquila de procedimentos didáticos e de opção crítica pela utilização da tecnologia, trata-se de um movimento de mudança paradigmática que [...] exige um processo de investigação e reflexão aprofundado. Assim, os docentes necessitam agir de maneira reflexiva para não adotarem recursos de forma acrítica, descontextualizada dos meios e da repercussão social, econômica, política e cultural no qual estão inseridos.

Dentro desse contexto, é importante que haja equilíbrio na formação de professores, a fim de que essa formação considere a imersão do aluno tanto em práticas específicas da modalidade presencial como da modalidade a distância. Assim fazendo, os futuros professores possivelmente compreenderão a importância do uso das TICs dentro do novo paradigma de educação que se apresenta. Conforme afirmam Arruda e Freitas (2012, p. 17), ao tratarem dos impactos sociais que a modalidade a distância traz:

a EaD significa mudanças mais profundas nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e representa, dentre outras coisas, a constituição de novos agentes pedagógicos, novos papéis para o professor e, por que não, a constituição de um novo docente, com atribuições e ações bem distintas da educação dita “convencional”.

As mudanças evidenciadas pelos autores não podem estar restritas a apenas uma mo-

dalidade, pois forma-se hoje o professor para o futuro, em que a sociedade do conhecimento e em rede não mais se atém a individualidades em seu processo de produção e divulgação de saberes.

Nessa perspectiva, salientamos a contribuição de Freitas (2009), quando argumenta, com apoio nas teorias enunciativas da linguagem de Bakhtin e de construção de conhecimento de Vygotsky, sobre a contribuição da comunicação virtual para o participante do processo de formação:

a linguagem é para Bakhtin-Volochinov (1988) um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores, e o que nos resta a fazer na internet é interagir com o outro, certamente, em outro nível de corporeidade, mas via linguagem (p. 63).

Essa constatação leva em conta que o homem, nesse espaço virtual, perde “indícios da materialidade, preservando, no entanto, toda riqueza e complexidade das múltiplas formas de expressão de linguagem” (*op. cit.*, p. 63).

Depoimentos registrados em ambiente virtual, utilizado como apoio a uma disciplina presencial, na pesquisa de Freitas (2013), em uma proposta de utilização de um Fórum denominado “Formação Docente”, apresentaram evidências do envolvimento da turma em processo de formação. Nessa pesquisa ficou demonstrado que os alunos interagiram entre si, dialogando com as ideias dos participantes, mostrando autoria em suas reflexões e registros e denotando compromisso e espírito colaborativo na atividade de discussão possibilitada pelo uso da ferramenta Fórum no AVA.

4. PRETENZA CONCLUSÃO

A reflexão apresentada neste texto sobre o novo paradigma educacional estabelecido com o advento das tecnologias e da necessidade de atendimento às demandas do cidadão inserido no mundo contemporâneo leva a uma possível ponderação sobre a necessidade de inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem na formação do professor, seja esta formação realizada na modalidade presencial ou a distância.

No que se refere à educação a distância que faz uso de ambientes virtuais é demandado do professor outro tipo de organização do ambiente de mediação que leve em consideração o virtual, ou seja, o uso do computador, da internet e de todas as ferramentas aí disponibilizadas e a ousadia dos formadores na apresentação de propostas que circulem dentro e fora desse ambiente. Frente a esse contexto, o objetivo é o de possibilitar ao profissional em formação o contato e a familiarização do aluno com a vasta quantidade de opções oferecidas por essa modalidade de ensino.

Assim, para o desenvolvimento de uma proposta de ensino que utilize ambientes virtuais de aprendizagem exige-se do professor conhecimento específico sobre as especificidades da proposta e espera-se do aluno uma predisposição para compreender o novo. O importante a se garantir na educação é a orientação segura para o aluno ao longo do curso para que se evite a evasão por falta de conhecimento do processo ou por insegurança entre os participantes responsáveis.

Em geral, fazer afirmações sobre as possibilidades estratégicas de uso da tecnologia na educação, enquanto estamos ainda em fase de mudança e adaptação ao novo paradigma de que falamos acima, é quase impossível. Entretanto, mudanças surgem nas universidades e clamam por orientação e coerência na definição do papel do professor, especialmente quando se inclui a formação em ambientes virtuais de aprendizagem. A necessidade de se pesquisar esse tema e de clarear as funções das estruturas organizacionais e tecnológicas que envolvem o processo de ensinar e aprender nesse novo paradigma educacional é uma realidade.

A complexa mudança de papel dos professores e dos formandos e os desafios enfrentados, sobretudo pelos professores, impõem ao docente atuante e àquele em formação apreender a sua prática profissional de uma maneira responsável. Esse movimento permite a esses profissionais aliar os conhecimentos adquiridos a suas práticas e identificar suas necessidades para obtenção de melhores resultados. Desta forma, o caminho proeminente neste contexto se apresenta como sendo aquele que permite a pesquisa e a reflexão sobre o próprio fazer docente concomitantemente à constante formação continuada que priorize a prática. O conhecimento da profissão docente deve ser parte do ambiente de formação e, por isso, na formação inicial, a interação do aprendiz com o ambiente de aprendizagem torna-se crucial.

Reiteramos a percepção de que o conhecimento está tornando-se cada vez mais dinâmico. A rápida emergência das ferramentas tecnológicas possibilitou aos usuários filtrar, agregar, argumentar, suplementar, ampliar, conectar facetas do processo de aquisição de conhecimento colaborativo descentralizado. Além disso, foi possível propor relações e conexões entre os diferentes saberes de modo a personalizar adaptações em prol da agregação das ferramentas artificiais inteligentes na ampliação do papel do aprendiz no que diz respeito ao desenvolvimento de suas experiências com o uso da tecnologia e de acordo com suas intenções docentes.

Desta maneira, pode inferir-se que o papel do professor precisa considerar o processo dinâmico de aquisição de conhecimento e mudar a imagem do ensino, fazendo com que este se torne parte do processo educacional mais amplo. Enfim, esse tipo de abordagem pode contribuir de forma mais efetiva para que se promova a inserção do aluno

em sua própria rede pessoal de aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando as múltiplas relações interdisciplinares, além de prepará-lo para os vários desafios deste século.

Embora o aparecimento dos computadores pessoais não tenha provocado até o momento uma mudança radical no paradigma educacional, existe grande chance de que a emergência dos aparelhos móveis, com acesso rápido à WWW, hoje altamente disseminados, provoquem em um curto espaço de tempo uma mudança crucial que contribua amplamente com o processo educacional e apresente uma verdadeira alteração de paradigma que surpreenda a todos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, E. P.; FREITAS, M. T. M. Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BEHRENS, M. A.; ALCÂNTARA, P. R., TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. **A Prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências**, 2007.

CASTELLS, Manuel. The Network Society: from Knowledge to Policy. In: **The Network Society: From Knowledge to Policy**. CASTELLS, Manuel e CARDOSO, Gustavo, eds. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: Freitas, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (2009).

_____. A Mediação Virtual: a narrativa escrita em foco na formação de professores de Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Seropédica (RJ): v.32, n.2 jul./dez., pp. 133-146, 2010.

_____. A Escrita em Ambientes Virtuais: um caminho promissor na formação do professor de matemática e de outras áreas. In: **Indagações, Reflexões e Práticas em Leituras e Escritas na Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. pp. 255-278.

GADOTTI, Moacir. Informação, Conhecimento e Sociedade em rede: que potencialidades? **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) - Universidade do Porto/Portugal: n° 23, pp. 43-57, 2005.

MISKULIN, R. G., Silva, M. da R., Rosa, M.(2006). Comunidades de Prática baseadas na Tecnologia como Histórias Compartilhadas na Formação Continuada de Professores de Matemática. **VI Reunión de Didáctica de La Matemática del Cono Sur**, 2006. Águas de Lindóia, SP. Anais... Águas de Lindóia, (Versão em CD-ROM).

OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, J. W. (Orgs.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras**

formas de expressão. Petrópolis: DP ET Alli, 2010.

PIMENTEL, N. M. A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: **Educação a Distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFScar, 2010. pp. 267- 286.

RESSIGNIFICAÇÕES NA/DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Raquel Goulart Barreto

ProPEd-UERJ¹

Resumo: Inscrito no V *Seminário Internacional de Educação a Distância: meios, atores e processos*, integrando o simpósio “Formação de professores na educação a distância”, este texto pretende uma aproximação do tema que implica extrapolá-lo, no sentido de não se limitar à modalidade de ensino específica, abordando questões relacionadas à recontextualização educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Em outras palavras, tratará das TICs na educação, visando a superar a abordagem centrada na conjunção aditiva (“e”), que mantém os termos na condição de áreas distintas, além de tentar dar conta das várias propostas específicas de incorporação que, por sua vez, têm resultado em usos diversos. Entre meios, atores e processos, o texto pretende discutir concepções e modos de incorporar as TICs à formação e ao trabalho docente, focalizando, em perspectiva relacional, as ressignificações de ensinar e aprender como seu núcleo sólido. Para tanto, elege a análise crítica de discurso (ACD) como possibilidade teórico-metodológica de uma abordagem centrada nas questões políticas, mais precisamente nos discursos que as conformam. A intenção é um contraponto ao privilégio que tem sido atribuído à dimensão técnica, como se esta perspectiva não configurasse opção política. Está organizado em três seções. A primeira delas busca sintetizar a ACD como modo de aproximação do objeto: as TICs na formação de professores. A segunda trata dos modos pelos quais as TICs têm sido incorporadas às propostas constitutivas políticas educacionais, sistematizando o modelo ora hegemônico de substituição tecnológica, total ou parcial, do trabalho docente. Finalmente, a terceira sublinha as condições de possibilidade do modelo, focalizando o deslocamento da centralidade dos sujeitos para os objetos na recontextualização das TICs.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e da comunicação, Formação e trabalho docente, Substituição tecnológica.

1 Texto produzido com base em pesquisas apoiadas pelo CNPq e pela Faperj.

A ACD COMO POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Visando ao encaminhamento das questões expostas, é aqui retomada a síntese da formulação de Fairclough (2001) quanto à análise crítica de discurso (ACD), registrada em Barreto (2012). Nela, a adjetivação (“crítica”) pretende marcar a diferença em relação ao movimento, cada vez mais presente, de pensar a linguagem desprovida de exterior. Para dimensionar o discurso em relação ao que não o é, o autor propõe uma abordagem tridimensional, tomando-o: na sua materialidade textual; como prática discursiva, esta compreendendo produção, distribuição e consumo; e como prática social, “firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (p.93). Assim, a abordagem política sustentada pela ACD não exclui as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. O discurso é pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (p.116).

No que diz respeito à ideologia, a formulação retoma o conceito gramsciano de hegemonia para analisar os movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis. A busca é a da compreensão dos mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem ser cogitados. Em outras palavras, na perspectiva discursiva que não rompe com a história, a ideologia corresponde à hegemonia do sentido.

Assim, do ponto de vista da ACD, não cabe o movimento tentar desvelar sentidos que estariam ocultos no que é dito, operando alguma forma do que se poderia chamar de “desideologização”, mas de investigar os pressupostos e implícitos do dito: a fundação e o lugar de partida que, justamente por esta condição, podem permanecer intocados.

Também cabe assinalar que não se trata apenas da linguagem verbal. Considerando as configurações textuais multimidiáticas contemporâneas, são necessários instrumentos afinados para dar conta da articulação de outros materiais semióticos (linguagens, em perspectiva não ortodoxa), como imagens e sons, na produção dos sentidos. De qualquer modo, a trajetória analítica é produzida a partir das pistas detectadas na superfície dos textos. Estas pistas também constituem os pontos de entrada analíticos e tendem a incluir os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos das práticas discursivas recortadas.

Entre os aspectos semânticos, cabe destacar as escolhas lexicais, compreendendo ressignificações e relexicalizações. As ressignificações compreendem a atribuição de

sentidos novos às palavras dicionarizadas, em deslocamentos que tendem a marcar sua inscrição em matrizes outras. Já as relexicalizações, ou novas lexicalizações, correspondem à utilização de neologismos ou de termos já cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não expressariam. A análise de ambos os processos é imperativa na caracterização dos movimentos de abandono, deslocamento e/ou apropriação de palavras em diferentes contextos e matrizes conceituais, assim como de cunhagem de outras para dar conta de novos aspectos da “realidade”.

Ainda que as escolhas lexicais sejam pontos de entrada fundamentais na análise crítica dos discursos circulantes, não dão conta de pelo menos mais dois aspectos envolvidos. Um deles é sintático, expressando as relações entre as referidas escolhas, com destaque para a constituição dos sujeitos das formulações. O outro, pragmático, diz respeito às relações dos formuladores com as formulações. É representado especialmente pela modalidade assumida, seja ela objetiva ou subjetiva, mais ou menos categórica. No caso do discurso pedagógico, a modalidade discursiva *pode* (destaque-se a modalidade marcada no verbo) ser dimensionada em relação ao caráter de dever ser que o constitui.

A HEGEMONIA DA SUBSTITUIÇÃO TECNOLÓGICA

Para abordar a construção acima expressa, são caracterizados os movimentos iniciais no sentido da sua institucionalização, bem como alguns dos seus desdobramentos e nexos, considerando as ressignificações de ensinar e aprender como termos chave do processo pedagógico. Na perspectiva das relações entre TICs e educação no contexto das relações sociais, são aqui analisados os seguintes aspectos: (1) os modos de recontextualização; (2) as configurações assumidas pelas políticas educacionais; e (3) as ressignificações produzidas nas formulações ora hegemônicas.

O conceito de recontextualização foi formulado por Bernstein (1996), na objetivação do discurso pedagógico, como “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (p.259). A formulação é importante porque permite a análise dos processos de “deslocação e relocação”, considerando o apagamento da “base social de sua prática (incluindo suas relações de poder)” para a constituição de outra ordem e outros ordenamentos.

No caso das TICs, a própria designação assinala sua produção no interior de outras relações sociais e para outros fins. Sua recontextualização educacional envolve estratégias e táticas que extrapolam os limites do instrumental. Como condição necessária,

mas não suficiente, para o redimensionamento dos processos pedagógicos, as TICs podem ser incorporadas de modos antagônicos. De um lado, como “modernização conservadora”, funcionando para manter velhas concepções e abordagens com nova roupagem. De outro, como “a” resposta para todas as questões enfrentadas, incluindo as que extrapolam os limites educacionais, em perspectiva nitidamente mistificadora. Entre ambos, a possibilidade de materializar a aparente contradição analisada em Barreto (2008): expansão e redução, especialmente em se tratando de ensino/educação a distância (EaD), como será discutido adiante.

Ao retomar o conceito de recontextualização, Fairclough (2006) não se restringe ao discurso pedagógico, em si, visando a abranger os vários deslocamentos de um campo social ou de um contexto para outro, assim como as escalas em que esses deslocamentos são promovidos. O autor redefine o processo em questão como “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos” (p.101).

Nesses termos, está em jogo a disseminação de discursos para além das fronteiras de estrutura, de um campo social para outro, bem como as questões relativas à escala. Estas questões, por sua vez, são cruciais para a análise das propostas dos organismos internacionais para a educação nos países periféricos, mesmo que relexicalizados como “do Sul”, e para as suas próprias periferias.

Quanto às configurações assumidas pela recontextualização das TICs nas políticas educacionais elaboradas no contexto brasileiro, notadamente no que tange à formação de professores, a ênfase nas TICs para o ensino/a educação EaD é inegável. Conforme Barreto (2010, p.37), este movimento é desencadeado e reforçado pela criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED – Brasil. Decreto nº 1.917, 1996); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996); pelo 3) Plano Nacional de Educação (PNE) na versão governamental (Brasil, Lei nº 10.172, 2001); pela Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede); pelo Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma (Brasil. Decreto [s/nº], 2003); pelo Fórum das Estatais pela Educação (2005) na concepção da Universidade Aberta do Brasil (UAB); pela inscrição da UAB na Capes (Brasil. Lei nº 11. 502, 2007); e pelo Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009).

Sem pretender retomar aqui as características definidoras das iniciativas acima, quero marcar a sua inscrição no discurso da “democratização” (BARRETO, 2011). Sem a intenção de desqualificar programas e/ou esforços específicos, pretendo sublinhar

os encaminhamentos políticos que têm resultado em uma cadeia de metonímias, no sentido de tomada da parte pelo todo, traduzidas no discurso da “inclusão”, da digital à social. No que diz respeito aos processos de ressignificação, “formação” e “distância” são palavras-chave. No caso da primeira, foi nuclear a concepção do currículo por competências, como diretrizes e parâmetros elaborados em nível central, para serem objeto de avaliação unificada. Às TICs coube o papel de “traduzir” as competências desejadas em materiais de ensino a serem largamente utilizados, de modo a favorecer os resultados esperados. Quanto à “distância”, foi sendo progressivamente apagado o seu sentido físico, geográfico, passando a remeter apenas a uma modalidade de realização do ensino.

No seu conjunto, as políticas de EaD têm promovido o elogio da “flexibilização” que, por sua vez, tem servido à liberalização de acordos e serviços; à desnacionalização de serviços básicos como a educação; à derrubada da fronteira entre o público e o privado; ao silenciamento dos *campi*; à redução dos cursos a pacotes instrucionais; ao esvaziamento da formação como prática social; e à desterritorialização das instituições de ensino.

Entretanto, é preciso reconhecer que essa flexibilização não é mais privilégio da EaD. Para abordar a questão do sentido hegemônico das TICs na educação brasileira, um ponto de partida importante é a consideração da aposta absoluta nos “pacotes tecnológicos” que, supostamente autoexplicativos, dispensariam quaisquer mediações pedagógicas. O acesso a eles resolveria as mais diversas questões educacionais, em uma formulação que tende a não tocar nas questões relativas ao próprio acesso: das condições materiais às possibilidades e sentidos de que estes são investidos. Assim, de elementos constitutivos das práticas pedagógicas, os materiais veiculados nos “pacotes” passam a ser tomados pela totalidade, em processo metonímico que materializa a estratégia de substituição tecnológica: as TIC postas *em vez de...* (BARRETO, 2009).

Como insisto no livro supracitado, a EaD é a face mais visível do processo em questão, na medida em que opera a substituição total. Justamente por esta condição, e pela tendência a trabalhar com a oposição entre as “modalidades” de ensino (presencial x a distância), é necessário extrapolar a abordagem para incluir a face menos visível, representada por formas de substituição parcial: aquelas em que o professor não é exatamente retirado da cena pedagógica, mas tem suas funções tentativamente reduzidas a tarefas predefinidas, sendo expropriado do trabalho docente.

De 2009 aos dias atuais, a formação de professores, inicial e continuada, tem sido caracterizada pelo crescente esvaziamento, que não pode ser desvinculado da concepção do currículo baseado em competências, na sua articulação à avaliação centralizada, na

lógica que sustenta a arquitetura como um todo. Do ponto de vista dos seus pressupostos, cabe destacar: (1) a possibilidade de que toda a formação seja passível de decomposição em competências e habilidades, havendo consenso acerca delas; e (2) a hipótese de que o somatório das competências e habilidades resulte no “bom professor”. A menção ao professor adjetivado como “bom” coloca em cena o “mau”: o que não se desejaria formar ou ter atuando. O “bom professor”, que no tecnicismo dos anos 1970 foi tema de livros e propostas de ensino, retorna revigorado, em versão multimidiática. É um *slogan* repetido quase à exaustão em campanha publicitária do *Movimento Todos pela Educação*, veiculada há dois anos em rede nacional, em que uma melodia simples embala uma série de imagens desenhadas a giz em um quadro-negro, simulando movimentos de descoberta, conquista e criação. Em síntese, a imagem do “bom professor” materializa a aposta exclusiva na dimensão técnica, como negação da política, já que produtos específicos são alçados à condição de critérios únicos de avaliação.

Em se tratando do núcleo da docência, do ponto de vista substantivo, até mesmo uma análise quantitativa básica, como o levantamento da frequência com que os termos ocorrem nos discursos oficiais e acadêmicos, permite verificar que a palavra “ensino” tem sido relegada a um segundo plano, enquanto a “aprendizagem” está na ordem do dia. Neste ponto, seria possível levantar a hipótese da relação entre o desprestígio do ensino e o fato de que a expressão “educação a distância” tenha se tornado hegemônica, em vez de “ensino a distância”, muito mais compatível com a realidade que pretende descrever. Entretanto, nos termos do recorte aqui desenvolvido, o foco é a quebra da unidade ensino-aprendizagem e suas relações com uma espécie de celebração da aprendizagem sem ensino, comumente posta como “autoaprendizagem”, compreendendo uma gama de ressignificações que remetem à afirmação categórica de Labarca (1995) quanto à ruptura com o “monopólio docente na transmissão do conhecimento” (p.174).

Se, na década de 1990 a tradução de *distance learning* não envolveu a palavra aprendizagem, ela está presente agora em *learning objects*, que sintetizam, além da tendência à “comodificação educacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p.255), a relação direta, quase automática, entre TICs e aprendizagem. No conjunto das iniciativas de disponibilizar sequências de ensino, a designação “banco de objetos de aprendizagem” é central, remetendo ao “gerenciamento” do contato dos alunos com os ditos materiais, caracterizados como materiais digitais prontos e reutilizáveis nas mais diversas situações de ensino. No caso do Rio de Janeiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), os “bancos de objetos de aprendizagem” têm sido enfatizados como materiais a

serem selecionados a partir de duas entradas: conteúdo/tema e nível de ensino.² Assim, parece razoável supor que tenham mudado significativamente as condições de possibilidade de escolhas lexicais que denotam o esvaziamento do trabalho docente.

O DESLOCAMENTO DA CENTRALIDADE DOS SUJEITOS PARA OS OBJETOS

Como já exposto, iniciadas pela redução das TICs no ensino a distância (EaD), na condição de estratégia de expansão da oferta de vagas no ensino superior, notadamente no que tange à formação de professores, as propostas de substituição tecnológica têm assumido características diversas. A substituição total, que marca o/a EaD, tem sido desdobrada em formas de substituição parcial nos mais variados contextos do ensino que passou a ser qualificado como presencial.

É possível identificar que as formas acima referidas foram viabilizadas pela mistificação dos objetos técnicos, representada pela cessão e/ou pela distribuição de *notebooks* aos professores, em uma aposta clara nos “milagres” a eles atribuídos, ao lado do reconhecimento tácito de que o salário por eles percebido não favoreceria o acesso aos objetos em questão. Em seguida, em meio a questionamentos acerca do sentido da política específica, a aposta ultrapassou o *hardware* e atingiu o *software*.

Evidentemente, as TICs não foram as únicas responsáveis pelo *boom* da/do EaD, mas, sem dúvida, contribuíram muito para tanto, assim como para a primazia da dimensão técnica. É como se houvesse uma fórmula mágica que independesse das condições objetivas dos contextos de atuação, podendo ser aplicada a todos eles e tendo sua eficácia atestada por produtos específicos. Se é possível atestar o fim da “multiplicação dos polos” como forma simplificada de expandir os cursos de formação de professores, não é possível dizer o mesmo em relação às TICs como ponte entre as competências e a avaliação centralizada dos produtos. No presente momento, mais do que mera instância de tradução das primeiras para favorecer resultados desejáveis na última, os chamados objetos de aprendizagem promovem o descentramento do professor, cujo

2 O portal do MEC inclui um Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem: “Nesse momento o Banco possui 19.487 objetos publicados, 227 sendo avaliados ou aguardando autorização dos autores para a publicação e um total de 4.043.640 visitas de 177 países”. (Disponível em: objetoseducacionais2.mec.gov.br/).

Na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), a formulação está disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/objetos.asp> e é introduzida por: “SAIBA COMO TRABALHÁ-LOS EM SALA DE AULA”.

Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), está disponível em: <http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>. Cabe observar que, apesar do endereço (.com), este é um *link* oficial.

trabalho pode ficar reduzido a ligar e desligar aparelhos, controlando o tempo necessário à realização das atividades por eles veiculadas, na maioria das vezes configuradas como “aulas prontas”.

A reificação das TICs fez com que, desde a instituição da SEED-MEC, elas fossem deslocadas para a posição de sujeitos das formulações (BARRETO, 2010, p.38), cujo fundamento era “a existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de” operar as transformações pretendidas. À época, com este deslocamento sintático radical, a perspectiva categoricamente afirmada era a de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”.

Na ocasião, com o/a EaD configurando tentativa muito incipiente, o dito paradigma soava inteiramente descabido. Agora, com a inflexão cada vez maior dos sujeitos para os objetos, é possível levantar a hipótese de que as políticas educacionais já projetassem a restrição do ensino ao “gerenciamento” do contato dos aprendizes com os “objetos de aprendizagem”. Portanto, mais do que discutir o lugar dos tutores no “mercado educacional”, escolha lexical que pode nem mais causar estranheza, há que se privilegiar a focalização dos novos “protagonistas”: agentes não humanos, reificados. Daí a necessidade de extrapolar o/a EaD como “modalidade de ensino”, no sentido de caracterizar as diferentes formas de substituição tecnológica.

Em síntese, no discurso contemporâneo, é primordial analisar a constituição dos sujeitos, não apenas como categoria sintática, mas histórica, para o desmonte do enredo de uma suposta relação social de coisas existentes para além deles. Entre o imaginário e o simbólico, do *hardware* ao *software*, é preciso discutir a recontextualização das TICs nas práticas pedagógicas, enfrentando a tendência de deslocar o centro das questões para os objetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.121, p. 985-1002, dez. 2012.

BARRETO, Raquel G. A educação a distância no discurso da “democratização”. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v.6, p.43- 55, 2011.

BARRETO, Raquel G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BARRETO, Raquel G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BARRETO, Raquel G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância:

entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, vol.29, n.104, p.919-927, out. 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Globalization**. London: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political discourse analysis**. London: Routledge, 2012.

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? **Revista de la CEPAL**, n. 56, p.163-178, ago.1995.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CONSTRUINDO SENTIDO NO USO DAS TECNOLOGIAS

Maria Esperança de Paula¹

Este artigo aborda um tema de grande relevância e amplamente discutido no contexto da utilização de tecnologias da informação e comunicação na educação: a necessidade de investimento na formação dos educadores a fim de que esses possam desenvolver competências para o uso e a otimização desses recursos em suas práticas pedagógicas, incorporando-os a uma práxis transformadora em processos de ensino e de aprendizagem.

Durante todo o ano de 2012 e o primeiro trimestre de 2013, o CEPEAD/UEMG (Centro de Pesquisa em Educação a Distância da Universidade do Estado de Minas Gerais), realizou cursos de formação voltados aos professores da UEMG, com objetivo de prepará-los para atuação na EaD. A partir da observação de um número expressivo de evasão nos curso, planejamos e realizamos uma pesquisa com objetivo de identificar os principais motivos da evasão observada.

O resultado apontou a delimitação do próprio sentido do uso de tecnologias, bem como dificuldades com o domínio básico das ferramentas e recursos daí decorrentes, como um dos principais fatores que desmotivaram o envolvimento no processo de formação.

A partir dessa constatação, procuramos situar esforços e traçar estratégias para superar as dificuldades e favorecer a construção e reconhecimento de habilidades para o uso dessas tecnologias por parte dos professores.

Ao discorrer sobre esse processo, queremos levar ao leitor uma reflexão que traga foco sobre um aspecto específico que consideramos importante observar nos processos de formação de professores para o uso de recursos tecnológicos na educação, a saber: tra-

1 *Professora do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG – Especialista em Tecnologia e Educação com ênfase em EaD pela UEMG - Mestre em Educação pelo Minter UEMG/UERJ - Coordenadora do CEPEAD/UEMG e Coordenadora da UAB/UEMG*

balhar na própria concepção e compreensão dos educadores quanto aos significados e conceitos correlacionados aos recursos tecnológicos como estratégia para desmistificá-los e, desta forma, minimizar resistências ainda observadas em sua utilização nos contextos educativos.

Considerando que desenvolver concepções e a compreensão quanto aos significados e conceitos correlacionados aos recursos tecnológicos é uma estratégia para desmistificá-los, queremos com este artigo possibilitar ao leitor uma reflexão mais atenta a essa temática.

De certa forma, podemos considerar um paradoxo o fato de que grande número de educadores ainda parece resistente à introdução de tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino aprendizagem, quando, de um lado, observamos o crescente uso e popularização desses recursos no contexto da sociedade, e de outro, a constatação de que o sistema educacional brasileiro enfrenta grandes desafios que vão desde uma crescente demanda por formação e inclusão, tanto qualitativa, quanto quantitativa, até a inserção de metodologias e tecnologias de informação e de comunicação no contexto desse sistema.

Atender ao vertiginoso crescimento na demanda por formação torna-se mais difícil a cada dia, tendo em vista a escassez de recursos humanos e financeiros. Não podemos simplesmente aumentar o número de professores e equipes pedagógicas, bem como ampliar as estruturas físicas e de apoio, sem investimentos, cada vez maiores, para atender proporcionalmente a esta demanda.

Por outro lado, temos que demonstrar que as novas TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação) ampliam as possibilidades técnicas e pedagógicas de atendimento qualitativo e quantitativo da crescente demanda por formação em nosso país, ao mesmo tempo em que favorecem novas formas de acesso a informações e de construção de conhecimento coletivo.

Em 1999, o Professor Pierre Lévy, em seu livro "Cibercultura", sugere que:

“O ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infra-estrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e comunicação, emergem gêneros de conhecimentos inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta”. (Levy, 1999:167).

O cenário atual demonstra que as TIC's mudaram nossas relações com a informação e com o conhecimento, a começar pela grande velocidade em que surgem e se renovam essas informações ou saberes, exigindo igualmente uma renovação permanente nas competências e nas habilidades requeridas dos indivíduos, conseqüentemente dos grupos, o que demanda também um processo de educação e formação continuada.

Segundo Pierre Lévy (1999), o chamado ciberespaço, com o suporte das novas TIC's, ganha importância, cada vez maior nos contextos educacionais influenciando diretamente as funções cognitivas por meio da disseminação e utilização de importantes ferramentas. Influencia a memória (com a disponibilização, oferta e interação de bancos de dados e de arquivos digitais), a imaginação (ofertando uma infinidade de simuladores virtuais), a percepção de realidades virtuais e o raciocínio (ferramentas de inteligência artificial).

Essas tecnologias de informação e comunicação renovaram e ampliaram as estratégias de educação a distância, e podemos considerar que a EaD, baseada nessas novas TIC's, pode e deve tornar-se mais um importante e poderoso instrumento para alcançar os desafios da educação no Brasil, pois permite, pelas suas próprias características e filosofia, alcançar pessoas e grupos em qualquer lugar de nosso território, com custos significativamente menores, utilizando-se e beneficiando-se de todas as vantagens desse novo estilo de pedagogia que favorece a aprendizagem personalizada (até mesmo *customizada* para as necessidades individuais e locais) e também à aprendizagem coletiva em rede.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO, RESULTADOS ALCANÇADOS E IDENTIFICAÇÃO DE GAP'S A SEREM CONSIDERADOS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste contexto, o CEPEAD - Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Minas Gerais - ofereceu, no período de 2012 a 2013, três cursos de formação de professores para atuarem em EaD: cursos de formação de tutores, formação de autores para EaD e Introdução ao MOODLE.

Os cursos foram previamente planejados como objetivo principal de construir e disseminar saberes que julgávamos necessários dentro do processo de formação de educadores para atuar na EaD, e foram ofertados para aproximadamente 500 (quinhentos) alunos, entre professores e outros profissionais no suporte e administração acadêmica, lotados nas diversas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Importante ressaltar que o planejamento dos cursos e a estratégia de formação obser-

varam o perfil desse público alvo e seu contexto de atuação, que podemos resumir da seguinte forma:

- ambiente de ensino e aprendizagem em formato exclusivamente presencial, onde a introdução e utilização de recursos tecnológicos de comunicação e informação, notadamente de EaD, ainda não foram devidamente institucionalizadas;
- profissionais que não tiveram, em sua grande maioria, formação para o uso desses recursos e que mantêm predominantemente metodologias e didáticas fundamentadas no modelo de ensino presencial, ao longo de décadas de atuação como educadores.

Ao longo de todo o processo de formação, deparamo-nos com grande dificuldade em manter a motivação dos alunos para a realização dos módulos e atividades previstos, sendo que somente 300 professores concluíram os cursos. Decidimos neste momento refazer a pesquisa de satisfação e avaliação de cursos (normalmente utilizada), ampliando seu escopo para que pudéssemos obter um panorama mais amplo e gerar dados e informações para subsidiar nossa avaliação quanto aos motivos de evasão dos professores.

Os dados nos levaram a perceber a dificuldade em lidar com as ferramentas tecnológicas como um dos fatores mais relevantes apontados como justificativa para evasão dos professores. Não somente dificuldades de cunho técnico, mas também, relativas ao próprio entendimento dos conceitos, processos e objetos presentes no ambiente virtual de aprendizagem.

A partir da análise dos dados e relatos levantados na pesquisa, inferimos que muitos professores ainda não conseguiram desenvolver uma habilidade cognitiva quanto ao uso pedagógico das tecnologias.

Transcrevemos alguns registros retirados das pesquisas, que ilustram essa avaliação:

Professor 1

Gostei não, postava as atividades e nunca sabia para onde elas iam. A sensação foi de postar para nada. Você achou alguma das minhas atividades lá na página?

Professor 2

Não consegui me adaptar. Nunca consegui entender o curso, fiquei perdida sem saber onde clicar. Acho que tem muito botão. Muita coisa e pouca explicação.

Professor 3

Na aula inaugural parecia fácil depois quando cheguei em casa, esqueci o significado de tudo. Ficou muito difícil aqueles termos complicados que a gente não entende. O Manual do aluno não ajuda.

Professor 4

Muita coisa para ler, achei que seria mais fácil. Mas foi difícil, muita atividade, muito texto, muita coisa para responder. Fui ficando nervosa a medida que as coisas foram caindo no meu e-mail. Ai parei.

Professor 5

Fui enganada, me disseram que na EaD a gente podia estudar qualquer hora. Mas depois a tutora começou a cobrar um monte de coisas.

Ao analisar os relatos orais dos professores que evadiram os cursos de formações, vamos perceber que os fatores que circundam a evasão vão além da falta de conhecimento do significado dos formatos eletrônicos. As dificuldades relatadas perpassam por uma falta de consciência tecnológica, ou seja, um desconhecimento do uso do próprio recurso eletrônico (apesar da formação prévia, instruções detalhadas nas aulas inaugurais, disponibilidade de manuais de orientação e do suporte técnico), bem como uma grande dificuldade na apropriação conceitual e técnica capaz de integrar o uso desses recursos à sua prática metodológica e didática.

Os processos tecnológicos e recursos eletrônicos não fizeram sentido para os professores, que usaram argumentos anacrônicos para justificar a falta de habilidade em lidar com a informação e transformá-la em conhecimento.

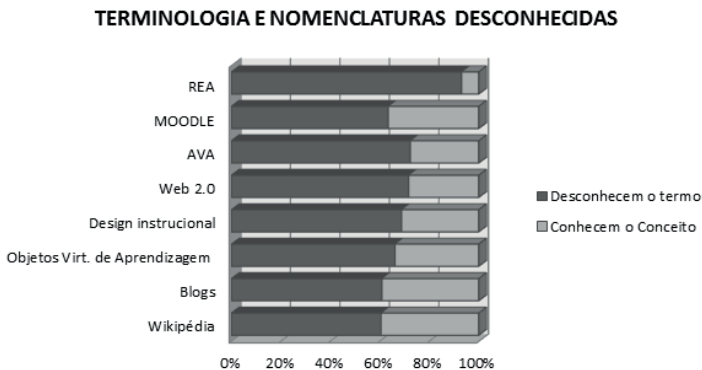
A falta de conexão entre as propriedades pedagógicas dos recursos eletrônicos e midiáticos e a construção do conhecimento e informações possíveis a partir desses, além do desconhecimento dos suportes, geraram desconforto e dificuldade de compreensão dos trâmites e evolução do curso, bem como dos recursos midiáticos que sustentam as ferramentas de interação.

Valente (2001) afirma que, para que o professor seja capaz de integrar a informática nas atividades pedagógicas de forma crítica e criativa, faz-se necessária uma formação especializada. Segundo esse autor, a formação deve atingir quatro pontos fundamentais: (1) propiciar ao professor condições para entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores; (2) propiciar ao professor a vivência de uma experiência que contextualize o conhecimento que ele constrói; (3) prover condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica; (4) criar condições para que o professor saiba recontextualizar o que foi aprendido e a experiência vivida durante a formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Isto significa que a formação desse professor não pode se restringir à passagem de informações sobre o uso pedagógico da informática. Ela deve oferecer condições para ele construir conhecimento sobre técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica. (VALENTE&PRADO, 2003, p. 28).

A pesquisa coletou e apontou também informações que demonstraram, mesmo após a conclusão dos cursos, um desconhecimento das nomenclaturas, dos sentidos das terminologias e das informações básicas sobre o que é uma plataforma de aprendizagem, assim como em relação às nomenclaturas e terminologias tecnológicas utilizadas nos textos e atividades dos cursos.

O gráfico abaixo, com dados retirados da pesquisa, ilustra essa defasagem observada quanto ao conhecimento das nomenclaturas e terminologias:



Temos, portanto, que avaliar com maior cuidado essas defasagens, pois elas levantam algumas questões importantes:

1. É possível ao professor utilizar recursos tecnológicos em sua atuação sem compreender e dominar seus conceitos?
2. Como pensar em utilizar recursos tecnológicos e midiáticos na EaD, sem dominar teoricamente e tecnicamente as ferramentas empregadas nessa modalidade?
3. Este tipo de defasagem pode estar relacionado à resistência e preconceito em relação ao uso de recursos tecnológicos na educação?

Por outro lado, podemos constatar que a velocidade com a qual surgem novos formatos eletrônicos e midiáticos torna-se um grande desafio para nossa capacidade de acompanhar as inovações e evolução desses recursos, muitas vezes gerando uma percepção de defasagem permanente, acompanhada de sentimentos de angústias e muitas vezes de rejeição ao desconhecido.

Convivemos atualmente com diferentes redes sociais, plataformas de aprendizagens, espaços virtuais de armazenamento, blogs, *Wiks*, e ferramentas de interatividade em diversos formatos. Convergências digitais nos são apresentadas em crescente velocidade, tornado telefones e outros dispositivos portáteis em verdadeiras plataformas multimídia, conectando-nos ao ciberespaço, com toda uma linguagem própria, em constante evolução, *e-learning*, objetos de aprendizagens, recursos abertos, *opemsource*, MOOC e muito mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a esta revolução tecnológica, devemos nos questionar, principalmente quando pensamos em EaD, sobre o como e qual a melhor forma de preparar educadores para que sejam capazes de se apropriar do uso correto dos recursos tecnológicos empregados nesta modalidade de educação.

Em um ambiente virtual, os processos de comunicação e interação, tanto entre alunos e professores quanto em relação aos próprios conteúdos veiculados se dão por meio de ferramentas midiáticas presentes no ambiente virtual de aprendizagem, e é fundamental ao professor deter habilidades e domínios específicos em relação a esses recursos para que possam atuar com desenvoltura e segurança.

A transposição pessoal de uma vivência presencial para uma interação virtual requer da parte dos professores a capacidade de se situar e se expressar nesse novo contexto, e a falta de compreensão tecnológica é um grande dificultador neste processo.

Além da formação, sugerimos também investimentos na institucionalização da EaD, a incorporação, disseminação e valorização da EaD no sistema educacional, com ênfase na utilização das mais modernas tecnologias, recursos educacionais abertos, produção de objetos de aprendizagem, repositórios de recursos educacionais e de bibliotecas digitais. Nas considerações de Moran (2009):

Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente. (MORAN, 2009, p.1)

Precisamos elaborar planos de ação que contemplem metas e prazos, para que as instituições de ensino públicas, notadamente as de ensino superior, institucionalizem a EaD, produzindo e ofertando essa modalidade a toda a rede de ensino público, todavia com qualidade, significado e competência.

Este é um fator que precisa ser considerado em processos de formação que vislumbrem possibilidades, não só de formação tecnológica, mas também uma educação para a tecnologia que permita aos professores adotar novas posturas e procedimentos nos usos de tecnologias de comunicação e informação e recursos tecnológicos e midiáticos, como estratégias fundamentais ao avanço dos processos de ensino e aprendizagem colaborativos e em rede.

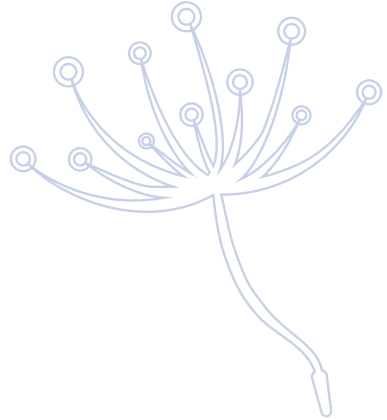
REFERENCIAL TEÓRICO

LÉVY, Pierre – A inteligência coletiva. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. -O que é virtual. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. - Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009.

VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. B. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: _____. (Org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas, SP: NIED /UNICAMP, 2003.



Seção 5: **Produção de material didático**

DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Aluizio Belisário¹

abelis@uerj.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Resumo: O artigo procura discutir o desafio dos educadores no processo de elaboração de material didático para a educação a distância, tratando das principais características que devem revestir este material, de modo que efetivamente, possa constituir-se em elemento provocador de uma reflexão crítica e motivador o suficiente para, mesmo na ausência ou redução das atividades presenciais, orientar o estudante em um processo de transformação da informação em conhecimento. Nesta discussão são tratados temas como a aprendizagem, com destaque para as ideias de Vygotsky sobre “zona de desenvolvimento proximal” e, conseqüentemente, para a necessária interação entre os atores do processo educacional; do que Wolfgang Iser afirma sobre o processo de leitura, conduzindo a uma reflexão sobre hipertextos e a importância da comunicabilidade deste material, tratando de sua estruturação e do discurso adequado ao mesmo.

Palavras-Chave: *Material didático, interação, aprendizagem, hipertexto.*

1. INTRODUÇÃO

Reconhecendo-se a importância do papel das novas tecnologias de informação e comunicação na definição de uma sociedade globalizada e caracterizada por uma forte estrutura de dominação político-social e econômica e entendendo a educação como fundamental, tanto no processo de reprodução das relações de dominação, quanto na sua superação. Pensar em sua utilização como ferramenta de superação desta estrutura, implica, entre outras coisas, na necessidade de revesti-la de características que possam efetivamente contribuir para esta superação.

Considerando o destaque que vem sendo dado nos últimos anos às novas propostas de educação a distância, com utilização intensiva das novas tecnologias de informação e comunicação, é possível construir um projeto que instrumentalize uma ação de supe-

1 Doutor em Educação - UERJ

ração da dominação e que contribua paralelamente para a revisão de práticas educacionais em desenvolvimento, mesmo nos cursos presenciais e, neste sentido, além dos projetos pedagógicos, o **material didático** utilizado em programas de educação a distância necessita de um tratamento adequado para que, realmente, possa constituir-se em elemento provocador de uma reflexão crítica e motivador o suficiente para, mesmo na ausência ou redução das atividades presenciais, orientar o estudante em um processo de transformação da informação em conhecimento, constituindo-se em um grande desafio para os educadores, pensar na elaboração deste material de forma sistemática.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância, da mesma forma que a educação presencial tradicional, também precisa libertar-se das propostas de ensino fundadas basicamente na ação do professor:

Há necessidade de substituir o modelo tradicional de EAD, caracterizado pelo predomínio da informação sobre a formação, pela definição de um outro paradigma centrado na ação educativa flexível, aberta e interativa, a partir do qual o aluno percorra o processo de aprendizagem dentro do seu ritmo individual, de forma autônoma.
(VILLARDI e OLIVEIRA, 2005)

Entretanto, apesar de todas as mudanças em curso, bem como das perspectivas de avanço na educação a distância, a prática corrente ainda é, em muitos lugares, a simples migração de projetos pedagógicos e materiais didáticos utilizados no ensino presencial para a educação a distância, sem a devida preocupação com a construção de um projeto próprio, que utilize um código adequado à produção de material para esta modalidade educacional.

3. SOBRE A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo transforma informação em conhecimento.

O processo de transformação da informação em conhecimento exige mais que a utilização de técnicas avançadas, de disponibilização de materiais didáticos e de ferramentas que garantam a interação; exige uma liberdade de escolha dos caminhos a serem adotados, de utilização de materiais instrucionais oriundos de diversas fontes, de expressão e repartição de ideias, entre outras coisas, e, para tal, é imprescindível que o professor adote uma postura distinta da postura tradicional constituindo-se em elemento chave para viabilização da aprendizagem.

Nem sempre o que se ensina, se aprende, sendo necessário para que essa aprendizagem

ocorra, não só a viabilização de processos educacionais interativos, de materiais didáticos dinâmicos e provocadores, ou da utilização intensiva de diversas mídias diferentes – não importando se para tal é necessário utilizar-se de tecnologias avançadas ou mecanismos mais simples – mas que o estudante, de fato, possa participar do processo, não como um ouvinte atento ou um repetidor de conceitos ministrados pelos seus professores, mas como seu construtor.

Tal participação só ocorre à medida que o estudante seja, de fato, incentivado a ler e reescrever este material mediante a interação com todos os atores do processo educacional, inserido em um projeto pedagógico que o liberte das cadeias do ensino tradicional, escolarizado.

Sob uma perspectiva sociointeracionista é imprescindível destacar o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, que traz óbvias consequências tanto no que diz respeito ao material didático quanto no que se refere à ação de tutoria – sendo fundamental para a concretização do processo de transformação da informação em conhecimento.

Vygotsky (2000) defende a existência de dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. O nível real seria relativo ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, estabelecido como consequência de resultados de ciclos de desenvolvimento já consolidados, em outras palavras, nesse nível a criança pode lidar, de forma independente, com tarefas cujo grau de dificuldade permite que seu conhecimento acumulado seja suficiente para tal, enquanto no nível potencial, essa realização só é possível com a participação de outros indivíduos, por meio da orientação e da colaboração, constituindo-se a zona de desenvolvimento proximal, na distância entre esses dois níveis de conhecimento.

A adoção de uma perspectiva sociointeracionista nos leva a entender que, tanto o Tutor/Monitor precisa atuar como elemento provocador, capaz de motivar os estudantes à interação, mediando o processo de construção do conhecimento, quanto o material didático que, na visão de Villardi e Oliveira (2005):

É o professor feito texto, na medida em que é por seu intermédio que o aluno não apenas receberá as informações iniciais de que necessita para a construção do conhecimento, mas terá criadas as oportunidades para que isto se efetive.

O Professor precisa atuar como elemento provocador, capaz de motivar os estudantes à interação, orientando-os e mediando o processo de construção do conhecimento. Do mesmo modo, o material didático, também, precisa cumprir este papel, situando, desta forma, os alunos, mesmo distantes no espaço e/ou no tempo, em zonas de desenvolvimento proximal.

Isso demonstra a importância do trabalho cooperativo proposto por Vygotsky, entendido como “a existência de uma tarefa mútua, na qual os parceiros trabalham em conjunto para produzir algo que nenhum deles poderia ter produzido individualmente”. (LUCENA, 1998)

O professor, autor original do material didático, precisa estar aberto à sua reconstrução permanente, incorporando a produção dos estudantes, bem como as observações de “Tutores/Monitores” que garantam a geração de um *feed-back* formidável. Ao longo do tempo, considerando-se que uma das consequências da ocorrência da interação necessária ao desenvolvimento de um processo educacional consistente é a permanente “re-escritura” dos textos originalmente dispostos aos participantes como elementos básicos de provocação, é bastante possível que não se identifique mais um autor exclusivo do material didático, mas que se o considere uma produção coletiva em permanente transformação.

Ou seja, o material didático elaborado para utilização em cursos ministrados a distância não pode ser considerado apenas como um texto elaborado pelo professor ou por este ou aquele autor, como forma unilateral de transmissão de informações, mas sim como um elemento provocador da pesquisa e motivador no sentido de levar o estudante a buscar seus próprios caminhos, bem como levá-lo, a partir das interações realizadas com os demais estudantes, professor e tutores, a reescrever esse material com base em seu próprio entendimento, levando-o a contribuir, de fato, para o processo de construção do conhecimento:

Se o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky comprova que aprendemos com os outros, e se no processo de aprendizagem não cabe ao aprendiz o papel de receptor da informação alheia, mas o de construtor de seu próprio conhecimento, (.....) a relação do aluno com o material didático deve se ampliar pelos caminhos da interação com o tutor, com outros alunos e com próprio material, fazendo com que o sentido gerado na leitura inicial de cada um ultrapasse seus limites, circule e retorne ao aluno, mais rico de influxos e possibilidades, com um sentido, agora vivenciado, permitindo a transformação da informação em conhecimento. VILLARDI & OLIVEIRA (2005)

Destaca-se nessa perspectiva a ideia do hipertexto, que pode ser entendido como uma forma de escrita não sequencial, que permite ao leitor a escolha de diferentes caminhos para o processamento da leitura.

A preocupação com a construção destes materiais como hipertextos está presente em muitos autores que tratam da educação a distância, porém sua elaboração não é uma tarefa simples, rápida e muito menos de domínio geral. Na dinâmica da migração da educação presencial para a educação a distância, sobejam exemplos de tutoriais e de apostilas, ele-

trônicas ou não, sem uma preocupação clara com seu uso a distância – daí a necessidade de desenvolvimento de um código próprio para a construção destes materiais.

Creio que é importante ressaltar o alerta que faz Senna (2001) a respeito do hipertexto:

O hipertexto não é apenas um texto escrito com uma nova roupagem, que lhe insere links, mecanismos de interação, alternativas de rolagem etc. Na realidade, o hipertexto revoluciona o conceito de texto, pois que liberta o leitor das limitações impostas pela sequencialidade dos textos escritos convencionais.

4. SOBRE A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

É evidente que, para que os materiais didáticos produzidos para utilização em cursos ministrados na modalidade de educação a distância cumpram o papel de elemento ativo e dinâmico no processo de construção do conhecimento, torna-se necessário que, além de sua constituição como hipertextos e de “provocadores”, estes se revistam de um alto grau de comunicabilidade, condição básica para que haja a compreensão, ou seja, a produção de sentido, consequência da combinação da atribuição de significado – com base na leitura – e conhecimentos anteriores.

Em outras palavras, quando o indivíduo precisa compreender um enunciado (o que é dito), ele necessita estabelecer um sentido, ou seja, gerar um sentido a partir da combinação do significado (realização da leitura) com o que já conhece, realizando desta forma a transformação da informação em conhecimento – que só pode ser concretizado à medida que o processo de comunicação se realize em sua plenitude.

É preciso ter em mente, entretanto, que a simples incorporação de uma variada gama de técnicas, ferramentas computacionais e mecanismos interativos proporcionados pela *Internet*, bem como a utilização intensiva de diversas mídias na produção de materiais e mesmo na conformação de projetos pedagógicos especificamente construídos para a educação a distância, apesar de importantes, não garantem por si só este caráter de comunicabilidade.

Essas observações levam à incorporação de um elemento essencial para a obtenção desta comunicabilidade: a necessidade do desenvolvimento de uma argumentação dialógica, ou seja, tanto o projeto pedagógico quanto o material didático e as ações dos professores precisam caracterizar-se pela proposição de um diálogo permanente entre os atores do processo educacional, pois como afirma Freire (1975), a educação tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo, sendo este uma relação de um com o outro que se nutre de amor, de humanidade, de esperança, de fé e de confiança; relação em que ambos os sujeitos crescem no respeito à diferença, no respeito do que o outro é e expressa.

4.1 Dialogicidade da estrutura

A possibilidade de utilização intensiva de computadores e da *Internet* nos cursos da modalidade de educação a distância leva necessariamente a que se pense na importância da compreensão do significado de hipertextualidade e da necessidade de dotar-se a estrutura textual de dialogicidade.

Uma das características centrais da sociedade contemporânea, a hipertextualidade rompe com a linearidade e a rigidez do texto tradicional, abrindo o processo de comunicação, face aos diferentes caminhos que permite ao leitor percorrer, os quais se tornam ainda mais abertos com a incorporação de diferentes mídias ao texto escrito, como vídeos, sons, gráficos e outras formas de apresentação.

Na verdade, o advento do texto eletrônico associado à existência de uma intrincada rede de sistemas e subsistemas abertos, cujas fronteiras móveis os redefinem permanentemente, leva a que o processo de construção textual e leitura adquiram uma liberdade sem precedentes, levando à procura de novos modos de aquisição, manipulação e compartilhamento de informações, facilitada pelo uso da *Internet*.

É neste contexto e pensando particularmente na questão da comunicabilidade necessária aos textos no processo educacional e na necessidade de produção hipertextual no desenvolvimento de programas de educação a distância, que se destaca a ideia da dialogicidade que deve caracterizar a estrutura destes textos.

Assim, é imprescindível a proposição de um diálogo permanente entre autor e leitor, por meio de seu texto. A estrutura do mesmo deve revestir-se de formas e mecanismos que permitam ao leitor o desenvolvimento desse diálogo, no sentido de exercer a liberdade de escolha dos caminhos a percorrer no processo de transformação da informação em conhecimento, o que leva a uma forma não linear de estruturação do texto com lacunas a serem preenchidas pelo leitor, que passa efetivamente a exercer o papel de coautor. Daí a importância de sua estruturação mais livre, aberta, sem rigidez na determinação de seu início e fim, constituindo-se em elemento provocador da pesquisa e produção de conhecimentos.

4.2 Dialogicidade do discurso

Do mesmo modo que a estrutura textual deve caracterizar-se pela dialogicidade, para garantir ao leitor a possibilidade de interagir com o texto como blocos de informação, tomando parte em sua estruturação, ao preencher as lacunas do texto ou por meio de sua reestruturação, a partir de suas próprias opções, o discurso precisa deixar de ser

algo unilateralmente proposto, abrindo-se para a possibilidade de ser alterado, corrigido e reconstruído, a partir da contribuição do leitor.

Segundo Villardi (2002):

Se definirmos o hipertexto como espaço de percurso para leituras possíveis, o papel desse autor-leitor ganha nova significação. Ao percorrer uma rede pré-estabelecida, ele participa da redação do texto que lê, pois irá escolher os links que vai utilizar, poderá criar novos links que terão um sentido muitas vezes totalmente diferente daquele pensado pelo criador do hipertexto. À medida que faz uso das tecnologias hipertextuais, o ator-leitor tende a tornar-se menos passivo diante da mensagem, podendo interferir, modificar, produzir textos inacabados e tornar-se efetivamente seu verdadeiro criador de sentidos.

Sua leitura autônoma atinge a plenitude na medida em que o leitor assume a função de coautor da matriz de textos potenciais, que se apresentam na tela como um “caleidoscópio”, transformando cada reinvenção de sua escrita. O leitor inaugura na tela informática “uma nova máquina de ler”, na qual a leitura é uma edição, uma montagem singular, permeada por uma atualização das significações de um texto.

Concomitantemente, o leitor assume, também, o papel de escritor na medida em que participa da atualização do percurso, ou, pelo menos, da edição do texto que lê, uma vez que determina a sua organização final.

Num texto acadêmico escrito de forma tradicional, em geral, o autor apresenta suas ideias e proposições como um conjunto acabado de conhecimentos a ser lido, interpretado e assimilado pelo leitor, sem grande espaço para a interação.

Num hipertexto, voltado para favorecer a interação entre autor e leitor, sua apresentação e construção dialógica devem provocar o leitor a buscar o preenchimento de lacunas explícita ou implicitamente existentes no texto, a partir de sua própria investigação, daí a importância da adoção de uma forma de escrita que procure dialogar com o leitor, mais que expor o pensamento do autor, chamando-o para a tarefa de completar o texto lido.

Para Iser (1999), enquanto uma abordagem crítica dos anos 70 apontava para uma busca da intenção do autor que se daria a partir de uma pretensa identificação do sentido que este teria desejado dar a seu texto, levando à identificação da “mensagem” que a obra deveria transmitir, uma nova abordagem propõe que esta busca da intenção autoral seja substituída pelo “exame do impacto que um texto literário seria capaz de exercer num receptor individual”, surgiria aí o interesse no “processamento do texto”, ou seja, no que acontece com o texto no ato da leitura, transformando em objeto de estudo a relação tríade entre autor/texto/leitor.

Assim, Iser (1999) prefere analisar um problema inerente a uma “teoria do efeito estético”: a assimetria fundamental entre texto e leitor e suas decorrências, a qual produz espaços vazios ou lacunas que precisam ser negociadas.

Ao se admitir que o texto precisa ser processado pelo leitor no ato da leitura, o intervalo entre texto e leitor adquire importância crucial. A consequente interação entre ambos no processo de leitura transforma o texto num correlato noemático na mente do leitor. Como nenhuma história pode ser contada na íntegra, o próprio texto é pontuado por lacunas e hiatos que têm de ser negociados no ato da leitura. Tal negociação estreita o espaço entre texto e leitor, atenua a assimetria entre eles, uma vez que, por meio dessa atividade, o texto é transposto para a consciência do leitor. Se a estrutura básica do texto consiste em segmentos determinados interligados por conexões indeterminadas, então o padrão textual se revela um jogo, uma interação entre o que está expresso e o que não está. O não expresso impulsiona a atividade de constituição do sentido, porém sob o controle do expresso. Expresso esse que também se desenvolve quando o leitor produz o sentido indicado. Há um padrão fundamental de interação a ser discernido no próprio texto. Desse padrão deriva o correlato noemático que se torna uma experiência para o leitor que o incorpora segundo a sua própria compreensão e o identifica como o sentido do texto. Desse modo, o significado do texto resulta de uma retomada ou apropriação daquela experiência que o texto desencadeou e que o leitor assimila e controla segundo suas próprias disposições.

Para Iser (1999), as lacunas e negações que compõem um texto, ao mesmo tempo em que estimulam o leitor a suprir o que falta – sendo, portanto, elementos motivadores à interação – determinam uma estrutura peculiar às atividades que constituem o processo de leitura; entendendo que, enquanto no caso das lacunas, trata-se da necessidade de preenchimento das conexões entre os segmentos que compõem o texto, e no caso das negações – que também podem ser entendidas como lacunas, à medida que, até um certo ponto, também são indeterminadas – é preciso anular-se o que parece familiar. O que destaca a importância da releitura, como uma pausa para que o leitor refaça o texto de acordo com sua interpretação, “devendo o leitor reagir não apenas às instruções dadas pelo texto, mas também aos resultados de sua própria atividade ideacional, sempre que se fizer necessária uma revisão” (ISER, 1999). Na verdade, as lacunas constituem-se em uma pré-condição fundamental da comunicação, uma vez que intensificam nossa atividade ideacional. Trata-se, portanto, não apenas de preencher as lacunas, mas de fornecer as conexões indispensáveis à boa continuidade necessária à compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A migração pura e simples do material tradicionalmente adotado nos cursos presenciais para os cursos a distância desrespeita este “novo leitor”, cuja expectativa reside exatamente na realização de uma leitura hipertextual e na possibilidade de interagir com este material, atuando na sua própria construção, a partir da incorporação de suas ideias e reflexões.

Se nos ambientes virtuais, as interações entre os atores do processo educacional ocorrem pela utilização de ferramentas específicas da Internet, na elaboração do material didático, estas propostas acabam por não se concretizarem, quando, na impossibilidade de usar a voz, transcrevem-se textos que “falam” pelo professor (procurando dizer o que ele diria) apenas adaptados ao ambiente informatizado, sem uma preocupação específica com o registro linguístico adequado à nova situação.

A utilização de hipertextos na construção dos materiais de leitura a serem sugeridos aos estudantes leva à necessidade de uma clara apresentação de seus objetivos e composição de conteúdos, a fim de permitir-lhes, sob orientação acadêmica, fazerem seu próprio encadeamento, independentemente da existência de *links* preestabelecidos por seus autores, garantindo-lhes, desta forma, uma maior liberdade de ação no processo de transformação da informação em conhecimento.

Em outras palavras, o material didático em um curso a distância não pode caracterizar-se como um texto assemelhado a uma apostila ou livro de leitura sequencial, devendo constituir-se em ferramenta essencial no processo de interação necessário à transformação da informação em conhecimento e revestir-se de características inequivocamente hipertextuais.

Para Villardi e Oliveira (2005), os princípios norteadores da construção de um material didático de qualidade são:

- **ATIVIDADE** – Permitir ao estudante aprender fazendo, descobrir as coisas por si, desenvolver a capacidade de observar, experimentar e criticar. Partir do prático para chegar ao teórico.
- **REALIDADE** – Utilizar como base situações do cotidiano do aprendente.
- **PROGRESSIVIDADE** – Organizar o conteúdo a ser transmitido em etapas, graduadas por grau de dificuldade, evoluindo do simples para o complexo, gradual e consecutivamente.
- **REPETITIVIDADE** – Oferecer a oportunidade de repetir, em situações diversificadas, o conteúdo a ser ensinado.

- **VARIEDADE** – Utilizar uma variedade de técnicas e métodos, diversificando os recursos instrucionais e alternando atividades de variados graus de atividade.
- **INDIVIDUALIZAÇÃO** – Atender à diversidade de características, interesses e necessidades individuais adequando-se, na medida do possível, aos diversos estilos de aprendizagem.
- **ESTIMULAÇÃO** – Despertar o interesse, estimular a motivação.
- **COOPERAÇÃO** - Favorecer e estimular o trabalho grupal e colaborativo.
- **COMPREENSÃO** – Estimular o raciocínio lógico, a compreensão e a memorização crítica, a análise e a síntese, entre outras habilidades cognitivas.
- **AUTOEDUCAÇÃO** – Desenvolver a motivação epistêmica, a autocrítica e a atividade metacognitiva.

Regida por estes conceitos-chave, a elaboração de material didático sempre envolve duas categorias de conteúdos: os conceituais, ligados às áreas de conhecimento propriamente ditas, e os procedimentais, que municiam o aprendente para um maior aproveitamento instrucional do material didático e de todo o processo de aprendizagem a distância. Na realidade, são competências para a aprendizagem autônoma e para as interações virtuais.

Desta forma, o material didático cumprirá o seu objetivo principal: constituir-se no principal meio pelo qual as “mensagens didáticas” que o educador constrói, utilizando códigos compreensíveis, cheguem ao aluno, promovendo a interação com finalidade formativa.

Um bom entendimento das características de um curso a distância leva-nos à necessidade do desenvolvimento de um código próprio, que caracterize uma proposição de construção de materiais didáticos voltados para a utilização da mídia eletrônica, entre outras e, assim, nenhum elemento deve ser desprezado no estudo de um texto para que se desvelem suas diferentes possibilidades de significação, bem como o conhecimento de suas partes não encerra o conhecimento do todo, sendo necessário que o roteiro de leitura seja capaz de “amarrar” estas partes, permitindo que o leitor elabore um sentido geral para o texto. VILLARDI (1997)

No caso da importância das características indutivas do material didático, a compreensão do significado de raciocínio indutivo – evolução do pensamento de uma ou várias afirmações singulares em direção a uma afirmação ou negação universal, ou seja, um procedimento que vai do particular para o geral – evidencia o papel a ser cumprido pelo material didático de se constituir em um conjunto básico de informa-

ções sobre a temática tratada, indutor do aprofundamento de estudos e interações, capazes de concretizar o processo de construção do conhecimento. Cabendo ainda destacar nesta linha de raciocínio, o papel dedutivo presente nas interações entre estudantes, estudantes e professores ou monitores e entre estudantes e outros atores do processo educacional.

Para Villardi (1997), o material deve garantir que o estudante perceba as diferentes hipóteses de significação, sem, com isso, oferecer-lhe as respostas. O papel deste material deve ser o de orientar o estudante para os pontos que, na percepção do educador, precisam ser observados por ele.

5.1 Sobre o discurso

O entendimento de que a linguagem é uma faculdade mental inerente ao ser humano, que não permite dar conta, apenas, dos processos verbais, mas de construir representação simbólica (SAUSSURE, 2001) parece imprescindível para a boa compreensão da dimensão do discurso nos processos de educação à distância.

Para Saussure (2001), como faculdade mental, a linguagem cumpre duas funções fundamentais: a comunicante (que permite a comunicação com outros sujeitos) e a estruturante (que possibilita ao homem sua organização interna ou autorreferenciação, permitindo-lhe que se reconheça como ser distinto dos demais, que se compreenda, compreenda o mundo e se situe nele).

À medida que o indivíduo se desenvolve, aprende a utilizar e dominar o que Saussure (2001) chama de linguagem articulada, caracterizada por ser capaz de traduzir conceitos mentais, por meio da (ou não) articulação de sons, gerando a fala. A manifestação verbal da linguagem, considerada a forma mais refinada de comunicação, advém da capacidade de desenvolver signos que correspondem, cada um, a ideias distintas, sendo possível, por intermédio deles, representar a realidade de forma ampla, conceituando-a.

A função comunicante, portanto, é a que permite ao homem comunicar-se consigo próprio e com o mundo.

Consequência do processo cognitivo de estruturação do pensamento, a função estruturante permite ao homem fazer a leitura de si próprio e de sua relação com o mundo. A partir da realização de sua função estruturante, a linguagem se manifesta, prioritariamente, por meio de um código verbal, que chega ao mundo exterior sob a forma de fala.

A fala feita texto, em sentido lato, portanto, se configura como sintoma – transferência – de algo construído no interior do sujeito, na mente, de algo que podemos, sinteticamente, referenciar como “o que se quer dizer”.

Como a base de todo esse mecanismo de representação é simbólica, podemos afirmar que entre o que se “quer dizer” e aquilo que efetivamente se diz existe sempre uma distância, já que, como manifestação, a fala vai permitir que o outro escute apenas o que se disse, atribuindo-lhe valor de acordo com sua própria forma de ver o mundo. Entre o que se quer dizer e o que se diz para, portanto, perdida para sempre, a intenção comunicante do sujeito.

Texto, assim, é toda enunciação completa, capaz de fazer chegar a intenção comunicante do sujeito ao outro, traduzida por intermédio de um ou mais códigos.

No caso da educação a distância, apesar da importância da utilização conjugada de códigos verbais e não verbais, a forma escrita toma importância fundamental, função da predominância de seu uso sobre os demais códigos.

Saussure justifica o predomínio da escrita sobre a fala com características da primeira, como: a solidez e a permanência da imagem gráfica das palavras, e o fato de, para a maioria das pessoas, as impressões visuais serem mais nítidas e duradouras que as impressões acústicas (SAUSSURE, 2001). Mais que isso, reconhecemos na escrita a possibilidade, advinda de sua perenidade, de permitir que se refaçam os caminhos da significação, ao contrário do que ocorre com a fala, efêmera por natureza.

Quando se trata da veiculação do pensamento abstrato, tal característica assume papel fundamental, na medida em que viabiliza a enunciação de um discurso científico, em oposição ao que ocorre com a fala, cuja manifestação é essencialmente narrativa (BRUNER 1998). O que estrutura o discurso narrativo é a organização do pensamento de modo mais simples, assentado na concretude típica das enunciações cotidianas, enquanto o discurso científico caracteriza-se pela utilização de construções mais complexas, permitindo o desenvolvimento da argumentação e das abstrações exigidas pela teorização, essência do conhecimento científico.

Como o desenvolvimento do conhecimento científico situa-se na base da formação acadêmica, e como sua base discursiva envolve as dificuldades inerentes ao discurso teórico, abstrato, torna-se evidente que a transmissão de informações por meio da escrita é essencialmente mais difícil que a realizada por meio da fala. Sendo assim, torna-se evidente a importância do desenvolvimento de uma estrutura discursiva própria, que permita a aproximação deste discurso científico, escrito, às condições do discurso narrativo, oral, como mecanismo de viabilização, compreensão conceitual, teórica da base informacional do material didático, ainda que sem a presença física do professor.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, Jerome Seymour. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2ª.Ed., 1975. p. 93 - 98
- ISER, Wolfgang. Teoria da recepção: reação a uma circunstância histórica. In, ROCHA, Joao Cezar de Castro (org.). Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 1999. p. 24 - 25, 28 - 30.
- LUCENA, Marisa. Teoria histórico-sócio-cultural de Vygotsky e sua aplicação na área de tecnologia educacional. In, Tecnologia Educacional – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro v.26 (141) Abr/Mai/Jun – p. 49-53, 1998.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Organizado por Charles Ball e Albert Sechehaye. São Paulo, Ed. Cultrix, 2001. p. 15 - 35.
- SENNA, Luiz Antonio Gomes. O perfil do leitor contemporâneo. Anais do I Seminário Internacional de Educação (Cianorte-Brasil) p. 2286-2289, Setembro/2001).
- URL: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/congressos0001/perfilleitor.pdf> (01/07/2003 às 20:30 hs).
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 111 -113.
- VILLARDI, Raquel. Aprendendo a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro, Dunya, 1997.
- VILLARDI, Raquel et alli. Desafios na formação de tutores sócio-interacionistas para EAD. In VI Workshop Informática na Educação, Porto Alegre, 2002.
- VILLARDI, Raquel, OLIVEIRA, Eloiza Gomes. Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro, Dunya, 2005. p. 45 - 103.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NA EAD: DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA UAB MOÇAMBIQUE

Oreste Preti

orestepreti@gmail.com

coordenador residente Programa UAB-Moçambique –

Resumo: *Em 2011, quatro universidades federais brasileiras, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e em parceria com duas universidades públicas moçambicanas, iniciaram a oferta de cursos a distância visando a formação de professores e servidores públicos de Moçambique. Porém, somente em 2012, é que foi iniciada a produção de material didático para os quatro cursos em oferta. Neste texto, relatamos os desafios encontrados pelos gestores de produção, os autores e a equipe multidisciplinar, procuramos compreender estes desafios a partir do contexto social e cultural de Moçambique e apontamos possíveis caminhos para superá-los.*

Palavras-chave: Material didático, Gestão de produção

Falar sobre material didático na modalidade a distância é percorrer um campo vasto, atual e propício para gerar polêmicas e interrogações. Por ser um tema vasto, focarei minhas inquietações e observações especificamente sobre o material didático impresso, o recurso mais utilizado em cursos a distância e que recebe as denominações mais diferentes.

Porém, é importante salientar que, quando falamos em material didático, geralmente, referimo-nos a uma diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensinar, tendo como objetivo a aprendizagem por parte do estudante. Portanto, não se restringe ao material didático impresso.

1. MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NA/PARA EAD

O tema é desafiador, pois, na verdade, propõe-nos abordar aspectos que são polêmicos: material didático impresso e Educação a Distância, envolvendo atores, meios e processos.

Tomaremos material didático como sinônimo de livro didático, embora saibamos que abarca diferentes recursos. Após três séculos da “invenção” do livro didático, ele ainda é necessário para se ensinar? Por que o uso disseminado do livro didático no ensino superior, hoje, com a expansão da modalidade a distância nas instituições universitárias?

O livro didático nasceu no bojo do Renascimento e do resgate do individualismo e esteve associado ao desenvolvimento do capitalismo, às novas relações de trabalho na manufatura e na nascente indústria, aos avanços técnicos da tipografia e ao aparecimento da profissão docente. Proposto por Jan Amos Comênio (1592-1670), em sua *Didática Magna*, como recurso que possibilitaria “ensinar tudo a todos”, nele encontramos a “chave teórica da escola moderna e da organização do trabalho didático” (ALVES, 2005), enquanto na manufatura, localizamos a chave material do processo de produção da escola pública contemporânea.

Passamos da formação individual – caracterizada pela figura do preceptor, do maestro com seus discípulos (perambulando pelas praças e jardins) - para a fase coletiva da organização do trabalho didático, marcada pela presença do professor, do monitor ou do tutor numa sala de aula lotada de estudantes.

Essa mudança provocou também ruptura com a forma e o conteúdo a ser disponibilizado aos estudantes: de uma forma seletiva – fazendo recurso a obras clássicas - para um processo de divisão, de delimitação do conteúdo e de seriação. Assim, o manual didático facultou simplificar e objetivar o trabalho didático, assumindo a responsabilidade – antes outorgada ao professor - de transmitir o conhecimento.

Se isso perspectivou a possibilidade de socialização do conhecimento e da universalização do acesso à escola - com economia de custo e de tempo - por outro lado, trouxe também a possibilidade da desqualificação do trabalho docente, retirando-lhe grande parte do processo de ensinar. Assim, o professor foi perdendo força e espaço – ocupado agora pelo livro didático - além do prestígio social e do salário. De produtor de conhecimento passou a transmissor ou repetidor do que está no livro didático. Tornou-se uma espécie de “porta-voz” dos discursos veiculados pelo livro didático que lhe diz “o que ensinar, como ensinar e quando ensinar”.

Não há como negar a importância histórica desse recurso nos sistemas de ensino, sobretudo na educação básica. Mas, como compreender o uso do livro didático na modalidade a distância, em cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* que, tradicionalmente, em seus cursos presenciais, utilizavam outros tipos de textos? Com as inovações técnicas, mergulhados que estamos no mundo dos *tablets*, dos *smartphones*,

dos *livros-apps*, etc. faz sentido utilizá-lo em cursos a distância onde se disseminam as novas tecnologias da informação e da comunicação?

Algumas instituições já se aventuram no mundo digital, mas não podemos negar que o mercado do livro impresso ainda predomina, envolvendo contingente expressivo de trabalhadores e tornando possível a consolidação e a generalização da cultura impressa num mundo onde ainda poucos leem. Continua importante também na constituição da “escola moderna”, pois, o seu formato torna possível o ensino simultâneo e faz parte da formação escolar nossa e a dos estudantes que se matriculam em cursos a distância.

E, finalmente, no entendimento de Raquel Barreto (2000), porque

a multimídia interativa deixa muito pouco espaço para a imaginação [...] A palavra escrita, ao contrário, estimula a formação de imagens e evoca metáforas cujo significado depende, sobretudo, da imaginação e da experiência do leitor.

Neste sentido, estabelece certos vínculos, diríamos “afetivos”, com o leitor. O livro é algo físico que ele carrega consigo, manuseia livremente, risca e rabisca. Mas, em cursos a distância é uma condição *sine qua non* sua elaboração? Há “obrigatoriedade” de se produzir material específico?

Não há dúvida que o texto didático se diferencia de outros tipos de texto agregados a *posteriori* no ensino porque ele se coloca a *priori* com a função de ensinar, imprimindo marcas específicas na sua organização. Porém, isso não invalida o uso de obras não produzidas especificamente para o ensino.

O importante é que a instituição coloque à disposição do estudante instrumentos de ensino de qualquer natureza, para que se efetive o processo de ensinar e sirvam de apoio ao estudante em seu processo de aprender.

2. OS DESAFIOS

Em outro texto, procuramos analisar a “qualidade didática” de materiais didáticos impressos produzidos em experiências de EaD – como os do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso, do Programa Nacional de Administração Pública e da rede e-Tec Brasil (PRETI, 2010).

Neste texto, buscaremos identificar alguns desafios na produção do material didático impresso na/para a EaD, tendo como base material entrevistas realizadas com participantes do “Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique”, conhecido por UAB-Moçambique.

O Programa UAB-Moçambique foi criado pela Portaria Normativa nº 22, de 26 de outubro de 2010, do Ministério da Educação do Brasil (MEC) com o objetivo de qua-

lificar, por meio da modalidade a distância, gestores públicos e professores do Ensino Básico e Secundário do sistema público, em cooperação com o Ministério da Educação de Moçambique (MINED).

Implementado em sistema de cooperação, participam duas universidades moçambicanas (Universidade Pedagógica - UP e a Universidade Eduardo Mondlane - UEM) e quatro universidades públicas brasileiras no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Juiz de Fora, para a oferta dos cursos de Administração Pública (UEM/UFJF), Biologia (UP/UFJF), Ensino Básico (UP/UNRIO) e Matemática (UP/UFF).

No segundo semestre de 2010, uma equipe do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e outra da UFJF realizaram oficinas com os docentes das duas instituições para a produção de material didático na EaD. Além disso, durante três meses, um especialista em material didático do CEDERJ residiu em Maputo para orientar e acompanhar a produção.

Porém, quando o 1º semestre acadêmico de 2011 iniciou, nenhum material do 1º semestre dos cursos estava produzido. O que veio agravar a situação foi a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED) que, até aquele momento, coordenava os trabalhos de implantação do Programa. Houve uma lacuna institucional na condução do processo, paralisando em parte algumas atividades do Programa, entre elas a produção do material didático.

Em junho de 2012, uma equipe técnica do MEC esteve em Maputo para redefinir os caminhos do Programa. Veio também com a tarefa de retomar o planejamento da produção do material didático. Pois, a CAPES se comprometera finalmente a pagar bolsas UAB aos atores que seriam envolvidos na produção do material didático¹. Mesmo com esta retomada e as garantias de que os envolvidos receberiam pagamento, o processo não caminhou como o planejado.

É sobre essa caminhada que iremos relatar as percepções dos atores envolvidos: formadores do CEDERJ e da UFJF, autores, coordenadores de curso e gestores da produção pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Pedagógica e do Centro de Ensino a Distância (CEND) da Universidade Eduardo Mondlane. Baseado nas entrevistas realizadas, procuraremos identificar e compreender os desafios

1 Diga-se aqui de passagem que o pagamento das bolsas foi um nó estrangulador do Programa, pois não havia documento legal que autorizasse pagamento de bolsas a estrangeiros no estrangeiro. A legalização viria somente em 8 de novembro de 2012, com a Medida Provisória n. 586 - assinada pela Presidenta da República Dilma Russef.

em relação ao trabalho com a equipe multidisciplinar, com os autores e com a gestão da produção.

2.1 Os desafios no trabalho com a equipe multidisciplinar

Na modalidade a distância, numa abordagem sistêmica, são vários os sujeitos e os componentes interligados que atuam e interagem para que o processo de ensinar seja objetivado, e o processo educativo de aprender se concretize de maneira efetiva: o designer instrucional/educacional que cuida dos aspectos didáticos e pedagógicos; o revisor científico, o revisor de língua portuguesa e o de adequação à língua local; o ilustrador e o diagramador; a comissão de avaliação final que busca garantir qualidade técnica e científica e identidade institucional em todo material; além, quem sabe, de um especialista na área para cancelar a atualidade, a pertinência e a adequação ao mundo do trabalho.

Na experiência vivenciada pelos entrevistados, sua instituição não conta com equipe completa para atuar na produção de material didático. Os atores que atuam no setor de produção de material didático acabam por desempenhar diferentes papéis, procurando cobrir lacunas como a falta de ilustrador ou de revisor científico, ou de revisor de linguagem.

É uma produção complexa, pois lidamos com um produto de cunho intelectual, onde cada etapa precisa de tomadas de decisão que afetam o resultado final sobre três aspectos: qualidade, prazo e preço.

A qualidade é o principal aspecto da produção, portanto o projeto instrucional/educacional deve ser bem elaborado, visando atender ao público alvo, adotando tipo de linguagem, abordagem pedagógica, quantidade de conteúdo adequados e organizado com material iconográfico, atividades e exercícios apropriados. Neste sentido, o projeto gráfico tem que estar ajustado para potencializar os aspectos de ensino e ainda ter agilidade de execução.

A revisão científica é outro componente essencial para assegurar qualidade ao material. Parece ser delicado, pois não é fácil ajustar uma revisão paralela ao que o autor já deve fazer, podendo causar atraso no processo, bem como gerar conflito de autoria (se posso chamar assim, pois diversos “autores” intervêm no texto).

O material didático produzido pelos centros de EaD da UEM e da UP - nos cursos que já oferecem há alguns anos - não passava por revisão científica formal e sistemática. No Programa UAB Moçambique, colocamos a exigência do parecer formal de um ou dois revisores científicos.

Essa transição não é tranqüila. Submeter o próprio texto à avaliação de especialistas da mesma área, que não são colegas de departamento, mas de outras instituições, está sendo uma experiência nova para os autores da UP e da UEM, o que vem despertando neles certa “ansiedade”.

Esta “ansiedade” é percebida também em relação à intervenção de outros atores da equipe multidisciplinar, como o revisor de linguagem para a EaD. Os gestores da produção relatam que, quando esta equipe entra para atuar, enfrenta muitas vezes a resistência de autores que não aceitam que outros atores intervenham em seu texto. O autor se considera o ator principal. Não aceita que sua fala seja interrompida, modificada por personagens que ele considera secundários em sua peça.

Pensam que aquilo que elas vão escrever está pronto para ser impresso. Isso atrasa bastante. Assim que nos entregam, as pessoas assumem que isso vai ser multiplicado e vai estar disponível para o estudante. O maior desafio é fazer as pessoas aceitarem que isso envolve outras pessoas [...] Questionam por que para produzir para a educação a distância tem que passar por tanta gente? (C - gestora)

A língua portuguesa é outro componente da qualidade. Dois aspectos podem ser ressaltados: a revisão de língua portuguesa (antes da editoração) e a revisão de cunho estrutural (após a editoração) que verifica coerência com o projeto gráfico (numeração, erros ortográficos, posição dos elementos instrucionais como boxes, imagens, seções, tabelas etc.). Não podemos esquecer que muitas das dificuldades apresentadas pelos autores em escrever se devem ao fato de o português ser a segunda língua e ser aprendida na escola.

Em relação à qualidade, os entrevistados também fizeram referência à “cultura da cópia” – disseminada no país em todos os níveis de ensino -, o que mereceria uma análise mais profunda, não sendo possível neste breve texto.

Com relação ao prazo e ao preço: são variáveis que dependem de uma gestão com um planejamento que inclua todos os atores e os componentes na definição desses prazos e do fluxo do material.

O grande desafio da equipe multidisciplinar é conseguir que os atores envolvidos cumpram os prazos estabelecidos e seguindo o formato desenhado, não ultrapassando as páginas previstas, pois isso envolve custos adicionais que nem sempre podem ser cobertos pelos recursos orçamentários disponíveis.

Enfim,

Trabalho complexo que exige trabalho em equipe se não, não andam as coisas, pois não é fácil gerir pessoas, conciliar o trabalho e o jeito de diferentes atores neste processo (N - gestora).

2.2. Os desafios no trabalho com os autores

O autor tem que se entender como parte de um processo, e não o ator único e principal. Embora a autoria do conteúdo seja dele, o que define a eficiência de um curso é o sistema composto não somente por diferentes intervenientes no texto dele, como por componentes diversos organizados na EaD: o material escrito, o ambiente virtual de estudo, as dinâmicas das tutorias, os processos avaliativos, os encontros presenciais, etc. Se o autor não participou do desenvolvimento do projeto pedagógico desde o começo e não conhece a dinâmica do curso na modalidade a distância, é importante que se aproprie deste contexto pedagógico e das características e potencialidades de recursos possíveis nos materiais a serem produzidos.

De fato, segundo os entrevistados, a maioria dos autores desconhece o projeto pedagógico do curso, assim como teorias da aprendizagem, o sistema de EaD - com seus fundamentos, procedimentos, componentes e sujeitos envolvidos -, e a dinâmica do curso para o qual está elaborando o material. Isso é um fator “dificultador” para o desenvolvimento do material didático.

Ainda agora o revisor estava a trabalhar com um elaborador que não sabia o plano da disciplina. Estava a escrever o módulo para uma disciplina que ele não tem o plano (C - gestora).

Além deste aspecto, temos outros “dificultadores”:

- **Cultura da palavra:** trata-se de uma sociedade eminentemente agrícola. “Falamos mais do que escrevemos. Escrevemos muito pouco” (A - coordenadora).
- **Domínio da língua portuguesa:** no cotidiano, as pessoas falam sua língua materna, mesmo nos centros urbanos. Em Moçambique, há mais de 20 línguas faladas. O português é uma segunda língua, aprende-se na escola e, hoje, o ensino bilíngüe é obrigatório no ensino básico.

Os professores não estão habituados a escrever. Não sei se é medo de escrever (R - coordenadora).

Segundo um dos entrevistados “Não é que não saibam escrever, mas o contexto em que estão a escrever não lhes permite tempo e condições para se dedicar a esta atividade”. Que contexto é este?

- **Sobrecarga de trabalho.** Os autores não trabalham somente em cursos a distância. Atuam em cursos presenciais de sua instituição e, às vezes, em outras instituições, sobrecarregados de atividades, pois o salário de um docente universitário não lhes permite dedicar-se com afinco a uma ou outra atividade, exclusivamente.

Isso emperra o processo. As pessoas estão a trabalhar pela manhã, tarde e noite, e alguns, se calhar, trabalham fora da universidade e, se calhar também, são tutores de especialidade (A - coordenadora).

Por exemplo, no meu curso [Ensino Básico], só somos quatro professores e temos algumas turmas (R - coordenadora).

O professor autor não tem um espaço para produção do material didático em sua carga horária de trabalho [...] Isso passa a ser “um bico”, isto é, as atividades de EaD passam a ser computadas como extra configurando-se, como um plus de salário (A - gestora).

- **Perda da credibilidade.** A demora da CAPES em autorizar o pagamento de bolsas aos autores gerou certo descrédito. Os docentes, no início do Programa, não tinham certeza nem garantias de que se escrevessem o material didático seriam pagos. Mesmo depois que receberam as garantias e assinaram o contrato, ainda há certa desconfiança

Em outros países as pessoas acreditam antes de ver, acreditam em seus sonhos e correm atrás, fazem. Aqui na África, as pessoas precisam ver para acreditar (D - coordenador)

- **Hierarquia e “antiguidade”** – no sistema de gestão do setor público, dominam práticas que reforçam a hierarquia e a antiguidade.

Se o autor é um docente decano da instituição, um catedrático - além de estar ocupado em muitas atividades docentes e administrativas - ele se considera “dono” da disciplina, dificilmente permite que outro colega escreva. Irá escrever no tempo que ele definir, deixando o gestor de produção refém dele:

O problema é que quem indica o autor é o diretor da faculdade [...] às vezes foi até aluno deste docente autor. Não vai ter coragem de retirar o módulo. É um jogo de poder, de antiguidades (N - gestora).

Os coordenadores de curso têm medo de falar com os colegas, de cobrar deles (R - coordenadora).

Se o autor é um docente “jovem” – talvez com mais tempo para escrever – além da pouca experiência na docência, muitas vezes, não tem formação pedagógica para a docência e para escrever material para EaD.

Vai para os elaboradores mais jovens, muitas vezes sem experiência, nem sempre dominam tão bem aquele conteúdo [...] acabam entrando em choque com os mais velhos (N - gestora).

Porém, segundo os gestores da produção, o maior problema continua sendo o não cumprimento do calendário, não seguir as datas estabelecidas no fluxo da produção.

Mas, por quê?

- A cultura organizacional é incipiente, está sendo construída há pouco tempo com a chegada de empresas estrangeiras, com a introdução de novas práticas de gestão nas instituições públicas. Mas, a consolidação dessas práticas leva tempo, ainda mais que as empresas estrangeiras trazem do país de origem pessoas qualificadas para atuarem nos postos de gerenciamento, nas atividades mais complexas. Os próprios intervenientes do Programa UAB Moçambique reconhecem que as novas práticas de gestão de cursos a distância do Programa levarão tempo para serem assimiladas e consolidadas na prática.
- A formação escolar oferecida na fase pós-colônia - com a saída ou expulsão de quadros formadores - foi bastante precária. Há poucas bibliotecas, nem sempre bem apetrechadas, e os docentes apresentam dificuldades financeiras para comprar livros, cujos preços são proibitivos, se comparados com os salários pagos aos servidores públicos. Isso dificulta o acesso às obras de referência, limitando sua docência - e, conseqüentemente, seu trabalho como autor - aos materiais auferidos durante sua formação.
- O tempo para uma sociedade rural - como a moçambicana - não necessariamente é o “kronos” (o tempo cronológico da fábrica, do relógio, da sociedade industrial, da era digital), mas muito mais o “apeíron” (o tempo da vida, da vida no campo). Somente para ilustrar esta relação do moçambicano com o tempo, o verbo no infinitivo da expressão “Estou a chegar”, significa que a pessoa está dizendo que chegará não importa o tempo - se logo, ou se muito tempo depois -, mas chegará. Se o autor assumiu o compromisso de entregar o texto, assim o fará, mas o texto será entregue no tempo e no ritmo dele.

Também o “retardamento” do tempo pode ser compreendido como uma prática exercida pelo colonizado durante o tempo colonial, como forma de “resistência” e de negação de sua submissão ao ritmo de trabalho imposto pelo colonizador.

- Outro embate com os autores é a questão do “tamanho” do texto a ser produzido, da “quantidade” de conteúdo a ser desenvolvido. A matéria é vasta, necessita escolher alguns temas, outros deixar de fora. Aí surge o conflito. Autores que “dizem que a disciplina é vasta e se for assim não vai ter qualidade, não vai ser como os do ensino presencial.” Outros alegam que seu material vai ser o único texto a que vai ter acesso o estudante, pois nos Centros de Recursos não há biblioteca, ou, se há, não estão disponíveis as obras indicadas por eles, ou se há tais

obras, são somente alguns exemplares aos quais os estudantes que residem longe do Centro de Recursos não terão acesso.

3.3. Os desafios da gestão

Estamos falando de uma produção intelectual com diversos coautores, e o maior desafio é, sem dúvida, cuidar para que todos se sintam respeitados no processo. Lidar com vários tipos de profissionais requer que esse gestor conheça cada etapa do processo, que atue junto a cada um deles para que os critérios de qualidade e prazos sejam respeitados. Qual o maior desafio para este gestor?

O maior desafio, para mim, envolve a quebra de paradigmas educacionais e pessoais no que se refere à EaD. Ela ainda necessita de um trabalho continuado de sensibilização, de divulgação e de credibilidade. Outro desafio é a falta de reconhecimento e de institucionalização da EaD nas IFES (A - gestora).

Para outro, “passados dez anos, continua o mesmo problema: o cumprimento do calendário”:

Os módulos são atribuídos a pessoas de renome, reconhecidos pela faculdade, mas elas não têm tempo. Se pressionamos, acabamos nos desentendendo. Ficamos reféns. Ele é o decano, é o dono daquela disciplina [...] um constrangimento muito grande Não temos autoridade sobre estas pessoas, mesmo com o contrato (N - gestora).

Existe, nos dois Centros de EaD, um Departamento responsável pela produção de material didático, pelo controle da elaboração, mas não dá conta de fazer tudo. Segundo os gestores, os coordenadores de curso poderiam estar apoiando seu trabalho de modo mais eficaz.

Outro desafio que surgiu com a entrada do Programa, é o volume de materiais a serem elaborados, exigindo reestruturação dos Centros, ampliação da equipe multidisciplinar, construção de ferramentas para acompanhamento e visualização do *status* da produção de cada material. Mas, no momento, a instituição ainda não propiciou isto. O Programa está em processo de oferecer uma plataforma – em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso – para este tipo de monitoramento, o que ajudaria em muito o trabalho do gestor.

Além de procurar oferecer a todos os sujeitos envolvidos na produção estrutura de apoio, outro desafio é preparar estes colaboradores para que tenham perspectiva de trabalho comum, propiciando-lhes encontros coletivos e por área de trabalho, criando espaço para que as dificuldades surgidas individualmente, no segmento ou no processo de produção sejam superadas e se crie clima de trabalho cooperativo.

DESAFIANDO OS DESAFIOS

O que pode ser feito para que os desafios sejam superados neste Programa? Diante deste cenário, algumas “sugestões” apareceram ao longo das entrevistas:

- Capacitação dos autores para conhecer o projeto pedagógico do curso, a dinâmica do curso a distância, os princípios e estratégias didáticas da Andragogia, o projeto gráfico do material, a questão dos direitos autorais, etc., mas, sobretudo, propiciando-lhes oficinas de produção de textos e oficinas em que possam desenvolver sua criatividade, onde possam exercitar habilidades para a produção dos textos.
- Criar um sistema de formação continuada dos envolvidos na produção de material didático para EaD, pois as capacitações eventuais não têm surtido o efeito desejado.
- Ter como ideal de produção um material enxuto, leve, dispensando o que não é essencial, mas, ao mesmo tempo, contendo tudo o que é necessário para entender e trabalhar com os temas abordados. Talvez, aplicar o princípio da “economia de estudos”, trabalhando a espinha dorsal de um tema, apropriando-se disso; o desdobramento vem com o tempo e com as oportunidades e é incorporado a essa estrutura já existente.
- Seduzir todos os atores envolvidos a serem parceiros, fazê-los perceber que determinadas interferências são para potencializar o material e adequá-lo ao projeto como um todo. Estabelecer estilo de trabalho “em parceria”, evitando a via da suscetibilidade e do personalismo na construção do material.
- Pactuar prazos. Sustentar o ritmo, entremeando as possibilidades de comunicação (virtual, telefone, encontros presenciais).
- Desenvolver nos autores uma área que comumente não foi trabalhada neles: a sensibilidade para ver o estudante que precisa se desenvolver como “ser integral”, que pensa, sente e tem vontade. O processo de aprendizagem só acontece de forma efetiva se requisitar o estudante nestas três funções que se entrelaçam e se complementam.
- Sensibilizar o autor para fazer uma abordagem que “envolva” o estudante – conduzindo-o pelo afeto.

Enfim,

A proposta de produzir um material didático requer comprometimento e um desejo quase “visceral” do autor e dos demais atores (A - gestora).

Pois, temos que considerar que, do ponto de vista da comunicação, o texto didático deve possibilitar construção de conhecimentos elaborados, num processo dialógico, em que os polos interajam para produção de sentidos. Do ponto de vista pedagógico, a equipe envolvida deve procurar desenvolver a consciência que, ao produzir material didático específico na EaD, está criando um recurso que irá apoiar (ou não) o processo de aprendizagem do estudante, dependendo de sua construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Gilberto. O trabalho didático na Escola Moderna. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. Multimídia e formação de professores: uma questão de leitura? *NEXOS: Estudos em Comunicação e Educação*. Ano 4, nº 7. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

PRETI, Oreste. Material Didático Impresso na Educação a Distância: experiências e lições apre(e)ndidas. In: MILLS, Daniel R. S.; PIMENTEL, Nara. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFCar, 2010, p. 163-184.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA AUTORIA PARA A EAD: PROVOCAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Eucidio Pimenta Arruda¹

eucidio@gmail.com

A produção de materiais didáticos para a Educação a Distância, em específico os cursos de graduação e pós-graduação a distância, remete-nos às reflexões acerca da formação de professores para este empreendimento. Trata-se não somente de uma formação técnica e especializada na modalidade, mas todo um contexto de mudança paradigmática que envolve as transformações tecnológicas contemporâneas, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e os efeitos sobre os sujeitos dentro e fora dos espaços escolares.

A formação do professor universitário, no Brasil, está direcionada aos Programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado. Entretanto, pensar na docência universitária envolve também as demais experiências formativas ocorridas ao longo de sua vida. É nessa linha argumentativa que emerge a seguinte questão: qual a importância da formação para alguém? O sentido da formação reside na importância que há para o sujeito de que aquilo aprendido representa algum tipo de crescimento, seja ele no contexto da família, do trabalho ou da sociedade.

No caso da produção de materiais didáticos para a EaD, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, emerge em importância para a garantia de qualidade desta modalidade de educação.

Entretanto, observamos, conforme disposto a seguir, que as discussões em torno da questão da formação do docente, tanto na educação presencial quanto a distância, implicam, predominantemente, em discussões sobre a formação do professor da educa-

1 Coordenador pedagógico do CAED/UFMG, professor e pesquisador do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

ção básica e direciona a argumentação para a formação técnica em mídias, diferente de uma linha argumentativa que direciona para a modificação na formação do professor de acordo com as transformações socioeconômico e culturais da atualidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES À EDUCAÇÃO BÁSICA E ÀS MÍDIAS

Conforme afirmam Arruda (2011), Barreto (2010) e Demo (2010) não se pode atribuir poder em demasia para as mídias, no sentido de considerá-las espaços mais apropriados na atualidade para se aprender, principalmente porque não é competência dessas produções midiáticas problematizar e estabelecer críticas quanto às suas próprias produções. Não é seu papel também discutir o caráter mercantil ou a relatividade da autonomia e da autoria, na medida em que a rede, dentro de seu caráter universal e onipresente é também promotora de autoritarismos, controle total da ação do indivíduo pelo registro de suas navegações, monitoramentos políticos e disseminação de preconceitos.

Observa-se que ensinar para a criticidade continua sendo o papel da escola, entretanto é necessário reorganizar o seu interior para que ela seja mais identificada com a sociedade atual e não um espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de se opor ao técnico do que compreender a cultura oriunda das tecnologias.

Observa-se uma ampliação dos textos jornalísticos que discutem a incorporação de tecnologias no ambiente escolar na atualidade, haja vista os debates (e, por que não) embates em torno de programas como Um Computador por Aluno (UCA), das iniciativas por uso de *tablets* por alunos e professores, dentre outros. A tônica dos discursos gira em torno de algumas “máximas”, como: não adianta comprar equipamento sem qualificar professores, utilizar o tablet como livro didático é transpor um conteúdo para outra mídia, ser um professor “motivador” pode ser mais eficiente do que tecnologia, tecnologia deixa a escola mais moderna e atrativa etc.

Não é novidade o tema das tecnologias digitais no ambiente escolar. Na década de 1980 observaram-se as iniciativas por meio do ambiente Logo de Papert (1981), cujo software instrucional era desenhado para uso de crianças. Arnaldo Niskier foi um dos precursores nas discussões no Brasil e vimos emergir, sobretudo na década de 1990, uma quantidade considerável de trabalhos sobre o assunto. Coincide com este período a ampliação do acesso aos computadores e à rede mundial de computadores – internet.

Muita coisa mudou desde então, mas é possível observar certa manutenção do discurso sobre os usos das tecnologias no ambiente escolar. Tiffin e Rajasingham (2010),

por exemplo, indicam haver uma manutenção das práticas de ensino e de formação dos professores no ambiente universitário, indicando a necessidade de alterações estruturais nos cursos de formação de professores. Barreto (2009 e 2010) afirma que há um discurso que atribui à educação presencial o uso técnico das tecnologias e deixa uma impressão de que elas são mais apropriadas à modalidade da Educação a Distância. Já Demo (2010) concorda com a necessidade de modificações nas estratégias de formação dos professores, uma vez que os cursos com esta finalidade não têm obtido sucesso em reconfigurar suas ementas e suas práticas. Esse autor discorre ainda sobre as estratégias de aprendizagens dos jovens que têm implicações diretas nas maneiras como eles aprendem e convivem com a escola. De maneira geral, a tendência é para o distanciamento cada vez maior do jovem, que se comunica e aprende por meio de linguagens digitais, da escola, que mantém ainda um discurso analógico.

A dinâmica das tecnologias baseadas na microinformática guarda, de um lado, uma efemeridade significativa, visto que começa a se popularizar com o PC na década de 1970 e, de outro, uma alteração da temporalidade que, conforme afirma Harvey (2003), cria uma sensação de que tudo é agora composto de tempo e espaços comprimidos.

Apesar de a mudança ser característica da sociedade, dada a sua historicidade, os homens tendem a ser conservadores, a resistir àquilo que é novo, desconhecido, cujas implicações não possam ser aferidas, compreendidas. Observamos esses movimentos conservadores em diversos momentos de nossa História, e eles não são diferentes hoje, apesar da presença marcante de um discurso mercantilista da mudança como motor do consumo e do capitalismo que enaltece um discurso positivo sobre a introdução das tecnologias no ambiente escolar.

Não queremos lidar com aquilo que remodela nossas relações, mas aceitamos aquilo que amplia nossas capacidades técnicas, como o celular, avião, editores de textos, conforme aponta Hobsbawm (2001). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias que promovem a ampliação de nossas capacidades físicas e constroem uma sensação de melhoria de nossas condições técnicas promovem também alterações de âmbito cultural e social em nosso cotidiano. Dito de outra maneira: as tecnologias transformam nossas vidas e somos transformados por elas, em todas as dimensões subjetivas e objetivas.

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A partir das questões postas a respeito das políticas públicas fomentadoras do uso de TDIC e dos discursos que se criam em torno desse assunto, apontamos para lacunas que possivelmente são construídas nos espaços de formação dos professores. Nossa

hipótese é de que os cursos de formação de professores guardam ainda tradições, em seu sentido histórico, que limitam as discussões sobre o papel das TDICs na formação dos alunos da educação básica, o que reflete diretamente nas estratégias de formação de professores utilizadas nos cursos de Licenciatura.

Pesquisas recentes (Gatti 2009) demonstram haver poucas alterações na organização dos cursos de formação de professores no Brasil. Apesar de todas as discussões ocorridas nas últimas décadas, presenciamos ainda organizações didáticas e curriculares que dialogam pouco ou nada com as transformações sociais originadas pelas TDICs. Gatti (2009 e 2010) aponta que não houve mudanças significativas nos currículos dos cursos de formação de professores em Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas em pesquisa realizada em nível nacional entre 2005 e 2008. Os resultados apontam para formações genéricas, com presença maciça de discursos críticos que pouco apresentam a respeito de conteúdos e forma de funcionamento dos cursos, além da quase inexistência da discussão sobre as tecnologias no ambiente escolar. A autora aponta que menos de 0,7% das disciplinas destes cursos são direcionadas para discussões sobre tecnologias na escola.

Esses dados são significativos, uma vez que a resistência na mudança está também relacionada às dinâmicas de formação dos professores universitários que se encerram ainda, na formação do pesquisador em nível de Mestrado ou Doutorado.

O problema não reside na oferta de uma disciplina específica para se discutirem possibilidades de introdução das TDICs no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que o percentual de disciplinas na área de tecnologias e educação fosse maior, quais as garantias de que seus pressupostos teóricos e empíricos seriam objetos de diálogos com as demais disciplinas de um curso?

A questão, portanto, não parte da inserção de disciplinas específicas, mas de discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade cujos alunos (e professores) convivem rodeados por mídias digitais que transformam suas relações sociais, culturais e econômicas.

Nesse sentido, considera-se a perspectiva de mudanças implícitas e explícitas na forma como os componentes curriculares dos cursos são ministrados. Johnson (2005) e Gee (2006) afirmam que a maneira como a escola se apropria das mídias não corresponde aos seus usos pelas pessoas no cotidiano. Ou seja, a tecnologia digital é ainda apresentada como um elemento externo ou secundário no processo educativo, criando um paradoxo, visto que o processo educativo é mediado, necessariamente, por algum tipo

de tecnologia (seja o livro, o lápis, as carteiras, a organização da sala de aula ou computadores), ou mesmo poder-se-ia considerar a própria escola como uma tecnologia organizacional para a formação das novas gerações para a sua inserção social (Sancho, 1998).

Diferente de outras épocas historicamente recentes, a prática docente encontra-se em uma encruzilhada: por um lado é arauto da tradição escolar, de um modelo de escola que não pode simplesmente ser implodido e substituído continuamente por “intenções” ou por experiências mercadológicas que buscam “testar” as reações do público a uma determinada relação e que, em caso de fracasso imediato, automaticamente deixa de existir, em uma semelhança próxima à maneira como as empresas produzem novas tecnologias para o consumo global.

Por outro lado, a escola é espaço para se compreender a transformação advinda das tecnologias digitais. A escola é lugar da crítica, do posicionamento, da busca pela compreensão dos significados e significantes dessas tecnologias. É onde se busca compreender os discursos, as estratégias de produção, as maneiras como as tecnologias são apreendidas e como seus discursos são incorporados (ou não) pelas nossas ações. Ou seja, cabe à escola formar nas e para as mídias, uma vez que elas são as atuais portadoras dos conteúdos apreendidos pelas pessoas, o que nos leva a aprofundar mais a respeito do que consideramos pertinente em relação à mudança nos cursos de formação de professores.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO DESAFIO PARA A EAD

De maneira geral, há uma grande dificuldade em se trabalhar com a formação continuada de professores, principalmente no que tange à produção de material didático, haja vista que esse material vincula-se diretamente ao trabalho docente e, portanto a uma perspectiva de modificação laboral de suas atividades.

Uma das grandes dificuldades reside em tornar a formação importante para a vida do professor. Em geral, quando os cursos ofertados dependem da iniciativa do professor, a audiência é baixa e, quando há uma exigência vertical, seja salarial ou obrigação para se atuar em determinada área, o professor não se percebe como quem constitui o espaço educativo, mas sente-se pressionado por um agente externo.

A literatura e a prática demonstraram a necessidade de se pensar na formação continuada de professores vinculada a discussões no âmbito da política profissional, que inclui o salário e as condições sociais e de trabalho, bem como os programas de for-

mação inicial que, de certa forma, possuem razoável responsabilidade nos processos de inserção profissional do docente.

As iniciativas de formação de professores para a EaD, em especial a sua formação para a produção de materiais didáticos, mostraram baixa procura, notadamente naquelas iniciativas que emergem no formato institucional, como formação obrigatória e imprescindível para a ação docente na EaD. Uma hipótese para essa baixa procura é de que as políticas internas de formação de professores são vistas pelos docentes com desconfiança e geram resistências entre o grupo de professores. O desafio é mostrar a formação continuada oferecida pela instituição de trabalho em uma perspectiva de aprendizagem contínua e necessária para o aprimoramento profissional do docente.

O espaço de trabalho é um espaço de conflito de poder e os professores possuem razoável formação política para resistir àquilo que possa fragmentar a sua identidade, pelo menos no que diz respeito à formação profissional. Arruda, 2004, em um de seus trabalhos, identifica que os professores são uma das poucas categorias de trabalho que criam resistências à incorporação de tecnologias em sua prática, por visualizarem um futuro que privilegia a competição entre profissionais, em uma perspectiva de existência de categorias, para além daquelas oriundas da formação inicial, que possam servir de argumento para a criação de mecanismos meritocráticos ou de produtividade, com reflexos diretos no aspecto financeiro do professor.

É preciso, conforme afirma Imbernon (2009), transformar o espaço de formação em um espaço em que o professor sinta-se pertencente e acredite em resultados que melhorem a sua prática e não sejam vistos como iniciativas profissionais diferenciadoras.

O que foi possível construir a partir dessa experiência? Em primeiro lugar, a formação continuada é um processo histórico que muda de forma lenta, portanto há avanços e retrocessos nas iniciativas de formação empreendidas. Um dos elementos descobertos para ampliar o número de professores que desejam a formação é a oferta de cursos “aparentemente” desvinculados do empregador, ou seja, a oferta de espaços de formação oriundos de projetos de extensão e aperfeiçoamento aprovados no âmbito da Universidade.

Esse formato de projeto retira o vínculo “oficial” e suas possíveis implicações no trabalho do professor e coloca a iniciativa no rol de ações que são vistas, na perspectiva do professor, como elementos norteadores da melhoria de sua prática.

Acreditamos que a parceria com diferentes setores sociais ajuda a mostrar uma imagem de formação voltada exclusivamente para a melhoria do trabalho docente.

Entretanto, um dos grandes desafios para a formação de professores para produzir

material didático diz respeito ao esvaziamento desses cursos ou a alta evasão. Apesar de não haver pesquisas consolidadas sobre as experiências em nível brasileiro, a prática tem nos demonstrado uma razoável dificuldade em fazer com que o professor participe desses processos.

Conforme já percebido em Arruda (2004), o professor desenvolve estratégias de resistência não necessariamente à inovação ou ao desconhecido, mas àquilo que ele considera perigoso para o processo de seu trabalho. As resistências se dão, principalmente, pela perspectiva de perda do controle de seu trabalho.

A EaD implica em inovações técnicas e sociais em diferentes setores universitários: mudança no papel docente, com a incorporação de outros profissionais envolvidos indiretamente na ação pedagógica, mudança na gestão acadêmica e logística do curso, devido à necessidade de organizar provas presenciais, envio de materiais didáticos, acompanhamento da aprendizagem mediada por tutores, constituição de complexos e ágeis sistemas de avaliação. Percebe-se, portanto, que, para além da introdução de tecnologias na mediação pedagógica, a EaD significa mudanças mais profundas nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e representa, dentre outras coisas, a constituição de novos agentes pedagógicos, novos papéis para o professor e, por que não, a constituição de um novo docente, com atribuições e ações bem distintas da educação dita “convencional”.

[...] o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. O trabalho nessa modalidade educacional é extremamente fragmentado e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou a um grupo deles). (MILL, 2006, p.212).

Esse conceito de polidocência refere-se a um coletivo de trabalhadores cujo objetivo de seu trabalho é o desenvolvimento de atividades típicas da docência. Nesse caso, percebe-se que a autonomia e o controle sobre o processo de trabalho pelo professor, anteriormente garantido na educação presencial, é profundamente modificado na Educação a Distância, visto ser tarefa quase impossível o desenvolvimento de todas as ações pedagógicas necessárias por um único profissional. Logo, é possível observar, nesses exemplos apresentados, quais os conflitos que emergem ao se introduzir a modalidade EaD em uma Universidade cuja tradição é a educação presencial e o controle do processo educativo pelo docente responsável pela disciplina.

A formação de professores emerge, portanto, como um grande desafio na produção de material didático devido à possibilidade de perda ou de reconfiguração do trabalho docente historicamente consolidado. O desafio torna-se, dessa forma, reconhecer os limites impostos ao trabalho do professor, sem que, necessariamente, tais limites im-

pliquem em perda de sua autonomia, mas na reconfiguração desta na modalidade da EaD.

A LINGUAGEM COMO DESAFIO PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EAD

A linguagem acadêmica é a mais comum nas produções de professores universitários. Por linguagem acadêmica consideremos os textos cuja estrutura linguística pressupõe uma razoável iniciação argumentativa e complexidade linguística considerável, pois se pressupõe, na formação inicial e continuada, que o professor é o sujeito que estabelece as conexões entre os textos acadêmicos e a formação do aluno.

Ocorre que na EaD, é o material didático que estabelece a mediação, as conexões entre os textos acadêmicos e o aluno. Nesse sentido, o material didático poderia ser considerado à luz de um mediador da fala do docente sobre os conceitos que ele pretende discutir em seu curso.

Ou seja, trata-se de um pressuposto no qual o material didático não pode incorporar a linguagem tipicamente acadêmica, porque esse não seria o seu escopo, o seu objetivo. Ele incorpora uma dimensão mediadora do processo de ensino e aprendizagem e, como tal, deve proceder de linguagens mais próximas do aluno, que simulem condições e situações típicas da sala de aula, ainda que saibamos não se tratar da realidade da EaD.

O problema enfrentado na modificação da linguagem para a EaD diz respeito às lacunas ainda existentes na formação do professor do ensino superior, que são vinculadas aos cursos de Mestrado e Doutorado, cujo discurso não remete, à exceção dos Programas em Educação, pelas discussões específicas sobre a docência.

Diferente de outras épocas historicamente recentes, a prática docente encontra-se em uma encruzilhada: por um lado é arauto da tradição escolar, de um modelo de escola que não pode simplesmente ser implodido e substituído continuamente por “intenções” ou por experiências mercadológicas que buscam “testar” as reações do público a uma determinada relação e que, em caso de fracasso imediato, automaticamente deixa de existir, em uma semelhança próxima à maneira como as empresas produzem novas tecnologias para o consumo global.

Por outro lado, a escola é espaço para se compreender a transformação advinda das tecnologias digitais e, por conseguinte, das modificações linguísticas que incidem sobre suas práticas presenciais e, principalmente, a distância. O espaço escolar é lugar da crítica, do posicionamento, da busca pela compreensão dos significados e signi-

ficantes dessas tecnologias. É onde se busca compreender os discursos, as estratégias de produção, as maneiras como as tecnologias são apreendidas e como seus discursos são incorporados (ou não) pelas nossas ações. Ou seja, cabe à escola formar nas e para as mídias, uma vez que elas são as atuais portadoras dos conteúdos apreendidos pelas pessoas, o que nos leva a aprofundar mais a respeito do que consideramos pertinente em relação à mudança nos cursos de formação de professores.

O problema enfrentado reside, portanto, na dificuldade encontrada na Universidade para incorporar inovações tecnológicas, configuradas aqui como transformações linguísticas nos materiais didáticos mediadores do processo de ensino e aprendizagem universitário.

Percebe-se um problema merecedor de consideração: o uso de tecnologias digitais no ensino superior não deve ser pautado somente na aprendizagem com computador, mas no estabelecimento de compreensões das peculiaridades e da complexidade da linguagem, em seu sentido singular em relação a tecnologias anteriores e no sentido de tornar mais densa a maneira como os sujeitos estabelecem comunicações midiáticas. Também é necessário estudar que relação com o saber, no sentido dado por CHARLOT (2000) *de relação com o mundo e também consigo mesmo e relação com os outros, implicando também uma forma de atividade e uma relação com a linguagem e também com o tempo*, este docente estabelece na sua prática e na sua percepção das TDIC no tecido social.

O horizonte que se abre é, portanto, de discussões acerca da formação dos professores universitários, no sentido de serem incorporadas discussões sobre as características linguísticas das tecnologias digitais de informação e comunicação, na perspectiva de que tais formações implicam no reconhecimento da linguagem hipermediática e audiovisual como características atuais do processo educativo, seja ele presencial ou a distância. No que tange a EaD, implica ainda reconhecer que o domínio dessas linguagens é fundamental para o processo de produção de materiais didáticos, uma vez que a mediação tecnológica incorre na transformação das estratégias comunicacionais dos professores, uma vez que a distância física é substituída pela presença mediada pela interface digital.

DESAFIOS POSTOS PELO PLANEJAMENTO E PELOS PRAZOS NA EAD

Acredita-se que o planejamento seja um dos elementos fundamentais para o sucesso de cursos a distância. É importante que não se confunda o planejamento com um direcionamento linear em uma perspectiva pedagógica tecnicista – existem professores que fazem uso deste argumento como crítica da EaD. Entretanto, conforme pode ser

observado a seguir, o tecnicismo pode ser considerado como uma

(...)tendência liberal tecnicista em que a educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades e atitudes, conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global. Seus conteúdos de ensino são as informações, princípios científicos, leis etc, estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento que pode ser observado, os conhecimentos decorrem da ciência objetiva. (LUCKESI,1994,p 60-61)

Logo há um equívoco teórico de argumentação contra a EaD, pois desconsidera-se o caráter histórico do tecnicismo, o fato de que houve tentativas de implantação dessa tendência na educação presencial e o desconhecimento da literatura científica da área de EaD que defende práticas pedagógicas bem diferentes das alardeadas pelo tecnicismo. Em concordância com Moore (2008), acreditamos que, apesar das resistências de acadêmicos à disciplina e à supervisão implícitas em sistemas de EaD, é pouco provável que seja possível discutir educação (em geral) sem considerar esses elementos na prática educativa.

A prática pedagógica na educação presencial, por exemplo, não prescinde do planejamento e da supervisão. É pouco provável a possibilidade de se ministrar qualquer conteúdo sem que haja definições de objetivos e orientações pedagógicas, organização curricular, definição da ordem de apresentação dos conteúdos curriculares. Ao se pensar na possibilidade de uma educação não planejada, podemos chegar a uma situação de que, afinal, não sejam necessários os projetos pedagógicos, os planos de ensino e, por que não, políticas públicas educacionais. A educação, nesse sentido, corre um sério risco de se implodir em um niilismo, no qual nada e tudo são possíveis nas iniciativas educativas.

Neste memorial considero a educação na perspectiva de englobar os processos de ensinar e aprender, previamente planejados e sistematizados. A educação é histórica e é lugar da formação das novas gerações por meio dos saberes constituídos temporalmente pelas gerações anteriores – portanto, os atos de ensinar e aprender compreendem as dimensões políticas, culturais e sociais. A educação não é neutra e pressupõe escolhas ideológicas nos diferentes recortes de conteúdos defendidos nos espaços de discussão da área.

Ao se desenvolver atividades pedagógicas para grandes grupos de alunos, em distintos espaços geográficos, cujas mediações se deem por algum tipo de tecnologia que amplia o potencial comunicativo de professores e alunos, dificilmente essa tarefa será possível sem altos graus de planejamento, tanto no campo da gestão pedagógica quanto administrativa.

Nesse sentido, defendemos que a qualidade de um curso, seja ele presencial ou a distância, está diretamente relacionada ao grau de discussões organizadas pela comunidade escolar que culminam com propostas concretas sobre a formação esperada de seu aluno. Caso contrário, estaríamos a defender uma ideia (não um modelo) de educação na qual cada um compreende o sentido e significado de ensinar e aprender, gerando um alto grau de subjetivismo e, por conseguinte, pouco espaço para a dimensão teórica acumulada e muito espaço para as iniciativas vazias, pautadas pela “aprendizagem colaborativa ou cooperativa” que nada dizem sobre as estratégias didaticopedagógicas e deixa a Educação à mercê de um perigoso voluntarismo, cujo resultado mais provável seja o fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos perceber neste texto, muitos são os desafios para a produção de material didático para a EaD. Um dos maiores diz respeito à formação do professor universitário, que se tornará um futuro autor de materiais didáticos para a EaD.

As universidades, por meio de seus programas de pós-graduação, possuem dificuldades em garantir a formação de um professor. O que vemos são programas que se atêm à formação do pesquisador, do cientista. Portanto, o problema é ainda bem maior do que a formação para a EaD – faltam ainda perspectivas básicas da formação do docente para trabalhar, inclusive na educação presencial, à exceção dos programas vinculados às Faculdades de Educação.

Outro desafio posto diz respeito à linguagem dos materiais didáticos. A formação do professor universitário privilegia a linguagem científica, hermética, voltada para o diálogo, aparentemente, entre pares. O material didático para a EaD implica em uma aproximação do texto escrito à manifestação verbal do professor dentro da sala de aula. Ou seja, a produção de material didático para a EaD implica uma desconstrução de valores acerca da linguagem utilizada nas produções científicas, em direção a uma valorização da linguagem do material didático para EaD.

Por fim, o material didático para a EaD envolve uma aproximação com processos de produção empresariais e/ou industriais não somente no discurso, mas na prática de produção e distribuição. O desafio que se coloca, principalmente para as universidades públicas, é o reconhecimento da necessidade de apropriação de determinados processos de produção, sem que isso, no entanto, transforme a EaD em uma educação “de massa”, em seu sentido homogeneizador.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994
- MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. (Tese de Doutorado)
- MOORE, Michael. **Educação a distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A Universidade Virtual e Global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior. In. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1229-1318, out-dez 2010.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- DEMO, Pedro. **Educação Hoje**. Novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave e Mcmillan, 2003
- HARVEY, David. A compressão do tempo-espaço e a condição pós-moderna. In HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Ed. Loyola, 2003, 12ª ed, p. 257-276
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- JOHNSON, Steven. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos deixam mais inteligentes**. São Paulo: Campus, 2005.
- SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998

AMPLIAÇÃO VIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA ATUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NOS POLOS DE FORMAÇÃO DA EAD – UMA EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Evandro José Lemos da Cunha

Professor Associado IV, do Departamento de Fotografia, Teatro, Dança e Cinema da
Escola de Belas- Artes da UFMG

Coordenador Geral do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da UAB
Coordenador Geral do **Innovatio** – Laboratório de Artes e Tecnologia para a Educação
da Escola de Belas- Artes da UFMG

Resumo:

*O presente documento mescla uma vivência pessoal e profissional de percurso na Universidade Federal de Minas Gerais, com discussões e práticas realizadas durante vários anos nas denominadas, de forma geral, atividades de extensão universitária, no âmbito das universidades públicas, acrescida da prática em várias atividades de produção de material didático para educação a distancia. Busco visualizar e discutir a questão da extensão num contexto de sua aplicação na Universidade e seus desdobramentos, como na construção de materiais didáticos em EaD e sua ampliação para as atividades de extensão, em uma atuação conjunta, principalmente naqueles polos que foram implantados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Destaco que o objeto analisado envolve o processo de atuação na construção do material dos cursos a distancia, desenvolvido nos polos em Minas Gerais. Coloco minhas indagações em algumas questões que têm sido recorrentes no debate da Extensão Universitária: a quem serve a Extensão Universitária? Qual o retorno que estas atividades trazem para o ensino e a pesquisa na Universidade? E, afinal, o que é Extensão Universitária? Por fim, proponho que o trabalho de extensão tenha uma possibilidade **estratégica** de articulação das atividades extensionistas associadas ao trabalho desenvolvido na estruturação de material didático em EaD, visando modificar os formatos produzidos para ela.*

INTRODUÇÃO

As experiências às quais me refiro nesse artigo provêm de reflexões sobre o modelo pelo qual tem sido desenvolvida a extensão universitária nas Universidades Públicas brasileiras, a partir da minha atuação como Pró-Reitor de Extensão da UFMG, nos períodos de 1982/1984 e 1994/1998, e como responsável pela implantação e coordenação de dois projetos de cursos e pelas práticas de laboratório em Artes e Tecnologia, voltadas ao Ensino a Distância na UFMG.

O primeiro projeto, do ano de 2008, teve como objetivo a criação do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, pioneiro na modalidade de Ensino a Distância no Brasil na área de Artes, e que foi estruturado em conjunto com a Prof^a Dr^a Lúcia Gouvêa Pimentel, também da Escola de Belas Artes da UFMG; este curso está sendo realizado em várias cidades polos do interior de Minas Gerais. O segundo projeto, de 2009, compreendeu a criação do *Innovatio* – Laboratório de Artes e Tecnologia para a Educação –, no âmbito do Departamento de Fotografia, Teatro, Dança e Cinema da Escola de Belas Artes da UFMG, que visou, inicialmente, à produção de material didático para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.

Ainda no quesito de experiência, gostaria de fazer referência às duas vezes em que fui Pró-Reitor de Extensão da UFMG, o que me deixa à vontade em propor a abordagem da Educação a Distância passando também pelo caminho da extensão universitária.

Observo ainda que, se conseguirmos associar a prática da EaD como complementação da Graduação, da Pós-Graduação, da Pesquisa e da Difusão e Extensão Universitária, poderemos alcançar um formato de ação que nos leve a apropriação do conceito de extensão universitária (principalmente nas universidades públicas brasileiras) à ampliação do modelo de trabalho em EaD. Partindo dos polos já existentes em Minas Gerais e dos que venham a ser implantados nas cidades em que haja atuação das universidades públicas, poderemos aproveitar toda a estrutura já estabelecida, que poderá ou deverá ser apenas complementada e expandida para o desenvolvimento de outras atividades e experiências de ensino, pesquisa e extensão.

SOBRE A EXTENSÃO

A palavra **extensão**, aplicada a uma das finalidades das universidades, refere-se ao processo de estender o conhecimento produzido no interior destas à sociedade. Esse conceito provoca, de imediato, acirrado debate em torno da Extensão Universitária, cuja discussão se configura na forma em que acontece a sua prática: plural e sem método.

Sobre o conceito de extensão assim se expressa Demo: “O conceito de extensão pode ser bem aplicado, mas, de modo geral, esconde realidade distorcida. Porquanto, parte da ideia de que a universidade está recolhida em si, devendo estender-se para fora, a fim de comprovar alguma utilidade prática.”¹.

A extensão tem apresentado várias frentes de atuação, aparecendo em papéis diferenciados nos seus caminhos de execução e prática. Nesse sentido, a extensão tem sido continuamente entendida como a atividade que faz a **integração** da universidade com a comunidade: como prestadora de serviços, captadora de recursos financeiros, articuladora dos trabalhos de assistência à saúde, repassadora de conhecimentos técnicos, difusora cultural, executora de cursos e ações de melhoria do meio ambiente, fornecedora de informações tecnológicas e muitas outras atividades que, hoje, são configuradas como extensão universitária, principalmente nas Universidades Públicas.

Portanto, já se pode contar com alguns termos que se somam na representação da essência do conceito de extensão, aplicado e discutido nas universidades, quais sejam: **prática/ integração/comunidade**.

Mesmo assim, conceituar extensão universitária não tem sido tarefa fácil para muitos que lidam com esta atividade. O objeto a ser conceituado vem exatamente de uma prática universitária (não muito bem determinada no caso das atividades de extensão), que permite à universidade a inserção na sociedade, contribuindo para a sua **transformação**. Ao mesmo tempo, a universidade, mediante sua ação perante à comunidade, deverá ser também **transformada** por meio de sua prática cotidiana de pesquisa e ensino, sendo que esta meta **transformadora** deverá ser integrada de maneira orgânica à sociedade.

Na análise de vários textos consultados sobre Extensão Universitária, a inter-relação desses três conceitos – **prática/integração/comunidade** – funciona como *moto continuo*, que, de forma circular, representa muitas vezes a idealização de uma universidade dinâmica, inserida no seu tempo e espaço, que influencia nas mudanças e melhorias da vida das comunidades que a circundam. Nesse contexto, o conceito de extensão, conforme explicitado, mostra-se equivocado, quando considera a universidade e a sociedade de uma forma idealizada: ficam esquecidos os processos concretos que produzem e reproduzem o social e surge em seu lugar o imaginário de uma sociedade integrada e comunitária, em que os conflitos serão sempre, por definição, apenas acidentais e passageiros.

Para que se tenha um melhor delineamento da atividade de extensão, penso que é necessário desvincular a sua prática de sua situação idealizada como **transformadora**

1 DEMO, Pedro. **Sobre a Extensão**, pág. 2, s/d, documento não publicado.

da sociedade. A ideia de estender à sociedade o que é produzido no interior da universidade pode ter a sua mão invertida: **a universidade produzir a partir da sociedade.** Nesse caso, ela passa a ser um celeiro de novas motivações para o desenvolvimento da pesquisa/extensão e, provavelmente, poderá acarretar em mudanças das Universidades Públicas no Brasil.

Parto então do pressuposto de que, ao invés de termos a **extensão ideal**, tenhamos a **extensão possível**. Se o discurso acerca da Extensão Universitária tem-se mostrado insuficiente para concatenar sua prática com sua teoria, é importante que, para o aprofundamento de sua concepção nas universidades e a fundamentação e possíveis avanços teóricos que venham a ocorrer busquem inspiração e se guiem por onde passa quase toda construção teórica: na **prática** e, no caso, na **prática extensionista universitária**.

AMPLIAÇÃO DA PRÁTICA EM EXTENSÃO E A EAD

Quando, entre os anos de 1998 e 1999, foi proposto o Plano Nacional de Extensão, pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – **Forproex** –, um dos pontos de maior destaque deste plano visou justamente a um efetivo aperfeiçoamento e aprimoramento das incipientes propostas para a implantação de atividades e cursos a distância nas Universidades Públicas brasileiras.

No decorrer dos anos 2000, foram criadas e estabelecidas novas perspectivas de atuação das universidades no ensino a distância. A criação e implantação de uma secretaria específica para essa finalidade, no âmbito do Ministério da Educação, e a posterior implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB – vieram possibilitar uma dinâmica diferenciada de atuação das universidades mediante essa nova modalidade educacional.

Em um primeiro momento (e mesmo ainda hoje), essa perspectiva de atuação foi considerada muito ambiciosa, pois a estruturação e organização de uma sistema de EaD que possibilitasse a difusão do que é produzido nas universidades: a efetivação de um processo educacional a distância em um país de dimensões continentais e de complexidade cultural como o Brasil não seria tarefa fácil.

O objetivo maior para se estabelecer a Educação a Distância no Brasil é, obviamente, a formação profissional do estudante, seja na Graduação ou na Pós-Graduação, que a princípio são a razão de ser da universidade: sua profissionalização e ligação com o mundo do trabalho, caminho pelo qual o aluno ingressa na sociedade e cria possibilidades de mobilidade social.

Tendo em vista a ampliação do horizonte da formação profissional, surge uma pergunta inicial: quais os tipos de cursos universitários seriam viáveis e possíveis de serem implantados a distância (pois em função de determinadas especificidades nem todos os cursos caberiam na lógica do ensino a distância)? Servem de reflexão as palavras do sociólogo português Boaventura Santos, ao analisar o aumento das atividades universitárias:

*[...] admitiu-se que a escolarização universal acabaria por atenuar consideravelmente a dicotomia entre alta cultura e cultura de massa. Não foi, contudo, isto o que sucedeu. A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. Tal como teve lugar a democratização da universidade, traduziu-se na diferenciação/ hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior. A produção de alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas, enquanto as universidades de massas se limitaram à distribuição da alta cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade [...]*²

Essa reflexão de Santos permite centralizar uma discussão voltada para o estabelecimento de perfis para a **ação do ensino a distância**, com relação às universidades públicas. A dicotomia apregoada, e que pode ser aplicada no contexto da EaD, estabelece dois tipos de concepção de universidades: uma voltada às relações específicas do trabalho e formação profissional; e outra direcionada a uma formação mais geral, criando dessa forma **uma divisão entre o mundo ilustrado e o mundo da divisão profissional**, conforme explicitado por Allan Bloom:

*[...] a universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projeto iluminista e este é um projeto elitista, um projeto que implica a liberdade para os raros homens teóricos se ocuparem da investigação racional no pequeno número de disciplinas que tratam os primeiros princípios de todas as coisas.*³

O aspecto acentuado pelos dois estudiosos foi de certa forma o que se desenvolveu no Brasil, principalmente a partir da reforma universitária dos anos 70, quando as universidades públicas, que têm um envolvimento amplo com a sociedade e que se distribuem em várias atividades simultâneas (como pesquisa, ensino e extensão), concorrem com outras universidades e instituições isoladas de nível superior, que possuem uma vocação voltada a uma formação mais restritiva.

Junto com a reforma universitária, vê-se no Brasil a proliferação de um grande número de faculdades particulares e privadas, com uma formação acadêmica bastante

2 SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Editora Cortez, 1995. p.194.

3 BLOOM, Allan. **A Cultura Inculta**. Lisboa: 1988.

diferenciada das universidades públicas. É, nesse momento, que se tem a criação de universidades dirigidas a um maior entrosamento com o mundo do trabalho, mediante a disseminação do conhecimento técnico que tenha aplicação imediata no sistema industrial, e do estabelecimento de novos cursos que acompanham as rápidas mudanças tecnológicas processadas no mundo moderno.

Tem-se dessa forma uma quebra do sistema universitário, dividindo o universo das universidades entre as **tradicionais** e as **novas** faculdades, estas voltadas para as especificidades do mundo do trabalho, entre universidades **generalistas** e **específicas**. É também nesse momento que ocorre o aguçamento de uma crise das profissões tradicionais que não conseguem acompanhar as rápidas modificações do conhecimento, tornando-se vulneráveis às críticas as universidades que trabalham num contexto generalizado, de não oferecerem uma boa inserção nas novas relações profissionais demandadas pelo mercado de trabalho.

A dualidade de **mercado de trabalho X processamento do conhecimento** cria uma segmentação do trabalho universitário, em que o trabalho docente se ocupa, num primeiro momento, apenas com o **cotidiano** da formação profissional. No entanto, em uma universidade com atuação mais geral, esse envolvimento incorpora também as atividades de pesquisa e extensão, que são estabelecidas como **indissociáveis** do processo de ensino.

Penso que, ao ampliarmos nossa experiência em Educação a Distância, temos que incorporar as especificidades do trabalho de Extensão Universitária, com proposições que possam ser feitas em função de uma discussão mais ampla sobre o futuro projeto de autonomia para as universidades públicas. Dessa forma, poderemos propor um modelo de funcionamento da universidade baseado nas diferenças regionais e na diversidade social, retirando assim a ideia de uniformidade e de homogeneização (que é sempre a proposta para o sistema federal de ensino superior) e levar em conta, principalmente, que cada universidade tem uma inserção comunitária e regional identificada com as diferenças e problemas que a cercam.

Na maior parte das vezes, os programas, os projetos e as atividades de extensão têm-se desenvolvido de maneira autônoma em relação ao ensino e a pesquisa, não estabelecendo uma real integração entre as finalidades da universidade pública. Esse me parece ser o ponto crucial para o entendimento do trabalho extensionista. Estabelecendo-se que a extensão é uma **atividade fim** da Universidade, tem-se a premissa de que esta deve constituir-se como um objetivo claro e firme a ser executado. Ao contrário do que acontece com o ensino e a pesquisa (que têm seus objetivos de operacionalização claros, um ligado à formação profissional e a outra ao desenvolvimento de processos e

produtos), a extensão como **atividade fim** não mostra a mesma clareza, apresentando objetivo difuso com as outras finalidades, o que a remete à condição de **mediadora** ou **integradora** das demais atividades.

AMPLIAÇÃO DAS AÇÕES DA EAD NOS POLOS

No que diz respeito a esse tema, gostaria que me fosse permitido apropriar-me de um trecho do Relatório Preliminar da Comissão Temática de Desenvolvimento Acadêmico da **Andifes**, que, trabalhando na conceituação de qualidade para o ensino universitário, assim se expressa:

Para qualificar a qualidade, é necessário que cada instituição seja capaz de definir um perfil e um projeto próprios a partir das potencialidades e dos problemas da região em que está inserida, transcendendo o modelo custo/benefício, empobrecedor porque ignora as relações locais, em direção a um modelo custo/eficácia, onde o produto final seja a qualidade de vida da comunidade em que se insere a universidade. [...] Assim é preciso reconhecer que, na condição de INSTITUIÇÃO, somos produtos de identidades, locais e universais. Nossa diferença é o conhecimento. Nós o organizamos, o distribuímos e o reinventamos cotidianamente; portanto, o perfil acadêmico deve ser a diferença que nos atribui uma identidade.⁴

Acredito que essa citação é necessária para que possamos pensar em não repetirmos ações de aprendizagem e de execução de materiais didáticos para a EaD que levem em conta apenas o processo de emissor/receptor e que privilegiem a universidade apenas como executora do ensino e não como articuladora e integradora entre **saberes**; mas que visem a uma produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade e que possibilitem uma permanente integração entre a teoria e a prática. Esse é o papel de mediadora e integradora da universidade, via extensão, com o meio social e, para isso, é necessário que tenhamos uma **linguagem própria**, que a coloque numa posição estratégica para a efetiva transformação e integração universidade/sociedade.

Para que isto seja possível e se torne cada vez mais próximo da realidade, é necessário buscar formas e estruturas que possam, no cotidiano da vida universitária, originar e aperfeiçoar uma conversação capaz de interagir com as múltiplas situações sociais externas que demandam à universidade uma ação constante. Com o desenvolvimento de novas possibilidades de produção de material didático, proveniente de uma inserção tecnológica cada vez mais recíproca e interativa, devemos buscar e não deixarmos de aproveitar os significativos novos formatos propiciados pela tecnologia, que certa-

4 **Andifes** – Relatório Preliminar da Comissão Temática de Desenvolvimento Acadêmico da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Florianópolis, 1996, pp.3-4.

mente permitem uma dinâmica de intercâmbio diferenciada de produção e repasse de conhecimento capaz de contribuir para a modificação social.

Nesse sentido, as atividades de extensão inserida na EaD se mostra como um espaço privilegiado de experimentação para criação de novos cursos, de grupos culturais, artísticos e científicos, e de núcleos de pesquisa. Acredito que a extensão possa contribuir significativamente para criar, aperfeiçoar e estabelecer um relacionamento de diálogo permanente e articulado entre a universidade e a sociedade, ao flexibilizar ações que tenham abordagens criativas e inovadoras que transcendam as formas de ensino com novas abordagens e que aproveitem e discutam o papel estratégico da extensão como possibilidade real de inserção e transformação nos diferentes lugares onde estamos envolvidos e atuando na Educação a Distância.

Tendo como pressuposto que a extensão efetivamente articula o que é produzido no contexto da Educação a Distância nas universidades, essa articulação partiria de quais princípios e onde poderia ser localizada? Na produção e desdobramento de disciplinas e atividades realizadas nos polos, no envolvimento dos alunos nos vários programas extensionistas, na implementação de laboratórios de pesquisa e produção de material didático inovadores que possam efetivamente propor novas estruturas e formatos diferenciados de ensino.

No caso específico de atuação nos polos, as universidades públicas contam atualmente com um sistema híbrido que envolve tanto a educação presencial como a educação a distância, o que possibilita uma modalidade de ação com potenciais novos de utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Cria também a possibilidade de uma qualificação específica de docentes e tutores (a distância e presenciais) para que eles possam atuar na produção de material necessário à EaD, ao mesmo tempo, possam operar a junção dos projetos de pesquisa com os de ensino e de extensão. Estabelece-se assim uma prática que visa estabelecer uma forma operacional para que esse processo integrador, mediado pela extensão, aconteça.

Têm-se, com estas questões, algumas situações definidoras do que se pretende com o trabalho de extensão nas universidades públicas, ou seja, o papel central de referência para o desenvolvimento de uma renovação interna da universidade, produzindo, ao mesmo tempo, reformulações sociais. Intitulando-se como transformadora, a extensão evoca uma situação que não está contida na orientação geral da ação da universidade. Nesse ponto, a ação da universidade se torna ambígua, visto que a transformação e a renovação fazem parte da sua essência no seu propósito de ensino e pesquisa, mas que, na verdade, não fazem parte do cotidiano da instituição.

Entende-se, nesse ponto, a organicidade dos calendários de aulas de graduação, pós-graduação e pesquisa, que ocupam o centro do trabalho docente e é onde se tem a **produção** e os **produtos**⁵, que representam parte importante e bastante visível do trabalho docente, mediante a realização de *papers*, produtos de pesquisa, novas patentes, publicações e outros. Assim, a produção e o produto se constituem como uma atividade universitária, que, além de possibilitar uma melhor visibilidade à sociedade do que é **produzido** no âmbito da universidade, estabelecem para o docente um *status* diferenciado daqueles que lidam com as atividades de ensino e extensão.

Entendendo-se a importância do desenvolvimento da EaD em um contexto associado à extensão, podemos pensar no estabelecimento de laboratórios, núcleos, diretorias e várias outras formas de organização universitária, que possibilitarão a inovação e a transformação do processo de aprendizagem a distância.

Não se trata apenas de reproduzirmos modelos tecnológicos de aprendizado, mas sim de construirmos uma opção da ação da universidade pública, que seja diferenciada na construção de **objetos de ensino** e que possa conectar, a distância e/ou presencialmente, a uma ampla e democrática reformulação da EaD. Temos que ir além dos muros, sejam eles virtuais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de uma ação institucional que vise à adequação e o melhor desenvolvimento tanto da extensão universitária como da educação a distância no Brasil revela-se, ao longo dos anos, como complexa e cheia de novos desafios. A ideia de buscarmos a ampliação, via extensão, de uma efetiva estrutura operacional de EaD no contexto das universidades públicas, vem do potencial integrador que está contido na atividade de extensão.

O potencial de ação bastante motivador dos polos, onde são operacionalizadas as ações de EaD, permite estabelecer uma maior presença da universidade, associada a inúmeros desdobramentos, sejam eles científicos, culturais e artísticos, que não este-

5 Use estes termos no mesmo sentido dado por Boaventura de Souza Santos que diz: “Pode mesmo entender-se que o uso do termo “produto” e “produção” envolve a opção por uma metáfora economicista e materialista que introduz um enviesamento de base na avaliação do desempenho da universidade”, acrescentando ainda: “Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial. Este viés está hoje muito difundido e a sua vigência incontrolada representa um perigo importante para a autonomia da universidade”. (SANTOS, S. Boaventura. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. pág. 207).

jam somente vinculados à EaD, mas sim a universidade como um todo. Como preconizado por Moran: “A Educação a Distância é uma modalidade da educação, isto é, uma maneira de organizar processos de ensino/aprendizagem que pode ser semelhante ao modo presencial, porém, ao final, deve promover os mesmos resultados: a formação integral dos alunos em nível intelectual, emocional e ético.”⁶.

Denota-se que há uma necessidade de refletirmos sobre um formato plural de ação da universidade pública, que não fique restrito a ações virtuais, mas que se reformule por meio de **objetos de aprendizagem**, e que estes possam ser somados a ações presenciais que coloquem os polos como espaços de formação e de cidadania, portanto espaços de ampliação cultural; o que poderia ser complementado pelas palavras de Boaventura Santos: “Por pequenos passos, deve partir-se para transformar as atividades de extensão até que elas transformem a Universidade.”⁷

REFERÊNCIAS

Livros e Revistas

ANDIFES. **Pela Autonomia Universitária**. Proposta da ANDIFES à Comunidade Universitária. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BOFF, Leonardo. A função da Universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. In: **Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras**. Caderno de Extensão Universitária, Rio de Janeiro, UERJ, ano 1, n. 1, 1999.

BLOOM, Alan, **A Cultura Inculta**. Lisboa: 1988.

CANCLINI, Nestor García. **As Culturas Populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CRUB – **50ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras** – Universidade, Estado e Sociedade na Década de Noventa: Subsídios para o debate. Brasília, março, 1990.

DEMO, Pedro. **Sobre Extensão**. Brasília. Documento não publicado.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4. edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GUIMARÃES, Ana Maria. **O conceito de Extensão hoje**. Porto Alegre: UFRS, Pró-Reitoria de Extensão, 1994.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1986.

6 MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na Educação**. Ci.Inf [on line], 1997, vol. 26, n. 2, p. 111.

7 SANTOS, Boaventura, *op.cit.*

MARTÍNEZ, Agustín (e outros). **Arte e Cultura da América Latina**. São Paulo: Sociedade Científica de Estudos da Arte, Coordenadoria de Comunicação Social da USP, 1990.

MELLO, Alex Bolonha Fiuza. A Extensão Universitária no Brasil: contribuição ao diagnóstico – Etapa 1. In: **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Belém: 1992.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na Educação**. Ci.Inf [on line], 1997, vol. 26, n. 2.

PINHEIRO, Luiz Umberto (e outros). **Crises e Dilemas da Universidade Pública no Brasil**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In: **Revista Conexão**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, julho, 1988.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária – Bibliografia Brasileira – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In: **Caderno de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, 1995.

ROTHMAN, Stanley. Universidades em Transição – os debates da atualidade sobre educação superior refletem a diversidade e controvérsias da população em geral. In: **The Word & I, The Washington Times Corporation**, Washington, USA, pp.41-46, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Editora Graal Ltda, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária a partir de seus interlocutores** (Tese de Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1995.

Revista de Extensão CONEXÃO – UFMG. Belo Horizonte, ano 6, n. 6, março, 1994.

UFES – VIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – sumário do documento final. Vitória, março, 1994.

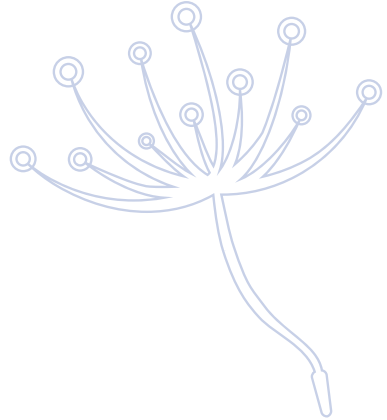
UFRR – III Encontro Regional – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – o currículo como instrumento viabilizador da integração ensino/pesquisa/extensão. Boa Vista, Roraima, abril, 1994.

Jornais:

ECO, Umberto. **Mídia constrói perfil da universidade hoje**. Folha de São Paulo, São Paulo, 03/02/91.

Internet

Referenciais de Qualidade de EAD para Curso de Graduação a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislação/refead1.pdf> . Acesso em 3/7/2013.



Seção 6: **Instrumentais da EaD**

DESIGN INSTRUCIONAL: CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PARA O APRENDIZADO A DISTÂNCIA

Durcelina Ereni Pimenta Arruda

Doutoranda em Educação – PPGED/UFU-MG

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir os papéis desempenhados pelo *designer* instrucional, profissional responsável pelo acompanhamento e orientação de ofertas de cursos a distância. O *Design* Instrucional configura-se como uma atribuição especializada em planejar, desenvolver e implementar estratégias didático-pedagógicas voltadas para o ensino do professor e o estudo do aluno da EaD. O profissional formado em *Design* Instrucional tem como atividade principal atuar no planejamento do curso em todas as etapas, desde o desenvolvimento de projetos pedagógicos na modalidade presencial e a distância até na sua implementação e avaliação do processo pedagógico. Essa organização de trabalho é também conhecida como modelo ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* - Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação). Dentre os resultados das discussões, observa-se que o modelo ADDIE contribui para organizar o trabalho do *designer*, por meio de suas etapas de produção. A compreensão deste modelo pode representar contribuições significativas para o trabalho e trabalhadores da EaD. Observa-se que, por um lado, a EaD e o modelo ADDIE pressupõem um grau razoável de planejamento, mas, por outro lado, apresentam flexibilidade que se configura nos mecanismos de avaliação contínua dos processos construídos em torno da oferta de um curso. O Modelo ADDIE aflora ainda a perspectiva de trabalho interdisciplinar, característica do *Designer* Instrucional. O caráter multifacetado desse profissional, por um lado, demanda contribuições de diferentes campos teóricos, cujos resultados envolvem a boa qualidade da EaD, mas, por outro, implica na constituição de um profissional cujas características são difíceis de serem encontradas, seja nos cursos de formação, seja no mercado de trabalho. Trata-se de um profissional de formação tácita, ainda oriunda mais das práticas do que das sistematizações dos cursos de formação inicial e continuada. Do ponto de vista profissional, isso implica em problemas, pois ainda não são permitidas organizações políticas em torno do trabalho desenvolvido por este profissional.

Palavras chave: Educação a Distância e *Design* Instrucional, Competências didático-pedagógicas, Addie aprendizagem a distância.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem tomado dimensões distintas da educação presencial, principal modalidade de educação nos últimos séculos. A EaD, conforme Decreto nº 5.622 de 2005, é definida como uma modalidade de educação na qual professores e alunos desenvolvem atividades educativas em tempos e espaços distintos, mediados por tecnologias. É nesse contexto que emerge a necessidade da mediação ser realizada por materiais didáticos que assumem dimensões hipermediáticas, como meios de garantir um processo de ensino e aprendizagem que se configure na distância e não no isolamento do estudo pretensamente autônomo.

Uma das características do material didático é que ele não precisa possuir o formato de um artigo científico, muito menos o formato de um boletim informativo. Não se trata de erudição em demasia ou simplificação exacerbada. A EaD tem como pressuposto a democratização do acesso à educação e, dessa forma, implica na elaboração de materiais que contenham linguagens específicas para essa modalidade que, por um lado, garantam a solidez teórico-prática necessária à área do conhecimento a qual o aluno está vinculado e, por outro, permitam o desenvolvimento do aluno, ainda que sem a presença física ou instantânea do professor.

Assim, a EaD envolve altos níveis de planejamento do ensino e da aprendizagem, pois o aluno, em geral, aprende por meio de elementos mediadores que, necessariamente, estão relacionados às propostas pedagógicas do curso ofertado bem como aos objetivos de ensino do professor.

Além disso, trata-se de um material didático que preenche as ausências dos professores e tutores, haja vista que o aluno o acessa em tempos e espaços flexíveis que, necessariamente, não são os mesmos dos professores que os acompanham a distância.

A capacidade de orientar o aprendizado de uma pessoa, de avaliar o seu desempenho e de fazer os ajustes adequados na EaD estão relacionados às funções do professor autor e formador, em conjunto com o profissional denominado *Design Instrucional*. Nesse trabalho integrado, o professor possui a formação específica sobre o conteúdo ensinado, enquanto o *Design Instrucional* apresenta características que poderíamos inferir como “híbridas”, pois ele é um especialista de formação pedagógica, mas que compreende os aspectos linguísticos, técnicos e tecnológicos dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas em EaD.

O *Design Instrucional*, configura-se, portanto, como uma atribuição especializada em planejar, desenvolver e implementar estratégias didático-pedagógicas voltadas para o ensino do professor e o estudo do aluno da EaD. É ele quem orienta o docente quanto

a linguagem do material, a pertinência das mídias escolhidas, as estratégias pedagógicas presentes nas diferentes linguagens e o monitoramento e avaliação necessários e característicos da dinâmica da EaD.

Filatro (2008) considera que o *Design* Instrucional consiste numa ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, recursos, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidas, a aprendizagem humana.

Na Educação a Distância, o *Design* instrucional, de maneira didática, pedagógica e orientada, ajuda a construir caminhos e situações que possibilitem uma autonomia do estudante para a construção e apropriação do aprendizado a distância, por meio de materiais didáticos em diferentes suportes tecnológicos (como o impresso, audiovisual e hipermediáticos), em qualquer tempo e espaço.

A ATIVIDADE DO DESIGN INSTRUCIONAL E A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO POR MEIO DO MODELO ADDIE

O profissional formado em *Design* Instrucional tem como atividade principal atuar no planejamento do curso em todas as etapas desde o desenvolvimento de projetos pedagógicos na modalidade presencial e a distância, até na sua implementação e avaliação do processo pedagógico. Essa organização de trabalho é também conhecida como modelo ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* - Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação).

Fases do Modelo ADDIE	Elementos que compõe o Modelo de Kemp, Morrison e Ross
Análise	1. Identificar as necessidades de instrução. 2. Examinar as características dos alunos. 3. Identificar os conteúdos e analisar as tarefas.
Desenho	4. Definir os objetivos de aprendizagem. 5. Planejar a sequência do conteúdo. 6. Planejar as estratégias de instrução.
Desenvolvimento	7. Desenvolver a mensagem instrucional.
Implementação	8. Desenvolver a distribuição.
Avaliação	9. Desenvolver instrumentos de avaliação

Tabela 1 - Modelo de Kemp, Morrison e Ross

Filatro(2008) considera o modelo ADDIE como uma das formas mais aplicadas no *design* instrucional clássico, que, na situação didática, separa a concepção (das fases de análise, design, desenvolvimento) da execução (fases de implementação e avaliação).

Ainda Filatro, infere que o foco de atuação do *Design* Instrucional consiste no desenvolvimento de metodologias e técnicas de ensino, aliados à convergência que consegue realizar entre as tecnologias, os conteúdos e o contexto em que ocorrerá a ação educativa com uma finalidade única e exclusiva: garantir a melhor qualidade de aprendizagem aos estudantes. Espera-se que o profissional que atua no campo do *Design* Instrucional tenha conhecimentos relacionados às teorias da aprendizagem, para que seu trabalho traga contribuições mais significativas para os cursos a distância ofertados.

Na teoria da aprendizagem Behaviorista, destacam-se as alterações no comportamento dos sujeitos. Para isso são realizados diversos princípios de repetições até que o indivíduo se aproprie automaticamente desse comportamento.

Na teoria do Cognitívismo, o processo de construção do pensamento acontece por meio das alterações de desempenho do estudante. Essas alterações são notadas no intuito de entender o que ocorre na mente do estudante.

Já na teoria do Construtívismo, cada sujeito arquiteta sua compreensão de mundo, mediante suas próprias experiências e compreensões no meio social que o cerca.

Para melhor compreensão dessas teorias, torna-se importante para os interessados no campo estudos e aprofundamento das teorias da aprendizagem autores como: Piaget, Luria, Vygotsky, Luria, Cool, Gagné, Pozo entre outros. Como pode ser percebido, o campo de atuação do *Design* Instrucional constitui-se em uma interdisciplinaridade positiva para o desenvolvimento de cursos a distância. Seu campo de atuação é razoavelmente amplo, pois envolve situações típicas de docência e gestão, tanto na educação pública quanto nas instituições ditas “corporativas”, que desenvolvem produtos e processos voltados para o campo empresarial (inclusive educacional do setor privado).

Filatro (2008) considera que atualmente existem três tipos de *Design*: *Design Instrucional Fixo* (DIF), *Design Instrucional Aberto* (DIA), *Design Instrucional Contextualizado*(DIC).

O (DI fixo) ajusta-se muito bem ao modelo Addie, já que sua ênfase está nos modelos informacional, suplementar e essencial. De fato, nesse caso, o trabalho do designer instrucional constitui-se, em grande medida, na elaboração e distribuição de produtos fechados, tais como objetos de aprendizagem e recursos digitais. No (DI aberto), a ênfase está na interação entre educadores e alunos individuais ou reunidos em grupos, e a interação social é, na verdade, essencial pra o alcance dos objetivos educacionais.

Em geral, os materiais são disponibilizados paulatinamente, como resultado da avaliação continuada durante a execução, e as fases de design e desenvolvimento são mais rápidas e menos detalhadas. No modelo de aprendizado colaborativo, a produção dos alunos é considerada conteúdo do curso tanto quanto recursos de terceiros. O (DIC) baseia-se principalmente no modelo de aprendizado eletrônico imersivo. Sua ênfase está na configuração de ambientes personalizados segundo unidades de aprendizagem específicas.

É importante destacar que essa situação se faz presente no processo de concepção, produção e execução de diversos cursos. O profissional *Design* Instrucional, conforme já apresentado, desenvolve suas atividades intermediando atividades de profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento. Isso acaba por exigir do *designer* grande capacidade de comunicação e facilidade para trabalhar e aglutinar as ações da equipe.

Por ser o responsável em acompanhar todo o processo de produção, implementação e avaliação dos produtos resultantes de cada fase do modelo ADDIE, ao *designer* cabem análises e proposições e ações para cada término de processo de trabalho pedagógico e sua possível continuidade. Acaba por ser exigida deste profissional uma capacidade de síntese e de avaliação necessária à continuidade do processo de produção do curso.

PRODUZINDO UM CURSO A DISTÂNCIA A PARTIR DO MODELO ADDIE

A elaboração de um curso a distância envolve diferentes profissionais. Vamos nos ater, nesta discussão, no papel dos professores conteudistas, ou seja, aqueles que elaboram materiais didáticos e no *Designer* Instrucional, que acompanham o processo de produção e execução da prática pedagógica planejada pelo docente.

A elaboração de um curso a distância envolve as seguintes etapas: a análise, o desenho educacional, o desenho do material didático, a fase de implementação e a fase de avaliação. Analisaremos cada uma delas a seguir.

A FASE DE ANÁLISE

Consideramos que a fase de análise é uma das mais importantes na oferta de um curso, pois é nela que são discutidos todos os pressupostos que nortearão o desenvolvimento dos materiais didáticos, das práticas pedagógicas e da avaliação. Não há uma ordem cronológica ou temática das questões que devem emergir na elaboração do projeto do curso ou da disciplina a ser ofertada a distância, mas elencamos aquelas que são imprescindíveis no processo de desenho de cursos a distância: perfil do aluno: análise do perfil social, cultural e econômico dos alunos que desenvolverão o curso.

Ainda que a EaD trabalhe com uma formação em grande escala, é possível observar características comuns que servirão de norte para professores e designers instrucionais. Por exemplo: um curso a distância voltado para a formação de professores possui um perfil bem delimitado que orienta os trabalhos da equipe. Projeto Pedagógico do Curso: O projeto pedagógico é fundamental para analisar as características do curso, o perfil do egresso, estratégias de avaliação, disciplinas a serem ofertadas, perfil do professor, equipe pedagógica, organização do trabalho dos profissionais envolvidos, concepção de EaD etc. Além disso, um bom PPC (Projeto Pedagógico do Curso) ajuda a direcionar ações pedagógicas e estratégias no que tange à produção de materiais didáticos, como: tipos e suportes de materiais produzidos, custos, formas de financiamento e logística de distribuição.

Observa-se que o PPC apresenta as principais características que serão norteadoras do curso a distância e do trabalho dos profissionais envolvidos. Os objetivos de um curso, por exemplo, direcionam para os tipos de materiais adotados. Há cursos que necessitam de uma diversidade de suportes midiáticos, já outros podem ser desenvolvidos com uma diversidade menor (exemplos: material impresso, áudio, vídeo, hiperlink, animação, imagens etc.).

Esse desenho também direciona para as estratégias didático-pedagógicas, que anunciam a organização das atividades presenciais (se for o caso) e a distância de um curso. Observa-se que qualquer ação pedagógica se relaciona diretamente às ações logísticas e administrativas, visto que, diferentemente da educação presencial, há a necessidade de distribuição em larga escala.

É importante salientar ainda que a larga escala não significa padronização ou homogeneização, mas uma situação em que a oferta do curso é simultânea a centenas ou milhares de alunos.

Assim como os demais elementos, a avaliação do e no curso se inter-relaciona com todas as demais estratégias. Os resultados trazidos pela avaliação do curso têm implicações pedagógicas, acadêmicas e administrativas imediatas, haja vista a facilidade com que um sujeito se desliga da rede (no nosso caso, o curso a distância) com apenas um clique no *hiperlink*.

Finda a análise em caráter macro, que se configura no PPC, o *Designer* Instrucional inicia um trabalho em nível micro, que é o de acompanhar e orientar professores no desenvolvimento de suas disciplinas ou cursos.

Nessa fase de análise do curso a distância de maneira a identificar a organização pedagógica do curso a ser ofertado pelo docente, uma das estratégias possíveis de organi-

zação pedagógica pode se configurar no recurso conhecido como mapa de atividades. O mapa de atividades é um guia orientador de todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor em sua disciplina.

Para Núñez (2009 p.108), os mapas de atividade permitem individualizar o processo, uma vez que cada aluno pode contar com esse apoio externo para a realização da atividade. Isso possibilita a aquisição de um maior volume de conhecimentos e procedimentos de caráter geral, além de facilitar sua compreensão e apropriação do conhecimento pelo próprio uso.

O mapa de atividades mostra quais conteúdos serão trabalhados e em quais mídias. O mapa contém ainda as atividades previstas, bem como as formas de avaliação.

A seguir um modelo genérico (pois sua estrutura coincide com a organização proposta no PPC e pelo professor)

Semana/ quinzena/ objetivo	Unidade/ conteúdo	Conteúdo a ser trabalhado	Mídia	Avaliações (presencial e a distância)
De xx de janeiro a yy de fevereiro Objetivo:	Título da unidade	Descrição sucinta do conteúdo	Impresso Vídeo Internet Outros	Atividade 1: online Descrição Orientação para correção Atividade 2: presencial Descrição Orientação para correção

Tabela 2 Adaptado do curso de Formação de Professores Autores para atuar na Educação a Distância da UFU-Universidade Federal de Uberlândia 2012.

O mapa de atividades pode ser considerado um “vir a ser” do curso, ou seja, o desenho inicial do que foi planejado pelo professor e orientado pelo *Design* instrucional, especialista em EaD responsável por apoiar o professor e oferecer caminhos para as ações pedagógicas do docente.

FASE DO *DESIGN* (DESENHO) EDUCACIONAL

Para discutirmos a fase do desenho educacional, consideramos pertinente apresentar ao leitor uma estrutura de orientações do *Designer* Instrucional direcionada para o professor conteudista do material didático. Essa estratégia de escrita vem ao encontro de uma lacuna existente no campo que é o tratamento empírico do trabalho desenvolvido por esse profissional.

Desta forma, elegemos a fase de orientações para a produção de materiais didáticos, de maneira a permitir a materialização da ação elaborada do *designer*.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: PERSPECTIVAS DO *DESIGNER* INSTRUCIONAL

Para produzir um material didático que privilegie a autonomia do aluno, é preciso pensar na questão da mediação por meio da linguagem, da inserção de atividades ao longo, da indicação de textos.

A partir dessa realidade, o papel do professor na educação a distância é de fundamental importância para construção da autonomia e habilidade do aluno nos estudos a distância.

Ao se produzir um material didático, é preciso ter em mente que ele seja o mais completo possível. Para isso ele precisa está diretamente relacionado à matriz curricular do curso. Elaborado com rigor científico, clareza, aprofundamento teórico, com indicação de textos fontes, leituras atuais, pertinência e coerência na escolha dos objetivos propostos de modo que sirva de base de consulta permanente para o aluno.

A elaboração de materiais didáticos para a EaD pressupõe um amplo processo de planejamento, conforme já discutido. Esse planejamento envolve diferentes profissionais, como *Design* Instrucional, diagramador, revisor de português, desenhista etc.

Na produção do material, é importante privilegiar uma linguagem que dialogue o máximo possível com o aluno. Para atingir esse objetivo, é possível a adoção de algumas estratégias, tais como a inclusão, no material didático, de questionamentos, questões para reflexão ou pequenas atividades voltadas para a realidade de trabalho ou de vida do aluno.

A linguagem deve privilegiar uma comunicação clara, objetiva, de fácil assimilação, sem, no entanto, perder a complexidade do conteúdo da unidade temática.

As palavras devem ser, em sua maioria, familiares ao aluno. Isso permite uma leitura leve e agradável, de fácil compreensão, uma vez que o aluno estará estudando a dis-

tância, e a referência cultural de processos educativos que ele tem, normalmente, é o ensino presencial.

De acordo com as diretrizes do PPC, o curso ou disciplina pode adotar diferentes suportes midiáticos. A amplitude de mídias democratiza o acesso do aluno ao material e possibilita uma relação de maior proximidade com o estudante e com o conteúdo em estudo.

Além disso, usar diferentes mídias, implica em diferença de estilo de aprendizagem ou de formação do aluno. Alguns alunos preferem o estilo de pensamento reflexivo associado ao texto impresso, ao passo que outros se adaptam bem ao diálogo ao vivo e dinâmico em uma teleconferência. Neste sentido, é possível afirmar que, quanto mais mídias forem ofertadas nos cursos a distância, maior a possibilidade de atingir diversos públicos de alunos.

Outro argumento favorável à amplitude de mídias diz respeito às falhas possíveis no uso de mídias centrais ou centralizadoras do processo educativo. O atraso no envio de material impresso pode ser minimizado, por exemplo, pelo uso do ambiente virtual para disponibilização do texto. O vídeo ou o áudio podem substituir o impresso em momentos aos quais os alunos não possuam as condições necessárias para a reflexão individual característica da leitura impressa.

O processo de seleção da tecnologia deve ser feito de acordo com as necessidades de cada curso bem como as orientações constantes em seu PPC.

Em geral, um bom curso a distância faz uso de diferentes mídias e tecnologias. Por isso é importante que o professor, em sua disciplina ou curso, produza materiais impressos, em áudio, vídeo e hipermídias, de maneira a tornar o seu curso mais completo e potencializar a aprendizagem do aluno.

O DESENHO DA UNIDADE

A estrutura geral do texto deve refletir a organização da apresentação dos conteúdos, que pode se dar-se por meio de módulos ou unidades.

A proposta da organização em unidades ou módulos é para que os alunos recebam certa quantidade de informações de cada vez. Isso implica em organização, planejamento do processo educativo, de maneira que permita ao aluno a sua organização, o estudo das disciplinas a distância.

É importante que, ao concluir cada unidade, o aluno possa refletir sobre os conceitos nela apresentados e relacioná-los a outras unidades e ao seu cotidiano com maior propriedade. Esse é um papel importante do *Design* Instrucional, pois é ele quem estabe-

lece os vínculos, as relações e integrações entre os elementos abordados nos materiais didáticos, inclusive de outros componentes curriculares que se inter-relacionam ao conteúdo ministrado pelo professor.

De maneira sintética, o material didático pode ter o seguinte quadro de referência:

Introdução: uma breve apresentação do conteúdo da disciplina, precedida por uma saudação aos alunos, boas-vindas ao curso e à disciplina. Na escrita dos objetivos, é importante observar o perfil dos alunos da EaD, geralmente adultos, casados, que ficaram tempo significativo fora escola regular (dados do Censo Escolar 2012).

Uma boa introdução deve apresentar os seguintes componentes:

1. orientação em relação ao conteúdo abordado;
2. informação em relação a como estudar a unidade, assuntos que deverão ser revistos e equipamentos/recursos utilizados;
3. metodologia de ensino;
4. avaliação – apresentação das formas de avaliação, bem como da distribuição de pontos a distância;
5. agenda do curso (semelhante ao mapa de atividades, direcionado ao aluno). Cronograma das atividades com pontuação e uma pequena explicação sobre as notas atribuídas.

Corpo da unidade:

1. nome e número da unidade (exemplo: unidade 1: Introdução à EaD).
2. Desenvolvimento do texto didático apoiado por:
 - conteúdo, ilustrações, glossários, mapas etc.;
 - atividades diversificadas;
 - indicação de materiais didáticos complementares;
 - comentários;
 - trechos ilustrativos ou citações;
 - fechamento da unidade– síntese do conteúdo da unidade. Sugerimos indicar ao aluno o que será tratado na próxima unidade, como forma de convidá-lo para as próximas leituras.
3. Indicação de leituras – é importante apresentar textos complementares, livros, preferencialmente com um parágrafo de comentário sobre o seu conteúdo.
4. Referências: Devem seguir as normas da ABNT

Em cada unidade:

- parágrafos devem apresentar a ideia de forma clara e objetiva;
- subtítulos devem ajudar os estudantes a identificar a apresentação de novas ideias;
- os elementos de transição entre as seções, parágrafos e subtítulos, devem estar claros;
- as ideias principais devem ser recapituladas ao longo do texto e, principalmente, ao final de cada seção;
- os objetivos da unidade/disciplina devem ser abordados, conforme o planejamento da aula e do mapa de atividades.

De maneira geral, são características de materiais produzidos para a EaD:

- necessidade de escrita do material de maneira dialógica e didática, permitindo ao estudante ter clareza dos conceitos abordados, dos argumentos utilizados e da estrutura da unidade;
- presença, no material didático, de mecanismos motivacionais educacionais (atividades, outros gêneros textuais, organizadores textuais, links, recapitulação, entre outros);
- produção de chave de correções que orientam os profissionais e alunos envolvidos com o acompanhamento do curso;
- uso de imagens: devem cumprir um papel informativo e formativo, contribuindo para a leveza do texto. Deve dar-se preferência a imagem com direitos autorais livres;
- organizadores e links: devem cumprir o objetivo de orientar a leitura e a aprendizagem do estudante;
- escolher palavras objetivas, mais significativas;
- uso de frases para chamar a atenção do leitor.

O TRABALHO DO DESIGN NA ORIENTAÇÃO DA LINGUAGEM DAS AVALIAÇÕES

O trabalho do *Design* Instrucional consiste na orientação quanto a linguagem dos materiais para a EaD. No que tange às atividades, essas orientações são significativamente sensíveis, uma vez que orientações mal elaboradas incorrem na realização equivocada das atividades previstas pelo professor.

Assim, as orientações devem se consubstanciar na elaboração de atividades que sejam suficientes para a compreensão do aluno, haja vista que ele não terá contato contínuo com os docentes no tempo e espaço selecionados para a realização das atividades.

Diante disso, é indicado que as atividades venham distribuídas ao longo do conteúdo e tenham interface com o ambiente virtual de aprendizagem, bem como possibilitem a sua discussão coletiva em atividades presenciais organizadas por professores ou alunos.

O PAPEL DO DESIGN NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Na fase de desenvolvimento do material didático o trabalho do *design* instrucional consiste no acompanhamento do processo de produção propriamente dito dos diferentes conteúdos em diferentes suportes midiáticos.

Em geral, o processo de produção envolve não somente a autoria do professor concludista, como outros profissionais de suporte à docência, todos desempenham suas atividades conforme caminhos traçados pelos professores, em conjunto com os *design* instrucionais e promovem alterações superficiais ou mudanças mais profundas na rota de produção dos materiais.

É exatamente por isso que a fase de desenvolvimento necessita de um tempo significativo que varia conforme a complexidade do material didático e do curso a ser ofertado, mas que pode ser mensurado em cerca de seis a oito meses precedentes ao início do curso.

O PAPEL DO DESIGN NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O trabalho do *design* instrucional consiste na fase de implementação consiste no acompanhamento da oferta do curso, depois que a fase anterior é finalizada. Isso significa que o curso está pronto para ser ofertado nos diferentes suportes midiáticos planejados: impresso, áudio, vídeo, imagem, internet etc.

Conforme a própria nomenclatura da fase, é imprescindível que os materiais estejam finalizados e reproduzidos ou publicados para que o aluno tenha acesso imediato no início do curso.

A implementação, dessa forma, pressupõe um trabalho de revisão do *Design* Instrucional, pois ele deve testar todos os materiais e fazer a validação do material didático para que o curso seja iniciado. Uma vez feita a validação pelo *designer*, passa-se para a fase de validação pedagógica da equipe que oferta o curso. A partir deste momento, o trabalho do *Designer* Instrucional passa a ser o de avaliação e monitoramento contínuo do curso, de maneira a perceber problemas ou lacunas ou indicativos positivos para novas ofertas.

O PAPEL DO DESIGN NA FASE FINAL: A AVALIAÇÃO

Fazem parte das atribuições do *design* instrucional o monitoramento da oferta do curso, de maneira a perceber possíveis percalços que limitem ou prejudiquem o processo de ensino e aprendizagem, além de levantar dados a respeito das experiências exitosas no processo avaliativo.

Além disso, são os resultados de uma avaliação que expressam uma definição, uma intenção, e se o objetivo da ação proposta foi atingido pelo material didático e suas atividades. Neste sentido, a avaliação permitirá que os estudantes demonstrem o quanto aprenderam e, ao mesmo tempo, possibilitará ao professor da disciplina compreender se as estratégias de ensino e tarefas de aprendizagem oportunizados promoveram os resultados de aprendizagem estabelecidos anteriormente.

Uma forma de avaliar o curso é dialogar com os alunos, por meio de questionários, ao fim de cada unidade, de maneira a problematizar e observar o seu desenvolvimento, suas dificuldades, facilidades etc. Não se trata de construir mecanismos exclusivamente quantitativos, mas também qualitativos, que mostrem as respostas sensíveis dos alunos à proposta pedagógica aplicada.

A avaliação, portanto, tem caráter diagnóstico durante a oferta do curso e também ao seu final, pois ela pode indicar ao professor e ao Designer Instrucional caminhos para a melhoria do curso em suas próximas ofertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que envolvem o trabalho do *Design* Instrucional ainda são incipientes, apesar de a EaD não ser tão recente na História. Conforme pode ser percebido, o trabalho do *design* consiste em um acompanhamento sistematizado de todo o processo que envolve a oferta de um curso a distância, desde a sua concepção até a sua avaliação final.

Dessa forma, observa-se que o modelo ADDIE contribui para organizar o trabalho do *designer*, por meio de suas etapas de produção. A compreensão deste modelo pode representar contribuições significativas para o trabalho e trabalhadores da EaD.

Observa-se que, por um lado, a EaD e o modelo ADDIE pressupõem um grau razoável de planejamento, mas, por outro lado, apresentam flexibilidade que se configura nos mecanismos de avaliação contínua dos processos construídos em torno da oferta de um curso.

O Modelo ADDIE aflora ainda a perspectiva de trabalho interdisciplinar, característica do *designer* instrucional. O caráter multifacetado deste profissional, por um lado,

envolve contribuições de diferentes campos teóricos, cujos resultados envolvem a boa qualidade da EaD, mas, por outro, implica na constituição de um profissional cujas características são difíceis de serem encontradas, seja nos cursos de formação, seja no mercado de trabalho.

Trata-se de um profissional de formação tácita, ainda oriunda mais das práticas do que das sistematizações dos cursos de formação inicial e continuada. Do ponto de vista profissional, isso implica em problemas, pois ainda não permite organizações políticas em torno do trabalho desenvolvido por este profissional.

Apesar disso, observa-se uma consolidação deste profissional na EaD e, por conseguinte, uma consolidação da própria EaD que cada vez mais conta com profissionais específicos, que possuem conhecimentos oriundos da própria modalidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Durcelina E. Pimenta. **Docência no Ensino superior: prática pedagógica do professor em cursos presenciais e a distância**. 2011. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Uberlândia, 2011.

ARRUDA, Eucídio Pimenta et al. **Curso de Formação de Professores Autores para atuar na Educação a Distância**. Versão 1.4. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622**, de 20.12.2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.

Acesso em: 15 maio 2013.

CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância: orientação metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COOL, C. As contribuições da psicologia para a educação: **teoria genética e aprendizagem escolar**: In: LEITE, L.B.(Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1992

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRANCO, Marco Antônio Melo. **Elaboração de material impresso: conceitos e propostas**. In: CORRÊA, Juliane. (Org.). Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAGNÉ, Robert M.; **Military training and principles of learning**. In: American Psychologist Journal, N. 17, 1962.

KEMP, J.et al. **Designing Effective Instruction**. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

LURIA, A.R. Curso de psicologia geral. **Introdução evolucionista à psicologia**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. (2009). **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro.

POZO, J. I. **Teoria cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.: A. N. LEONTIEV, L. S. VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 199.

INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APRENDIZADO

NECESSITAMOS DE UMA PEDAGOGIA DA INOVAÇÃO?

Antonio Mendes Ribeiro

amendes@dcc.ufmg.br

Departamento de Ciência da Computação - UFMG

Resumo: *Este texto tem por objetivo levantar indagações que necessitam atualmente de respostas urgentes em face da possibilidade de se integrarem as tecnologias e mídias digitais no processo de ensino e aprendizado. Discutimos o advento de uma nova cultura educacional compatível com a sociedade atual baseada em conhecimento e cada vez mais digital. Advogamos a necessidade de uma nova pedagogia voltada para a inovação de nossos cursos e disciplinas. Com este texto procuramos incentivar uma discussão mais ampla a partir das seguintes questões básicas:*

- *Como os aprendizes podem construir de forma plena e significativa o seu próprio conhecimento, como agentes de inovação em rede, criando valores pessoais e coletivos ao longo dos caminhos percorridos nos seus espaços de participação?*
- *Qual seria a pedagogia mais apropriada à realidade da atual sociedade baseada no conhecimento, que favoreça a integração e não somente a utilização das tecnologias emergentes no processo de aprendizado e ensino?*
- *Quais são os níveis de competência e papéis a serem exercidos por um agente de inovação em rede, que permitam, com a apropriação das TICs, o seu engajamento nas redes e a sua capacitação para assumir o próprio processo de aprendizado?*
- *Como as escolas e seus professores podem se apropriar das tecnologias e mídias digitais para tornar seus cursos e disciplinas compatíveis com as demandas da sociedade atual e das expectativas e necessidades de aprendizado de seus alunos?*

Palavras-chave: *Inovação, Agência, Tecnologias emergentes, Mídias digitais, Aprendizado em rede, Ambientes colaborativos de aprendizado*

NOVAS FORMAS DE APRENDER

Estamos de volta à era dos nômades?

McLuhan, filósofo e educador da área de comunicação, já previa, há algumas décadas, quando nem existia a Internet, que com as novas tecnologias estamos voltando à era das tribos nômades (ALBERS, 2009). Principalmente no mundo ocidental, a mídia escrita valoriza o pensamento analítico, com o uso do lado esquerdo do cérebro, pois se baseia numa sequência linear e formal de letras, palavras e parágrafos. O pensamento dos nômades seria global, mais holístico, o que pode ser uma característica a ser readquirida com uso constante das mídias digitais, com o maior uso de imagens, vídeos, ícones, links, com a mudança constante de espaços sociais, e uma maior aproximação com a realidade contextualizada, seja ela “virtual” ou não. Com a utilização de redes sociais, podemos envolver-nos, mais do que como simples consumidores de conteúdos, em aplicações mais amplas do conhecimento, num processo constante de reorientação, em relação à realidade, aos outros.

É como a imagem do mundo dos nômades, descrita pelo filósofo francês Giles Deleuze. Nas suas tribos, eles ficavam readaptando-se continuamente, deslocando-se em diferentes espaços físicos e até mentais, em função de seus inimigos ou mesmo de mudanças do vento, das tempestades, da ameaça dos animais e da necessidade de alimentação e abrigo. Eles eram mais levados pelo chamado aprendizado do “tornar-se” (aplicação do conhecimento contextualizado, em interação direta com o mundo, em função de uma demanda da realidade, de forma a assumir um papel específico), do que o aprendizado do “acerca de” (o consumo passivo de conhecimentos, fatos isolados, teóricos, sem nenhuma implicação direta com a sociedade) (MEJIAS, 2005).

Deleuze também concebe o virtual na visão de um todo, no qual tudo é visto como real. Isso é um contraponto à ideia enraizada entre nós, por exemplo, no caso de cursos *on-line*, idealizados como ambientes onde predomina a distância (participantes separados no espaço e no tempo). No entanto, as redes sociais são um espaço onde procuramos a proximidade, onde o desejável é conectar-se para entender. Nelas, é possível transferir conhecimentos entre as realidades do *on-line* e do *off-line*, entre o local e o global. É nesse ambiente que podemos, como as tribos nômades, exercer um aprendizado do “tornar-se” e encontrar soluções inovadoras para os nossos problemas, como resposta às mudanças que ocorrem a cada momento. Os *softwares* sociais são pedagogicamente mais subversivos, pois possibilitam colocar a tecnologia a serviço da educação e não ao contrário, como ocorria até então. Com eles podemos *ressituar* o aprendizado num contexto social, criando oportunidades para movermos

além do mero acesso a conteúdos (aprendizado “acerca de”) para a aplicação social do conhecimento num processo constante de reorientação. Hoje o desafio não é somente a utilização das mídias e tecnologias digitais, mas a sua integração de forma efetiva ao processo de aprendizado, considerado o contexto da atual sociedade, que valoriza de forma crescente a construção do conhecimento em colaboração.

INOVANDO EM AMBIENTES DE ENSINO E APRENDIZADO

O mundo atual está necessitando de uma nova pedagogia ?

Vivemos numa sociedade marcada por mudanças significativas que ocorrem de forma constante e rápida. Vivenciamos no nosso dia a dia experiências diferentes em termos, entre outros, sociais (violência crescente, predominância de famílias matriarcais), financeiros (globalização, crises nos países mais ricos), de conhecimento (novas formas de geração e disseminação) e tecnológicos (aproximação crescente entre o *on-line* e as atividades do dia a dia, a proliferação de dispositivos móveis). Sobreviver a esse novo mundo exige inovação, para o que todos devem se conscientizar e preparar. Nesse contexto, talvez, a área mais conservadora seja a da educação, não conseguindo adequar-se à nova realidade, apesar dos problemas sérios existentes, e da cobrança crescente da sociedade. É clara a necessidade da mudança da forma predominante de ensinar e principalmente de como os alunos aprendem. As pedagogias utilizadas hoje, de forma consciente e até inconsciente, por nossos professores são incompatíveis com o contexto atual e não trazem os resultados que são esperados. Existe hoje um espaço para a criação de uma nova cultura de educação, baseada em pedagogias que levem à integração das tecnologias ao processo de aprender e ensinar, não somente ao seu simples acesso e utilização (que é crescente, principalmente entre os jovens das grandes cidades).

O desenvolvimento contínuo e exponencial do conhecimento faz com que nos tornemos aprendizes no nosso dia a dia e por toda a vida. Isso tem feito com que o aprendizado informal ganhe um valor crescente. Hoje não podemos nos ater, em termos de aquisição de novos conhecimentos, somente ao tempo em que durarem os nossos cursos formais, qualquer que seja o seu nível. Apesar da habilidade que as novas gerações têm no uso das tecnologias digitais, isso não garante que tenham condições de se apropriarem das mesmas em termos de suas necessidades de aprendizado. Urge que se criem as condições necessárias, para que, de forma autônoma e crítica, consigam adquirir as competências necessárias para serem fluentes no uso das TICs, engajem-se de forma significativa nas redes sociais e sejam capazes de assumir a autodireção do seu próprio processo de aprendizado.

.O mundo em mudança necessita de novos meios, não somente tecnológicos. Meios que se contraponham aos problemas existentes, favorecendo a criação de soluções criativas, que sejam compatíveis com essa realidade. Nesse novo contexto, a inovação ganha um papel relevante (SHARPLES et al., 2012). Podemos vê-la como a melhoria constante do conhecimento, que leve a novas ideias, a aplicação do saber ou novas práticas que sejam aplicáveis à vida ou ao mercado do trabalho. Já vimos experiências sendo realizadas em todas as partes do mundo, que podem inspirar-nos para que inovemos na nossa sala de aula e nos orientem nos possíveis caminhos a serem percorridos fora da mesma, não somente no mundo digital.

Até há pouco tempo, existia uma dicotomia clara entre o ensino baseado na sala de aula (inclusive com apoio das tecnologias, como nas apresentações eletrônicas, e a disponibilização de materiais nos Ambientes Virtuais de Aprendizado - AVA, como o Moodle ou o Teleduc (LMS - *Learning Management System* (EDUCASE, 2013)) e o ensino a distância inteiramente *on-line*. Hoje já é possível ver uma maior integração entre esses dois modos de oferta dos cursos, com a redução do tempo em sala de aula e a maior valorização de contatos pessoais, além da simples exposição de conteúdos pelos professores.

Experiências do que se chamou de “colocar a sala de aula de cabeça para baixo” (*flipped classroom* (EDUCASE, 2013)) já são vistas, inclusive em escolas de ensino público das grandes cidades de nosso país. A produção de multimídias, principalmente vídeos, ou Recursos Educacionais Abertos (OER - *Open Educational Resources* (EDUCASE, 2013)), na forma de pequenas palestras, animações, simulações ou mundos virtuais hoje são mais fáceis de serem realizadas pelos próprios professores e alunos, não necessitando, em muitos casos, de profissionais especialistas nessas áreas. Os alunos podem trabalhar com esses recursos antes de participarem das aulas. O tempo dessas aulas pode ser dispendido na interação entre alunos e professores, durante discussões, resolução de problemas, exercícios práticos ou trabalhos em laboratório. Isso corresponde a uma mudança significativa do papel do professor na sala de aula, devendo o mesmo dominar, além do conhecimento relativo aos conteúdos, a fluência no uso das tecnologias existentes e a capacidade de focar naquilo que seja mais significativo para o aprendizado dos alunos, seja de forma presencial ou *on-line*.

O aprendizado pode ser realizado em qualquer local, nos diversos espaços disponibilizados na rede (hospedeiros de multimídias, *blogs*, redes sociais), a qualquer momento, de forma assíncrona (uma apresentação *on-line*) ou síncrona (uma apresentação *on-line* agregada a uma conferência do professor, com *chat* para os ouvintes). Ela pode concretizar-se num pequeno módulo em função de uma necessidade imediata de aprendi-

zado (página do Wikipedia sobre certo conceito) ou na forma de um curso complexo, baseado em diversas mídias, na qual se envolvem centenas de milhares de alunos. O surgimento de cursos abertos, *on-line*, gratuitos para as massas, tem gerado muita discussão sobre sua viabilidade técnica e econômica, seus impactos, suas pedagogias e integração com cursos formais. São os chamados MOOCs (*Massive Open Online Courses* (EDUCASE, 2013)), que podem ser classificados em duas categorias, bastante diversas em função das pedagogias utilizadas (GUARDIA et al., 2013). Os xMOOCs, oferecidos principalmente pelas universidades americanas de elite, baseiam-se numa abordagem mais comportamentalista, centrada no professor, cuja presença é predominante, normalmente na base de vídeos. De outro lado temos os cMOOCs, baseados na visão do conectivismo (ANDERSON, DRON, 2012), em que os alunos e seus pares devem responsabilizar-se pela criação de artefatos de aprendizado, usando os recursos que lhes convierem.

Teorias socioculturais de aprendizagem salientam a importância da colaboração, que pode ser exercida em redes, com a utilização de *softwares* sociais, que favorecem a construção e compartilhamento por todos de mídias (sociais). Contrapondo a utilização de AVAs, hoje surge no horizonte uma nova opção, mais centrada nas necessidades dos aprendizes. Inicialmente vista como um produto de software ou um site, evoluiu para um ambiente que pode congrega todos os recursos da *web* necessários ao processo de aprendizado, o que foi favorecido pela evolução da chamada *web* participativa (*web 2.0*). São os **Ambientes Pessoais de Aprendizado** (PLE - *Personal Learning Environment* (EDUCASE, 2013)). Podem ser caracterizados mais como coleções de ferramentas acopladas de forma não rígida, usadas para trabalho, reflexão, compartilhamento, colaboração com os pares, visando ao aprendizado e ao desenvolvimento em comunidades (WILSON et al., 2006). Os PLEs são, por definição, individuais, colocando o aprendizado na mão de interessados em resolver os problemas do trabalho ou da escola. Apesar de individuais, eles podem agregar ferramentas e serviços de comunicação e compartilhamento de conhecimento em redes sociais (PLN-*Personal Learning Network*).

Atualmente, cada vez mais, estão sendo desenvolvidos jogos com fins os mais diversos, que vão além do entretenimento e da diversão. São os chamados **jogos sérios**. São muito úteis para o aprendizado em situações contextualizadas, como na operação de um paciente com um certo tipo de doença, ou na tomada de decisões estratégicas de uma empresa. Neste caso, trata-se de um tecnologia educativa, aplicada a uma situação que seja relevante a uma certa realidade e com a qual se consegue um maior envolvimento dos alunos no próprio processo de seu aprendizado. A par dessa opção,

podem ser criados **ambientes gamificados** (*Gamification*, (EDUCASE, 2013)), que usam alguns dos elementos dos jogos para igualmente ampliar a motivação, o engajamento e a experiência dos seus usuários em relação aos objetivos a alcançar (que pode ser um aprendizado, um processo de venda de um produto, uma prática salutar).

Os ambientes gamificados, por serem mais abertos e sem o foco na diversão, não se constituem num jogo (veja Figura I). Na verdade, são um compromisso entre os jogos (games) sérios e uma atividade lúdica (*play*), como é o caso do uso de brinquedos. Estes se caracterizam por seu uso informal e espontâneo, sem compromisso com resultados, porém mais expressivos e mesmo primitivos e tumultuados (inspirados na deusa grega do divertimento e do prazer, *paidia*). Os jogos (inspirados em *ludus*, deus do jogo e da ordem) são mais estandardizados e burocráticos, são estruturados por regras e competições acirradas, visando ao alcance de objetivos. Na interação dessas duas visões, podemos idealizar novos ambientes educacionais, como propõe o autor Sebastian Deterding, com sua apresentação: “*Paideia* como *Paidia*” (*paideia*, termo grego inicialmente significando “educação de meninos”, evoluiu para o ideal da formação educacional) (DETERDING, 2012).



Figura I - Jogos x Ambientes Gamificados

NECESSIDADE DE MUDANÇAS NA SALA DE AULA

Quais são as barreiras para a inovação no aprendizado ?

Para que seja possível experimentarmos inovações, como as descritas acima, devemos vencer diversas barreiras, para o que necessitamos de nos preparar e receber ajuda. São mudanças que exigem, de um lado, motivação dos envolvidos e, de outro, apoio institucional, na forma de estabelecimento de políticas adequadas e disponibilização de recursos necessários. Para muitos, a primeira barreira é o domínio das tecnologias, o letramento no uso dos equipamentos digitais e suas redes. Os que conseguem ultrapassar essa dificuldade logo percebem que o problema está só começando. A cultura, os métodos normalmente utilizados na sala de aula de hoje não são adequados ao melhor aproveitamento das tecnologias emergentes na educação. Isso exige o uso de novas pedagogias, a mudança dos papéis normalmente existentes, a concessão de controle do professor para seus alunos e um melhor conhecimento de seu perfil *sociopsi-cognitivo*, as suas necessidades de aprendizado.

Outra barreira a ser vencida refere-se ao perfil do aluno a ser formado, que deve estar de acordo com a demanda do mundo do trabalho. Este, como vimos, está mudando de forma acelerada e exige cada vez mais um profissional diferente em relação aos que são formados atualmente nas nossas Universidades. Em países mais avançados nessa área, existem esforços para aproximar a Universidade da sociedade, envolvendo os alunos e as empresas interessadas em atividades de inovação, inclusive durante as aulas. Na Finlândia, foram criadas Universidades com um perfil que favorece essa integração, como é o caso da Universidade Turku de Ciências Aplicadas (KAIRISTRO et al., 2013). Neste caso, está sendo implementado um processo de criação de uma nova geração de profissionais, cuja concepção de produzir, adotar e utilizar conhecimento faz com que o pensamento inovativo e a criação de valores sejam possíveis. Esse esforço, chamado de **pedagogia da inovação**, consiste numa abordagem de aprendizado que favorece o desenvolvimento de competências de inovação pelos alunos, desde o início de seus estudos na Universidade. O ponto central dessa abordagem está em favorecer um diálogo interativo entre a instituição educacional, os estudantes e o mundo do trabalho na sociedade.

A grande barreira para a criação desse tipo de perfil não está certamente na tecnologia (apesar de que para alguns, principalmente os menos jovens, ainda é vista como um “muro” intransponível). A dificuldade maior está na postura do aluno em frente ao processo de construção do seu próprio conhecimento, que deve ser baseada, dentre outros fatores, em autonomia, abertura, contextualização, diversidade e conexão. In-

felizmente, esses são valores que a escola tradicional não considera muito. Quando surge uma nova geração de jovens com práticas baseadas em algumas dessas posturas, o professor tradicional vê como seu dever trazê-los para o “bom caminho”, dentro de uma visão autoritária, fechada, conceitual, especializada, isolada da realidade.

O mundo de hoje, marcado pelo uso extensivo das tecnologias e uma maior valorização do social nos ambientes de colaboração, exige que experimentemos novas formas de aprender e ensinar, baseadas em pedagogias voltadas para essa nova realidade, usando as tecnologias como um meio para as mudanças necessárias. Não se justifica o simples uso das novas tecnologias nas práticas convencionais usadas na maioria das nossas aulas, atividades estas que são próprias da era industrial e incompatíveis com o mundo de hoje. O ensinar baseado numa concepção do aluno como uma “caixa preta” (comportamentalismo) ou uma “CPU de computador” (cognitivismo), deve ser substituído pela visão da aprendizagem como uma “experiência” construída socialmente (sócio-construtivismo) ou uma criação de “redes” individuais e coletivas, na própria mente ou externas (conectivismo), sob o controle do próprio aprendiz e apoiados pelo professor (ANDERSON, DRON, 2012).

Para isso são essenciais práticas colaborativas (com alunos e professores “puxadores” de conhecimento) em detrimento de apresentações de conteúdos colocados de forma centralizada, formal, hierárquica e sequencial (com professores “empurradores” de informação). É a mudança da aprendizagem do “acerca de” para a aprendizagem dos nômades digitais. O importante é disponibilizarmos aos alunos um conjunto rico de ferramentas e meios de validação, disseminação, compartilhamento e publicação de informação, para serem usadas nos seus próprios caminhos de aprendizado. A possibilidade de permitir aos alunos uma maior flexibilidade em relação a tempo, local, hora, tamanho e escolha das tarefas de aprendizado necessárias, certamente, favorecerá o surgimento de indivíduos criativos, propícios a vivenciar atividades inovadoras.

O SURGIMENTO DE UM NOVO APRENDIZ

A nova geração que nasceu num mundo digital é realmente diferente?

A proliferação das mídias e tecnologias digitais está favorecendo a mudança do panorama educacional até então vigente. Temos hoje um conjunto de novas oportunidades para o aprendizado que exige um novo perfil do aprendiz. O acesso mais fácil à informação, a possibilidade de aprender com os parceiros, num contexto global de colaboração em rede, contrasta com as práticas educacionais tradicionais. O aprendizado informal e dirigido pelo próprio aprendiz é cada vez mais possível e necessário na sociedade atual baseada no conhecimento. Os hábitos arraigados de um ensino dirigi-

do, centrado no professor, faz com que nossos alunos tenham grandes dificuldades no aprendizado em rede, mesmo considerando que fazem parte de uma geração nascida num mundo cada vez mais digital. Eles têm habilidades no uso das tecnologias para atividades mais operacionais, principalmente de comunicação, que não exigem um maior aprofundamento do pensamento.

Eles são submetidos a um dilema singular. De um lado, a cultura formal e acadêmica da sala de aula convencional está afugentando-os das atividades de aprendizado. Do outro lado, estão começando a vivenciar uma cultura digital que exige novas posturas, e maior autonomia para aprender. O problema é que, para vencer este dilema, eles não estão encontrando apoio ou respaldo por parte da escola e seus professores. Assim, não têm condições de se enveredar pelos caminhos do conhecimento e do saber da sociedade do conhecimento, o que é esperado e exigido cada vez mais. Mudar essa situação é um desafio para todos nós, inclusive para os próprios aprendizes. Há necessidade de experimentar esse novo espaço de aprendizado e ensino em rede, onde os participantes necessitam vivenciar posturas baseadas em diversidade, autonomia, conectividade e contextualização, capazes de permitir o florescimento de inovação (veja Quadro I).

AGÊNCIA E O APRENDIZADO EM REDE

Os alunos são capazes de assumir o seu próprio aprendizado?

As interações das pessoas nos ambientes sociais da rede tornam-se sustentáveis por meio de agência humana. A agência mediada nas redes sociais, utilizando-se de conversas, ferramentas ou mecanismos tecnológicos, permite que os seus participantes interpretem o significado das situações vivenciadas. A agência pode ser vista como a capacidade das pessoas de fazer escolhas de forma consciente, de influenciar e estruturar suas ações, sendo um exercício baseado em conhecimento, habilidades, atitudes e desejos (KOP, FOURNIER, 2013). As pessoas expressam agência mediante a sua motivação (intrínseca ou extrínseca), sua intencionalidade e escolhas para alcançar seus objetivos. Essas são características pessoais relacionadas às suas habilidades de engajamento nos contextos sociais, como as comunidades. A agência emerge a partir das interações e de atividades direcionadas a um objetivo nas redes. Por outro lado, as redes sociais emergem por meio das características próprias dos agentes e da sua interação no ambiente, o que constitui a base para a formação, desenvolvimento e sustentação das mesmas.

Quadro I - As posturas necessárias ao aprendizado em rede

Posturas Necessárias	Princípios Pedagógicos Básicos
Diversidade	Envolvimento em diversos ambientes pessoais ou coletivos, com leituras ou exposições, além de diálogos envolvendo pontos de vista diferentes ou mesmo conflitantes, que favoreçam práticas inovativas.
Autonomia	Definição pelo aluno de seu próprio percurso, mediante a seleção de suas estratégias, ferramentas e ambientes de estudo, personalizando seu próprio aprendizado. Criação e <i>cocriação</i> de conhecimentos pelos próprios alunos.
Conectividade	Alcance dos resultados por meio de conexões fracas e fortes entre os próprios alunos, seus professores e demais envolvidos, criando e navegando numa rede de conhecimento compartilhado.
Abertura	Participação sem a existência de barreiras entre os envolvidos e os conhecimentos existentes. Colocações de forma livre, baseadas na construção de identidade individual e coletiva.
Contextualização	Possibilidade de validação do conhecimento em comunidades envolvendo interessados ou especialistas, onde o mesmo é <i>coconstruído</i> num ambiente incorporado (situado) em rede, que permita uma parceria no desenvolvimento de práticas de interesse comum.

Aprendizado em Rede

Para assumir o papel de agente entre os fatores essenciais, está a crença que a pessoa deve ter quanto às condições e habilidades para realizar uma certa ação, aliada ao sentimento de certeza que tem nas suas mãos o controle de suas ações. Isso permite que ela assuma a responsabilidade ou o compromisso para o alcance dos resultados desejados. Um ambiente social da Internet, seja uma rede social, um *blog* ou *wiki*, pode favorecer esses posicionamentos, disponibilizando os meios para que uma pessoa mantenha de forma contínua o processo de busca a seus objetivos, assumindo uma postura de autodeterminação. Isso será possível, desde que as pessoas envolvidas adquiram um conjunto de competências relativas à fluência no uso das TICs, ao seu engajamento na rede e ao autodirecionamento de seu processo de aprendizado (descritas logo a seguir). Com isso poderemos criar as condições para que nossos alunos explorem as habilidades dos demais participantes do ambiente (colegas, professores, especialistas convidados) para melhorar as suas próprias, num processo de relações colaborativas e de *co-construção* de conhecimentos. Essas competências usadas num contexto de autorregulação são os instrumentos de agência necessários à criação de inovação em qualquer que seja a área do conhecimento humano.

O estudo do aprendizado autodirecionado ganhou uma importância significativa nos dias de hoje. Nesse contexto, agência é a base para a autonomia de um aluno, seja ela pessoal (exercida individualmente), proximal (resultados obtidos através da influência da ação compartilhada) ou coletiva (exercida num contexto social) (BANDURA, 2002). Segundo o autor P. Bouchard no seu artigo “Pedagogia sem um professor: Quais são os limites?” (BOUCHARD, 2009) são quatro as dimensões que influenciam as estratégias de aprendizado autônomo: conativas, estruturais, semióticas e econômicas (Quadro II).

Em vez de assumirem atitudes passivas, sujeitos à simples transferência de informação, os aprendizes hoje podem, como membros de uma rede *on-line*, comunicar com colegas, selecionar informação de seu interesse, construir e organizar o conhecimento necessário para a resolução de seus problemas. Podem administrar o seu Ambiente Pessoal de Aprendizado, constituído de conteúdos, planos, roteiros, anotações, ferramentas e relações pessoais. O engajamento do aluno nesse tipo de espaço constitui o seu aprendizado. As mídias e tecnologias digitais com suas redes sociais estão criando uma demanda de agência humana, que é essencial para que o aprendizado ocorra de forma ampla e aprofundada. Com isso os alunos têm a opção de se moverem de um ambiente controlado pelo professor para um novo ambiente, no qual podem direcionar e assumir o próprio aprendizado, tornando-se o principal personagem desse processo.

Quadro II - Fatores que influenciam as estratégias de aprendizado autônomo

Dimensões	Ocorrências
CONATIVAS Aspectos psicológicos	Da natureza humana Direção, Motivação, Iniciativa Baseada em Contextos, Mudanças ocorridas Suporte afetivo nas redes sociais Influência das experiências passadas de aprendizado
ESTRUTURAIS Aspectos pedagógicos	Sequência, Ritmo, Objetivos do Aprendizado A avaliação do progresso Validação final do Aprendizado
SEMIÓTICAS Aspectos do modo de oferta dos recursos	Conteúdos na rede Uso de multimídias Comunicação assíncrona e síncrona Ambientes sociais colaborativos
ECONÔMICAS Aspectos relativos ao valor do aprendizado	A percepção do valor do aprendizado O valor percebido e o real Possibilidade de aprendizado informal e o custo de outras alternativas

Dimensões do Aprendizado Autônomo

COMPETÊNCIAS DE INOVAÇÃO PARA A VIDA PROFISSIONAL

Qual seria o perfil de um Agente de Inovação em Rede ?

O aprendizado desenvolvido na Universidade de Ciências Aplicadas de Turku (KAI-RISTO-MERTANEN, 2012) pretende ter como resultado final um aluno capaz de participar em diversos tipos de processos de inovação durante sua vida profissional. O perfil desse profissional pode ser caracterizado, observando as seguintes competências de inovação (veja detalhamento no Quadro III):

Individual: a base de sua atuação.

Interpessoal: a habilidade de se conectar servindo-se de suas interações em rede.

Comunitária: a habilidade de construir redes e se engajar nas mesmas.

FLUÊNCIA DIGITAL

Quais seriam as competências básicas para um agente de inovação em rede?

Para se beneficiarem das oportunidades oferecidas pela sociedade atual, as pessoas têm que dispor de um nível de competência baseada na apropriação das tecnologias e mídias digitais emergentes, que podemos caracterizar como fluência digital. Isso vai além de simples habilidades instrumentais para o uso das ferramentas de escritório, a navegação na Internet ou a comunicação com os amigos na rede social. Elas devem ser a base para uma atuação inovativa na rede, pois permitem que as pessoas ampliem durante toda a sua vida suas competências pessoais na sua área de atuação, em nível estratégico ou produtivo, assim como no seu próprio aprendizado. Devem ser desenvolvidas a todo momento, com o uso de ferramentas e práticas, de forma a serem integradas às suas atividades de trabalho, estudo e lazer.

Quadro III - Perfil de um Agente de Inovação em Rede

Individual	Interpessoal	Comunitária
Pensamento e tomada de decisão independente	Colaboração em equipes ou grupos de trabalho diversificados	Criação e sustentação de conexões de trabalho
Ações com perseverança e orientada a resultados	Ações com iniciativa e responsabilidade em função dos resultados do grupo	Trabalho em rede
Resolução de problemas e desenvolvimento de métodos de trabalho de forma criativa	Trabalho inovativo em projetos de pesquisa e desenvolvimento com aplicação e combinação de conhecimentos e métodos de diferentes áreas	Cooperação em ambientes multidisciplinares e multiculturais
Autoavaliação, desenvolvimento de habilidades e estratégias de aprendizado próprias	Entendimento de ética e responsabilidade social	Comunicação e interação em ambientes internacionais
Desenvolvimento do reconhecimento de esquemas (<i>patterns</i>)	Trabalho em situações de comunicação interativa	

Competências de Inovação (KAIRISTO-MERTANEN, 2012)

Caracterizar todos os aspectos das competências digitais para a inovação é uma tarefa complexa, o que pode ser constatado pela inexistência atual de conceitos comuns ou definições aceitas em nível global. Na literatura, podemos localizar conceitos limitados e com visões específicas, apesar de alguns aspectos comuns, tais como: letramento em mídias, letramento em informação, alfabetização digital (ALA-MUTKA, 2011). Os modelos mais recentes nessa área valorizam uma maior abrangência, com a inclusão dos aspectos relativos ao engajamento nas redes sociais e uma integração com o aprendizado. Todas essas visões enfatizam a necessidade da inclusão das pessoas no mundo digital (pelo menos para os menos favorecidos), a sua importância para a inovação, o fato de constituírem um fator chave para o aprendizado ao longo da vida, a sua necessidade para os novos postos de trabalho que estão surgindo.

Classificamos a seguir as competências de fluência digital que uma pessoa deve possuir para assumir o papel de um agente de inovação em rede, válidas para crianças, jovens ou adultos (veja Figura II). Essas competências podem ser subdivididas de acordo com algumas capacidades específicas, que podem ser mais ou menos significativas em função da área de atuação do agente, assim como seu nível de experiência.



Figura II - Fluência digital a base para a inovação

Letramento Digital: dominar os recursos básicos das tecnologias e mídias digitais, principalmente as ferramentas ou aplicações de uso geral, que favorecem a resolução de seus problemas pessoais ou profissionais:

Processamento de Mídias Sociais: utilização, captação, publicação, edição e criação de multimídias (texto, imagens, vídeos, áudio, apresentações, animações, páginas, *sites*) utilizando as ferramentas e ambientes de colaboração da rede.

Apropriação de Informação: exploração, pesquisa, acesso, seleção, marcação, agregação de fontes de informação que favoreçam a tomada de decisões ou resolução de problemas.

Uso de Sistemas de Dados: visão da realidade por meio de dados, utilização, modelagem e criação de ambientes pessoais e organizacionais baseados em planilhas ou banco de dados.

Domínio das Tecnologias: conhecimento da organização dos dispositivos básicos digitais e de seus componentes (computadores, redes, armazenadores de arquivos, impressoras), utilização prática dos mesmos.

Engajamento em Rede: ter um envolvimento próprio nos espaços sociais da rede de forma a favorecer a colaboração entre os envolvidos, com criação de valores individuais e coletivos:

Identidade: ser reconhecido na rede por sua atuação individual ou por referência dos demais participantes dos diversos espaços em que se envolva.

Participação: ter uma ação ativa na rede, criando um senso de comunidade, que favoreça a colaboração e cooperação entre seus participantes em função de objetivos acordados em comum.

Autoaprendizagem: capacidade de dirigir com autonomia o seu próprio processo de aprender de forma formal ou informal, regulando-o por toda a sua vida de acordo com suas necessidades e os recursos humanos ou materiais existentes:

Ensino: recepção e transmissão de mídias, polarizadas e dirigidas por uma pessoa detentora de um saber, que disponibiliza ou facilita aos demais o acesso a conteúdos e diálogos que favoreçam a construção de conhecimento em rede.

Conversas Colaborativas: atividades onde é valorizada a presença social, nas quais todos são mestres e aprendizes ao mesmo tempo para permitir o compartilhamento e a construção de novos conhecimentos em rede, de acordo com necessidades de aprendizado coletivas.

Resolução de Problemas Contextualizados: utilização de informação e ferramentas para construir, adaptar e aplicar conhecimento, utilizando-se de atividades continuadas de reflexão, raciocínio e conversação, na solução de demandas práticas da sociedade.

Autodireção do Aprendizado: capacidade de dirigir o próprio aprendizado, definindo suas próprias estratégias de aprender e regulando o processo, mediante o uso das tecnologias voltadas para essa área.

AMBIENTES INTERATIVOS DE APRENDIZADO

Como as tecnologias emergentes podem ajudar na volta dos ambientes interativos de aprendizado?

O professor David D. Thornburg, no seu artigo *Campfires in Cyberspace* (Fogueiras no Ciberespaço) (THORNBURG, 2007), salienta a necessidade de se recuperar o que chamou de **Ambientes Interativos de Aprendizado**, o que constitui um desafio para a utilização das tecnologias e mídias digitais. Esses ambientes sempre existiram, desde que o homem é homem, e estão fazendo falta nos dias atuais, o que reforça a ideia da volta à era dos nômades, discutida anteriormente. Tais ambientes devem existir, não somente na escola, mas em todos os espaços, como as casas, as ruas, o serviço e agora a Internet. Precisamos recuperar os contadores de histórias, mudando a conversa que prevalece no nosso mundo, que, baseada principalmente na mídia audiovisual convencional, levou a uma população silenciosa e passiva em relação aos conteúdos produzidos por poucos para as massas.

Segundo o autor, existem vários tipos de ambientes interativos de aprendizado (Quadro IV), que ele descreveu, usando quatro metáforas, que se referem à vida primitiva do homem. O ambiente interativo mais comum é a fogueira (contato com um mestre ou especialista, por meio de suas exposições, narrações e diálogos direcionados). Temos também o poço d'água (contato com os pares em diálogos interativos ou conversas) e a caverna (contato consigo próprio). Esses tipos de ambientes geram conhecimentos que podem ser aplicados na prática da vida, o que permitirá que o aprendizado se realize de forma mais ampla, contextualizada, gerando a motivação e a autodeterminação necessárias.

Quadro IV - Descrição das Metáforas dos AIA

Tipos	Objeto das Metáforas	Aplicação Aula Convencional	Aplicação Uso Tecnologias
FOGUEIRA	Exposição, diálogos direcionados para os alunos Controle na mão do professor Favorece um aluno passivo	Aula expositiva com projetor de <i>slides</i> Prova dum teorema no quadro negro	Vídeo no Youtube Livro no Moodle
POÇO D'ÁGUA	Conversas, discussões, diálogos interativos Controle compartilhado Favorece um aluno social	Dinâmica de grupo em sala Quebra-gelo no início do curso	Discussão no Fórum do Moodle Tomada de decisão com apoio de um <i>blog</i>
CAVERNA	Conversa consigo próprio para organização do conhecimento Definição de estratégias pessoais para o aprender Autorregulação do processo de aprender Favorece um aluno autônomo	Estudo na biblioteca Elaboração de resumos da matéria com o uso de cartões	Elaboração e publicação de mapa mental dum texto Anotação num vídeo do <i>Youtube</i> Uso de <i>bookmarking</i> social para armazenar fontes de informação
VIDA	Resolução de problemas práticos, contextualizados Controle compartilhado Favorece um aluno ativo	Visita a um museu Discussão com um especialista convidado Criação de um artefato num laboratório	Desenvolvimento de um programa de simulação de um fenômeno natural Uso de uma comunidade de prática para resolução de um problema aplicado

Tipos de Ambientes Interativos de Aprendizado - AIA

CONCLUSÕES

Como os professores normalmente reagem às mudanças necessárias?

Neste texto, discorreremos sobre a necessidade e as dificuldades que temos em reagir às mudanças que ocorrem na nossa sociedade e de experimentarmos soluções inovativas nas nossas aulas. Concluimos que existe a necessidade de uma nova pedagogia para a inovação e que para tal o professor deve assumir um novos papéis, como **facilitador** e *designer* de ambientes colaborativos de aprendizagem.

O autor Peter Goodyear, da Universidade de Sydney, Austrália, no seu texto “Ensino, tecnologia e design educacional” (GOODYEAR, 2009), salienta os principais fatores que ocorrem em praticamente todas as partes do mundo, que pressionam os professores para que se envolvam nas mudanças necessárias. O envolvimento de maior número de alunos nas universidades está introduzindo nesse meio maior diversidade de necessidades, expectativas e previsões. Esse não é um problema somente do nosso país, ocorre no mundo inteiro. Além disso, os empregadores não estão satisfeitos com o perfil dos alunos recém-graduados, eles não são capacitados para enfrentar as incertezas e desafios do novo mundo. A aceleração das mudanças tecnológicas e a necessidade crescente de acesso e adequada apropriação das mesmas acentuam o abismo existente para as competências que o mercado de trabalho exige. Isso reforça a necessidade da criação de ambientes educacionais de valor, alinhados a pedagogias compatíveis com a nova realidade. Por outro lado, enquanto o número de alunos por docente se amplia, os professores têm atualmente uma demanda crescente do seu tempo e energia intelectual, levando-os a se concentrarem mais em atividades de pesquisa e desenvolvimento.

Como normalmente os professores não são preparados para enfrentar esses desafios, em um primeiro momento apelam para soluções paliativas e não inovadoras, que não consideram a raiz dos problemas existentes. Segundo o professor Goodyear, a mudança de uma educação de elite para uma educação de massa é inexorável, preocupa a todos e deve ser acompanhada por uma maior flexibilidade e sensibilidade em função das necessidades mutantes dos alunos. Investir na capacidade dos professores como facilitadores e *designers* de aprendizado pode colaborar para que respostas adequadas sejam dadas às pressões citadas acima, economizando no decorrer do processo o seu tempo dedicado ao ensino e preservando, ao mesmo tempo, a qualidade de nossa educação. Essa deve ser uma das respostas aos problemas existentes. Assim, na medida que temos situações que exijam mudanças complexas, não podemos usar os mesmos conceitos (tecnologias, pedagogias, administração acadêmica) envolvidos nos proble-

mas, para chegarmos às soluções necessárias. Não resolveremos os problemas existentes utilizando simplesmente apresentações eletrônicas que animem as nossas aulas, juntando os alunos em auditórios com as mesmas aulas expositivas ou adotando mecanismos mais rígidos de controle de frequência.

Neste contexto, vale a pena salientar a criação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG de uma Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior da UFMG-GIZ (GIZ, 2011), com o objetivo de valorizar o papel de docente na prática da Universidade. Nesse esforço inclui-se a capacitação dos professores com o objetivo de tornarem-se designers de sua própria prática, o que corresponde a um desafio significativo na mudança de seu papel e de seu modo de atuação nas suas conversas de ensino e aprendizado até então adotadas. Através da realização de um percurso formativo, os docentes podem discutir os desafios e perspectivas da educação superior, vivenciar experiências já realizadas, realizar oficinas relativas ao uso das tecnologias e novas metodologias e planejar inovações na sua prática didática.

O desafio de hoje da nossa Escola, em especial as Universidades, é responder às demandas da sociedade e contribuir para o desenvolvimento de uma nova geração de profissionais, capazes de gerar, usar, compartilhar e aplicar conhecimento de forma a possibilitar o pensamento inovativo e a criação de valores na sua área de atuação. Devem ser viabilizadas as condições para a criação de ambientes de ensino e aprendizado colaborativo, com o uso de redes, formais ou informais. Ambientes que favoreçam o surgimento de ideias novas e criativas, a ampliação do conhecimento e práticas que sejam aplicáveis à vida das pessoas e das organizações na sociedade atual.

Para tornar viável esse desafio, temos que investir em pelo menos três áreas de atuação (ver Figura III), procurando respostas às seguintes questões básicas (com a expectativa que este texto tenha feito alguma contribuição nesse sentido).

- Que Competências de Inovação caracterizam o perfil de um profissional, que contribui mediante a sua participação na rede com valores e soluções inovativas?
- Como as escolas e seus professores devem preparar os Ambientes Colaborativos de Aprendizado de seus cursos ou disciplinas, de forma que seus alunos, no decorrer dos mesmos, vivenciem e adquiram competências de inovação, capazes de serem aplicadas na sua vida pessoal e profissional?
- Quais são as competências digitais básicas que as pessoas devem possuir para exercerem sua Fluência Digital e se tornarem um Agente de Inovação em Rede?



Figura III - Áreas Essenciais de Atuação para a Pedagogia da Inovação

As mudanças necessárias para o alcance dessas respostas não são simples, pois compreendem o estabelecimento de uma nova cultura em educação, o que exige, dentre outros fatores:

- maior equilíbrio entre as ações de ensino, pesquisa e extensão por parte dos professores;
- criação de ambientes de trabalho inovadores onde prevaleçam a conexão, abertura, diversidade, inter e multidisciplinariedade;
- conexões sólidas com o mundo do trabalho, através de projetos de pesquisa e desenvolvimento, empreendedorismo, prestação de serviços;
- criação de um ambiente institucional e por outro lado colaborativo para disseminação e apoio às iniciativas de mudança de ensino e aprendizagem;
- flexibilidade e agilidade curricular.

A nossa realidade nas salas de aula ainda é a fogueira, com atividades centradas nos professores. Nos novos ambientes de aprendizagem, além da presença do ensino, que é essencial, devemos ter ao mesmo tempo (veja Quadro IV) a presença do social (conversas colaborativas entre todos os participantes), do domínio do próprio aprendizado (autodireção) e da resolução de problemas práticos. A disponibilização de todos esses tipos de ambiente pode permitir a viabilização das mudanças tão reclamadas na nossa

educação, o que certamente somente pode ser alcançado com a integração dos mesmos às tecnologias emergentes.

Esforços devem ser realizados para que nossas escolas consigam formar profissionais com um perfil de agentes de inovação em rede, de acordo com que o mundo do trabalho de hoje exige (Quadro III). Para que as pessoas consigam assumir esse perfil na sua área de atuação, devem possuir um conjunto de competências que lhes capacitem a ser fluentes no mundo digital (Figura II), cada vez mais ligadas ao seu engajamento nas redes sociais e ao autodirecionamento do próprio aprendizado. O desafio que os professores enfrentam hoje é criar ambientes colaborativos de aprendizado, integrando as tecnologias emergentes nas práticas pedagógicas, permitindo aos alunos criar e utilizar conhecimento que seja a base do pensamento inovativo e da criação de valores voltados para a vida pessoal e do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALA-MUTKA, K., **Mapping Digital Competence: Toward a Conceptual Understanding**, European Commission Joint Research Centre - JCR, 2011

ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075_TN.pdf acesso em 09/06/2013

MARKUS, A., **Digital Nomads**, Consolidation, DMR 02/2009

http://www.detecon-dmr.com/en/article/digital-nomads_2009_06_23

ANDERSON, T., DRON J., Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy, **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, 17th September 2012 <http://www.eurodl.org/?article=523> acesso em 09/06/2013

BANDURA, A., Social cognitive theory in cultural context. **Applied Psychology: An International Review**, 51(2), 269-290, 2002

BOUCHARD, P., Pedagogy without a teacher: What are the limits? **International Journal of Self-Directed Learning**, 6(2), 13-22.

<http://www.sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL6.2-2009.pdf> acesso em 09/06/2013

DETERDING,S., **Paideia as Paidia, from game-based learning to a life well-played**, 2012 <http://www.slideshare.net/dings/paideia-as-paidia-from-gamebased-learning-to-a-life-wellplayed> acesso em 11/06/2013

EDUCASE, **7 Things You Should Know About**, EDUCAUSE Learning Initiatives,

Flipped Classroom - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>

Gamification - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7075.pdf>

LMS - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7072.pdf>

MOOCS - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7097.pdf>

OER - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7061.pdf>

PLE - <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf> acesso em 10/06/2013

GIZ - **Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior**- Universidade Federal de Minas Gerais. <http://giz.lcc.ufmg.br/giz09> , acesso em 09/06/2013

GOODYEAR, P. , **Teaching, technology and educational design**, *Relatório final para Australian Learning and Teaching Council*, <http://www.olt.gov.au/system/files/resources/Goodyear%2C%20P%20ALTC%20Fellowship%20report%202010.pdf> acesso em 09/06/2013

GUÁRDIA, L., MAINA, M. , SANGRÀ, A., **MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective**. *eLearning Papers* • ISSN: 1887-1542 • n.º 33 • May 2013 <http://elearningeuropa.info/en/article/MOOC-Design-Principles.-A-Pedagogical-Approach-from-the-Learner%E2%80%99s-Perspective> acesso em 09/06/2013

KAIRISTO-MERTANEN, L., PENTITLÄ, T., NUOTIO, J., **On the Definition of Innovation Competencies**,

http://pro.phkk.fi/kit/articles/kairisto-mertanen_article.pdf acesso em 09/06/2013

KAIRISTO-MERTANEN, L., **Innovation Pedagogy**, Recife, 27.01.2012

http://www.itep.br/siteteste/images/Finlandia/presentation_recife_lkm_short.pdf acesso em 09/06/2013

KOP, R., FOURNIER, H., **New Dimensions to Self-directed Learning in an Open Networked Learning Environment**, 25th International Self-Direct Learning Symposium. February 9-12, 2012 Florida, USA <http://selfdirectedlearning.com/documents/Kop&Fournier2010.pdf> acesso em 09/06/2013

MEJIAS, U. A., **A Nomad's Guide to Learning and Social Software**, 2005 <http://blog.ulisesmejias.com/2005/11/01/a-nomads-guide-to-learning-and-social-software/> acesso em 09/06/2013

SHARLES, M. et al., **Innovating Pedagogy 2012**, Open University Report 1, 2012 http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharple/Reports/Innovating_Pedagogy_report_July_2012.pdf acesso em 10/06/2013

THORNBURG, D.D., **Campfires in Cyberspace**: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century, atualização em 2007 <http://tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf> acesso em 15/06/2013

WILSON, S., LIBER, O., JOHNSON, M., BEAUVOIR, P., SHARPLES, P., MILLIGAN, C., **Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems**, 19/09/2006, <http://hdl.handle.net/1820/727> acesso em 12/12/2011

ENSINO A DISTÂNCIA E DIREITOS AUTORAIS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A SUA TUTELA JURÍDICA.

Marcos Wachowicz¹

RESUMO: *O presente estudo aborda a modalidade do ensino a distância, mais especificamente no que se refere à tutela dos Direitos Autorais sobre a criação, produção e comercialização dos conteúdos elaborados e distribuídos pelas empresas de EAD. Analisando de forma crítica o atual regime jurídico no tocante aos Direitos Morais e Patrimoniais envolvidos no processo de ensino, bem como contextualizando-o no ambiente tecnológico em que tais conteúdos são elaborados, percebendo a existência de novos atores no processo criativo na difusão do conhecimento e no desenvolvimento da Sociedade Informacional.*

PALAVRAS CHAVES: *ENSINO A DISTÂNCIA – PROPRIEDADE INTELECTUAL – DIREITOS AUTORAIS*

1. INTRODUÇÃO

A educação deriva do latim *educare*, que significa ação de criar, de gerar um arcabouço cultural. No campo da ciência jurídica, a educação é um direito humano reconhecido por diversos tratados internacionais, estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos após a segunda grande guerra mundial.²

1 Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Doutor em Direito pela UFPR. Mestre em Direito pela Universidade Clássica de Lisboa-Portugal. Coordenador/Lider do Grupo GEDAI/UFPR.

2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948, dispõe, em seu art. XXVI, que: “1. Toda pessoa tem *direito* à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de *direito* na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.”.

Falar de direito à educação num país como o Brasil, de grandes desigualdades sociais e econômicas, é tratar de um tema político e polêmico. A educação é tratada como um direito do cidadão, um requisito fundamental ao pleno desenvolvimento de sua personalidade humana, constituindo-se num requisito indissociável do próprio conceito de cidadania.

Por isso, é que tanto a forma como o exercício do ensino no país estão previstos na nossa Constituição de 1988, como um dos pressupostos necessários à evolução do Estado Democrático de Direito, com grande relevo para a educação, a ponto de se considerar a educação como o primeiro e mais importante dos direitos sociais.

O direito educacional é o ramo do direito que tem como objeto de estudo o ensino com o intuito de estabelecer normas que regulamentem a atividade das diversas relações que derivam da atividade das instituições de ensino e que afetam a sociedade.

A educação e a transmissão do conhecimento são tratadas no Estado como um direito social, como um instrumento necessário para a construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária. A Constituição Federal de 88 vem colocar como fundamento do Estado a erradicação da pobreza e das desigualdades sociais e regionais em todo o território brasileiro.³

2. A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.

A educação presencial e principalmente o ensino a distância são tratadas pelo Governo brasileiro como um valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996)- os ensinos presencial e a distância passaram a ser estruturados de forma a se complementarem, com vistas ao aperfeiçoamento e desenvolvimento do cidadão e sua inclusão social.

No direito brasileiro, a Educação à Distância (EAD) é disciplinada pelo Decreto n.º 5.622⁴, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou a previsão disposta no 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu artigo 1.º que o Decreto n.

3 Constituição Federal de 1988 - Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

4 Decreto n.º 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 15/05/2011.

5.622/2005 dispõe tratar-se de “*uma 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*”.⁵

Conceitua-se educação a distância como o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias da informação (TIC's) no qual docentes e discentes estão separados fisicamente e/ou temporalmente, diverso da educação presencial na qual professor e alunos estão presentes no mesmo espaço/tempo. A educação a distância pode ser realizada nos mesmos níveis que o ensino regular: fundamental, médio, graduação e pós-graduação, sendo mais adequada ao alunado adulto, principalmente para os alunos já habituados com o estudo e a pesquisa como forma de aprendizado individual.

As tecnologias interativas são largamente utilizadas para propiciarem sempre um maior intercâmbio e comunicação de saberes para o processo de construção do conhecimento, muitas vezes em distâncias continentais.

A educação e a exclusão social são itens essenciais de políticas públicas do governo brasileiro.

2.1. A educação como um direito social.

A questão central para uma efetiva inclusão social relativamente ao ensino está nas distâncias continentais que o país possui, razão pela qual o ensino a distância apresenta-se como um importante instrumento para que escolas, universidade e empresas reduzam a separação entre ricos e pobres, resolvendo o antigo problema da exclusão social e tecnológica.⁶

A educação, na Constituição Federal, é tratada como um direito social, e, assim, tem por objetivo criar as condições necessárias para que o ser humano venha a se desenvolver em todos os níveis socioeconômicos (conforme estabelece o artigo 6º da Constituição Federal).

5 Em conjunto com o §1.º, o artigo 1.º dispõe que os cursos ofertados a distância devem obrigatoriamente organizar-se de modo a prever encontros presenciais, nas avaliações dos estudantes, nos estágios obrigatórios, na defesa de trabalhos de conclusão de curso e nas atividades relacionadas às práticas em laboratórios de ensino-aprendizagem. O artigo 2.º, inciso V do referido Decreto trata especificamente dos cursos de ensino superior, dispondo que a Educação à Distância (EAD) pode ofertar os seguintes cursos e programas: a) cursos seqüenciais; b) cursos de graduação; c) cursos de especialização; d) cursos de mestrado e doutorado; desde que respeitados os requisitos explícitos no artigo 13.

6 Livro Verde para a Sociedade da Informação, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Missão para a Sociedade da Informação, 1997

A Constituição Federal de 1988, ao compreender a educação como dever do estado, incorporou uma visão democrática do direito à educação (artigo 208 da CF) e estabeleceu o dever de que todas as ações de ensino seriam efetivadas mediante a garantia do atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais, em todos os níveis: na rede regular, no ensino noturno regular, e também, sem dúvida, na modalidade do ensino a distância.

Alem disto, a Constituição Federal de 88, ao estabelecer que o ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, define que as iniciativas governamentais devem pautar por uma mudança de postura, ampliando a expansão e a oferta do ensino a distancia, de modo que, a escola presencial também venha a absorver as novas tecnologias de Ensino a Distância (EAD).

2.2 Princípios educacionais previstos na Constituição de 1988.

Os direitos fundamentais são aqueles previstos na Constituição Federal no artigo 5º e que não podem ser alterados, modificados ou suprimidos, pois são inerentes ao todo e qualquer cidadão brasileiro, cumprindo o Estado garantir a sua efetividade.

Dentre os direitos fundamentais encontra-se o direito à educação, saúde, alimentação dentre outros. Porém, o direito fundamental da dignidade da pessoa humana está articulado inexoravelmente com o direito à educação.

Assim, é necessária uma atenção ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana para algumas das condições básicas de existência dos estabelecimentos de ensino e da própria legislação voltada para a regulamentação do ensino.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios que norteiam a interpretação das normas jurídicas do país e assim do Direito Educacional. Porém, a Constituição avançou, ao estabelecer princípios que estruturam as condições nas quais as próprias ações governamentais e das instituições educacionais, relativamente ao ensino que irá ser ministrado, isto sem distinção entre as modalidades de ensino presencial ou a distância.

Os princípios constitucionais inerentes ao ensino estão previstos na Constituição em seu artigo 206⁷, desta forma, a educação em nível constitucional é tratada como um

7 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso

direito-dever do Estado, da família a ser incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, é esse o teor do artigo 205 da Constituição Federal.⁸

O ensino, seja ele presencial ou a distância, é considerado um bem público por força da Constituição Federal, que pode ser exercido por iniciativas de instituições privadas autorizadas e fiscalizadas pelo Governo Federal com tal finalidade.

As Instituições de Ensino Superior – IES- muito embora sejam mantidas por mantenedoras privadas, com capital e investimentos do setor privado, estão subordinadas às diretrizes e aos planos governamentais relativos ao ensino. A Constituição Federal taxativamente estabeleceu primados pelos quais se pautarão os planos plurianuais de educação, visando ao desenvolvimento do ensino e a integração de ações de promoção humanística, científica e tecnológica do país, ao dispor em seu artigo 214⁹.

O ensino a distância é, sem dúvida, uma nova metodologia de transmissão de conhecimento com auxílio da Tecnologia da Informação – TIC's, na medida em que, (i) cria igualdade de acesso ao conhecimento independente das distâncias continentais do Estado brasileiro; (ii) garante educação para todos sem distinção; (iii) constrói novos ambientes de aprendizagem para além da sala de aula tradicional, por meio de multimeios¹⁰; (iv) soluciona o problema para a educação de uma massa humana de excluídos do ensino tradicional presencial e (v) estimula o contato sociocultural entre pessoas de diferentes rincões do país, promovendo a integração e a diminuição das desigualdades sociais e regionais.¹¹

salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

- 8 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
- 9 Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- 10 CASTELLS, Manuel. **As novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.
- 11 Neste sentido ver: WACHOWICZ, Marcos. **Propriedade Intelectual: Inovação e Conhecimento**. Editora Juruá: Curitiba, 2012

3. O ENSINO A DISTÂNCIA E SUA TUTELA PELOS DIREITOS AUTORAIS

A Sociedade Informacional,¹² entendida como aquela na qual a informação e o conhecimento são importantes motores econômicos, desempenhando um papel central na atividade econômica, na criação de riquezas, na definição de qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais e de ensino.¹³

Na sociedade contemporânea, verificamos um aumento da demanda pela educação, impondo uma necessidade constante de atualização de conhecimentos profissionais, impulsionando no país a modalidade de Educação a Distância (EAD). As questões relativas aos Direitos Autorais e EAD ganham novas dimensões de análise, na medida em que interagem com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

A Educação a Distância (EAD) conjugada com as TIC's vem sendo utilizada na formação de recursos humanos em diversas áreas deficitárias no país, isto no que tange ao ensino tecnológico, ensino médio e profissionalizante. Contudo, algumas críticas ainda persistem no ensino superior, como no caso do Curso de Direito.¹⁴

3.1 A legislação brasileira relativa à proteção dos Direitos Autorais

A Constituição Federal de 1988 contemplou os Direitos de Autor no capítulo destinado aos Direitos Fundamentais do Cidadão, ao estabelecer em seu artigo 5.º, inciso XXVII: “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar”. Ressalte-se que a Constituição de 1988, ainda no artigo 5.º, expressamente no inciso

12 “Gostaria de fazer uma distinção analítica entre as noções de Sociedade de Informação e Sociedade Informacional com conseqüências similares para economia da informação e economia informacional. (...) Minha terminologia tenta estabelecer um paralelo com a distinção entre indústria e industrial. Uma sociedade industrial (conceito comum na tradição sociológica) não é apenas uma sociedade em que há indústrias, mas uma sociedade em que as formas sociais e tecnológicas de organização industrial permeiam todas as esferas de atividade, começando com as atividades predominantes localizadas no sistema econômico e na tecnologia militar e alcançando os objetos e hábitos da vida cotidiana. Meu emprego dos termos sociedade informacional e economia informacional tenta uma caracterização mais precisa das transformações atuais, além da sensata observação de que a informação e os conhecimentos são importantes para nossas sociedades. Porém, o conteúdo real de sociedade informacional tem de ser determinado pela observação e análise.” CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. vol. I São Paulo : Paz e Terra, 1999, p. 46.

13 **Livro Verde para a Sociedade da Informação, Ministério da Ciência e da Tecnologia**, Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 7.

14 ANNONI, Danielle, MIRANDA, Ana P.K. **O Curso de Direito e a Educação a Distância: uma análise das diretrizes curriculares dos cursos de bacharelado a distância e sua aplicação aos cursos jurídicos**. In RODRIGUES, H.W. ARRUDA JR. E.D.de Educação Jurídica. BOITEUX: Florianópolis, 2011, pp. 311

XXVII,¹⁵ ampliou tais direitos aos participantes de obras coletivas, como também garantiu às associações dos autores o privilégio de fiscalizar o aproveitamento econômico de sua produção intelectual.

Em 1998, após as novas diretrizes internacionais, desta vez em razão dos acordos firmados pelo Brasil na Organização Mundial do Comércio (OMC), foi editada a Lei n.º 9.609. Esta lei, publicada no Diário Oficial da União de 20/02/1998, dispõe sobre a proteção da propriedade intelectual do programa de computador e sua comercialização no Brasil. Na mesma data, foi editada a Lei n.º 9.610, denominada Nova Lei de Direitos Autorais e Conexos, que entrou em vigor 120 dias após sua publicação, ou seja, em 21 de julho de 1998.

Embora recente, a legislação brasileira foi construída num momento que antecedeu a expansão e o uso massivo das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). No Brasil, na década de 90, viria a ocorrer a inserção e o uso massivo dos bens informáticos (*software* e *hardware*), os quais, ao se popularizarem na sociedade, permeariam os seus setores, públicos ou privados, indo dos centros de saúde às escolas. Todas as atividades de ensino seriam afetadas em sua forma de produção e administração, independentemente do tamanho da empresa educacional. A este processo muitos denominaram de democratização da informática.¹⁶

3.2 A Produção do material de Ensino a Distância e os Direitos Autorais

A Educação a Distância (EAD), por tratar de um sistema de comunicação bidirecional, pela qual substitui a interação pessoal em sala de aula entre professor e aluno pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, inclusive com apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

15 Constituição Federal, artigo 5.º, inciso XXVIII – *são assegurados, nos termos da lei: a) proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas; b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas.*

16 “Outro importante fator para o desenvolvimento humano seria o aumento do nível de educação e dos conhecimentos do conjunto da população assegurando a incorporação de milhões de crianças ainda excluídas de um adequado sistema escolar. Como pode uma sociedade progredir sem a inclusão de toda a sua população. Da discussão precedente pode-se inferir que a ciência e a tecnologia não são politicamente neutras. (...)Por isso, práticas tecnológicas refletem as contradições políticas entre as dinâmicas da economia, tendendo a concentração e centralização do capital e as tendências opostas do sistema político, em direção à democracia e autogestão. Esta tenção dialética estabelece os limites da ciência e tecnologia como instrumentos de mudança social.” RATTNER, Henrique. **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: o mundo na encruzilhada da história.** In Política Externa – vol. II – n.º 2 – set/out/nov – 2002, p. 116-117.

Essa modalidade de educação refere-se a um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em que estudantes e tutores estão separados física, espacial e/ou temporalmente, porém, poderão estar conectados, mediante tecnologias, sobretudo as telemáticas, a exemplo da Internet, ou podendo utilizar outros meios, tais como: correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax, salas virtuais, *notebooks*, entre outras tecnologias semelhantes.¹⁷

Para elaborar o material didático da EAD em meio digital e compartilhá-lo com os estudantes, utiliza-se dos mais variados recursos audiovisuais.

3.3 A produção e a autoria do material de Ensino a Distância

A Educação a Distância, (EAD) por tratar de um sistema de comunicação com uso intenso das TIC's, possui, na sua origem, um suporte nas bases de dados dos computadores, que não se restringe apenas ao registro e tratamento numérico, mas abrange toda uma gama de conteúdos digitais de imagens e sons (multimídia).

A produção do material da EAD utiliza dos recursos informáticos de tratamento de um livro por meio de inúmeros programas de computadores, a saber: (i) a digitalização do teor do livro por meio de um *software* de editoração de texto; (ii) a digitalização do livro em si por meio de um *software* que reproduza a imagem de cada página do livro; (iii) a digitalização do teor do livro que agregue recursos de multimídia sons e imagens; (iv) a digitalização do livro em forma de hipertexto, possibilitando que o leitor não elabore apenas uma leitura linear do livro, mas navegue em seu conteúdo; (v) a digitalização do livro por meio de *softwares* interativos que possibilitam ao leitor escolher o final do livro.

O material produzido para a EAD, enquanto bens intelectuais, adquire, no ambiente digital, possibilidades de novos contornos e dimensões, inclusive de disponibilização, utilização e reprodução. Assim, é necessária uma análise mais ampla dos direitos auto-

17 *"Como ocorre em qualquer classificação, as dificuldades surgem quanto a objetos situados na fronteira de cada um dos institutos. Objetos há que podem amoldar-se tanto a cada um dos institutos. (...) Há obras de caráter eminentemente funcional que, porém, compartilham traços da tipologia do sistema de direito de autor, no qual, por razões pragmáticas, foram enquadrados, como o caso do software, a um tempo um escrito e, como escrito, protegível pelo instituto do direito de autor, mas, também, um instrumento destinado a determinadas funções práticas, como conjunto de instruções destinadas ao funcionamento de um computador de determinada maneira. A intersecção e mesmo o convívio dos vários institutos, incidindo sobre uma só obra, possível do ponto de vista da legislação brasileira, ganham relevo, hoje, mais do que nunca, pela realidade da obra multimídia. O que ocorre é que cada um dos institutos ampara, com sua mão protetora, um determinado aspecto da obra. A obra é que é poligonal e não o direito."* CORREA, José Antonio B.L. **A proteção da criação intelectual conforme o objeto da obra.** Revista da ABPI. – n. 64 – maio/jun 2003, p. 68

rais que estão envolvidos na produção do material produzido, que vai desde o desenvolvimento dos programas de computador às bases de dados, que contemple a natureza específica dos produtos de multimídia produzidos para o ensino a distância, que compreenda o uso educacional dos usos computadores da rede intranet na instituição de ensino bem como de suas interconexões mundiais a base de dados pela internet. Todos surgem num ambiente tecnológico inédito que compõe esta modalidade de ensino.

O confronto das novas tecnologias com a legislação aplicável revelou dois pontos frágeis: (i) O primeiro, falta crescente de efetiva proteção dos bens intelectuais existentes no material produzido para EAD, que podem ser transmitidos, copiados, resumidos, permutados e até adulterados, sem qualquer controle do seu legítimo titular, das autoridades estatais ou mesmo internacionais; e (ii) o segundo, falta do reconhecimento da autoria das pessoas que trabalham com seu esforço intelectual para a criação e para a produção do material de EAD que não se amoldam aos critérios tradicionais de atribuição de autoria.¹⁸

Com efeito, a criação e produção do material de EAD é sempre uma ação coletiva, em que interagem várias pessoas, cada qual com seu esforço intelectual para alcançarem o resultado final. O Direito Autoral tradicionalmente classifica a criação de uma determinada obra como sendo de autoria: individual, coautoria e coletiva.

A obra individual e papel dos professores conteudistas

A princípio, há que se ter claro que o autor,¹⁹ a quem se atribui o esforço intelectual para a criação de uma obra, sendo o titular originário desta, pode, eventualmente, transferir no todo ou em parte seus direitos para terceiros.²⁰

No caso das obras literárias, artísticas e científicas protegidas pela Lei n.º 9.610/98, a obra individual é fruto do intelecto de um único indivíduo, o qual terá atribuição plena dos seus direitos autorais, quer dizer: direitos morais inalienáveis; e direitos patrimoniais e conexos,²¹ que são passíveis de alienação a terceiros.

18 WACHOWICZ, Marcos. **Por que mudar a Lei de Direito Autoral? Estudos e Pareceres**. Florianópolis: Boiteux, 2010.

19 No direito brasileiro o autor é definido pela Lei n.º 9.610/98. Artigo 11 – Autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica. Parágrafo único - A proteção concedida ao autor poderá aplicar-se às pessoas jurídicas nos casos previstos em lei.

20 “Autor é palavra ambígua. Mesmo juridicamente, ela pode designar: a) criador intelectual; b) o titular originário, c) o titular atual. Esta terceira hipótese resulta da possibilidade de o direito de autor passar do titular originário a outras pessoas.” ASCENSÃO. José de Oliveira. **Direito Autoral**. 2.ª Ed. Rio de Janeiro : Renovar, 1997, p. 69.

21 Entende-se por direitos conexos certos direitos e proteção extensiva a todos os atores, cantores, músicos, bailarinos ou outras pessoas que representem um papel, cantem recitem ou declamem,

No caso do material de EAD, pela própria metodologia de produção, o material de EAD dificilmente será uma produção individual.

As empresas de EAD (públicas ou privadas) muitas vezes contratam especialistas em determinados temas, para escreverem os conteúdos do material de EAD, são os denominados: professores conteudistas.

Os professores conteudistas são efetivamente autores dos textos que servirão de base para a produção do material multimídia de EAD que são tutelados pelas regras de direitos autorais. Tais professores conteudistas são remunerados pelo trabalho intelectual realizado, apenas uma vez, na maioria dos casos.

Inobstantemente, a proteção pelo Direito Autoral denota uma fragilidade na relação jurídica que se estabelece entre o professor conteudista e a empresa de EAD, na medida em que, o conteúdo criado poderá ser replicado durante anos para milhares de pessoas, isto sem que o professor conteudista tenha participação econômica, ou ainda, sem que tenha condições de mensurar como se opera a utilização da sua criação, visto que, muitas vezes, nunca mais será contatado pela empresa de EAD. Tais questões são relevantes e devem estar previstas no contrato para perfeita tutela dos direitos autorais envolvidos na produção, distribuição e comercialização do material de EAD.

A) A obra de colaboração e a criação do material de EAD

Há obra de colaboração, quando a criação é fruto de esforços de várias pessoas, surgindo a situação jurídica da coautoria, na qual a titularidade dos direitos autorais é compartilhada.²²

Atualmente, o processo de criação do material de EAD implica, muitas vezes, o esforço de um grupo de pessoas: cada um que participar do projeto com o seu intelecto será coautor do material didático produzido.

No caso específico do material de EAD, esse é elaborado por uma equipe de produção que inclui os professores conteudistas, os professores executores, os tutores presenciais e a distância. De tal maneira que, ao se analisar o trabalho de produção de conhecimento do material de EAD, concluir-se-á que cada pessoa tem uma função distinta no processo de produção e que todos aqueles que interagem no processo estão, na realidade, contribuindo em coautoria neste modelo de produção de conhecimento.

Ressalte-se, o material de EAD é um bem intelectual produzido por diversos coauto-

interpretem ou executem em qualquer forma obras literárias ou artísticas ou expressões do folclore.

22 Lei n.º 6.910/98 – artigo 5.º - “*Para os efeitos desta lei, considera-se: (...) obra: a) em coautoria quando é criada em comum, por dois ou mais autores*”.

res, sendo assim, a parte de cada um deles é considerada indivisa, pressupondo caber a cada coautor participação igual e proporcional sobre o material produzido, salvo estipulação em contrário sempre por escrito.

A questão do direito autoral do material de EAD produzido em comum ganha novos desdobramentos, na hipótese de os direitos morais serem exercitados individualmente. Isto é, poderá ocorrer a qualquer tempo, quando: (i) um coautor, na defesa de seus direitos morais, opuser-se às alterações realizadas num determinado conteúdo por ele não autorizadas; (ii) quando as alterações implicarem em deformação, mutilação ou outra forma de modificação que entenda indevida do conteúdo produzido; e, (iii) quando entender que as modificações no material didático prejudicam sua honra ou sua reputação.

B) A obra coletiva e empresa de EAD

A obra coletiva apresenta-se quando é realizada por pessoas diferentes, mas organizadas por uma pessoa singular ou coletiva. A Lei n.º 9.610/98 veio considerar a obra coletiva, como sendo “a criação por iniciativa, organização e responsabilidade de uma pessoa física ou jurídica, que publica sob seu nome ou marca e que é constituída pela participação de diferentes autores, cujas contribuições se fundem numa criação autônoma”.

A complexidade de trabalhos que envolvem a criação e desenvolvimento do material de EAD muitas vezes é fruto do esforço intelectual de uma equipe de técnicos, analistas, redatores, que são constituídos e organizados por uma terceira pessoa (física ou jurídica), que teria a atribuição dos seus direitos autorais sobre o bem intelectual produzido.

A produção de material de EAD poderá ser o caso de uma coletiva quando havida por iniciativa e responsabilidade de uma empresa de ensino. Esta obra coletiva será comercializada com o nome e a marca da empresa.

Na criação do material de EAD, a espaço entre a idéia da criação e produção de um novo material de ensino, tem na sua realização envolvimento de conhecimentos complexos no que tange à tecnologia, *know-how* e direitos autorais de terceiros. A título de exemplo, se analisa a produção de material de EAD sobre a revolução francesa. Tal projeto pode ensejar que uma empresa de EAD, para o desenvolvimento do conteúdo, venha a aplicar conhecimentos já existentes em outros materiais audiovisuais (filmes, músicas, fotografias, etc.) pertencentes a terceiros que podem estar protegidos pelo Direito Autoral.

O desenvolvimento do material de EAD necessariamente passará pela fusão dos co-

nhcimentos: (i) conhecimentos preexistentes sobre o conteúdo específico do material que será produzido; (ii) conhecimentos tecnológicos dos recursos advindos das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) aplicados no material produzido; e (iii) conhecimento de produção com o *know-how* das empresas de EAD na produção dos seus próprios conteúdos.

No âmbito do Direito Autoral, a análise da produção de material de EAD é complexa, partindo-se do princípio que estará protegido todo o esforço intelectual humano, implicaria dizer que, todos os colaboradores que contribuirão na elaboração, mesmo por intercambiar conhecimentos com outros ramos técnicos (da informática) teriam sua criatividade tutelada pelo direito autoral. Neste aspecto, é importante apontar com clareza quem é efetivamente o titular destes direitos.

Quando a produção do material de EAD é fruto da conjugação de esforços de várias pessoas, surge a situação jurídica da coautoria, na qual a titularidade dos direitos autorais é compartilhada. É o que se denomina de obra de colaboração. Contudo, havendo subordinação celetista, estatutária ou contratual da equipe de pessoas para com terceiros, de quem partiu a iniciativa de organização para a criação do material, a titularidade poderá pertencer exclusivamente à empresa contratante sempre que houver cláusula contratual dispondo sobre os direitos patrimoniais, preservando-se sempre aos autores os direitos morais sobre a criação.

3.4 A produção do material de EAD e os Direitos Morais e Patrimoniais dos Autores

A doutrina analisa o bem intelectual em duas ordens distintas: como direitos patrimoniais passíveis de alienação ligados às características econômicas e pecuniárias, que consistem na faculdade de fruir, de modo exclusivo, todas as vantagens materiais que a reprodução da obra possa oferecer; e como direitos morais do autor, inerentes à sua personalidade, direitos inalienáveis, ligados à paternidade da obra, nomeação ou alteração.

A) Direitos Morais envoltos na elaboração dos conteúdos de EAD

Entende-se por direitos morais certos direitos irrenunciáveis e inalienáveis do autor sobre a sua obra tais como reivindicar sua paternidade; o de nele inserir o seu nome, sigla ou marca; o de conservá-lo inédito ou retirá-lo de circulação e o de suspender a autorização para sua utilização.

A legislação brasileira estabelece que os Direitos Morais do autor são inalienáveis e irrenunciáveis, são eles: (i) **Direito de personalidade ou paternidade:** que é o direito

personalíssimo de sempre poder o autor reivindicar a autoria da obra; (ii) **Direito de nomeação**: que é o direito de atribuir à obra o seu nome, pseudônimo ou sinal; (iii) **Direito de divulgação**: que é o direito do autor de oferecer a obra ao público, seja mediante a publicação ou por qualquer outro meio de divulgação; (iv) **Direito de inédito**: que é o direito do autor em manter a obra sem conhecimento do público; (v) **Direito de integridade**: que é o direito de opor-se contra quaisquer modificações não autorizadas na obra; (vi) **Direito de modificação**: que é o direito que o autor detém de poder modificar a obra, antes ou depois de utilizada; (vii) **Direito de retirada ou arrependimento**: que é o direito de retirar de circulação a obra ou de suspender qualquer forma de utilização já autorizada, quando a circulação ou utilização implicar em afronta à sua reputação e imagem; (viii) **Direito de Repúdio de Projeto**: que é o direito do autor de projetos arquitetônicos de retirar seu nome quando a obra for modificada pelo dono da construção; (ix) **Direito de acesso**: que é o de ter acesso a exemplar único e raro da obra, quando se encontre legitimamente em poder de outrem, para o fim de, por meio de processo fotográfico ou assemelhado, ou audiovisual, preservar sua memória, de forma que cause o menor inconveniente possível a seu detentor, que, em todo caso, será indenizado de qualquer dano ou prejuízo que lhe seja causado.

B) Os Direitos Patrimoniais envoltos na comercialização dos conteúdos de EAD

A legislação brasileira estabelece que os Direitos Patrimoniais do autor consiste no direito de uso, gozo e disposição do bem intelectual. A comercialização e distribuição dos conteúdos de EAD são tutelados pelo Direito, mais especificamente no tocante aos direitos patrimoniais do autor, que possuem o caráter vitalício e são transmissíveis por sucessão hereditária ou *inter vivos*. Desta forma, os autores poderão, por contrato, dispor sobre os direitos patrimoniais dos conteúdos de EAD, bem como apresentar cláusulas detalhadas sobre a forma de usar, fruir e dispor através de licença ou cessão para comercialização da obra de EAD criada, tutelada pelo Direito Autoral.

Assim, poderão os autores celebrar contrato com uma empresa de EAD para produção, publicação, distribuição de sua obra, além de, também, poder especificar a forma de participar da comercialização da mesma. Ressalte-se que o autor tem o direito irrenunciável e inalienável de perceber, no mínimo 5% (cinco por cento) sobre o auto do preço eventualmente verificável em cada revenda de obra de arte ou manuscrito, sendo originais, que houver alienado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e desenvolvimento econômico são binômios indissociáveis ao próprio exercício da democracia. O Brasil, país de grande concentração populacional urbana

e com uma dimensão continental necessita superar as barreiras das desigualdades sociais e regionais.

As experiências decorrentes da atual legislação em matéria de EAD comprovam a eficácia de seus resultados, com controle de qualidade, levando oportunidades de cidadania e de inclusão social.

A análise dos principais dispositivos legais que regulamentam os Direitos Autorais no país permite concluir que estes foram elaborados de acordo com as necessidades provenientes do ensino presencial, contudo, há necessidade de uma revisão de conceitos para adequar a modalidade do ensino a distância, com vistas a democratização do ensino.

REFERÊNCIAS

ANNONI, Danielle, MIRANDA, Ana P.K. O Curso de Direito e a Educação a Distância: uma análise das diretrizes curriculares dos cursos de bacharelado a distância e sua aplicação aos cursos jurídicos. In RODRIGUES, H.W. ARRUDA JR. E.D.de Educação Jurídica. BOITEUX: Florianópolis, 2011.

ASCENSÃO, José de Oliveira. **Direito Autoral**. 2.^a Ed. Rio de Janeiro : Renovar, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. vol. I São Paulo : Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. As novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.

CORREA, José Antonio B.L. **A proteção da criação intelectual conforme o objeto da obra**. Revista da ABPI. – n. 64.

Livro Verde para a Sociedade da Informação, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Missão para a Sociedade da Informação, 1997

RATTNER, Henrique. **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: o mundo na encruzilhada da história**. In Política Externa – vol. II – n.º 2 – set/out/nov – 2002.

WACHOWICZ, Marcos. **Propriedade Intelectual: Inovação e Conhecimento**. Editora Juruá: Curitiba, 2012

WACHOWICZ, Marcos. **Por que mudar a Lei de Direito Autoral? Estudos e Pareceres**. Florianópolis: Boiteux, 2011.

PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM USANDO O SOFTWARE LIVRE XERTE

¹**Celso Godinho da Costa**
celsogod@gmail.com

²**Gelson Assis Viveiro**
gelsonviveiro@gmail.com

³**Rosilene Oliveira de Carvalho**
rosecarvalho.ead@gmail.com

⁴**Priscila Rezende Moreira**
priscila.caed@gmail.com

⁵**Viviane Barrozo**
vivibarrozo@gmail.com

12345Universidade Federal de Minas Gerais/Centro de Apoio à Educação a Distância

Resumo: Os materiais educacionais digitais, na forma de objetos de aprendizagem (OA), constituem-se como importantes recursos para o ensino de conceitos e conteúdos de maneira mais interativa, enriquecendo o aspecto pedagógico dos cursos a distância. Entretanto, a produção de objetos de aprendizagem, tais como animações, vídeos e páginas *web*; ainda se constitui como desafio para quem não possui conhecimentos técnicos para desenvolvê-los. Em contrapartida, cresce a demanda para produção de materiais educacionais que atendam a necessidade de ampliar as possibilidades tecnológicas para a EaD. Nesse sentido, o presente texto, resultado da proposta do mini curso de mesmo tema, desenvolvido para o V Seminário Internacional de Educação a Distância, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); tem como objetivo apresentar as possibilidade de utilização do *software* livre Xerte para a produção de objetos de aprendizagem voltado para o ensino a distância.

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem; Xerte; Ferramentas de Autoria.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto, originado a partir de uma proposta de mini curso sobre a utilização do *software* livre¹ Xerte para produção de objetos de aprendizagem (OA), tem como objetivo oferecer aos educadores e demais profissionais que atuam na concepção e

1 Uma das maiores vantagens deste *software*, é que se apresenta como um *software open-source*, isto é, um *software* de utilização livre e gratuita, concedido sob uma "GNU Public License".

elaboração de materiais didáticos voltados para a EaD, a possibilidade de criação de OA a partir do uso desse *software*. Diante da grande variedade de ferramentas de autoria existentes que possibilitam a elaboração de materiais educacionais digitais, conhecer mais sobre algumas das opções pode contribuir para que os autores tenham condições de escolher a ferramenta de autoria mais adequada às suas necessidades.

Diante disso, foi desenvolvida uma proposta de minicurso para instruir professores, educadores, gestores da EaD, entre outros interessados; para o uso da ferramenta de autoria Xerte, com o objetivo de oferecer a esses profissionais conhecimentos sobre a utilização de um *software* que lhes permitam elaborar OA multimídia voltados para o ensino aprendizagem de cursos a distância.

O *software* Xerte, conhecido também como uma ferramenta de autoria, é uma solução gratuita e de código aberto que oferece, atualmente, setenta e cinco (75) modelos para produção de materiais multimídias interativos (animações, vídeos, sons) que podem ser incorporado nas plataformas de educação a distância que implementam o padrão SCORM².

1.1. Público-alvo do minicurso

O minicurso foi formulado tendo como público alvo professores, *designers* instrucionais, educadores, gestores da EaD e demais profissionais interessados na produção de material educacional digital que tenham conhecimentos básicos em informática.

1.2. Objetivos do minicurso

- Apresentar os recursos do kit de ferramentas online Xerte;
- Apresentar a infraestrutura necessária para instalação da ferramenta;
- Demonstrar a instalação de uma instância da ferramenta Xerte;
- Demonstrar a produção de objetos de aprendizagem com a ferramenta Xerte;
- Demonstrar a incorporação de objetos de aprendizagem na plataforma Moodle³.

2 É uma coleção de padrões e especificações para e-learning baseado na web. A norma SCORM define comunicações entre o conteúdo do lado do cliente e um host/anfitrião chamado de ambiente de execução (comumente uma função de um LMS (Learning Management System - Sistema de Gerenciamento de Aprendizado). SCORM também se define como o conteúdo que pode ser compactado em um arquivo de transferência (ZIP).

3 O Moodle é um Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado eficazes (<https://moodle.org/>).

2. OBJETOS DE APRENDIZAGEM E SUAS APLICAÇÕES

Os objetos de aprendizagem (OA) possuem várias características vantajosas para a educação a distância; tais como, flexibilidade, facilidade de atualização, interoperabilidade e facilidade de indexação e procura (BETTIO; MARTINS, 2004). Nesse contexto, como assevera Tarouco, et al. (2006), é importante envolver os professores e especialistas da EaD, sobre os projetos de desenvolvimento de OA através do uso de *softwares* de autoria, tais como o Xerte, considerando-se que,

[...] o uso de ambiente de autoria com ferramentas de alto nível em termos de geração de programação constitui uma das tendências atualmente utilizadas. Assim a utilização de ferramentas de autoria tais como Flash, Hotpotatoes ou mesmo Powerpoint (com VBA) constitui possibilidade para promover um esforço de formação de docentes que pressupõe a autoria como característica essencial a uma aprendizagem autônoma e significativa (TAROUCO et al, 2006, p.3).

De acordo com Reis e Damião (2011), a expressão “Ferramenta de Autoria” é muito comum quando está se referindo aos *softwares* para autores de conteúdo (profissionais conteudistas). O principal objetivo dessas ferramentas, segundo os referidos autores, é facilitar a produção de materiais multimídia, proporcionando aos autores autonomia para conceberem os seus próprios materiais didáticos.

Atualmente, existem várias ferramentas de autoria que permitem que professores com pouco conhecimento de informática consigam produzir materiais didáticos multimídia com um curto período de treinamento, pois essas ferramentas,

[...] fornecem a estrutura necessária para a organização e edição dos elementos de um software multimídia, incluindo gráficos, desenhos, animações, sons e vídeos. São utilizadas para o desenvolvimento da interface do software, visando estimular a interatividade, agrupando os elementos da multimídia num projeto coeso. (FALKEMBACH, GELLER e SILVEIRA, 2006, p.5)

É importante observar que essas ferramentas ou *softwares* de autoria, tais como o Xerte, destinam-se a utilizadores comuns (como professores), que podem desenvolver rapidamente e onde quer que estejam um determinado conteúdo ou programa educacional.

Essas ferramentas permitem ao usuário desenvolver objetos de aprendizagem orientados para o seu fazer pedagógico. Para tanto, no âmbito desse trabalho, considera-se que os OA, segundo Wiley (2002), são elementos de um tipo de instrução baseada no paradigma de orientação a objetos da ciência da computação. Essa “orientação” ao OA valoriza a criação de componentes que podem ser reutilizados em vários contextos. Essa é a ideia fundamental por trás de objetos de aprendizagem: os *designers* instruo-

nais podem construir pequenos (em relação ao tamanho de um curso inteiro) componentes instrucionais que podem ser reutilizados várias vezes em diferentes contextos de aprendizagem.

Além disso, segundo o autor, os objetos de aprendizagem são geralmente entendidos como entidades digitais distribuídas através da *Internet*, o que significa que qualquer número de pessoas podem acessá-los e usá-los simultaneamente (em oposição aos meios tradicionais de ensino, como uma fita de vídeo, que só podem estar em um local por vez). Nessa perspectiva, Wiley (2002) define o OA como qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa definição inclui qualquer recurso que pode ser entregue em uma rede de computadores; como por exemplo: imagens digitais, *feeds* de dados em tempo real (como cotações de ações), vídeo ao vivo ou pré-gravado ou trechos de áudio, pequenos pedaços de texto, animações, aplicações *web*, páginas html que combinam texto, imagens e outras mídias (WILEY, 2002).

Para Pessoa e Benitti (2008), objetos de aprendizagem representam uma tecnologia recente que abre caminho para a educação a distância, e servem também como material de apoio à aula presencial tradicional, trazendo inovações e soluções que podem beneficiar a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores reforçam ainda, que, para garantir interoperabilidade, reusabilidade e classificação dos Objetos de Aprendizagem, alguns padrões foram criados por consórcios internacionais envolvidos em educação, como a *Advanced Distributed Learning*, a *IMS Global Learning Consortium* e a *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)*. Nesse contexto, os padrões de maior destaque são:

- *Sharable Content Object Reference Model (SCORM)*: provê modelos de referência que especificam padrões de empacotamento e apresentação através da Web em um ambiente de ensino distribuído de Objetos de Aprendizagem [Advanced Distributed Learning 2006];
- *Learning Object Metadata (LOM)*: metadado estruturado em um conjunto de elementos, incluindo tipos de dados, multiplicidades e relacionamentos entre componentes. Surgiu a partir da necessidade de classificar e descrever mais detalhadamente Objetos de Aprendizagem [LTSC IEEE 2005]. (PESSOA e BENITTI, 2008)

Portanto, uma característica desejável de uma ferramenta de autoria é a possibilidade de empacotar o conteúdo produzido no formato SCORM.

3. PROPOSTA DO MINICURSO “PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM USANDO O SOFTWARE LIVRE XERTE”

O minicurso “Produção de objetos de aprendizagem usando o Software Livre Xerte” tem como proposta o ensino do uso da ferramenta de autoria Xerte para produção de objetos de aprendizagem na forma de conteúdo multimídia interativo; integrando textos, gráficos, animações, áudio e vídeo, é dotado de interatividade e é disponibilizado numa interface acessível. Ademais, por ser um software livre e gratuito oferece autonomia na construção de OA e exige pouco investimento.

Figura 1 – Logotipo do Projeto Xerte



Fonte: <http://www.nottingham.ac.uk/xerte/index.aspx>.

O Projeto Xerte, criado por uma equipe da Universidade de Nottingham, na Inglaterra, fornece um conjunto de ferramentas de código aberto para desenvolvedores de *software* e autores de conteúdo. As ferramentas do projeto Xerte são, a saber: Kit de ferramentas *on-line* Xerte, Xerte para desenvolvedores e Compilador Flex Xerte.

Xerte para desenvolvedores é destinado a desenvolvedores de *softwares* educacionais e visa acelerar o processo de desenvolvimento focando sobre os tipos de problemas e situações que os desenvolvedores de *softwares* de objetos de aprendizagem interativo frequentemente encontram, oferecendo um ambiente de criação visual, baseado em ícones que permitem que objetos de aprendizagem possam ser facilmente criados com o mínimo de codificação.

O Compilador Fex Xerte oferece um conjunto de componentes que possibilitam criar aplicações ricas para Web e para dispositivos móveis.

Já o Kit de ferramentas on-line Xerte é voltado para autores de conteúdo e possibilita a criação de objetos de aprendizagem interativos com uma série de opções de acessibilidade. Os objetos de aprendizagem produzidos pelo Xerte podem ser empacotados no formato SCORM.

O Kit de ferramentas on-line Xerte oferece mais de 75 modelos de projeto para a criação de apresentações on-line e materiais de aprendizagem interativos que integram textos, gráficos, animações, sons e vídeos e podem ser criados utilizando apenas um navegador web sem necessidade de programação. Vários usuários podem colaborar em projetos compartilhados de produção de material didático.

O minicurso em questão aborda a utilização do kit de ferramentas online Xerte e está estruturado em três partes.

Na primeira parte são apresentados aos cursistas os recursos e vantagens oferecidos pelo kit de ferramentas online Xerte, assim como a maneira de realizar a instalação do kit de ferramentas online Xerte.

Na segunda parte, os participantes são convidados a acessar uma instalação do Xerte e, juntos com o instrutor, são convidados a criar alguns objetos de aprendizagem. A seguir, recebem instruções de como empacotar o objeto de aprendizagem e como incorporá-lo ao ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Na terceira parte, considerando que o público alvo é formado por professores, *designers* instrucionais, educadores, gestores da EaD e demais profissionais interessados na produção de material educacional digital que tenham conhecimentos básicos em informática; os próprios alunos criam objetos de aprendizagem aplicáveis à sua prática cotidiana em sala de aula, cujos objetivos educacionais sejam claros⁴.

Os objetos de aprendizagem criados com o software livre Xerte têm muitas características de acessibilidade inerente, incluindo a facilidade para o aluno alterar a fonte, o tamanho do texto e cor de fundo; podendo ser executado a partir de um site ou dentro de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como o Moodle.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, apresentou a proposta de mini curso sobre a utilização do *software* livre Xerte para produção de objetos de aprendizagem (OA) que tem como objetivo oferecer aos educadores e demais profissionais que atuam na concepção e

4 Nesse sentido, como nos alerta Behar e colaboradores (2007) é importante integrar um OA com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

elaboração de materiais didáticos voltados para a EaD, a possibilidade de criação de OAs a partir do uso desse *software*.

Verificamos que os objetos de aprendizagem (OA) possuem várias características vantajosas para a educação a distância; tais como, flexibilidade, facilidade de atualização, interoperabilidade e facilidade de indexação e procura. E que, atualmente, existem várias ferramentas de autoria que permitem que professores com pouco conhecimento de informática consigam produzir materiais didáticos multimídia com um curto período de treinamento, pois essas ferramentas.

Dentre as ferramentas de autoria, o Xerte destina-se a utilizadores comuns (professores, pesquisadores) que podem desenvolver rapidamente e onde quer que estejam um determinado conteúdo ou programa educacional. Essa ferramenta permite ao usuário desenvolver objetos de aprendizagem orientados para o seu fazer pedagógico na construção de objetos de aprendizagem voltados, sobretudo, para a EaD.

Para tanto, após a apresentação do Projeto Xerte, foi proposto o uso do Kit de ferramentas *online*, devido a sua facilidade de uso, sua possibilidade de desenvolvimento em equipe, sua capacidade de incorporação de materiais multimídia e sua fácil navegabilidade, que permite ao usuário produzir material multimídia de boa qualidade e de fácil execução.

É importante considerar que na prática pedagógica contemporânea torna-se cada vez mais necessário o domínio de ferramentas de autoria que levem o profissional de educação a distância a se tornar autor de sua prática pedagógica e dos materiais que utiliza no seu dia a dia como profissional da EaD.

5. REFERÊNCIAS

BEHAR, P. et al. Objeto de aprendizagem integrado a uma plataforma de educação a distância: a aplicação do CONVIA na UFRGS. **RENOTE**: Revista Novas Tecnologias da Educação. Porto Alegre, v. 5. Dez.2007.

BETTIO, R. W; MARTINS, A. **Objetos de aprendizado**: um novo modelo direcionado ao ensino a distância. 2004. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>. Acesso em: 04 de junho de 2013.

FALKEMBACH, G. A. M; GELLER, M.; SILVEIRA, S. R. **Desenvolvimento de jogos educativos digitais utilizando a ferramenta de autoria multimídia**: um estudo de caso com o ToolBook Instructor. UFRGS, 2006.

MAIA, C. Ferramentas aliadas. In: **Revista Aprender**. Ed. setembro/outubro.2002. MAIA, Carmem. Ferramentas aliadas. Revista Aprender. Edição Setembro/Outubro 2002. Disponível em: <www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=970>. Acesso em: 05 de junho de 2013.

PESSOA, M.; BENITTI, F. **Proposta de um Processo para Produção de Objetos de Aprendizagem**. HÍFEN, Uruguaiana, v.32, n. 62, 2008.

REIS, Pedro; DAMIÃO, Isabel. Ferramentas de autoria para a criação de e-conteúdos-Experiência atual. In: **Cibertextualidade**, vol.4. Universidade do Porto. 2011. pp.141-154. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2308/3/cibertxt_4_reis_damiao_pt.pdf. Acesso em 05 de junho de 2013.

TAROUCO, L.M.R., KONRATH, M.L.P., CARVALHO, M.J.S., ÁVILA, B.G., Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. **RENOTE**- Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre: 2006 .

The Xerte Project. Disponível em:<http://www.nottingham.ac.uk/xerte/index.aspx>. Acesso em 05 de junho de 2013.

WILLEY, David A. **Connecting learning objects to instructional design theory**. Disponível em: <<http://reusability.org>>. Acesso em: 19 de junho de 2013.

Xerte Online Toolkits v. 2.0. Disponível em <http://www.nottingham.ac.uk/xerte/toolkits.aspx>. Acesso em 05 de junho de 2013.

Xerte for developers, disponível em <http://www.nottingham.ac.uk/xerte/xerte.aspx>

Xerte Flex Compiler. Disponível em <http://www.nottingham.ac.uk/xerte/xerte-flex.aspx>. Acesso em 05 de junho de 2013.

USO DA FERRAMENTA PODCAST E METODOLOGIA WEBQUEST NA EAD

João Batista Bottentuit Junior¹

Universidade Federal do Maranhão

jbbj@terra.com.br

Resumo: Neste artigo pretende-se explorar um pouco mais acerca de uma das ferramentas da Web 2.0 que é o *podcast*, bem como apresentar uma estratégia didática chamada *WebQuest* que já vem sendo amplamente utilizada em vários países, com mais casos de utilização no ensino presencial, no entanto, vem despontando como um diferencial para o ensino a distância. A metodologia *WebQuest* é uma atividade didática, estruturada de forma que os alunos se envolvem no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da Internet. Já a ferramenta Podcast faz parte da gama de aplicativos da Web 2.0 e permite aos seus usuários ouvir e disponibilizar materiais em formato áudio que podem ser acessados a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos. Por meio dos *podcasts*, os professores podem desenvolver as habilidades de alunos e tornar suas aulas mais ricas e dinâmicas. Nesse sentido, pretende-se ainda identificar alguns requisitos e cuidados que devemos ter ao preparar e gravar um *podcast* de qualidade, bem como apresentar algumas ferramentas que possibilitam a gravação destes episódios.

Palavras chave: Web 2.0, Internet, Podcast, WebQuest, Tecnologias

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância é uma das modalidades de ensino que mais tem crescido nos últimos tempos. Passou por diversas fases, tendo como suporte o material impresso, o rádio, fitas cassete, fitas de vídeo, e, por último, materiais multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem. Nessa modalidade, professores e tutores possuem a sua disposição uma infinidade de recursos para suas práticas pedagógicas, tornando as aulas cada vez mais ricas e dinâmicas, favorecendo e estimulando uma infinidade de habilidades que podem ser desenvolvidas mediante o uso destes recursos, tais como: leitura,

1 Professor Adjunto II da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, atuando no Departamento de Educação II, no núcleo de Educação a Distância e Professor Permanente do Mestrado em Cultura e Sociedade.

interpretação, síntese, avaliação, trabalho em equipe, habilidades informáticas, etc.

Com o aparecimento da Internet e posteriormente com as possibilidades advindas da *web 2.0*, vários são os recursos que podem ser integrados nos cursos ou disciplinas ministrados na modalidade a distância, tais como os *blogs*, os *wikis*, as redes sociais, as ferramentas de comunicação instantânea, o *podcast*, etc. São tantas ferramentas que podemos afirmar que existe uma para cada propósito ou estratégia didática que o professor possa imaginar.

No entanto, apesar da existência de todos estes recursos, observa-se, ainda, na grande maioria dos cursos, o uso da mesma metodologia, ou seja, material didático impresso e todas as atividades do curso baseadas nos recursos do ambiente virtual de aprendizagem, com tarefas que solicitam apenas a escrita de textos, resolução de exercícios, fichamentos e resumos. Poucos são aqueles cursos inovadores com metodologias que levam o aluno a despertar outras habilidades e que ofereçam variados recursos da *web 2.0* nas práticas educativas.

Neste artigo, pretende-se explorar um pouco mais acerca de uma das ferramentas da *Web 2.0* que é o *podcast*, bem como apresentar uma estratégia didática chamada *WebQuest* que já vem sendo amplamente utilizada em vários países. Os casos de utilização são mais frequentes no ensino presencial, no entanto, vem despontando como um diferencial para o ensino a distância.

O *podcast* é um arquivo em áudio (em alguns casos, também pode combinar o uso de vídeo) que pode ser gravado tanto pelo professor como pelo aluno, possui pequenas dimensões, e as temáticas são variadas, desde um conceito até mesmo um *feedback* sobre um trabalho realizado. Poderá complementar as aulas na modalidade a distância, ao introduzir explicações de conceitos mais complexos, ou entrevistas sobre as temáticas trabalhadas nas unidades didáticas.

Já a *WebQuest* trata-se de uma estratégia ou metodologia de pesquisa orientada na *web* em que os alunos se envolvem na resolução de uma tarefa que exige deles a construção de um produto final. A construção desse trabalho em equipe vai exigir de seus membros disposição para resolver problemas, desenvolvimento de habilidades informáticas, da criatividade, da capacidade de síntese, de aprendizagem autônoma. Na educação a distância, essa metodologia coloca os alunos para o trabalho colaborativo, independente de tempo e de espaço, pois uma das grandes queixas dos alunos desta modalidade é que a maioria dos trabalhos são feitos de forma individualizada, já na *WebQuest*, os alunos precisam trabalhar em grupo para resolver as diversas fases ou etapas da tarefa solicitada.

2. PODCAST

Em pleno século XXI, ainda se observam práticas educativas que só valorizam a informação textual, ou seja, ainda temos muitos professores que desprezam as potencialidades que os materiais digitais e multimídia oferecem. Essas práticas terminam por agradar apenas àqueles alunos que possuem habilidades mais avançadas no âmbito da leitura e escrita, enquanto que aqueles que preferem uma aprendizagem mais ativa ou que valorizam o ato de ouvir ficam prejudicados. De acordo com Vanassi (2007, p. 37): “O som faz parte de nossas vidas, crescemos acostumados com ele e através dele podemos nos comunicar, recebendo e transmitindo informação.”

Hoje em dia, já existem diversos aplicativos que podem potencializar as práticas pedagógicas que envolvem o uso do som, tais como os vídeos digitais, os *podcasts* etc. De acordo com Carvalho (2009)

O podcast é um [arquivo] áudio ou vídeo, distribuído através da Internet, que pode ser subscrito através de RSS (Really Simple Syndication) feeds e é facilmente descarregado para o computador, leitor de MP3, MP4 ou [celular], como exemplos dos dispositivos móveis mais usados.

O termo *podcast* resulta da soma das palavras *Ipod* (dispositivo de reprodução de áudio/ vídeo) e *broadcast* (método de transmissão ou distribuição de dados) e daí a conotação acima referida (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2009).

Conforme referem Bottentuit Junior e Coutinho (2007), associados ao conceito de *podcast* estão uma série de termos específicos que importa entender. Nesse sentido, compreende-se por *podcast* os arquivos áudio (ou áudio + vídeo) produzidos para carregamento; *podcasting* é o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na *web*; e, por fim, designa-se como *podcaster* o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio.

Cada arquivo desenvolvido é chamado de episódio e possui uma duração relativamente curta (até 20 minutos); caso o episódio seja muito longo, a probabilidade de os alunos não ouvirem o episódio inteiro é muito grande. Portanto, torna-se mais interessante gravar episódios mais curtos com 10 ou 15 minutos, em que os autores enfoquem temas interessantes e objetivos e que sirvam de complemento à matéria estudada.

Apesar de trabalharmos neste artigo com o uso de *podcasts* para o contexto educacional, cabe ressaltar que esta tecnologia vem sendo empregada em contextos variados, tais como: nas empresas, na indústria, na política, no marketing, na saúde, no entretenimento etc. Todos eles com objetivo de transmitir informação, favorecer o uso de recursos áudio e múltiplas situações, informar, motivar, controlar, despertar emoções, liderar etc.

Em contexto educativo o *podcast* poderá ser utilizado de duas maneiras:

- uma mais passiva na qual o professor disponibiliza para seus alunos materiais em formato áudio ou combinação áudio + vídeo para que os alunos completem sua formação, ou
- de uma maneira mais ativa em que os professores selecionam conteúdos, disponibilizam-nos para os alunos estudarem e pedem aos mesmos que gravem *podcasts* como resultado da aprendizagem, desta forma eles terão que ler, resumir, esquematizar seu conteúdo e gravar, além do mais, por meio dos arquivos gravados, eles podem contribuir com a formação dos seus colegas de classe.

Já existem experiências realizadas com o uso do *podcast* tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Na quase totalidade dos casos, a ferramenta foi bem aceita pelos participantes dos estudos, e os mesmos foram aplicados em diferentes níveis de ensino. No quadro a seguir, podemos observar algumas experiências com o uso de *podcasts* na modalidade a distância.

Autor	Contexto	Modalidade	Resultados
Pisa, 2012	Realizou um estudo para aferir a aceitação dos alunos em relação ao <i>podcast</i>	A Distância	92% responderam que o <i>podcast</i> facilita o aprendizado; 83,47% responderam que o interesse em pesquisar temas da área de formação aumentou;
Marmeleira e Nobre, 2012	Nas unidades curriculares de francês da Universidade Aberta, foram utilizados <i>podcasts</i> para praticar e avaliar a oralidade dos alunos.	A Distância	Permitiu a prática sistemática e avaliação da oralidade, contribuindo para a melhoria das competências de oralidade e de escrita de todos os alunos.

Na modalidade presencial, também há inúmeros estudos publicados, tais como os de Carvalho, Cruz e Moura 2008, Quadrado, 2009, Rego, 2009, entre outros. O *podcast* é um recurso extremamente poderoso para ser utilizado tanto na educação presencial como na educação a distância, uma vez que o professor poderá gravar pequenos trechos de aulas, entrevistas, explicações e até mesmo descrever claramente para alunos como deseja que os trabalhos sejam realizados com maior riqueza de detalhes. Além do mais, poderá gravar diversos episódios sobre temas e assuntos importantes que não foram discutidos na aula presencial ou assuntos complementares. Para Pisa (2012, p.

72) “o podcast é uma evolução tecnológica que pode servir para alavancar e apoiar as antigas e/ou tradicionais formas de educação, mas também, a ela, está reservada a possibilidade de transformação da aprendizagem”. Quando a autora fala em transformar a aprendizagem, refere-se a trazer para a sala de aula uma nova forma de introduzir os conteúdos e favorecer novas práticas com os alunos, tornando o conteúdo mais interessante e estimulando os alunos a aprenderem de forma diferenciada.

Para a EaD, o *podcast* torna-se excelente recurso, pois permite complementar o material didático impresso. Muitos alunos matriculam-se nos cursos a distância, no entanto, procuram características do ensino presencial. O enriquecimento do curso com materiais multimídia, vídeo-aulas, animações e *podcasts* poderá motivá-los, bem como minimizar as dúvidas em assuntos mais complexos. Dessa forma, o aluno poderá ouvir as explicações até esclarecer suas dúvidas por completo.

Os *podcasts* podem ser produzidos de duas formas: *on-line* ou *off-line*. Se optarem pelo modo *on-line*, diversos são os sites que fazem a gravação e disponibilização dos arquivos em formato áudio *on-line* – o *podomatic.com*, é um exemplo, bem prático e muito utilizado, pois seu ambiente se assemelha muito com um blog, pois os episódios vão sendo organizados em formato cronológico e podem facilmente ser acessados, baixados, comentados ou mesmo indexados a outros ambientes (ver figura 1).

Uma outra opção é a gravação *off-line*, em que é necessário baixar para o computador um programa de gravação e edição de áudio. Dessa forma, é possível criar episódios mais profissionais com música de fundo e uma série de outros detalhes; um exemplo de programa deste tipo é o *Audacity* que é um software gratuito, simples e intuitivo, não ocupa muito espaço de memória, está disponível para diferentes sistemas operacionais e permite a gravação, edição e exportação de arquivos em formato áudio de forma rápida e prática (*Audacity*).



Figura 1: Podcast - Vozes do JI e EB1²

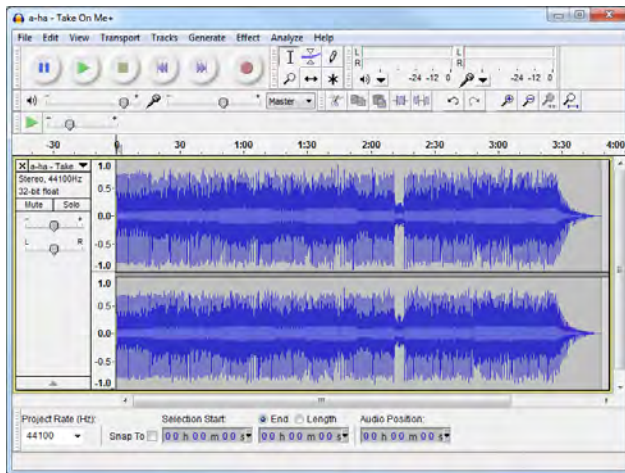


Figura 2: Software Audacity

- 2 *Podcast* realizado pelos Jardins e EB1 do Agrupamento Fernando Casimiro Pereira da Silva - <http://ticticticjeb1fernandocasimiro.podomatic.com/>

Em ambos os casos, *on-line* ou *off-line*, é possível gravar e disponibilizar uma série de aulas, entrevistas, *feedbacks*, materiais informativos, de maneira formal ou informal, de duração curta ou longa, sendo um recurso que poderá auxiliar os alunos nas suas atividades didáticas na modalidade a distância.

3. WEBQUEST

A *WebQuest*, diferentemente do *podcast*, não se trata de uma ferramenta, mas de uma estratégia ou metodologia de ensino que utiliza as tecnologias e os materiais advindos da web como suporte. A *WebQuest* é uma estratégia didática também conhecida como aventura na web criada em 1995 pelos educadores norte-americanos Bernie Dodge e Tom March. Trata-se de uma estratégia que coloca os alunos para realizarem uma tarefa de pesquisa orientada, na qual quase todos os recursos necessários para a sua execução encontram-se na web e que o produto final resulta em algo inovador e que prima pela criação. Ao realizar a tarefa, consegue-se desenvolver os mais altos domínios cognitivos, tais como: a avaliação, análise, síntese. Os alunos ainda são motivados a aprender a manusearem diferentes tecnologias e assumirem diferentes papéis em cada uma das tarefas solicitadas. Essa metodologia já vem sendo amplamente divulgada no ensino presencial, em todo o mundo, no entanto, na EaD ainda são escassas as experiências com essa metodologia. Nessa modalidade, as *WebQuest* podem romper com o isolamento das atividades a distância e propiciar aos alunos a realização de tarefas de forma colaborativa.

Para produzir uma *WebQuest*, o primeiro passo é ter um conteúdo a ser trabalhado, em seguida uma boa questão de investigação. Ainda é necessário criar uma tarefa que será desenvolvida em etapas. Os professores deverão ter em mente a forma como a tarefa deverá ser cumprida, bem como os sites que os alunos deverão pesquisar para desenvolver a tarefa.

Segundo Dodge (1999), Bottentuit Junior, Alexandre e Coutinho (2006) e ainda Cruz, *et al.* (2007), as *WebQuests* são constituídas por seis componentes: **introdução** ao tema a tratar, devendo ser motivador, **tarefa** que deverá ser desafiante e executável, **processo** no qual o aluno deverá orientar-se para realizar a tarefa, os **recursos** disponíveis na Web para produção do conhecimento, a **avaliação** que fornece ao aluno os indicadores qualitativos e quantitativos, a **conclusão**, que deverá propor um desfecho, retomando os objetivos da atividade e também uma pista para pesquisas ou atividades futuras na mesma temática, e, por último, a **página do professor**, que fornece explicações sobre o conceito da *WebQuest*, bem como a forma como essa estratégia deve ser trabalhada/utilizada. Essa estrutura bem delineada é que faz

com que uma *WebQuest* seja diferente de um *site* educativo qualquer. Em seguida, apresenta-se com maior detalhe o que cada uma das suas componentes deverá contemplar.

O suporte para a hospedagem da *WebQuest* poderá ser um blog, um servidor de site gratuito como o Google Sites, ou mesmo um arquivo em Word, pois o mais importante é que a tarefa seja instigante e que os alunos tenham que consultar fontes da Web para a realização da tarefa.

March (2003) afirma que uma verdadeira *WebQuest* é real, rica e relevante. Já para Carvalho (2008: p.305), uma *WebQuest* bem estruturada deve respeitar quatro componentes básicos que são:

- 1) a atividade precisa chamar atenção dos alunos;
- 2) precisa ser relevante para seus interesses e motivações;
- 3) os alunos sentem confiança no apoio disponibilizado; e
- 4) os alunos sentem satisfação perante a missão cumprida com sucesso.

Nos últimos anos, tenho observado diversas experiências com o uso das *WebQuests* na educação: as dificuldades se acentuam apenas quando não há uma preocupação do docente em deixar muito claro os objetivos da metodologia que será adotada e da tarefa que será realizada.

No entanto, após as dificuldades iniciais em aceitar uma nova cultura e uma nova forma de criar e conceber seus conhecimentos, os resultados mostram-se promissores e, na maioria dos casos, os alunos pedem para utilizar a metodologia em outras disciplinas do currículo. Eles desenvolvem autonomia, a criatividade, a capacidade de pesquisa, avaliação, colaboração, no entanto esta metodologia produz nenhum efeito ou impacto no processo de aprendizagem, se não estiver atrelado a uma boa estratégia de exploração, com objetivos e metas bem definidas pelo docente.

Alguns tempos atrás, não podíamos pensar no uso de *WebQuest* em cursos a distância, uma vez que essa modalidade foi pensada e planejada por seus mentores (Bernie Dodge e Tom March) para estimular o trabalho colaborativo e na altura do surgimento desta estratégia (1995), o conceito de colaboração *on-line* ainda era muito incipiente, bem como praticamente nulo o número de ferramentas disponíveis para esse efeito. Hoje em dia já existem diversas ferramentas de colaboração *on-line* tais como: o *Wiki*, *Google Docs*, *Blogs*, as plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem etc., o que veio a favorecer o encontro virtual dos alunos e a troca de informações na realização dos trabalhos em colaboração *on-line*.

Um dos ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizados nos cursos a distância é justamente o *Moodle*, por ser gratuito, acessível e de fácil gestão, apesar de existirem muitos ambientes com o mesmo propósito e ferramentas, mas por muitos serem pagos o *Moodle* acaba por ser a plataforma mais utilizada.

Para garantir o sucesso de uma *WebQuest* preparada para a modalidade a distância, o professor necessita considerar alguns aspectos importantes, tais como:

- explicar muito bem aos alunos (antes do início da atividade) o conceito da *WebQuest*, suas componentes e o objetivo da metodologia;
- verificar a temática a ser abordada a fim de que seja interessante e com uma tarefa executável considerando a limitação da distância;
- disponibilizar fontes de informação em quantidade e qualidade;
- ter cuidado com escrita, de forma que de cada uma das componentes estejam claras e objetivas.
- pensar numa tarefa em que o produto final seja significativo e possa servir de recurso a ser disponibilizado para outras pessoas na *web* ou alunos (ou futuros alunos) do curso.
- incentivar de forma constante o contato entre os alunos para conseguir de fato que a tarefa seja realizada de forma colaborativa;
- disponibilizar meios para o favorecimento da colaboração (*Wiki, Blog, Google Docs, chat, etc.*)
- conceder *feedback* contínuo aos alunos ao fim de cada etapa concluída pela equipe;
- deixar bem claro os aspectos quantitativos e qualitativos a serem considerados na tarefa;
- oferecer um bom desfecho para a *WebQuest* assim como indicar pistas para investigação futura e meios de reutilização do material construído pelas equipes.

Essas são apenas algumas dicas para a utilização das *WebQuests* em cursos na modalidade a distância sejam bem sucedidas, e, uma vez que escasseiam na literatura fontes sobre este tema específico, esses tópicos foram desenvolvidos pelo autor do artigo como resultado da análise de algumas experiências pedagógicas que envolveram a utilização de *WebQuests* em cursos de graduação a distância.

Na modalidade a distância, a *WebQuest* poderá ser construída em um ambiente da *web 2.0* (*google sites, blog, wiki*) no próprio *moodle* sendo que cada um dos componentes poderá integrar o ambiente por meio da opção *Acrescentar recurso* e em seguida *Criar página web* (ver figura 3).

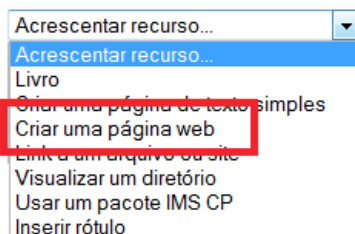


Figura 3: Opção para criar componentes das *WebQuest* no *Moodle*

Para que os alunos possam comunicar-se durante a realização da *WebQuest* recomenda-se que os autores criem *wikis, fórum* e abram salas de *chat* para que a comunicação seja frequente, e as atividades possam ser realizadas de forma colaborativa. Para o envio das tarefas, caso o produto seja um arquivo ou *link*, pode utilizar-se a *modalidade avançada de carregamento de arquivos*, o texto *on-line* ou envio de arquivo único (ver figura 4).

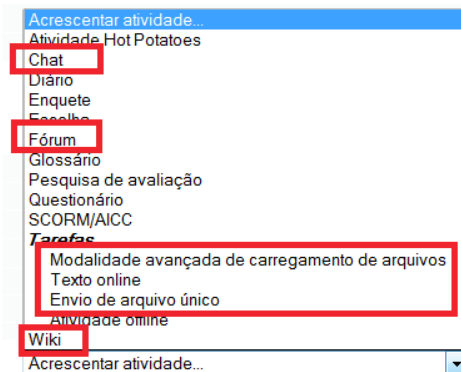


Figura 4: Opções para criação de meios de comunicação e envio de tarefas realizadas na *WebQuest* via *Moodle*

As estratégias didáticas que tiram partido do conteúdo da Internet, como é o caso das *WebQuests*, devem ser cada vez mais divulgadas, pois a informação hoje é muito volátil, e o uso de fontes confiáveis e atuais é fundamental em contexto pedagógico. Por outro lado, e atentando para o fato que os jovens de hoje são “nativos digitais” que têm acesso fácil a tudo o que de bom e mau a Internet tem para oferecer, o planejamento de atividades de ensino e aprendizagem que considere a utilização desses recursos é muito relevante hoje. Além do mais, em ambientes de educação a distância, o uso das *WebQuest* oferece uma oportunidade de trabalho em grupo, de realização de atividades de uma forma inovadora, bem como um exercício de habilidades como a pesquisa, leitura, interpretação, síntese e avaliação dos melhores materiais e recursos para dar resposta as tarefas solicitadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutiu-se neste artigo muitas são as vantagens apresentadas à metodologia *WebQuest*. Essa poderosa estratégia, quando utilizada de maneira adequada e bem planejada, oferece aos alunos a oportunidade de trabalhar em parceria, mesmo estando distantes. Afinal de contas, a maioria dos cursos a distância utilizam ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas que oferecem ferramentas para a comunicação colaborativa (*wiki, chat, fórum*) em que esses alunos podem encontrar-se para discutir e trocar informações durante a realização das tarefas de sua *WebQuest*. Esses encontros renovam os laços entre os alunos e ao mesmo tempo os motivam para continuarem a frequentar o curso, ajudando desta forma a romper o isolamento e sentirem pertencentes a uma comunidade de aprendizagem.

Assim como a metodologia *WebQuest*, a ferramenta *Podcast* também poderá ser uma grande aliada nos cursos realizados na modalidade a distância, pois todas as ferramentas que possam complementar a ação docente deverá ser utilizada, uma vez que, em muitos casos, os alunos podem baixar para seus dispositivos de armazenamento as aulas, entrevistas e comentários dos docentes para ouvirem e ampliarem os conhecimentos sem limitações de tempo e de espaço.

Para que ambas as ideias de estratégia e ferramenta apresentadas neste artigo possam, de fato, dar certo, é necessária a capacitação tanto dos professores como dos demais profissionais envolvidos no processo, devendo ser contínua, uma vez que, a todo instante, surgem ferramentas, aplicativos e estratégias didáticas inovadoras que podem ser utilizadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O que se observa é que os alunos, em muitos cursos a distância, mostram-se cansados da metodologia tradicional de apostilas, respostas a fóruns e envios de arquivos digitados. Os alunos são sujeitos curiosos e criativos e precisam ser desafiados com atividades que possam, além de verificarem aprendizagens, desenvolvam sua criatividade, autonomia e capacidade de trabalhar em grupo.

Portanto, é de fundamental importância que todos os professores que atuam na docência *on-line* possam investir em formação complementar à sua área de graduação, como, por exemplo, em didática, em *design* instrucional, em estratégias de ensino, em planejamento, recursos multimídia, ferramentas de comunicação etc. para que os alunos possam beneficiar-se com práticas docentes cada vez mais modernas e interessantes.

REFERÊNCIAS

- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; ALEXANDRE, D.S.; COUTINHO, C. P. **M-learning e WebQuests: as novas tecnologias como recurso pedagógico**. Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, v. 11, pp. 55-61. 2006.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (2007). **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), Atas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Setembro, Universidade da Coruña. La Coruña, pp. 837-846
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Revista Prisma.com, nº6, p.158-179. 2008.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Podcast uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais**. In VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. p.2114-2126. 2009.
- CARVALHO, A., CRUZ, S. & MOURA, A. **Pedagogical Potentialities of Podcasts in Learning – reactions from k-12 to university students in Portugal**. In S. Wheeler, D. Brown & A. Kassam (eds), Conference Proceedings of LYICT 2008. Joint Open and Working IFIP Conference: ICT and Learning for the Net Generation . Kuala Lumpur, Malaysia: IFIP and Open University of Malaysia, 23-32. 2008.
- CARVALHO, A.A.A. **A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal**. In Costa, F. A. Peralta, H & Viseu, S. (Orgs.) As TIC em Portugal: concepções e Práticas, Porto Editora. 2008
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcasts no ensino : contributos para uma taxonomia**. Revista Ozarfaxinars nº8, 2009. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9432/1/Carvalho-2009_Maio.pdf

CRUZ, S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. ; CARVALHO, A. A. A. **O Blogue e o Podcast como Resultado da Aprendizagem com WebQuests**. In P. Dias; C.V. Freitas; B. Silva; A. Osório & A. Ramos (orgs.), Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2007/ Challenges 2007. pp. 893-904. 2007. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho.

DODGE, B. **Creating a Rubric for a Given Task**. 1999. Disponível em: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/rubrics/rubrics.html>. Acedido em 10/02/2009

MARCH, T. The Learning Power of WebQuests. Educational Leadership. December 2003 - January 2004. Vol.61 n°4. 2003. Disponível em: http://tommarch.com/writings/wq_power.php. Acesso em a 06/01/2013.

MARMELEIRA, Ana Maria, NOBRE, Ana Maria. **O Presente Digital: o uso de podcasts e de Showcasts**. II Congresso Internacional TIC e Educação. 2012.

PISA, L. F. **O uso do podcast no ensino a distância do Centro Universitário Claretiano**. Revista Educação a Distância, Batatais v.2 n1, p. 71-87, 2012.

QUADRADO, Susana Isabel Gonçalves. **Podcasting no ensino da Física: Estudo Piloto (quase experimental) sobre Reforço de Aprendizagem de Conteúdos**. Dissertação Mestrado em Multimédia. Porto: Universidade do Porto, 2009.

REGO, Daniela Tuna de Sousa. **Podcasting em Química no Ensino básico: estudo exploratório sobre as questões de motivação**. Dissertação Mestrado em Multimédia. Porto: Universidade do Porto, 2009.

VANASSI, Gustavo Cardoso. **Podcasting como processo midiático interativo** . Monografia. Curso de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda. Universidade de Caxias do Sul. 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/vanassi-gustavo-podcasting-processo-midiatico-interativo.pdf>>. Acesso em: 15.06.2013.

APLICAÇÕES DIDÁTICAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE

¹Rosilene Oliveira de Carvalho
rosecarvalho.ead@gmail.com

²Viviane Lílian dos Santos Barrozo
vivibarrozo@gmail.com

³Celso Godinho da Costa
celsogod@gmail.com

⁴Gelson Assis Viveiro
gelsonviveiro@gmail.com

⁵Priscila Rezende Moreira
priscila.caed@gmail.com

¹²³⁴⁵Universidade Federal de Minas Gerais/Centro de Apoio à Educação a Distância

Resumo: Livros, CD's, DVD's, vídeos, computadores e Internet, todos esses recursos possibilitaram, a seu modo, que as distâncias temporais e espaciais não chegassem a impedir o compartilhamento de informações. Com esses recursos as noções de tempo e espaço ganharam novas dimensões e tiveram reflexões diretas na educação. Entretanto, os profissionais que lidam com a modalidade a distância passaram a perceber que ela pode ser mais bem explorada se possibilitar, entre outras coisas, interação entre professores, tutores e alunos. Várias novas tecnologias (TICs) ou serviços criados para armazenar e distribuir informações vêm contribuindo para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), entre eles o Moodle, que facilitam o processo de formação educacional. Com o objetivo de apresentar as possibilidades do uso didático do AVA Moodle para cursos a distância, o presente texto apresenta a estrutura e organização de um minicurso sobre as suas aplicações técnico-pedagógicas, desenvolvido para o V Seminário de Educação a Distância, realizado na UFMG.

Palavras-chave: Moodle, AVA, EaD.

1. INTRODUÇÃO

O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, mais conhecido como Moodle, é um dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que mais cresce em qualidade e adesão social no cenário, também crescente, da modalidade de educação a distância¹. É um potente gerador de salas de aula virtuais capazes de contemplar mediação docente e aprendizagem participativa e colaborativa; potencializar o ofício dos professores e o trabalho dos cursistas. Dispõe de interfaces de conteúdos capazes de criar, gerir, organizar, fazer movimentar uma documentação completa (textos, gráficos, imagens, vídeos, áudios) e de interfaces de comunicação capazes de favorecer autoria e colaboração (mensagem, fórum, chat, wiki, blog).

Segundo Silva (2011), temos atualmente um cenário em que é muito forte a oferta de cursos *on-line* e muitíssimo fraca a formação de professores para a docência *on-line*. De acordo como o autor, o professor da EaD, muitas vezes, vem da tradição presencial e da pedagogia da transmissão de lições padrão; ao mesmo tempo é, em muitos casos, um excluído digital que não sabe se situar na web 2.0² ou que teve poucas oportunidades de ir além da web 1.0³.

Para a educação a distância apresentar qualidade, é necessário prover-se de requisitos como interação, compartilhamento e colaboração entre professores, tutores e alunos. Curiosamente são três palavras que exprimem a dinâmica comunicacional da web 2.0 contemplada no AVA Moodle. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário, primeiramente, que as características desse ambiente sejam aprendidas. A competência tecnológica para criar, planejar e realizar cursos nesse AVA é um diferencial que favorece o processo de trabalho individual e em grupo.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle é, atualmente, um dos mais utilizados no mundo para a gestão de cursos a distância. Com uma estrutura simples e inúmeras possibilidades de customização foi desenhado para ajudar a criar e desenvolver cursos *on-line* de qualidade. Vejam abaixo algumas estatísticas do Moodle:

- 1 Desde o seu lançamento, o Moodle tornou-se um Software Livre com grande aceitação no mundo, tendo traduções para 75 idiomas. Segundo estatísticas do site oficial, www.moodle.org, até outubro de 2011, foram identificados 67.967 registros de utilização do Moodle, em 219 países.
- 2 Na web 2.0 o objetivo principal permeia a construção do conteúdo, ou seja, usuários podem agora contribuir para o alastramento da World Wide Web.
- 3 Na web 1.0 os usuários eram meros consumidores de conteúdo, incapazes de alterá-lo ou produzir novas versões.

Tabela 1 - Estatística Moodle (2013)

Sites registrados	84.524
Países	237
Cursos	7.631.114
Usuários	71.747.677
Professores	1.294.379
Inscrições	69.737.183
Postagens no fórum	126.854.599
Recursos	68.151.424

Fonte: Site Moodle.Org. 2013.

Na tabela 1, é possível verificar a quantidade de *sites* registrados do *Moodle*, os países em que há registros deste AVA, a quantidade de cursos, o número de usuários e professores, a quantidade de inscrições, postagens realizadas e recursos disponíveis.

Verifica-se que, em relação ao número de países que têm registros do *Moodle*, total de 237, o Brasil está em terceiro lugar em número de registros de cursos (V. Tabela 2), abaixo apenas dos Estados Unidos e da Espanha.

Tabela 2 – Países com mais registros do Moodle (2013)

País	Registros
Estados Unidos da América	14.057
Espanha	7.314
Brasil	6.291
Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte	4.450
México	3.620
Alemanha, República Federal da	3.294
Colômbia	2.612
Portugal	2.330
Itália	2.007
Austrália	2.004

Fonte: Site Moodle.Org. 2013.

Para além das qualidades que o *Moodle* oferece, considerando-se o número cada vez mais crescente de registros deste AVA no Brasil e no mundo, é importante que professores, pesquisadores, tutores, *designers* instrucionais e demais profissionais que trabalham ou queiram trabalhar com educação a distância aprendam mais sobre os recursos e as atividades que o Moodle possibilita. É isso que o minicurso “Aplicações didáticas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle” se propõe a realizar.

2. RECURSOS DO MOODLE

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), também conhecidos como *Learning Management System* (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado (SGA) são *softwares* que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob a forma de cursos. Sendo constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização entre as pessoas e grupo, mas, também, viabilizar, por consequência, a construção do conhecimento.

O *Moodle*, conhecido AVA, oferece recursos para registro, criação e disponibilização de material pedagógico. Permite, ainda, a comunicação com os alunos e a avaliação dos mesmos, ou seja, a colaboração com o aprendizado nos cursos *on-line*. Tudo de forma organizada e com fácil acesso aos conteúdos, graças a suas ferramentas de busca (ALVES, et al. 2009). Basicamente, o conteúdo dos cursos é disponibilizado por meio de recursos e atividades.

Os “recursos” contêm os materiais de ensino que o professor disponibiliza para o aluno, enquanto as “atividades” são as práticas avaliativas da aprendizagem vivenciada durante o curso.

a. Com o *Moodle* é possível:

- armazenar praticamente qualquer documento digital (imagens, áudio/vídeo, arquivos de texto, arquivos em *Flash*⁴);
- incorporar vídeos, apresentações e textos de outros *sites*;
- fazer referências a qualquer *site* da *Web* (*links*);

4 É um software utilizado geralmente para a criação de animações interativas que funcionam embutidas num navegador web e também por meio de desktops, celulares, smartphones, tablets e televisores.

- incorporar objetos educacionais produzidos de acordo com o padrão *SCORM*⁵;
- enviar/receber mensagens privadas de forma instantânea;
- notificar eventos do ambiente por *e-mail*;
- provocar/moderar discussões mediante fóruns e salas de bate-papo;
- oferecer *feedbacks* aos alunos;
- produzir coletivamente listas de *sites* úteis, resenhas de livros etc.;
- realizar testes e atividades, atribuindo notas;
- checar notas obtidas e gerar relatórios de todas as atividades realizadas pelos participantes.

b. Os requisitos necessários para a utilização do *Moodle* são, a saber:

- acesso à Internet com navegador web (Mozilla Firefox, Internet Explorer, Google Chrome, entre outros);
- pacote de escritório (Microsoft Office, OpenOffice);
- leitor de arquivos no formato “PDF” (*Ibidem*).

As atividades solicitadas em um curso no *Moodle* podem demandar apenas os recursos do próprio programa ou ferramentas e *softwares* externos. Máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores de áudio, editores de áudio e vídeo, editores de texto, planilhas eletrônicas e apresentações são recursos não integrados ao *Moodle*. Assim, certas atividades só poderão ser enviadas à plataforma após a sua produção em outros meios digitais, como é o caso da produção de fotografias, imagens, vídeos, textos e apresentações em formatos diversos.

Para que as atividades sejam compartilhadas entre os participantes e/ou avaliadas, o participante de um curso hospedado no *Moodle* deve estar atento às orientações fornecidas, principalmente, quanto aos formatos de arquivo nos quais essas atividades devem ser enviadas.

As atividades realizadas no próprio *Moodle* necessitam apenas do uso do navegador e consistem, basicamente, do preenchimento de formulários *web* ou do envio de conteúdo.

5 É uma coleção de padrões e especificações para e-learning baseado na web. A norma SCORM define comunicações entre o conteúdo do lado do cliente e um host/anfitrião chamado de ambiente de execução (comumente uma função de um LMS (Learning Management System - Sistema de Gerenciamento de Aprendizado). SCORM também se define como o conteúdo que pode ser compactado em um arquivo de transferência (ZIP).

3. PROPOSTA DO MINICURSO

Criar cursos no ambiente Moodle requer um planejamento adequado e cuidados especiais no que se refere à estruturação hiper textual e o *design* educacional.

O uso das mídias e tecnologias, o projeto pedagógico do curso e o plano que estrutura a disciplina ou conteúdo são tópicos que merecem atenção especial. No minicurso são apresentadas as principais ferramentas do *moodle* que oferecem suporte aos docentes, a saber:

3.1 Recursos:

- *Arquivo: link* para arquivos
- *Conteúdo do pacote IMS*: assim como um *SCORM*, é um pacote de aprendizagem (ou objeto de aprendizagem);
- *Livro*: é um *plug-in*, também conhecido como *book*. Possibilita a construção de um conteúdo contínuo, com ótimo desempenho. Substitui *softwares* de edição tais como: *Powerpoint*, *Word* e *PDF*, dentre outros;
- *Página*: é um recurso que permite formatação completa, incluindo mudanças de cores, inserção de figuras, vídeos e sons;
- *Pasta*: este recurso permite que o usuário visualize uma pasta em que os arquivos estão armazenados;
- *Rótulo*: pequenos textos com formatação, muito utilizados para lembretes;
- *URL*: este recurso tem dupla função, permite tanto a disponibilização de arquivos (*.doc,*.pdf,*.zip), quanto a disponibilização de *link* (endereço) para um *site*, que será aberto em outra aba ou janela do navegador.

3.2 Atividades:

- *Base de Dados*: é uma atividade que permite o desenvolvimento colaborativo de um banco com informações dentro de um curso;
- *Escolha*: permite a montagem de questões de múltipla escolha, nas quais para cada pergunta apenas uma opção de resposta deve ser escolhida;
- *Fórum*: atividade que permite discussões entre os participantes. Pode assumir vários formatos:
 - a. “Fórum geral”: cada participante pode iniciar quantos tópicos quiser;
 - b. “Cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico”;

- c. “Fórum P e R”: de perguntas e respostas, cada participante propõe um tópico e todos respondem os tópicos dos demais;
 - d. “Fórum padrão exibido em um formato de blog”;
 - e. “Uma única discussão simples”: todas as discussões tem como eixo um único tópico.
- *Glossário*: consiste na elaboração coletiva de termos e expressões técnicas sobre temas de interesse do curso;
 - *Laboratório de Avaliação*: permite que o professor atribua avaliações dos trabalhos para os próprios alunos;
 - *Lição*: consiste na apresentação de conceitos intercalados com questões a serem respondidas pelo participante. Pode ter um tempo definido para ser realizada;
 - *Pesquisa de Avaliação*: consiste em questionários previamente formatados para a avaliação de ambientes virtuais;
 - *Questionário*: consiste em um conjunto de questões objetivas e dissertativas com *feedback* imediato para cada questão;
 - *Tarefa de Modalidade avançada de carregamento de arquivo*: atividade que permite o envio de mais de um arquivo, simultaneamente;
 - *Tarefa de Texto on-line*: consiste na elaboração de um texto pelo participante, que deve ser editado e enviado usando-se o próprio *Moodle*;
 - *Tarefa de Envio de arquivo único*: atividade que permite o envio de um único arquivo;
 - *Tarefa de Atividade off-line*: consiste na orientação para realização de uma atividade que deverá ser entregue durante um encontro presencial, ou seja, sem utilização dos recursos de “envio de arquivo” do *Moodle*;
 - *Wiki*: Consiste na elaboração coletiva de textos e bibliografias no próprio ambiente do *Moodle*.

3.3 Público-alvo do minicurso

O minicurso foi formulado tendo como público-alvo professores, educadores, tutores, gestores da EaD, *designs* instrucionais e demais profissionais interessados em aprender sobre as possibilidades do uso didático do AVA *Moodle*.

3.4 Organização do minicurso

Na primeira parte do minicurso, os participantes são recebidos em um laboratório onde é ministrada uma apresentação dos recursos e atividades oferecidos pelo Moodle, acima listados.

Na segunda parte da oficina, os participantes são convidados a acessar uma instalação do Moodle e, juntos com o instrutor, criar atividades e recursos experimentando na prática o que foi apresentado na teoria.

Na terceira parte, os participantes apresentam as atividades e/ou recursos criados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido para o V Seminário de Educação a Distância, realizado na UFMG, apresentou a proposta de minicurso sobre a utilização do AVA Moodle. O objetivo desse trabalho é informar sobre as possibilidades do uso do Moodle para cursos a distância, expondo a estrutura e organização das suas aplicações técnico-pedagógicas.

Verificamos que os ambientes virtuais de aprendizagem são *softwares* que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para criação, tutoria e gestão de atividade que normalmente se apresentam sob a forma de cursos. O AVA Moodle oferece recursos para registro, criação e disponibilização de material pedagógico voltados para cursos a distância.

Por fim, apresentamos as possibilidades do Moodle, requisitos, recursos e atividades; vimos a organização do minicurso e o público-alvo que pretendeu atingir.

5. REFERÊNCIAS

SILVA, Robson Santos da. *Moodle para autores e tutores*. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

MATTAR, João. *Games em educação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010

FILATRO, Andréa. *Designer instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: SENAC

Moodle. Comunidade. Disponível em:<<http://moodle.org>> Acesso em: 10/05/2013.

Moodle. Documentos. Disponível em:<<http://docs.moodle.org/pt>> Acesso em: 10/05/2013.

Moodle. Manuais. Disponível em:<http://docs.moodle.org/pt/Manuais_do_

Moodle> Acesso em: 10/05/2013.

Universidade Federal da Bahia. *Manual do Moodle*. Disponível em:<http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Manual_do_Moodle_para_professor_-_Vers_o_1.9.9.pdf> Acesso em: 10/01/2012.

Composto em caracteres Calibri, Minion Pro. Editorado
pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG
(Caed-UFMG).

Capa em papel Supremo, 250g.

Miolo em papel Offset 90g, 4x4 cores.

Agosto de 2013.



9 788564 724433



CAPES



PROGRAD
PRO-GRADUAÇÃO
DE GRADUAÇÃO

UFMG

Ministério da
Educação

BRASIL
Mais Educação é Mais Qualidade