

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS MIDIÁTICOS
NÍVEL DE MESTRADO

JULIE REICHERT

**A COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM:
APROPRIAÇÕES, INTERAÇÕES E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO *MOODLE*
PARA A *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA***

SÃO LEOPOLDO

2010

JULIE REICHERT

A COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM:
APROPRIAÇÕES, INTERAÇÕES E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO *MOODLE* PARA
A *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação – Área de Concentração: Processos Midiáticos.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

São Leopoldo
2010

Ficha catalográfica

R351c Reichert, Julie

A comunicação em ambientes digitais de aprendizagem: apropriações, interações e práticas desenvolvidas no *moodle* para a educação a distância / Julie Reichert. – 2010.

192 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, 2010.

“Orientação: Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre”.

1. Processos comunicacionais. 2. Educação a distância.
3. Moodle. 4. Interação simbólica. I. Título.

CDU 316.77:004.738.5

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

JULIE REICHERT

A COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM:
APROPRIAÇÕES, INTERAÇÕES E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO *MOODLE* PARA
A *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação – Área de Concentração: Processos Midiáticos.

Aprovado em 16 de abril de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jiani Adriana Bonin - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Gabriel Kaplún - Universidad de la República Uruguay - UDELAR

Orientador: Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

Visto e permitida a impressão

São Leopoldo,

Profa. Dra. Christa Berger

Coordenadora Executiva do PPG em Ciências da Comunicação

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Alberto e Roseli, que desde sempre priorizaram a minha educação, que se empenharam por toda minha vida em dar as condições necessárias para que eu me formasse, deixando até mesmo de realizar seus desejos para investir em meus sonhos.

A minha irmã querida, Caroline, que ao longo dessa jornada esteve presente me convocando a tirar alguns momentos de folga, e que me emprestou seus ouvidos para eu despejar minhas ideias, conquistas e queixas.

A Unisinos que me acolheu como aluna e como funcionária, me possibilitando um desenvolvimento profissional e humano contínuo e me oportunizando o convívio com pessoas tão especiais em toda instituição.

Ao meu orientador, A. Efendy Maldonado, que com muita paciência e sabedoria me guiou nessa caminhada e que fez de mim uma pessoa muito mais atenta e orgulhosa de minhas raízes latinoamericanas.

A Suely Fragoso, minha primeira professora na universidade e orientadora na Graduação, que me abriu as portas do mestrado, me incentivando para que eu desse continuidade a minha formação.

À equipe do Escritório de EAD e à Unidade de Graduação da Unisinos, que me autorizaram a realizar essa pesquisa e me deram todo o suporte necessário para que eu pudesse desenvolvê-la. Um agradecimento especial aos professores que permitiram que eu acompanhasse suas turmas no *Moodle* e aos professores Sandro Rigo e Maria Adélia Friedrich por todo auxílio ao longo da investigação.

Aos meus colegas de trabalho, tão atenciosos e prestativos com meus horários malucos. Em especial, a minha gerente Angela Rahde, a quem devo grande gratidão pelo apoio e compreensão durante esses dois anos de curso, uma amiga querida e modelo de profissional a ser seguido.

E a minha fiel companheira de leituras e horas intermináveis de escrita, a minha cachorrinha Laiza.

RESUMO

A *educação a distância (EAD)* traz renovadas questões para o debate acerca dos processos de ensino-aprendizagem e da interação entre professores e estudantes. Em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias, refletir sobre um novo *modus operandis* dos canais midiáticos colocados a serviço de uma comunicação para a educação parece ser função da academia como modo de ela mesma repensar suas práticas, ao menos no que tratar da EAD. Diante disso, parte-se para uma pesquisa que tem por objetivo analisar os processos de comunicação em um ambiente digital de aprendizagem que se estabelecem entre docente-discentes em disciplinas de cursos de Graduação ofertadas na modalidade não presencial. O caso estudado é o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que utiliza o programa *Moodle* como plataforma para desenvolver esse formato de ensino. Para se chegar aos modos de uso e apropriação desse ambiente, recorreu-se à observação de três turmas, seguida por um método que se denominou *abordagem da experiência de uso e apropriação* do ambiente digital, por buscar identificar junto ao indivíduo conectado ao programa suas formas de estar nele, utilizá-lo e significá-lo. Dessas experiências, constatou-se que a comunicação e as situações de interação e interatividade constituem a base fundamental para a aprendizagem quando essa acontece na frágil presença digital. Mais do que recursos técnicos altamente sofisticados, o essencial do processo está na realização de uma comunicação afetiva e da disponibilidade ao diálogo.

Palavras-chave: Processos Comunicacionais. Educação a Distância. Situações de Inter-relação Simbólica. *Moodle*.

ABSTRACT

Distance Education brings renewed issues into the debate about the education-learning processes and the interaction between teachers and students. In a world more and more mediated by technologies, reflecting about a new one *modus operandis* of the mediatic channels put in service for an educational communication seems to be the academy's task as way for it to rethink its own practices, at least as far as Distance Education is concerned. Therefore, a research is done with the objective of analyzing the communication processes in a digital learning environment and that are established between teachers and students in Undergraduate Programs Courses offered in a non-presencial modality. The case studied is the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), which utilizes the Moodle program as its platform to develop this education format. In order to get to the point of using and appropriating this environment, three classes were observed, followed by a method which was called *an approach of use and appropriation experiences* of the digital environment, seeking the identification of the ways that an individual connected to the program behaves in it, uses it and signifies it. These experiences led to the conclusion that the communication and the interaction and interactivity situations constitute the fundamental base for learning when it happens in the fragile digital presence. More than highly sophisticated technical resources, the essential part of the process is in the achievement of an affectionate communication and the availability for dialoguing.

Keywords: Communicational Processes. Distance Education. Symbolic Interrelationship Situations. Moodle.

RESUMEN

La Educación a Distancia trae asuntos renovados en el debate acerca de los procesos de educación-enseñanza y de la interacción entre profesores y estudiantes. En un mundo cada vez más mediado por las tecnologías, reflexionar a cerca de un nuevo *modus operandis* de los canales mediáticos puso al servicio de una comunicación educativa parece ser la tarea de la academia como manera de ella misma recapacitar sus prácticas, por lo menos en lo que se refiere a la Educación a Distancia. Diante de esto, una investigación es hecha con el objetivo de analizar los procesos de comunicación en un ambiente digital de aprendizaje que se establecen entre profesores-estudiantes en asignaturas de cursos de Grado ofrecidos en una modalidad no presencial. El caso estudiado es la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que utiliza el programa *Moodle* como plataforma para desarrollar este formato de enseñanza. Para se llegar a los modos de uso y apropiación de este ambiente, tres clases fueron observadas, seguida por un método que se denominó *una abordaje de la experiencia de uso y apropiación* del ambiente digital, por buscar identificar junto al individuo conectado al programa sus formas de estar en ello, utilizarlo y significarlo. De estas experiencias, se llegó a la conclusión de que la comunicación y las situaciones de interacción e interactividad constituyen la base fundamental para el aprendizaje cuando esta ocurre en la frágil presencia digital. Más que recursos técnicos altamente sofisticados, lo esencial del proceso está en la realización de una comunicación afectiva y de la disponibilidad al diálogo.

Palabras clave: Procesos Comunicacionales. Educación a Distancia. Situaciones de Interrelación Simbólica. *Moodle*.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1: Cartaz comemorativo aos 60 anos da rádio Sutatenza.....	22
Figura 2: Site da TV Escola com a exibição de programas educativos.....	26
Figura 3: Página inicial do Moodle na Internet	45
Figura 4: Página inicial do Moodle instalado na Unisinos.....	47
Figura 5: Página de login no Moodle	48
Figura 6: Página de seleção da turma no Moodle.....	48
Figura 7: Página inicial de uma comunidade do Moodle	49
Figura 8: Fórum de discussão do Moodle	52
Figura 9: Página do chat do Moodle.....	53
Figura 10: Diário de bordo do Moodle.....	54
Figura 11: Página de wiki do Moodle	54
Figura 12: Página de tarefas do Moodle.....	55
Figura 13: Página de recursos do Moodle	55
Figura 14: Página de testes do Moodle.....	56
Figura 15: Página de glossário do Moodle	57
Figura 16: Representação da configuração do Moodle	67
Figura 17: Representação visual da metodologia desenvolvida.....	111
Gráfico 1: Crescimento da oferta e dos matriculados em EAD na Unisinos	61

LISTA DE SIGLAS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BVS	- Biblioteca Virtual de Saúde
CMS	- Course Management System
EAD	- Educação a Distância
IHC	- Interação Humano-Computador
ILCE	- Instituto Latinoamericano de Comunicação Educativa
IRI	- Instrução Interativa por Rádio
ITESM	- Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey
LMS	- Learning Management System
MOODLE	- <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> - Ambiente de aprendizagem dinâmico modular orientado a objeto
ONGs	- Organizações Não Governamentais
TCP-IP	- <i>Transmission Control Protocol-Internet Protocol</i> - Protocolo de Controle de Transmissão-Protocolo de Interconexão
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS PERCURSOS E COMPONENTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RUMO À DIGITALIZAÇÃO	15
2.1 UM POUCO DA TRAJETÓRIA	18
2.2 PANORAMA DA EAD	21
2.3 TENDÊNCIAS	29
2.4 EAD COMO INCLUSÃO.....	30
2.5 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	31
2.6 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	33
2.7 O ALUNO DA EAD	38
2.8 O PROFESSOR DE EAD	39
2.9 O LUGAR DA COMUNICAÇÃO NA EAD	41
2.10 AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM	43
2.11 O <i>MOODLE</i>	44
2.12 EAD NA UNISINOS	57
3 O AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM COMO ESFERA DE MEDIAÇÃO	63
3.1 PENSANDO A MEDIAÇÃO	63
3.2 DIMENSÃO COMUNICACIONAL	68
3.2.1 Interatividade.....	74
3.3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA	80
3.4 DIMENSÃO TECNOLÓGICA.....	87
3.5 DIMENSÃO REPRESENTACIONAL.....	91
4 EM FOCO: ABORDAGENS PARA A CONFIGURAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM	97
4.1 ASPECTOS PARA PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO	97
4.1.1 Apropriação do <i>Moodle</i>.....	98
4.1.2 Reconhecimento dos recursos de comunicação.....	100
4.1.3 Representar-se para participar	102
4.1.4 Construção do conhecimento.....	104
4.1.5 Recursos de comunicação: usos e potencialidades.....	105

4.2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA ABORDAGEM DO OBJETO.....	106
4.2.1 Seleção do grupo participante	111
4.2.2 Observação	113
4.2.3 Experiência de usos e apropriações	115
5 OS ENTENDIMENTOS COMUNICACIONAIS QUE PROVÉM DA ANÁLISE DA ROTINA EDUCACIONAL NÃO-PRESENCIAL.....	120
5.1 EXPERIÊNCIA 1: SOB OS APORTES DA PEDAGOGIA	121
5.1.1 Experiência discente	128
5.2 EXPERIÊNCIA 2: UM TRABALHO DESENVOLVIDO EM REDE NA REDE.....	133
5.2.1 Experiência discente	143
5.3 EXPERIÊNCIA 3: APLICANDO UM MODELO FORMATADO.....	148
5.3.1 Experiência discente	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	175
APÊNDICE B – ROTEIRO: EXPERIÊNCIA DE USOS E APROPRIAÇÕES – PROFESSOR	177
APÊNDICE C – ROTEIRO: EXPERIÊNCIA DE USOS E APROPRIAÇÕES – ESTUDANTE.....	179
ANEXO A – COMUNIDADE DA TURMA A.....	181
ANEXO B – COMUNIDADE DA TURMA B	184
ANEXO C – COMUNIDADE DA TURMA C.....	188

1 INTRODUÇÃO

O advento e a popularização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxeram novas oportunidades de vivenciar atividades que antes se davam, basicamente, na forma presencial. Nesse sentido, diversos foram os setores da vida humana impactados pelo desenvolvimento da informática: as formas como as pessoas se comunicam, como adquirem e consomem produtos, como se informam, como interagem e discutem questões de seu cotidiano, entre outros. Até mesmo a educação foi afetada por esse processo de digitalização¹: as redes de informação vieram introduzir canais inovadores de aquisição do conhecimento, que facilitaram a troca de informações e o acesso há uma vasta produção acadêmica e científica (como exemplo, pode-se citar os bancos de dados que armazenam e socializam artigos e trabalhos acadêmicos, como o Reposcom² e o Portal de Periódicos da Capes³, ou mesmo a *Wikipedia*⁴, uma espécie de enciclopédia aberta, construída e incessantemente revisada, pelos internautas), antes restrita aos suportes impressos, publicados na forma de livros e revistas.

Atravessa-se um tempo em que o conhecimento deixa de ser organizado em torno do livro e da escola, para apresentar-se difuso e descentralizado no ambiente de informação em que se situam os indivíduos. Como observa Jesús Martín-Barbero (2006, p. 56), “[...] a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circula por outros canais”. Frente a esse desafio, o sistema educativo que ainda rege o ensino tradicional, tem-se fechado e questionado essas novas formas de obter conhecimento, principalmente quanto à profundidade desses novos saberes.

Ao mesmo tempo em que se observa essa não abertura às novas formas de desenvolver o conhecimento por parte das instituições de ensino, verifica-se que desponta no cenário da educação, principalmente relacionado ao ensino superior e profissionalizante, um novo modo de vivenciar o aprendizado, através de um método que se processa a distância.

1 Optou-se pelo uso da expressão processo de digitalização para referir-se às transformações que as técnicas, em especial, as proporcionadas pelas redes informacionais têm implicado a vida dos sujeitos. Como proposto por Sherry Turkle (1997, p. 36), aqui vale pensar a tecnologia como algo que muda a natureza dos indivíduos, suas relações e a percepção que eles têm de si próprios. Questionando as perspectivas apocalíptica e utópica com que a questão tem sido tratada, a autora diz que “as interrogações levantadas pelo novo modo de vida são difíceis e dolorosas, porque tocam no cerne dos nossos problemas sociais mais complexos e irreconciliáveis: problemas de comunidade, identidade, governança, equidade e valores”.

2 Reposcom. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

3 Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

4 Wikipedia. Disponível em: <<http://www.wikipedia.com>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

Trata-se da *educação a distância*. E o que há de novo nisso? De fato, a *educação a distância* vem sendo praticada há anos, através de suportes como o correio, a rádio e a televisão. O que se apresenta como novidade é o uso das redes de informática para criar as pontes comunicativas entre alunos e professores e, dessa forma, prover o ensino.

As formas de comunicação propiciadas pela Internet, tais como o e-mail, os fóruns de discussão, as salas de bate-papo e mesmo as comunidades criadas em redes sociais digitais fazem do ambiente um rico espaço para o desenvolvimento do ensino e aprendizado. Ao fornecer novos programas, ambientes, lógicas, condições de produção, configurações de comunicação, oferece ao indivíduo outros modos de participar da construção do conhecimento. Ela amplia as formas de interação ao oportunizar a comunicação multidirecional, e não mais unidirecional como se dava com o correio, o rádio e a televisão.

A comunicação que se processa em ambientes digitais de aprendizagem oportuniza aos atores envolvidos o contato de um-para-um (aluno-professor/professor-aluno), de um-para-todos (professor-alunos/aluno-alunos/alunos-professor) e de todos-para-todos (alunos-para-alunos-para-professor). Essa nova forma de se pensar a comunicação representa uma significativa evolução para a EAD por garantir aos estudantes a ocupação de um lugar distinto no processo educativo: o de ator participante e co-responsável em sua formação. Aos professores, surge o desafio de desempenharem o papel de comunicadores digitais, com competência para se colocarem na posição de facilitadores da aquisição e da construção do conhecimento sem a interação presencial, numa dinâmica que se desenvolve através das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse contexto, a comunicação, que pode ser considerada questão chave no processo educativo, seja ele *online* ou *offline*, deve ser problematizada em função de seu atravessamento pelo meio digital, no caso, o ambiente virtual de aprendizado oferecido pelo *Moodle*, e das relações entre emissor e receptor, papéis ocupados por professor e alunos, num fluxo contínuo de revezamento. Aqui, a compreensão da forma como se dá a interação docente-discente(s) através do programa é parte fundamental do oferecimento de um ensino que viabiliza a formação e a aquisição do conhecimento.

A presente pesquisa busca identificar, analisar e sistematizar os processos de comunicação no ambiente digital de aprendizagem *Moodle*, com foco nos modos de uso e apropriação de seus recursos, tanto do ponto de vista do estudante quanto do professor. Para isso, serão investigadas três disciplinas de cursos de Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) realizadas na modalidade não presencial. Decorre daí, a necessidade de se examinar os modos de interação e interatividade, analisando as condições

que o programa oferece para o desenvolvimento de uma comunicação com vistas à educação que se realiza a distância.

Para isso, é importante investigar como se desenvolve a comunicação no ambiente de EAD do *Moodle* entre professores e estudantes, a fim de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento. Tomando como ponto de partida as experiências em curso atualmente na universidade, será possível verificar oportunidades de melhoria no trabalho com o ambiente enquanto mídia e nas práticas de comunicação e interatividade a partir dos recursos disponíveis no programa.

Neste primeiro capítulo, apresenta-se a introdução do estudo. A partir da contextualização do cenário educativo, comunicacional e tecnológico em que a pesquisa se insere, começa a se vislumbrar a importância que a investigação aqui desenvolvida representa para as áreas envolvidas. Ao longo do texto, são apresentados os objetivos da pesquisa e uma breve descrição do conteúdo tratado em cada seção; compondo, assim, um guia de leitura do trabalho.

Em seguida, no capítulo dois, parte-se para uma análise da *educação a distância*, com uma consulta a sua trajetória ao longo da história até chegar aos desafios atuais. Verifica-se o panorama da EAD na América Latina, com a apresentação de algumas experiências significativas pelo continente, bem como na Europa; as tendências futuras de realização desse formato de ensino e uma reflexão da modalidade enquanto propulsora de inclusão social e geográfica. Na sequência, avalia-se a penetração do ensino não presencial na educação de nível superior, os processos de ensino-aprendizagem e os lugares ocupados por professores e estudantes nesse cenário. Por fim, dirige-se a atenção ao ambiente digital de aprendizagem, com foco no caso do *Moodle*, e às experiências realizadas na universidade estudada, a Unisinos, e suas práticas desde 2002, ano em que iniciou a oferta de EAD pela Internet.

No capítulo de número três, aborda-se o *Moodle* como esfera de mediação para todo processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve por meio dele. Nessa mediação, identificou-se quatro dimensões essenciais que agem diretamente sobre a experiência de aprender em rede: a dimensão comunicacional, a dimensão pedagógica, a dimensão tecnológica e a dimensão representacional, que busca dar conta dos modos de professores e estudantes estarem presentes no programa. Dentro da dimensão comunicacional, as questões ligadas à interação e à interatividade mereceram uma atenção especial devido a sua pertinência para a reflexão proposta.

A questão do procedimento metodológico adotado na investigação é tratada no capítulo quatro. Nessa etapa, são detalhadas as concepções metodológicas que orientaram a

ida ao campo, a escolha do *corpus* da pesquisa, constituído pelas turmas ofertadas a distância, seus professores e estudantes. É privilegiada a apresentação da abordagem das experiências de usos e apropriações como forma de apresentar a técnica concebida para dar conta do problema estudado.

No capítulo cinco, há a descrição e a análise das três turmas investigadas. Partindo da verificação da construção das comunidades de cada disciplina, foi se trabalhando de modo a relacionar as concepções do professor no desenvolvimento da *educação a distância* com o ambiente que ele criou para tanto. Em seguida, verificam-se as percepções dos estudantes quanto à estrutura do ambiente, à comunicação experimentada na atividade, aos recursos utilizados, entre outros.

Por fim, nas considerações finais, busca-se recuperar as principais questões discutidas ao longo da dissertação e sua aderência à análise empírica das turmas pesquisadas. Nessa etapa, também avalia-se como cada uma das dimensões constituintes da mediação realizada pelo *Moodle* – a saber, comunicacional, pedagógica, tecnológica e representacional – incidem sobre os usos e as apropriações desenvolvidos por estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem em situação de ensino a distância. Para concluir, indica-se as questões essenciais de comunicação para a aprendizagem verificadas no cotidiano das turmas e elencou-se alguns caminhos possíveis de serem seguidos para a qualificação da experiência proporcionada pela EAD.

2 OS PERCURSOS E COMPONENTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RUMO À DIGITALIZAÇÃO

Por muito tempo, a forma tradicional de ensinar e aprender configurou-se como a reunião de uma ou mais pessoas com um professor que lhes passava algum conteúdo próprio de ser apreendido e memorizado. Esse encontro, necessariamente presencial, fixou-se na mente dos indivíduos como “o” modelo de educar. É justamente por contrapor esse formato que o estudo a distância é considerado algo extraordinário, que foge à normalidade concebida, não comparável à situação face a face, o que alimenta a crença de que é especialmente difícil.

Para entender detalhadamente esse fenômeno, é importante que se tenha uma compreensão clara do conceito e do que ele implica, para afastar os entendimentos superficiais que circulam acerca do tema em nível de senso comum. As definições de diferentes autores convergem ao tratar a *Educação a Distância (EAD)* como um processo de ensino e aprendizagem em que os atores envolvidos não compartilham o mesmo espaço físico e não necessariamente dedicam o mesmo tempo/horário às tarefas.

Na concepção de Moore, Tait e Zaparovanny (2002), a EAD⁵ trata de qualquer procedimento educativo que se desenvolve todo ou parcialmente sem que professor e estudantes(s) compartilhem o mesmo tempo e o mesmo espaço, onde a comunicação acontece através de um meio artificial, seja ele eletrônico ou impresso. Nessa definição, os autores dão bastante ênfase à forma de operacionalização e à existência de uma estrutura tecnológica intervindo em sua concretização. O contato necessário para o ensino e a aprendizagem já é entendido aqui como uma forma de comunicação, uma visão que é particularmente interessante à pesquisa.

O conceito de *educação a distância* trabalhado por Holmberg (1995) é baseado nas implicações de uma *comunicação não-contígua* consistente entre a organização promotora e seus estudantes. Essa comunicação, segundo o autor, pode ser de dois tipos: 1. com tráfego de sentido único, que caracteriza-se pela pré-produção de materiais pedagógicos por parte da instituição realizadora e pela interação dos estudantes apenas com os textos, o que pode ser descrito como uma comunicação simulada; e 2. com tráfego em dois sentidos, no qual há uma comunicação real entre os aprendizes e a instituição. Orientado aos modos de contato entre

⁵ EAD: sigla utilizada para se referir à *educação a distância*.

professores e alunos, Holmberg discute a dinâmica da EAD e toma as condições de *não-presencialidade e atemporalidade* como características já dadas.

Peters (2001), em sua abordagem de *educação a distância*, inicia comparando-a ao ensino face a face. Para ele, não há nada de novo nem de estranho na EAD. Trata-se de uma modalidade cujas raízes provêm das formas de estudo em sala de aula e serve-se delas para desenvolver-se. No entanto, nesse modo de aprendizado, o específico da estrutura didática a distância fica exposto, por serem combinadas e integradas com outras ênfases, sobretudo por meio da “[...] insistência do aprendizado através da leitura e a considerável restrição do aprendizado por participações em preleções, seminários e exercícios” (PETERS, 2001, p. 30). Uma visão um tanto ultrapassada quando se compara a exemplos atuais em que a participação e o diálogo são tidos como partes importantes do processo.

A *educação a distância* tem se desenvolvido como um modo de oferecer facilidades ao processo de ensino e aprendizagem. O fato de permitir que a pessoa não precise se dirigir a um local para estudar e que ela tenha maior liberdade de conciliar seus afazeres com as aulas, são características que têm atraído o interesse de milhares ao redor do mundo. Há uma preocupação que a EAD também se constitua como uma forma de promover um pensamento produtivo e crítico àqueles que, de outro jeito, não teriam acesso à formação. Assim, acaba configurando-se como uma possibilidade de inclusão, no sentido mais amplo do termo. Por isso,

[...] educação a distância não é nem um conceito isolado, nem uma criação isolada em sua prática. Ela é educação de tipo especial. Como todos os tipos de educação, ela depende e é influenciada por valores, opiniões, experiências e condições externas. Sendo diferente da escola convencional, ela tem muitas características próprias que, como uma área acadêmica de estudo, ela deve ser guardada como uma disciplina com o seu próprio direito, mantendo como base geral o pensamento e a experiência da educação (HOLMBERG, 1995, p. 18)⁶.

Na literatura de língua inglesa, é frequente encontrar o ensino a distância associado ao conceito de ensino aberto (*open learning*). Essa interpretação equívoca tem sua origem com a influência da *Open University* inglesa, criada em 1969 como uma grande teleuniversidade. Nesse caso, o termo *open* referia-se às metodologias empregadas na instituição. Com a rápida

⁶ Citação original: Distance education is neither an isolated concept, nor in its practice an isolated creation. It is education of a special type, like all types of education dependent on and influenced by values, opinions, experience and external conditions. While it is different from conventional schooling and has so many characteristics of its own that as an academic area of study it may be regarded as a discipline in its own right, its basis is general education thinking and experience (HOLMBERG, 1995, p. 18).

aceitação e popularização dessa denominação pelo mundo, o nome representou um apelo propagandístico, o que contribuiu para a constituição de uma imagem positiva para a instituição. Daí nasceu o vínculo “a distância” com o “aberto”. Cabe ressaltar, no entanto, que ensino aberto (*open learning*) não é sinônimo de ensino a distância (*distance education*). Ensino aberto não é necessariamente a distância, e nem ensino a distância implica ser aberto e flexível.

Para se fazer a distinção, ensino aberto, independentemente de ensino a distância, diz respeito à “[...] aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em princípio acessível para qualquer pessoa, da qual, portanto, ninguém pode estar excluído (princípio de igualdade)” (PETERS, 2001, p. 179). Um ensino com tais características exige que se superem barreiras tradicionais da educação, como por exemplo, custos econômicos, ambiente sociocultural desfavorável, intolerância às minorias, distância dos centros de excelência, etc. Um projeto de ensino bastante complexo de se desenvolver na prática e que, certamente, está além do que se entende por *educação a distância*. No entanto, como uma proposta ideal de EAD, é interessante trabalhar com as duas concepções de forma agregada, de modo que o ensino a distância se efetue nos moldes no ensino aberto, assim, a um formato em que

Os termos aprendizagem aberta e a distância referem-se a uma modalidade de ensino que recai, total ou parcialmente, em alguém que não compartilha o mesmo tempo e espaço que o aluno, e que tem como missão alcançar uma maior abertura e flexibilidade na educação, seja em termos de acesso, programas de estudo ou outros aspectos de sua estrutura⁷.

Por ser desenvolvida sem a presença dos participantes, há a necessidade de se recorrer a suportes que possam conter o conteúdo a ser aprendido pelos estudantes. Como uma mediação entre o conhecimento do mestre e às mãos do indivíduo, o papel, o rádio, a televisão e, mais recentemente, o computador têm servido à missão de levar a aprendizagem. É justamente por carecer de instrumento que a educação à distância está tão vinculada aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação.

O desenvolvimento das tecnologias, a tendência dos governos e das próprias sociedades civis em tornar o conhecimento disponível, mais globalizado e inter-relacionado,

⁷ Citação original: *los términos aprendizaje abierto y a distancia refieren a una modalidad de enseñanza que recae, total o parcialmente, en alguien que no comparte el mismo tiempo y espacio que el alumno, y que tiene como misión alcanzar una mayor apertura y flexibilidad en la educación, ya sea en términos de acceso, programas de estudio u otros aspectos de su estructura* (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002, p. 13).

traz novos desafios e oportunidades ao processo de *educação a distância*, tanto no que tange ao desenho dos materiais quanto aos modos de entrega da informação. “As TIC⁸s abrem um novo horizonte de progresso e favorecem o desenvolvimento de um diálogo criativo e multicultural” (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002, p. 12)⁹.

De todas as características e concepções levantadas, tomar-se-á como *educação a distância* o processo de ensino realizado de forma não-presencial, síncrono ou assíncrono, realizado com o apoio de um suporte específico sobre o qual há o envio e/ou a troca de informações com vistas à formação de sujeitos em situação de aprendizagem. Quando Peters (2001) utiliza a sala de aula como comparação à EAD, de fato, ele tem razão sob muitos aspectos, até porque a base para o desenvolvimento da modalidade a distância inspira-se nela. O importante, no entanto, é não se limitar à experiência física para conduzir o ensino a distância. Ao se considerar as oportunidades que os meios digitais podem agregar ao estudo, constata-se que há muitas possibilidades de complementar e diversificar os procedimentos pedagógicos que não contam com a materialidade do face a face para acontecer. Assim, quando Holmberg (1995) traz o intercâmbio de informação como centro da discussão, o debate sobre EAD parece ficar mais promissor.

2.1 UM POUCO DA TRAJETÓRIA

As primeiras ocorrências de *educação a distância* remontam às origens da própria religião cristã com as epístolas escritas por São Paulo. Ainda que tenham sido experiências singulares e isoladas, já eram de profunda importância para as pessoas atingidas. Com um conteúdo que girava em torno da religião e da controvérsia religiosa, as cartas de São Paulo destinavam-se à educação de comunidades da Ásia Maior. O apóstolo usou a tecnologia de que dispunha – a escrita – e os meios de transportes de então para catequizar os povos sem precisar viajar. Como observa Otto Peters, isso já era claramente “[...] uma substituição da pregação e do ensino face a face por pregação e ensino assíncronos e mediados” (2003, p. 29).

O próximo momento da história da EAD, levantado por Peters (2003) e o primeiro na visão de Moore, Tait e Zaparovanny (2002), aborda a educação desenvolvida através de correspondência, cuja origem se deu em meados do século XIX. Seu aparecimento deu-se em

⁸ TICS refere-se às Tecnologias da Informação e Comunicação.

⁹ Citação original: *las TICs abren un nuevo horizonte de progreso y favorecen el desarrollo de un diálogo creativo y multicultural* (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002, p. 12).

regiões em que a industrialização modificou as condições tecnológicas, profissionais e sociais da vida. Os sistemas educacionais não estavam preparados para as profundas mudanças pelas quais as sociedades estavam passando. A segunda revolução industrial firmou de vez um modelo de economia baseado na produção de manufaturas, com o montante da população vivendo em áreas urbanas. A demanda por ensino e qualificação advinda desse cenário logo foi identificada por empresários e editores em especial, como um nicho de mercado a ser atendido. Com foco no lucro que poderiam obter, passaram a investir na produção e distribuição em massa de materiais pedagógicos, utilizando, para isso, as tecnologias dos correios e das ferrovias. Assim nasceram os primeiros modelos de ensino por correspondências na Inglaterra, na França e na Alemanha – os países mais industrializados de então – e, com o tempo, foram cruzando fronteiras e chegando até em outros continentes. Esses empreendimentos foram adquirindo importância à medida que se constituíam como possibilidade de instrução às pessoas excluídas do sistema educacional, entre as quais pessoas que queriam ascender socialmente. A EAD foi fundamental também para aperfeiçoar a mão de obra para o trabalho industrial, que exigia competências mais sofisticadas dos operários.

O ensino por correspondência configurou-se como uma possibilidade de formação para as populações que foram habitar antigas colônias europeias, onde a educação era restrita, a exemplo da América e da África. Os aprendizes fixados nesses locais estudavam sozinhos com material enviado pelas universidades; depois, dirigiam-se à Europa para realizar os exames. Nos países de baixa densidade demográfica, como a Argentina, o Canadá, a Austrália e a ex-União Soviética, o estudo por meio de cartas serviu para oferecer instrução àqueles que residiam em áreas remotas.

Por essa forma de ensino, a aprendizagem é realizada através de textos impressos que funcionam como um guia de estudo. Muitas vezes, são agregados vídeos, cassetes ou CDs como complemento ao material escrito. O contato com os professores, como descrevem Moore, Tait e Zaparovanny (2002), acontece através de cartas e documentos escritos ou impressos que são enviados pelo correio.

A terceira etapa da *educação a distância*, na categorização de Peters (2003), teve início nos anos 1970 e caracteriza-se pelo uso de meios eletrônicos com fins pedagógicos. Através da televisão, do rádio, dos satélites e dos sistemas de cabo, foi possível passar a transmitir aulas ao vivo ou gravadas, dirigidas a estudantes individuais ou em grupos, podendo contar também com o apoio de um professor presencial. Certos programas de EAD chegavam a promover até mesmo algumas possibilidades limitadas de videoconferência que permitiam a comunicação do estudante com o professor.

Essa etapa da *educação a distância* coincide com a criação da *Open University* inglesa, que se firmou como modelo no uso de sistemas de multimídia no desenvolvimento da aprendizagem não presencial. Foi nesse período também – década de 1970 e 1980 – que os governos passaram a investir nesse formato de ensino, o que contribuiu para sua importância e valorização. Peters (2003) destaca que o uso das novas tecnologias passou a dar-se de modo consistente e integrado, não mais ocasionalmente como ocorria até então. As possibilidades que a televisão e o rádio proporcionavam geralmente eram somadas a materiais impressos, produzidos com verbas estatais, distribuídos e transmitidos à população de forma massiva. Na América Latina, as transmissões radiofônicas levaram a milhares de trabalhadores rurais a educação que não dispunham em suas regiões. Os programas buscavam garantir-lhes um mínimo de instrução para melhorar as condições de vida das pessoas, tratando de higiene, saúde e técnicas agrícolas.

O emprego das tecnologias fez da *educação a distância* um negócio para as massas. É daí que surge a competição comercial que vai caracterizar em décadas seguintes o ensino na era digital. No entanto, é inegável a contribuição que os meios de comunicação eletrônicos agregaram ao processo, como cita Otto Peters:

[...] considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de alunos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa (PETERS, 2003, p. 32).

A fase seguinte da *educação a distância* é marcada pelo uso de sistemas multimídia que reúnem textos, áudios, vídeos, imagens e animações que têm o computador como suporte prioritário. A nova tecnologia pode ser desenvolvida com o auxílio inicialmente de CD-ROMs, que continha os conteúdos e substituía materiais menos dinâmicos e interativos como o livro. Com a expansão e a popularização da rede mundial de computadores, a Internet ganhou posição de destaque no cenário do ensino, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem, cuja principal inovação foi possibilitar o contato direto dos estudantes entre si e com os professores, o que antes não existia ou era bastante restrito.

Nesse novo formato, a instrução deixou de ser um processo realizado por um único profissional, para converter-se num trabalho de equipe. O uso da Internet requer que participem do desenvolvimento da aprendizagem especialistas em novos meios, em informação, em desenho educativo e em aprendizagem (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY,

2002). Os programas são preparados para serem distribuídos a um grande número de alunos, para além dos limites geográficos cobertos pelas instituições de ensino.

Em cada um dos períodos, a *educação a distância* realizou tarefas diferentes: na primeira fase, projetos singulares criaram e testaram o modelo; na segunda, a era da educação por correspondência desenvolvida pela iniciativa privada e, posteriormente, pelo governo; no terceiro, com o emprego de meios eletrônicos, a *educação a distância* popularizou-se na universidade, atraindo os olhares do mundo para esse formato de ensino; no quarto período, a Internet coloca as pessoas para estudar em rede, aproximando os indivíduos e qualificando o processo.

A aprendizagem aberta e a distância está intimamente ligada à inovação nas tecnologias da informação e da comunicação, a identificação de novas necessidades educativas e o desenvolvimento de novas ideias sobre como acessar a informação e como aplicá-la na atual sociedade da informação¹⁰.

É importante perceber também que a *educação a distância* conquistou seu espaço e sua relevância porque possibilitou aos governos e às escolas superarem as emergências educacionais ou amenizarem suas consequências. Com a inclusão das mídias digitais no processo, Peters verifica uma situação em que a EAD atinge um outro status na educação: “[...] hoje estamos novamente em uma emergência, uma situação que é muito mais crítica e abrangente” (2003, p. 33). A observação do autor refere-se principalmente à presença da tecnologia de uma forma muito mais aparente na relação professor – aluno, pela reconfiguração do processo e pelas novas possibilidades de comunicação.

2.2 PANORAMA DA EAD

A aprendizagem aberta e a distância tem sido praticada nos países desenvolvidos a cerca de 150 anos e há uma ou duas gerações nos países em desenvolvimento. Em países densamente povoados, a EAD tem representado uma oportunidade única de educação e

¹⁰ Citação original: *El aprendizaje abierto y a distancia está íntimamente ligado a la innovación en las tecnologías de la información y la comunicación, a la identificación de nuevas necesidades educativas y al desarrollo de nuevas ideas sobre cómo acceder a la información y cómo aplicarla en la actual sociedad de la información* (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002, p. 46).

formação acadêmica. Nas próximas páginas, parte-se da análise da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborada por Moore, Tait e Zaporovanny em 2002, para contextualizar o desenvolvimento da modalidade pelo mundo.

América Latina

O desenvolvimento da educação a distância em países latino-americanos tem se caracterizado por uma rica e diversificada tradição. A primeira experiência data de 1946 com a criação da Rádio Sutatenza, na Colômbia, pela Ação Comunitária Popular. Esse programa tornou-se referência como modelo de desenvolvimento de escola radiofônica, proporcionando educação para adultos através do rádio e de correspondência. Na Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Guatemala e México, a utilização da *educação a distância* teve um importante papel para o desenvolvimento de comunidades rurais e em substituição à escola presencial nas localidades em que não se dispunha dessa estrutura.

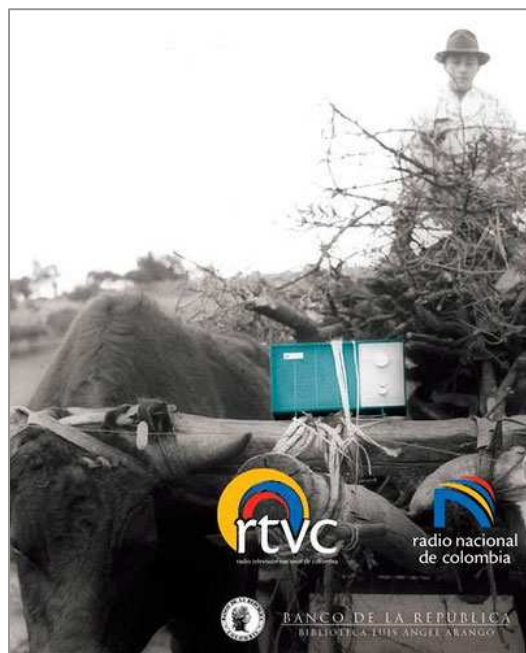


Figura 1: Cartaz comemorativo aos 60 anos da rádio Sutatenza
Fonte: Biblioteca Luis Angel Arango (2010)

Por iniciativas diversas em toda a América Latina, a *educação a distância* foi desenvolvendo-se e proporcionando diferentes formas de acesso ao ensino. Os governos e a

igreja estiveram à frente das ofertas na maior parte dos países. Alguns dos principais programas estão relacionados a seguir:

Rádio San Gabriel - Bolívia

Rádio católica fundada em 1954 pelos padres de Maryknoll, congregação norte-americana, oferece uma série de programas educativos para adultos da tribo indígena Aimaraes. Essa população, que reside nas margens do lago Titicaca, tem nos programas transmitidos a única forma de contato com o mundo exterior.

A rádio conta com uma programação variada, composta por aulas de alfabetização em espanhol, informação, entretenimento e músicas andinas. Com comunicadores aimaraes falando a língua indígena, as pessoas aprendem sobre as origens e a tradição de sua gente.

Além das aulas radiofônicas, os índios contam com promotores de ensino da própria comunidade que passam por uma capacitação que lhes dá condições de desempenhar tal função. A aprendizagem, assim, é desenvolvida através da combinação do meio tecnológico – o rádio – com cartilhas e folhetos bilíngues, de diferentes níveis.

Em 2001, passou a transmitir também programas televisivos orientados pela mesma motivação¹¹.

Telecurso - Brasil

O programa telecurso foi criado em 1960¹² pela TV Cultura e organizado pela Secretaria de Educação de São Paulo, com o objetivo de preparar candidatos ao exame de admissão no ginásio (como era chamado na época o ensino médio). Ao longo de sua trajetória, o projeto buscou abranger diferentes níveis de educação e formação de jovens e adultos. O acesso é garantido através da recepção do sinal de televisão aberta e a sua programação está presente em 89% dos lares brasileiros.

O Telecurso trabalha com o conteúdo desenvolvido no ensino básico e médio tradicionais, aliados a temas do cotidiano como saúde, educação para o trabalho, cidadania e sustentabilidade. As teleaulas são assistidas semanalmente por pelo menos

¹¹ Fonte: Medio siglo que San Gabriel educa en aymara. Disponível em: <<http://www.bolivia.com/noticias/autonoticias/DetalleNoticia25467.asp>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

¹² Consultando o site do Telecurso (Disponível em: <<http://www.telecurso2000.org.br>>), consta equivocadamente a informação de que o programa teve início em 1978, ano em que se firmou o convênio com a Fundação Roberto Marinho, associada à Rede Globo. Os atuais mantenedores do projeto deixam de registrar os 18 anos em que o Telecurso esteve vinculado à TV Cultura.

7 milhões de pessoas, individualmente, em suas casas, ou em grupos criados em empresas, organizações, comunidades religiosas, entre outras.

Atualmente, o Telecurso é reconhecido em todo mundo como uma metodologia que contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo beneficiado mais de 5,5 milhões de pessoas nas 27.714 telessalas em todo o Brasil. Para isso, conta com parcerias com universidades brasileiras, ministérios, secretarias de educação, empresas privadas e do terceiro setor, sindicatos, associações comunitárias e igrejas¹³.

Telesecundária – México, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras e Panamá

Projeto criado pelo México em 1968, integra aos meios de comunicação programas de educação, oferecendo acesso à educação a pessoas em comunidades rurais e a estudantes pobres e de regiões carentes. Entre 2000 e 2001, contava com 963 mil estudantes mexicanos em 50 mil grupos divididos em 16 mil escolas e com 23 mil alunos matriculados na Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras e Panamá.

A Telesecundária busca desenvolver atitudes e capacidades nos estudantes que lhe possibilitem cursar o ensino médio com êxito e aproveitar os recursos locais para melhorar a qualidade de vida, por meio de espaços educativos, equipamento de informática e uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Os programas televisivos inicialmente eram transmitidos no canal público mexicano, depois também por satélite¹⁴.

Televisão educativa - Brasil, Colômbia, El Salvador e México

As TVEs apareceram na América Latina na segunda etapa da *educação a distância*, com a adoção da televisão como suporte para disseminação do ensino em massa. Os sistemas de televisão educativa começaram a ser desenvolvidos nos anos 1970 nas escolas e focavam principalmente na formação de crianças. Devido a seu alto custo, em muitos países, as TVEs foram extintas nos anos 1980. No Brasil, ela continua em atividade, com diferentes níveis de qualidade de acordo com o estado que a mantém.

¹³ Fonte: Disponível em:

<<http://www.telecurso2000.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>> e em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1779-1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2001.

¹⁴ Fonte: Disponível em: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mat_ed/mision.php>. Acesso em: 31 jan. 2010.

Vale destacar a TV Cultura de São Paulo, fundada em 1969 e que mantém suas atividades até os dias de hoje. Criada com o objetivo de impulsionar a educação e a cultura, busca oferecer um conteúdo de qualidade com rapidez e chegando mais longe que os meios tradicionais. Ao longo de sua trajetória, consagrou-se por produzir programas arrojados, com temas atuais, que combinavam educação, entretenimento, jornalismo e formação cidadã. O *Castelo Rá-Tim-Bum* é um bom exemplo disso: com uma linguagem contemporânea, planos rápidos, cores fortes, ritmo acelerado e um roteiro bem construído, o programa retrata a vida de um garoto e seus amigos, aproveitando personagens do imaginário infantil como a bruxa, a fada, animais falantes, entrecortado por quadros informativos e formativos. Outras produções reconhecidas pela qualidade são *Confissões de Adolescente*, *Repórter Eco* e *Planeta Terra*¹⁵.

Instrução Interativa por Rádio (IRI) – Nicarágua, Bolívia, Venezuela e República Dominicana

Com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem e a capacitação em sala de aula, o IRI utiliza-se das transmissões de rádio para atingir estudantes escolares. O projeto foi desenvolvido pela primeira vez na Nicarágua entre 1974 e 1979, com apoio da Universidade de Stanford. As primeiras lições criadas focavam no ensino da matemática e eram difundidas pelo Ministério da Educação nicaraguense. Posteriormente, foi levado à Bolívia e à Venezuela. Na República Dominicana, foi adotado como complemento à educação formal. Na Bolívia, o programa focou em ações de Medicina Preventiva, obtendo bons resultados com a população infantil, difundindo conhecimentos sobre comportamento sanitário (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002).

Projeto de Ação Cultural Popular (ACPO) – Colômbia

Desenvolvido entre os anos de 1974 a 1998, utilizou o rádio com apoio de livros, folhetos e mapas geográficos para prover educação aos camponeses colombianos e seus filhos. Tinha como objetivo oferecer instrução sobre saúde, cuidado de crianças e técnicas agrícolas a fim de fomentar o desenvolvimento das comunidades.

¹⁵ Fonte: As TVEs, as teorias da comunicação e o dilema da escola. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0701.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2010.

Em sua principal fase, chegou a ter 150 mil estudantes em 22 mil escolas. O projeto teve seu fim depois de 40 anos quando o governo e a igreja deixaram de contribuir (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002).

Projeto Acesso – Brasil

Projeto realizado desde 1975 pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília em parceria com a Petrobras. Surgiu com a proposta de proporcionar formação profissional e elementos da educação básica aos funcionários da empresa, sem afastá-los de suas atividades em plataformas marítimas e terrestres. O projeto já ofereceu mais de 200 habilitações e qualificações profissionais, além de ter capacitado mais de 3 mil alunos nos cursos promovidos. Nas atividades a distância, são contempladas as áreas de perfuração, exploração, produção, industrialização do xisto e, também, suplência, em níveis de Ensino Fundamental e Médio. Hoje em dia, os jovens e alunos participantes são atendidos por monitores da empresa capacitados pelo Centro de Ensino, que ministram aulas do Ensino Fundamental e Médio¹⁶.

TV Escola – Brasil

Serviço orientado às escolas brasileiras, é promovido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação desde 1991 chegando a todos estados. Os programas focam dois objetivos distintos: a formação de professores e o apoio ao ensino em sala de aula.



Figura 2: Site da TV Escola com a exibição de programas educativos

Fonte: Portal da TV Escola (2010)

¹⁶ Fonte: Educação a distância no Ceteb - uma história de desafios. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/publicacoes/revista_estudos/estud26/heliane.htm>. Acesso em: 2 fev. 2010.

O governo oferece recursos financeiros às instituições com mais de 100 estudantes para adquirir equipamento tecnológico necessário para receber e gravar as produções através de satélite. Atualmente, a programação está disponível também pela Internet.

Edusat (Red Satelital de Televisión Educativa) – México

Fruto de uma iniciativa da Secretaria de Educação Pública do México e do Instituto Latinoamericano de Comunicação Educativa (ILCE), a Edusat oferece programas focados na educação em diferentes níveis, formação e atualização docente, no emprego de tecnologias da informação e comunicação e do ensino a distância. Em operação desde 1995, a rede inclui em sua programação conteúdos “extracurriculares”, que contribuem para a formação integral e estimula o uso didático do meio nos diversos cenários que a Edusat atinge.

Atualmente, a rede chega a mais de 10 mil escolas para proporcionar educação básica às regiões periféricas. A cooperação estabelecida entre o ILCE e o Canal 22 mexicano possibilita a transmissão dos programas em televisão aberta, por satélite e por cabo, o que garante o acesso da população que está fora dos recintos escolares¹⁷.

A educação a distância nas universidades¹⁸

A *educação a distância* passou a ser experimentada nas universidades da América Latina na década de 1970, como forma de ampliar o acesso ao ensino superior. *La Sabana*, universidade da Colômbia, foi uma das primeiras a oferecer cursos em EAD, em 1975. Também surgiram cursos preparatórios para ingresso na educação superior na Guiana, dando condições a estudantes para entrarem na faculdade, através da recuperação de conteúdos de inglês e matemática.

O modo de educação parte presencial parte a distância foi o que mais se desenvolveu na região. Em Cuba, por exemplo, os programas de capacitação em EAD iniciaram em 1979 e contavam em 2002 com sete mil alunos em diversos cursos, enquanto a Universidade do Rio Grande do Sul tinha à época cerca de 15 mil estudantes. Há também programas pequenos, com 250 matriculados, caso da Universidade Nacional de Tucumán, na Argentina.

¹⁷ Fonte: Disponível em: <<http://edusat.ilce.edu.mx/edusat.asp?id=2526>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

¹⁸ As informações apresentadas, a seguir, possuem como fonte os autores Moore, Tait e Zapparovanny (2002).

Em 1977, foram fundadas as duas primeiras universidades de capacitação a distância da América Latina: a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica e a Universidade Aberta da Venezuela. As instituições foram criadas com o objetivo de suprir a demanda por educação superior e possibilitar a reinserção e realocação de adultos no sistema educativo. A primeira universidade virtual a oferecer cursos integralmente a distância de pós-graduação foi o Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey (ITESM), situado no México, no ano de 1989. A instituição sobressaiu-se por utilizar avançadas tecnologias de telecomunicação e redes eletrônicas para fomentar o ensino. A essas universidades, uniram-se a Universidade Nacional de Educação a Distância da Colômbia, o Sistema de Universidade Aberta do México e a Universidade Gran Mariscal Sucre do Chile.

No Brasil, são referências os projetos de formação docente. Há uma lei vigorando no país desde 2001 que impede que professores sem qualificação superior em nível de graduação sejam contratados para dar aulas. A fim de suprir a carência de formação, diversos programas foram criados para capacitar educadores de áreas remotas, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde a oferta de ensino superior é escassa.

Uma das primeiras iniciativas surgiu no Instituto de Radiodifusão da Bahia, com um programa de formação docente para educação primária e secundária, este último com foco em adultos – o Logos II – dirigido principalmente às áreas rurais. Por esse curso, os estudantes recebiam materiais por correspondência e assistiam a seções presenciais ocasionais. Eles também eram avaliados através de exames correspondentes aos sistemas tradicionais.

O projeto brasileiro Proformação oferece formação para docentes que ministram séries de alfabetização pré-escolar e os primeiros quatro anos de educação básica. Ao todo, 19 estados das regiões mais periféricas do país são contemplados pelo programa. Os professores beneficiados de modo geral contam apenas com a educação básica ou média, mas não possuem um curso de nível superior (graduação) que credite sua formação docente. Ao todo, 27.372 educadores, distribuídos em 1.107 municípios, são contemplados, envolvendo em torno de 21 mil escolas. Cerca de 95% dos participantes lecionam em colégios rurais, distantes das áreas urbanas que concentram as universidades (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002).

Moore, Tait e Zaparovanny (2002) destacam que, ainda que existam barreiras ao desenvolvimento de projetos de *educação a distância*, como a falta de financiamento e os cortes de apoio por razões políticas, há motivos para ser otimista sobre o futuro da aprendizagem aberta e a distância na América Latina. O leque de experiências locais é bastante considerável e há o comprometimento necessário para fazer uso delas. O desafio,

como apontam os autores, segue consistindo em garantir um uso mais sistemático e integrado à educação formal em cada país e em apoiar e/ou regular as iniciativas privadas.

Europa

A Europa, que conta com uma extensa tradição de *educação a distância* que remonta a Segunda Revolução Industrial, vem investindo nesse formato de ensino especialmente como forma de superar as diferenças educacionais entre a região oeste, mais avançada, e o centro e o leste europeu, defasados pelos anos de reclusão do período em que vigoraram regimes autoritários. Assim, nessas localidades, a EAD tem sido considerada como um importante meio de apoio ao processo de transformação para uma sociedade democrática e orientada ao mercado. Nos últimos anos, a União Europeia tem aumentado a quantidade de componentes a distância de seus programas educativos, além de ter incluído a aprendizagem aberta e a distância no Tratado de Maastricht, que orientou a integração dos países do continente (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002).

2.3 TENDÊNCIAS

A *educação a distância* tem traçado uma história consistente e estruturada nos últimos 150 anos, apesar de, como se observou, ter iniciado há quase 2000 anos na tradição ocidental. Ao longo dos anos, cumpriu uma trajetória de crescente importância, como forma de levar instrução para os cantos mais remotos e menos favorecidos. A percepção do conhecimento como componente essencial do desenvolvimento econômico tem aumentando o interesse dos governos em investir na formação de recursos humanos, e a EAD tem se mostrado um caminho viável para isso.

Essa preocupação pode ser percebida tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento, ainda que haja circunstâncias, prioridades e direcionamentos distintos entre os países. Como verificam Moore, Tait e Zaparovanny (2002) nos países desenvolvidos, a promoção do conhecimento humano através da educação inicial e contínua não é somente fonte de crescimento econômico, mas também gerador de mudança social de grandes proporções, impactando na taxa de natalidade, nos níveis de independência das mulheres, na melhoria dos padrões de saúde e de vida, principalmente nas zonas rurais. Já nos países em

desenvolvimento, apesar das diversas tentativas, muitas vezes os programas de *educação a distância* acabam esbarrando na falta de recursos financeiros, que impedem a continuidade, a expansão e evolução das ações.

Moore, Tait e Zaporovanny (2002) ainda verificam uma tendência bastante forte rumo à internacionalização da *educação a distância* aportada no desenvolvimento político, econômico e tecnológico. A integração crescente e a interdependência que se tem observado nas economias nacionais estimulam iniciativas de união regional, como acontece na Europa, Sudeste Asiático, América do Sul e do Norte e Sul e Leste da África. A cooperação em nível local e internacional para a educação e a capacitação é uma pequena parte dessas iniciativas.

2.4 EAD COMO INCLUSÃO

Se o movimento de países de diferentes níveis de desenvolvimento tem sido apostar na educação como um dos elementos capazes de fomentar o crescimento econômico, o ensino a distância surge como possibilidade de expansão da oferta a localidades remotas e periféricas, promovendo assim a inclusão. Para os governos, a EAD tem se mostrado como um modelo com grande potencial para aumentar o atendimento e a relação custo-benefício dos sistemas de instrução e formação, atingindo grupos com acesso limitado aos métodos educativos tradicionais. Esse formato também dá condições de melhorar a qualidade das estruturas de ensino existentes, permitindo sua atualização e o emprego de novos recursos informativos, constituindo-se como uma oportunidade para a educação continuada e permanente (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002).

As experiências acompanhadas pela UNESCO (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002) nos últimos 20 anos indicam que a *educação a distância* tem cumprido um papel fundamental no desenvolvimento e na consolidação da promoção do ensino de modo alternativo. Entre as principais conquistas estão: a) o equilíbrio das desigualdades entre grupos etários; b) a ampliação do acesso à educação em termos geográficos; c) a difusão de campanhas educativas a grandes audiências; d) a capacitação rápida e eficiente para grupos com objetivos específicos; e) a possibilidade de oferecer qualificação em novas áreas multidisciplinares; f) a oportunidade de conciliar estudos com o trabalho e a vida familiar; g) o desenvolvimento de múltiplas competências por meio de uma educação contínua e permanente; e h) a melhora da qualidade dos serviços de educação existentes.

A UNESCO tem dado atenção especial à aprendizagem a distância como forma de satisfazer as necessidades educativas de adultos, buscando integrá-los à sociedade com oportunidades alternativas de estudo, diferente daquelas que tiveram acesso inicialmente ou que, por uma ou outra razão, nem chegaram a fazer uso delas. Nos países mais povoados como Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, tem-se recomendado a adoção da EAD com o objetivo de aumentar a igualdade entre as escolas através da capacitação docente e da educação formal (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002). Reduzindo as diferenças que separam regiões mais desenvolvidas das mais carentes e afastadas, melhora-se o nível de educação dos indivíduos, dando mais condições para eles se tornarem profissionais qualificados e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres – sujeitos incluídos.

2.5 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Desde os primeiros esforços mais estruturados no sentido de realizar a *educação a distância*, a formação superior sempre esteve entre os projetos que mais receberam incentivo para concretizar-se. Já no final do século XIX há mais cursos de ensino superior do que de qualquer outro nível. Seu desenvolvimento esteve fortemente vinculado ao uso de tecnologias que permitiram ao conhecimento chegar aos mais longínquos territórios, principalmente em países “novos” e extensos, como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, África do Sul e Rússia (MOORE; TAIT; ZAPAROVANNY, 2002).

A UNESCO tem uma atuação bastante engajada com a promoção da educação superior aberta e a distância. A entidade contribui com a criação e o desenvolvimento de esquemas para que universidades tenham condições de desenvolver esse formato de ensino, apoiando os estados membros com a ampliação da aprendizagem como via de expandir o acesso a uma educação avançada e melhorar sua efetividade. O trabalho realizado dá prioridade à consolidação das atividades que buscam qualificar as políticas, o planejamento, a administração, o financiamento, o pessoal, a produção, as tecnologias e outras necessidades essenciais para estabelecer e gerir um sistema de EAD eficiente.

Ao redor do planeta, tem surgido diferentes formas de se praticar o ensino não presencial. Como percebe Peters (2003), as condições socioeconômicas, as tradições culturais, acadêmicas e as estratégias de aprendizado culturalmente determinadas afetam o processo,

criando características específicas de acordo com quem a adota. Também as diferentes visões sobre o papel da universidade e da educação superior nas sociedades levam a versões especiais de instituições de ensino a distância com estruturas pedagógicas distintas.

O próprio caráter da universidade acaba por refletir na forma de ensino praticado:

O papel da universidade, seja progressista ou conservadora, é viver, com seriedade, os momentos deste ciclo [ensino, formação e pesquisa]. É ensinar, é formar, é pesquisar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz (FREIRE, 1997a, p. 193).

Na citação de Paulo Freire, está dada a real importância da pesquisa para uma universidade, como parte fundamental de seu compromisso com a educação. É através da pesquisa, nos seus mais diversos aspectos, métodos e temas que a estrutura educativa se renova e evolui. É também por ela que a *educação a distância* deve ser pensada para ser desenvolvida de modo adequado e eficaz.

Nas duas últimas décadas, o número de instituições convencionais que tem se interessado pelo oferecimento de *educação a distância* tem crescido, motivadas pelo advento e rápida expansão da Internet. A rede mundial de computadores, ao colocar os sujeitos em diálogo, criou novos horizontes para a realização de cursos online. Esse novo cenário também gerou profundos impactos na estrutura das universidades que precisam agora se adaptar aos novos modos de desenvolvimento da sociedade e de trocas de informação.

É preciso perceber que, como identifica Peters (2003), as universidades a distância estão lentamente modificando a educação superior pelo menos de quatro formas: a) o ensino superior torna-se uma realidade ao alcance da população adulta, ativa no mercado de trabalho; b) a educação continuada pode ser desenvolvida e expandida sem a interrupção da atividade profissional; c) o aumento do número de estudantes admitidos nas universidades; e d) a melhora do custo-benefício da educação superior. A previsão é de que, com o tempo, muitas universidades passarão a complementar seus métodos de ensino com ofertas de ensino não presencial.

A fim de fazê-lo de modo profissional, várias ou mesmo um grande número de universidades vão cooperar e formar consórcios especiais. (...) Haverá uma grande expansão de cursos de meio período oferecidos pelas universidades convencionais, especialmente para propósito de educação continuada (PETERS, 2003, p. 39).

As apostas de Peters parecem realistas quando se analisa o cenário brasileiro. Nos últimos anos, é grande o crescimento da oferta de cursos de graduação, MBA e especialização em universidades e faculdades nacionais, até como forma de ingressar em mercados menos saturados dos grandes centros urbanos. Dessa forma, a EAD acaba constituindo-se como forma de expandir o negócio de instituições privadas e prover a sustentabilidade econômica dessas organizações.

2.6 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A tradição dos estudos pedagógicos constitui o ponto de partida para qualquer abordagem que se possa fazer sobre as práticas de ensino e aprendizagem. Não há tecnologia capaz de obliterar toda uma trajetória de pesquisa e reflexão sobre o papel do professor, a relação com o aluno, as técnicas de compartilhar e produzir conhecimento de forma ativa e eficaz. Para fazer a discussão dos processos em que se promove o ensino, cabe então recuperar autores que nem tratam da *educação a distância* como tema de investigação, pois, até mesmo eles, têm muito a acrescentar sobre essa missão que é a docência.

No Brasil, a grande referência no estudo da educação – Paulo Freire, quando trata da pedagogia da autonomia e da esperança, apresenta algumas condições necessárias para que os processos de ensino-aprendizagem possam obter resultados frutíferos. O autor nega qualquer forma de ensino que esteja baseado na simples transferência de conteúdo. “Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil”, argumenta Freire (1997b, p. 70). Para ele, o saber deve ser elaborado de forma conjunta, onde o professor desempenha o papel de mediador entre o conhecimento existente e o estudante que precisa de acesso a ele. Nesse sentido, sua atuação está mais ligada a de um facilitador que cria as bases para que o aluno tome posse do objeto estudado, do que de um mero entregador de informações, sobre as quais os aprendizes entram em contato, mas não as absorvem e internalizam.

Ensinar é assim a forma que toma ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 1997b, p. 81).

Ensinar é, por assim dizer, um exercício a ser praticado e vivenciado desde as primeiras experiências educativas. Trata-se de um ato que não depende exclusivamente do professor, que expõe ou explica um conteúdo, ou de um estudante que lê obstinadamente um texto, ou ouve atentamente as lições de seu mestre, mas da reunião desses dois artifícios com uma atitude reflexiva, interpretativa, que torne viável a decodificação do conhecimento e sua apreensão e, ao mesmo tempo, que toque ao educador apresentando-lhe uma nova perspectiva sobre aquele saber. Assim, ensinar “demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola” (FREIRE, 1997b, p. 82).

Com tudo isso, depreende-se que a educação tem a ver com a criação de hábitos e com o estímulo à autonomia: autonomia de ser, de pensar, de refletir sobre os fatos, de ter a consciência sobre o papel que o indivíduo cumpre no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pelas suas ações. O que se verifica na prática é que essa capacidade de ser autônomo é muito pouco desenvolvida junto aos estudantes, que relegam sempre ao professor a incumbência pela sua formação. No final das contas, os estudantes saem prejudicados já que, em grande parte dos casos, enfrentam dificuldades em assumir para si a responsabilidade pela aquisição do conhecimento. Os professores, despreparados para o encorajamento à autonomia, acabam por repetir os modelos pelos quais também foram ensinados.

Para que haja a devida compreensão e apreensão dos conteúdos, Freire indica que o educador deve partir do conhecimento que o discente possui, aquele que adquiriu em sua experiência de vida, junto à família, à sociedade, aos meios de comunicação, à escola. Contudo, sua tarefa também não deve se resumir a esse conhecimento já “impregnado” no aluno. Para ele, é preciso que o professor adote a vivência do aprendiz como ponto de partida, deslocando-se a outro nível da aprendizagem. Trata-se de partir do *saber de experiência feito* para superá-lo, e não é ficar nele (FREIRE, 1997b).

Freire ainda elenca algumas condições básicas para que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem. Para ele, é fundamental que a pessoa que ensina admita que não sabe tudo – necessidade de reconhecer que quem sabe, não sabe tudo -, da mesma forma, quem não sabe precisa ter consciência que não é ignorante de tudo. “Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe”, adverte Freire (1997b, p. 188). Assim, é preciso contar que as partes envolvidas tenham a real noção do papel que cumprem no ato educativo, que respeitem uns aos outros e suas experiências, e trabalhem unidos para a construção do conhecimento. Da mesma forma, quando o autor fala de um modelo de ensino que não é *transmissional* e sim parte de uma ação conjunta, ele aponta para a necessidade de encarar o

aprendizado como uma prática democrática, por meio da qual é possível estender os espaços para pactos entre as classes e a consolidação do diálogo entre os diferentes.

Como se colocou inicialmente, era preciso revisitar alguns aspectos da prática pedagógica para então dirigir-se às questões próprias do ensino que é desenvolvido a distância. Passa-se, a partir desse momento, a olhar mais atentamente aos impactos da distância e, mais especificamente, da mediação eletrônica sobre o ato educativo. Essa transformação, provocada, sobretudo, pela adoção dos meios digitais como suporte para o desenvolvimento da educação, é apontada pelo pesquisador alemão Otto Peters como umas das mais significativas na história da área.

Se analisarmos a mudança de paradigma educacional sob uma perspectiva histórica, poderemos facilmente descobrir que nada como esse radical e amplo processo de reestruturação aconteceu antes na história da educação. (...) de fato, o ensino e a aprendizagem passaram por várias mudanças e algumas drásticas. A introdução da tecnologia da escrita modificou porque antes a educação era apenas oral (PETERS, 2003, p. 49).

O estudioso é bastante entusiasmado com as possibilidades advindas do emprego da Internet na educação. No entanto, é preciso ter claro que toda tecnologia que passa a ser utilizada para a promoção do ensino representa uma mudança de grandes proporções para o modo como as pessoas estão habituadas a aprender. Como o próprio Peters (2003) cita, a introdução da escrita modificou por completo os modos de transmitir conhecimento e, por esse motivo, pode-se reconhecer na adoção dessa técnica uma mudança paradigmática de dimensões semelhantes à trazida agora pelas redes informacionais. O livro e a invenção da imprensa, de igual forma, criaram um novo cenário para o desenvolvimento do ensino e constituíram importantes tecnologias que permitiram popularizar a leitura e ampliar o acesso à informação. Por isso, cabe ressaltar que a adoção de qualquer tecnologia no processo de aprendizagem cria novas condições que, muitas vezes, afetam duramente as estruturas existentes e exigem uma resposta rápida e efetiva por parte dos educadores, para que não se caia no elogio a algum *deus* tecnológico, sob a forma da supervalorização de técnicas e ferramentas, e nem a sua total negação, que poderia resultar num abandono alienado e alienante das possibilidades digitais.

O autor identifica inúmeras oportunidades de melhoria no processo de *educação a distância* pela via da rede mundial de computadores. Para ele, a Internet representa um progresso sem registro na história da educação, por colocar toda a informação à disposição

dos alunos, a possibilidade deles frequentarem cursos de outras universidades, navegarem por bancos de dados, encontrarem-se virtualmente com outros estudantes, realizando um intercâmbio de ideias e a busca conjunta por soluções de problemas. E como já se apontou, de fato, a tecnologia é parte fundamental da EAD, mas ela, por si só, não é garantia de aprendizagem. É na formatação dos cursos, nos métodos de ensino empregados, nos modos de interação e nas dinâmicas adotadas que o saber é construído. Sobre isso, a experiência com a aula presencial tem muito a contribuir.

Quando olhamos em nossa experiência de sala de aula, um bom curso é aquele que nos empolga, nos surpreende, que nos faz pensar, que nos envolver ativamente, que traz contribuições significativas e que nos põe em contato com pessoas, experiências e ideias interessantes (MORAN, 2005, p. 147).

Também um curso a distância deve prover uma experiência baseada nessas características. Mesmo que não haja um contato face a face, os envolvidos precisam se sentir estimulados a participar e devem perceber naquele momento do estudo algo produtivo e significativo para sua formação. Para isso, é necessário contar com educadores maduros, intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. “O grande educador atrai não só pelas idéias, mas pelo contato pessoal”, comenta Moran (2005, p. 147). Aos alunos, cabe a tarefa de se dedicarem ao processo e deixarem-se contagiar pela motivação do professor. Aprendizes curiosos e interessados fazem o educador mostrar suas melhores qualidades e tornam-se parceiros de caminhadas rumo ao conhecimento.

No desenvolvimento de uma aprendizagem a distância, autores como Moore, Tait e Zaporovanny (2002) defendem que se deve buscar uma educação mais centrada no aluno. O enfoque aqui deve ser ainda mais específico às características da turma, o que deve ser obtido através de maior flexibilidade na seleção dos conteúdos e na organização de um plano de estudo mais personalizado. Dessa forma, mantém mais acesa a atenção dos estudantes, diminuindo as chances de abandono. Moran segue na mesma direção, alertando também para a necessidade de criar conexão entre os conteúdos trabalhados e o cotidiano que vivenciam, com o inesperado, a fim de conseguir transformar o espaço da EAD numa comunidade viva, com atividades de pesquisa e comunicação. O pesquisador resume, indicando que “[...] um curso de qualidade depende muito da possibilidade de uma boa interação entre seus

participantes, do estabelecimento de vínculos, de fomentar ações de intercâmbio” (MORAN, 2005, p. 147).

Avançando ainda mais nesse mesmo caminho, Peters diz que um programa de ensino numa aula a distância não deve ser “[...] elaborado antecipadamente à maneira científico-empírica” (2001, p. 179). Há a necessidade de se ter programas abertos para desdobramentos imprevistos, com vistas à construção de competências também no âmbito individual. Da mesma forma, a sequência de estudo deve ser aberta, partir dos objetivos, perspectivas, interesses e experiências individuais combinadas, e ser elaborado com a participação dos aprendizes - princípio do estudo orientado no estudante. Desse modo, “[...] os estudantes não devem ser objetos, mas, sim, sujeitos do processo de aprendizagem (PETERS, 2001, p. 179)”.

Outro fator determinante do sucesso de um curso realizado a distância pela Internet é o ambiente construído para abrigá-lo. Nele, acontecerão os diálogos entre os participantes, a obtenção do material de estudo, as trocas com os professores, e todos os tipos de contato decorrentes da situação de aprendizagem. Para suprir a falta de interação face a face, é necessário contar com materiais mais elaborados, que sejam autoexplicativos, que utilizem os recursos multimídias como forma de qualificar o ensino e forneçam ao estudante um outro modo de vivenciar a educação, que vá além das possibilidades da sala de aula e que seja capaz de minimizar as ausências físicas.

O conteúdo e a forma como ele é oferecido aos estudantes passa a ser fator determinante da qualidade de um curso, já que ele é a base para toda a aprendizagem. Ele também não deve se limitar a simples reprodução de textos. Um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca e produção conjunta.

Representa um novo tipo de material educativo que aproveita ao máximo as emergentes tecnologias da Internet e multimídia para lograr um processo de aprendizagem efetivo e ao mesmo tempo agradável, que permite apresentar conceitos complexos de formas inovadoras. O acesso total a todo o espectro de recursos disponíveis no mundo agrega ao software educativo novos valores. Um curso através da web pode ser concebido como um conjunto de recursos que evoluem de forma dinâmica, revertendo tanto em benefício para os estudantes como para os tutores¹⁹.

¹⁹ Citação original: *Representa un nuevo tipo de material educativo que aprovecha al máximo las emergentes tecnologías de Internet y multimedia para lograr un proceso de aprendizaje efectivo y al mismo tiempo placentero, que permite presentar conceptos complejos de formas innovadoras. El acceso total a todo el espectro de recursos disponibles en el mundo agrega al software educativo nuevos valores. Un curso a través*

Para bem operar os recursos disponíveis, novos atores entram em cena: o especialista em *design*, em programação, em informação, entre outros. O trabalho com uma equipe multidisciplinar, com pessoas da área técnica e pedagógica, pode trazer bons resultados no desenvolvimento de materiais. Assim, o processo deixa de estar concentrado nas mãos de um professor para ser realizado de forma colaborativa e criativa no grupo.

A nova estrutura da *educação a distância* desenvolvida nos ambientes digitais de aprendizagem impacta necessariamente sobre a didática como se verificou até aqui. O estudo deixa de ser iniciado e dirigido por eventos expositivos e receptivos ritualizados (PETERS, 2001, p. 179), para ser construído por meio da discussão e da interação - princípio do estudo por meio de comunicação e interação. A didática, de acordo com Peters, tende a apoiar-se nas seguintes práticas e princípios teóricos: a tradição do ensino acadêmico, o estímulo a uma atitude de pesquisa, a tecnologia educacional, a telecomunicação eletrônica, em resultados científico-sociais específicos e na didática geral (2001).

2.7 O ALUNO DA EAD

É comum verificar em diferentes autores e pesquisas relacionadas ao perfil de estudantes matriculados em cursos de *educação a distância* a informação de que se trata de pessoas adultas, ativas no mercado de trabalho (HOLMBERG, 1995; PETERS, 2001). De fato, essa modalidade de ensino favorece bastante a aprendizagem de pessoas que precisam conciliar seus compromissos profissionais e familiares com os estudos. De acordo com Peters, a idade média dos alunos estaria em torno de 20 e 30 anos, sendo que para cima dificilmente se coloca um limite (2001).

Na análise de Peters (2001, p. 37-38), a idade mais avançada modifica o ponto de partida da aprendizagem, trazendo a necessidade de adequar a metodologia de ensino para alcançar maior efetividade. De modo geral, alunos com mais experiência têm diferentes formas de encarar, compreender e avaliar o ensino. Eles têm outra percepção sobre a importância da formação em suas carreiras, como fator determinante para a ascensão profissional e social, uma visão que nem sempre é tão concreta para os jovens que estão fora do mercado de trabalho. Entre os adultos, o tempo dedicado aos estudos é parcial, pois, dado

o exercício profissional, eles também percebem a *educação a distância* como uma segunda chance de instrução, já que não tiveram, ou não aproveitaram, a oportunidade de realizar um curso superior quando jovens. Seu retorno à sala de aula, mesmo à digital, dá-se geralmente como forma de ascender profissionalmente no mercado de trabalho em que estão inseridos. Outra característica é a utilização da experiência profissional como algo complementar ao estudo científico da academia, o que condiciona a discussão de temas diferentes e de outras abordagens para tratar dos conteúdos.

Holmberg (1995, p. 181) atribui ao fato de possibilitar uma comunicação não simultânea o que faz a *educação a distância* ser interessante para adultos. Essa é a condição para que possam realizar as atividades em qualquer lugar e a qualquer tempo. E é justamente isso que permite conciliar o ensino com os demais compromissos.

Jovem ou adulto, o mais importante parece ser ainda a forma como se percebe esse estudante e o papel que ele ocupa no processo. Numa prática centrada no aluno, as características dos aprendizes precisam ser consideradas na constituição do curso e daí deve decorrer a estratégia adotada. Assumir apenas as estatísticas genéricas como modo de compreender os discentes pode não condizer com o perfil de uma turma.

2.8 O PROFESSOR DE EAD

O professor que ministra aulas a distância deixa de ser apenas um profissional dedicado ao ensino dos estudantes, com foco nas práticas e nos saberes necessários para desenvolver conteúdos e para ser um agente de comunicação multimidiática, que vai empregar recursos digitais a fim de promover a aprendizagem. Para isso, o educador precisa compreender os recursos de comunicação e seu funcionamento de forma aplicada à *educação a distância* com vistas a promover a interação entre os participantes, estimular o envolvimento dos aprendizes e buscar novos mecanismos e práticas para aprimorar o trabalho no ambiente de aprendizagem. No caso dele não contar com uma equipe multidisciplinar que o apóie com essa tarefa, maior domínio ele precisará ter para dar conta de sua missão de modo satisfatório. Assim, além das competências pedagógicas que ele deve possuir, o docente deve complementar suas habilidades com conhecimentos próprios do uso das mídias digitais como fundamento para a EAD.

Com essas necessidades trazidas pelo ambiente da aprendizagem, a Internet requer-se do professor uma atitude mais dinâmica, flexível e conectada às práticas possíveis de comunicação digital. O fazer da pessoa que ensina se torna visível e pode ser vivenciado na tela do computador (PETERS, 2003). Os modos de apresentação do conteúdo didático podem se tornar mais variados, interessantes e diversificados, concentrados, concisos e coloridos, tanto literal quanto figurativamente, de acordo com os instrumentos disponíveis ao docente e às suas capacidades de operar tais dispositivos.

Para além das aptidões técnicas, é indispensável que o professor seja organizado, planeje tudo de forma cuidadosa e com antecedência para ter tempo hábil de criar objetos de aprendizagem específicos aos temas tratados. Devem ser flexíveis e contar com imprevistos, adequando seus planos às características das turmas e ao desempenho demonstrado pelos estudantes. Ao longo do processo, o educador deve ser uma figura disponível, presente e constante no ambiente de aprendizagem, para que tenha condições de acompanhar os progressos e as dificuldades encontradas, ficando totalmente consciente do que está acontecendo no processo de ensino aprendizagem. Como parte da evolução dos estudantes nesse modelo de ensino, deve estimular a autonomia e a independência a fim de torná-los responsáveis pela sua formação. E, acima de tudo, deve desenvolver o hábito de refletir sobre o modo especial como ensinam a distância, como meio de aprimorar seus métodos, identificar carências, verificar aspectos positivos e negativos ao longo do trabalho, buscando sempre acertar os descompassos percebidos.

Nessa nova configuração, o professor passa a assumir também o papel de um comunicador digital, que precisa pensar nos recursos interativos para promover o ensino e trabalhar no hipertexto e na hipermídia para chegar aos resultados pretendidos. Essas são competências que até então não eram necessárias aos docentes de EAD, mas que agora passam a ser essenciais para que haja de fato um ensino que não apenas se desenvolva na web, mas sim que utilize a web e seus dispositivos como forma de construir o conhecimento. E como comunicador, também lhe é solicitado habilidade para conduzir diálogos, interpretações e intercomunicações entre todos os participantes da turma.

O professor, como aquele que professa, que anuncia a “verdade” para os alunos que precisam da iluminação, do conhecimento das coisas, perde espaço nesse contexto. Sua atuação em relação ao grupo passa a ser a de um mediador, que tem como responsabilidade orientar o processo em construção pelo grupo, nunca de dirigir. “Como conciliador, o mediador procura integrar os dissidentes, aplacar os conflitos e estabelecer um clima profícuo

de confiança ampliada entre todos, princípio básico para a atuação em conjunto e a colaboração”, resume Kenski (2008, p. 654).

2.9 O LUGAR DA COMUNICAÇÃO NA EAD

Quando se fala de educação e dos processos de desenvolvimento do ensino se tem, como pano de fundo, a *Comunicação*. Pouco se problematiza a importância dessa disciplina como fundamento para o ensino e a aprendizagem. É na fala do mestre, no diálogo entre o professor e o estudante, nos textos que comunicam teorias e conceitos, que o saber é elaborado, adquirido, torna-se vivo e constitui-se como um agente de transformação. Ao se refletir sobre a EAD, novos dispositivos entram em cena. A comunicação para a educação que se desenvolve com o suporte de um meio passa a ser a base para todo o ensino. Aqui, o conhecimento é *mediado* ou ele não existe.

A educação passa então a depender de dois elementos do campo das mídias para desenvolver-se: a comunicação, como processo de trocas entre sujeitos, e os meios como suporte, como elo de mediação entre um emissor e um receptor²⁰. Esses pontos também são indicados por Moore, Tait e Zaparovanny (2002) como as duas finalidades da comunicação. Como sistema de entrega de mensagens, os autores citam a possibilidade de envio de materiais elaborados, como também a transmissão de programas, de forma síncrona ou pré-gravada. Como promotor do diálogo entre professores e alunos, apontam as trocas entre os participantes como elemento enriquecedor da experiência da EAD.

Educação e *Comunicação*, mais do que áreas adjuntas para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, estabelecem uma relação de interdependência e de complementaridade. “O ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver”, expõe Kenski (2008, p. 663).

Os espaços formais de educação, com seu ritmo próprio de incorporação dos meios para a comunicação, interação e trabalho em rede, custam a encarar os desafios de adotar tais

²⁰ Ainda que se tenha recorrido à imagem da teoria da informação de Shannon e Weaver (1975), de forma alguma pretende-se reduzir o processo de comunicação à figura do emissor e do receptor. O emprego dessa representação serve apenas para demonstrar de forma simplificada a estrutura envolvida na troca de mensagens.

práticas comuns nos ambientes extraescolares de forma sistematizada e crítica (KENSKI, 2008). As experiências mediadas, ao serem transformadas em processo educacional, podem contribuir para modificar a forma como as pessoas participam da rede, passando de uma presença individual, voluntária e isolada para configurar-se como uma comunidade educacional emergente. Certamente o acesso à tecnologia é fator determinante para esses atrasos, mas de fato, eles restringem bastante as possibilidades de ofertas de opções diferenciadas de contato, pois é somente no momento em que os estudantes passam a contar com tais estruturas que as instituições de ensino têm condições de assumir novas práticas e métodos.

O acesso a novas formas comunicativas repercute de forma profunda no comportamento dos sujeitos e na cultura das sociedades, reconfigurando valores e gerando outros jeitos de desenvolver aprendizagens coletivas – tanto nos espaços formais quanto nos informais. A Internet, tecnologia que veio afetar todas as dimensões da vida social num passado recente, trouxe consigo um modo inédito de gerar e transmitir dados e interagir com indivíduos, através de diferentes formatos midiáticos e estruturas de produção de conteúdo. A educação também logo sofreu seus impactos. Ainda que a Internet tenha sido mantida por anos nos ambientes universitários e ser utilizada desde os primórdios como instrumento de conexão entre centros acadêmicos fisicamente distantes, a instituição educacional penou para agregar a Internet e seus recursos como instrumento de ensino. No entanto, como bem observa Kenski (2008), mais de uma década de sua disponibilização para uso comercial, a rede mundial de computadores ainda é empregada com restrições nos espaços formais de educação.

Tratando-se especificamente do ensino a distância, a Internet como um meio de comunicação adotado veio acrescentar ao processo uma parte importante que antes ficava em segundo plano: a interação. Nas formas anteriores, o diálogo com o professor se dava de forma restrita por meio de videoconferências e correspondências na maioria das vezes. Contato com outros indivíduos que passavam pela mesma experiência inexistia, quando muito acontecia quando se reuniam para assistir as teleaulas. Pela web, com a criação de ambientes digitais de aprendizagem, é possível trabalhar com a noção de turmas, grupo de estudantes que cursam determinada atividade, em que o conhecimento é desenvolvido de forma simultânea, contando ou não com a interação entre os participantes. É justamente essa oportunidade de contato entre os envolvidos que tem sido apontada como a responsável pelo êxito da EAD digital.

2.10 AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM

As novas tecnologias trouxeram à educação a possibilidade de reinventar a forma como se realizava o ensino a distância. Ao ampliar o espectro dos modos de desenvolver o ensino e a distância, deu condições dos estudantes se envolverem com o processo como nunca antes fora possível, tornando a aprendizagem mais interessante e eficiente.

Como espaço para a construção da aprendizagem, à medida que a EAD pela Internet foi sendo ampliada e conquistando adeptos, foram criados ambientes digitais com recursos de comunicação próprios para o ensino. O que se fez, na verdade, foi reunir mecanismos populares na rede, tais como bate-papo, fórum de discussão, blog, ferramentas de vídeo e áudio, hipertexto, entre tanto outros, para colocá-los a serviço do ensino. Num movimento de apropriação desses dispositivos pelas instituições escolares, surgiram os ambientes digitais de aprendizagem, que concentravam num mesmo local estudantes, professor, tutor, monitor e todos os agentes envolvidos, constituindo uma espécie de sala de aula na web.

O conceito de ambiente de aprendizagem foi criado com base na mudança de paradigma educacional de instrução com uma finalidade voltada para metas, de bases empíricas, para aprendizagem construtivista. Os estudantes não são mais vistos como objetos, mas sim como sujeitos do processo de aprendizagem. Sua aprendizagem não consiste mais em receber e processar o conhecimento oferecido, mas em debater ativamente com o objeto de aprendizagem que eles mesmos selecionaram em um contexto que é definido a partir da interação simultânea com outros estudantes e no qual eles mesmos desenvolvem ou alteram estruturas cognitivas individuais (PETERS, 2003, p. 133).

Ao assumir o papel de ponto de encontro, o ambiente digital de aprendizagem ao ser equipado com os recursos digitais de comunicação eficientes cria as condições para reduzir o impacto da ausência física sobre o processo. Desse modo, apresenta vantagens estruturais como a percepção da distância, que é própria desse formato de ensino, fazendo que em certos momentos seja percebida como proximidade, dada a “presença” dos interagentes no local de aprendizagem. O contato escrito pode ser substituído pela vivacidade da voz e da imagem de discentes e docentes. A sequência da aula presencial é substituída por uma aula que não é temporalmente determinada, podendo compreender atividades dinâmicas e simultâneas além de outras afastadas no tempo, constituindo ao longo do processo um novo tipo de discurso científico, que se baseia nas trocas entre os envolvidos, num texto não linear e

permanentemente recuperável, formado pela soma das conversas, trabalhos, informações publicadas, vídeos e todo conteúdo que ele conter.

No ambiente digital de aprendizagem, os estudantes deparam-se com um hipertexto preparado para que eles possam interagir com hipermídia e assim desenvolver o conhecimento. Para obter todo potencial didático que o computador oferece deve-se ir além da mera reprodução da superfície do livro, que é massivamente textual. É pela exploração dos recursos oferecidos pela Internet que se consegue promover uma experiência efetiva de ensino, com características próprias do meio.

Para que cumpra com sua função, Behrens (2005, p. 76) indica que um ambiente educativo deve focar na autonomia, na criatividade e no espírito investigativo. Para a pesquisadora, o professor precisa ter claro esse desafio e optar por métodos que “[...] contemplem o paradigma emergente, a partir de contextualizações que busquem levantar situações-problemas, que levem a produções individuais e coletivas e a discussões críticas e reflexivas, e, especialmente que visem à aprendizagem colaborativa” (BEHRENS, 2005, p. 76). Kenski (2008) também eleva a comunicação no espaço da aprendizagem como ponto central da EAD na Internet. Ao acompanhar redes digitais de ensino-aprendizagem, ela percebeu que o êxito da atividade é proporcional à frequência das interações didático-comunicativas entre todos os participantes, à liderança do mediador (geralmente o educador) e ao trabalho colaborativo realizado por todos os integrantes do grupo.

2.11 O MOODLE

O Moodle é um ambiente digital de aprendizagem, também chamado de sistema de gerenciamento de curso (*Course Management System - CMS*) e de sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System - LMS*). O programa é uma aplicação web gratuita: uma vez instalado em um servidor, ele fica disponível para acesso via Internet, sem a necessidade de instalar softwares no computador para utilizá-lo. Desenvolvido em código aberto (*open source*), permite que programadores de todo mundo criem novos recursos, incluam ao sistema e compartilhem com a rede de instituições usuárias.



Figura 3: Página inicial do Moodle na Internet

Fonte: Moodle (2010)

Com o foco na oferta das melhores ferramentas para administrar e promover a aprendizagem pela Internet, o *Moodle* permite aos educadores construir um ambiente online e dinâmico para seus estudantes. De forma bastante simples, os professores podem criar um espaço para sua turma onde consigam realizar atividades não presenciais, empregando recursos como fórum de discussão, wiki²¹, chat, tarefas, blog, disponibilizar arquivos, hipertextos, vídeos e áudios, entre outros, além de acompanhar todos os passos dos alunos no interior da plataforma. O sucesso entre as pessoas que interagem com o programa deve-se principalmente à capacidade do programa constituir-se numa comunidade de aprendizagem colaborativa em torno do assunto trabalhado. Outros indicam que é o modo como o *Moodle* entrega o conteúdo aos participantes que o torna tão interessante.

Como programa criado para promover a comunicação com fins educativos a distância, o *Moodle* pode ser adotado tanto em instituições que desenvolvem cursos totalmente online, quanto naquelas que possuem atividades presenciais e semipresenciais como forma de ampliar as zonas de contato com os discentes. Pelo seu porte, permite que seja utilizado em grandes universidades, com centenas de milhares de estudantes, e também em escolas e organizações.

A palavra *Moodle* foi originalmente empregada como uma sigla de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de aprendizagem dinâmico modular

²¹ Wiki é uma coleção de páginas de hipertexto, mantida por cibercibernetas de forma colaborativa. Cada documento pode ser visitado e editado por qualquer cibercibernetista, sem a existência de uma instância hierárquica formal de aprovação antes que o conteúdo seja publicado. A veracidade das informações é obtida pela vigilância permanente dos próprios sujeitos que a utilizam. O termo deriva de WikiWiki que, na língua havaiana, significa rápido (PISCITELLI, 2005).

orientado a objeto, em português), termo bastante representativo para programadores e teóricos da educação. É também um verbo que descreve um movimento de ziguezague entre coisas, uma agradável improvisação que frequentemente provem de ideias e criatividade. Os dois significados, de acordo com sua comunidade de desenvolvedores, aplicam-se ao modo como o *Moodle* foi construído e o modo como professores e alunos devem se aproximar estudando ou ensinando num curso online. Na linguagem do programa, todas as pessoas que o utilizam são chamadas de *moodler*.

O *Moodle* foi criado a partir das necessidades levantadas por Martin Dougiamas que, já na década de 1990, percebia a carência de programas educativos gratuitos que atendessem as universidades de forma satisfatória. Com essa motivação, desenvolveu pesquisas na área da educação durante seus cursos de mestrado e de pós-doutorado, complementando sua formação anterior em Ciências da Computação. Depois de diversos protótipos criados e descartados, a versão 1.0 do programa foi lançada em 20 de agosto de 2002. De acordo com a concepção de Dougiamas, o *Moodle* baseia-se numa epistemologia de construtivismo social, “[...] que não somente trata a aprendizagem como uma atividade social, mas foca atenção na aprendizagem que ocorre enquanto constroem artefatos ativamente (como um texto) para outros verem ou usarem”²², revela.

Desde sua criação, muitas outras versões foram lançadas, com novos recursos, melhor escalonamento dos dispositivos e desempenho mais otimizado, sempre com a preocupação de oferecer um software de fácil manejo, o mais intuitivo possível. O *Moodle*²³ expandiu e a comunidade de *moodlers* e desenvolvedores cresceu. A diversidade de pessoas utilizando o programa apresentou diferentes situações de ensino e novos desafios a serem enfrentados. Agora, ele é adotado não apenas em universidades, mas também em escolas de ensino fundamental e médio, organizações não-governamentais, empresas privadas, professores independentes e mesmo nos casos de educação doméstica feita pelos pais, comum nos Estados Unidos.

O criador do *Moodle*, que ainda lidera o grupo de desenvolvimento do programa, reafirma seu compromisso com o trabalho e com sua manutenção como um software aberto e gratuito na página da comunidade. Dougiamas comenta que ele “[...] tem uma crença

²² Citação original: *which not only treats learning as a social activity, but focusses attention on the learning that occurs while actively constructing artifacts (such as texts) for others to see or use*. Disponível em: <<http://docs.moodle.org/en/Background>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

²³ As informações relativas ao Moodle foram obtidas através de consulta ao site disponível em: <<http://moodle.org>>.

profunda na importância da educação irrestrita e do empoderamento pelo ensino, e o Moodle é o modo principal que eu tenho para contribuir com a realização desses ideais²⁴».

Para conhecer melhor o Moodle, é importante verificar seus recursos e entender como eles funcionam. Para isso, será adotado o programa instalado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O Moodle, como um sistema desenvolvido em código aberto e com a visão de ser um sistema flexível e adaptável às necessidades de cada instituição, possibilita que cada um que o adote possa adequar seu layout conforme seja do seu interesse. No entanto, algumas alteram apenas partes das imagens para não gerar impactos sobre a estrutura padrão. Ao modificar tal estrutura, será preciso reconfigurá-la toda vez que uma nova versão for lançada. Em função disso, é comum manter certos padrões da ferramenta para evitar retrabalhos. Na Unisinos, essa questão é uma premissa para ajustes na interface exibida.



Figura 4: Página inicial do Moodle instalado na Unisinos
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Essa é a página inicial do Moodle quando acessado em <http://www.moodle.unisinos.br>. Ela é composta por uma área de conteúdo introdutório permanente (A), que apresenta de forma bastante sucinta o ambiente aos internautas. Logo abaixo (B), encontra-se o menu que dá acesso aos conteúdos disponíveis a todos que chegarem ao local, mesmo àqueles que não possuem cadastro. Através dele, é possível entrar na seção de novidades, nos sites da Unisinos e da Unisinos Virtual, ler os tutoriais sobre o programa e assistir ao vídeo de apresentação. No canto direito (C), fica o link em que a pessoa

²⁴ Citação original: *have a deeply-held belief in the importance of unrestricted education and empowered teaching, and Moodle is the main way I can contribute to the realisation of these ideals*. Disponível em: <<http://docs.moodle.org/en/Background>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

que integra alguma turma deve clicar para entrar no espaço. O calendário (D) registra os eventos importantes para os estudantes de EAD. Na zona central (E), há em destaque a última notícia publicada pelos administradores do sistema na universidade. Ali são postadas informações relacionadas ao uso do *Moodle* e a rotina de aulas e manutenções.

Figura 5: Página de login no Moodle

Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Depois de clicar para acessar o *Moodle*, o indivíduo é levado a uma página como esta, onde há um campo para inserção do nome de usuário cadastrado no sistema e a senha. Caso não se lembre desses dados, poderá também verificar os modos de recuperação das informações clicando no botão “Sim, preciso de ajuda para acessar”.

Categoria	Quantidade
Administrativo - Unisinos Virtual	66
Especialização	47
Extensão	58
Graduação - EAD	2
Grupos de trabalho	44
Pós Graduação	26
Grupos de trabalho temporários	23
Graduação - EAD 2009/1	1
Graduação - Presencial 2009/1	4
Pólos	
EAD - GRAD - Bacharelado em Sistemas de Informação	1
EAD - GRAD - Bacharelado em Administração	1
EAD - GRAD - Gestão Financeira	1
EAD - GRAD - Comércio Exterior	2
EAD - GRAD - Gestão da Tecnologia da Informação	6
EAD - GRAD - Ciências Contábeis	
EAD - GRAD - Gestão de Recursos Humanos	
EAD - GRAD - Logística	
Graduação - EAD Intensivo 2009/1	14
Graduação - EAD 2009/2	160
Graduação Presencial - 2009/2	75
Especialização - 2009/2	2
Graduação - EAD Intensivo Verão 2010	17
Graduação - EAD Intensivo Inverno 2010	
Extensão - 2010/1	

Figura 6: Página de seleção da turma no Moodle

Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Quando a pessoa faz o login no *Moodle*, o programa verifica a que turmas ou cursos ela está vinculada e o perfil de acesso em cada uma delas – se é de aluno, professor, administrador, tutor, visitante ou monitor. No momento em que clica no grupo desejado, o indivíduo é direcionado à página de sua turma.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Empreendimentos em Informática-02-20092'. The page layout includes a top header with the Unisinos logo and a left-hand navigation menu. The main content area is titled 'Programação' and features a banner for 'Graduação'. Below the banner, there is a section for 'APRESENTAÇÃO' with introductory text and a list of dates for activities. A 'DESAFIO 1' section follows, detailing a challenge for entrepreneurial teams with a list of resources and forums. 'DESAFIO 2' and 'DESAFIO 3' sections are also visible, each with specific instructions and resource lists. The right sidebar contains 'Últimas Notícias' and 'Atividades recentes'.

Figura 7: Página inicial de uma comunidade do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Após ingressar no *Moodle* com as suas informações pessoais e clicar sobre sua turma, a pessoa que possui perfil de aluno chega a uma tela como essa acima. Esse é o ambiente de aprendizagem criado pelo professor para desenvolver as competências previstas na atividade. Nele, o educador cria um tópico para cada módulo de conteúdo ou aula, da forma que achar mais adequado. Em cada um desses itens, ele insere uma mensagem com instruções sobre as tarefas e/ou sobre o tema abordado, disponibiliza os arquivos relacionados àquele assunto e coloca os links para que os estudantes possam acessar as atividades que devem ser realizadas em função dessa etapa. Todas as partes que compõem o curso ficam no centro da página, organizados em ordem de publicação – o primeiro inserido fica logo abaixo do topo e o último próximo ao rodapé. Essa área é inteiramente planejada, elaborada e publicada pelo professor, é ele quem define as informações, as imagens, vídeos, animações e todos os recursos que ali estarão.

No lado esquerdo da tela, há diversos acessos para recursos que integram o *Moodle*. O primeiro deles chama-se “Participante”. Ao clicar sobre ele, é possível verificar todas as pessoas que fazem parte da turma, com o nome, foto (quando publicada), cidade, país, último acesso e as informações que compõem o perfil no sistema. Em seguida, fica um menu chamado de “Atividades” onde se encontram links para todos os recursos de comunicação que o professor aciona, por exemplo, chat, fórum de discussão, wikis, tarefas etc. Ao entrar num deles, é possível ver todas as vezes que o dispositivo foi utilizado, acessar as atividades passadas, participar das atuais e ver as próximas que estão agendadas. Abaixo desse quadro, vem um campo de busca para localizar termos abordados no ambiente e uma área intitulada “Administração” em que constam dados para conferência dos alunos como relatórios, notas, respostas às perguntas feitas e perfil no programa. Por fim, há um espaço “Meus cursos” em que ficam listados os cursos em que o indivíduo integra.

Na coluna da direita, é possível visualizar as novidades mais recentes postadas pelo professor na área chamada de “Últimas notícias”. Ali fica o título de cada informação, o nome de quem a publicou, a data, o horário e o link para acessar o texto na íntegra. A seguir, aparece um espaço “Próximos eventos” onde constam as atividades que os estudantes deverão realizar. O último bloco desse lado, as “Atividades recentes”, reúne as últimas participações e inserções no *Moodle*, seja de professor, de aluno, de monitor ou de tutor. Desse modo, fica mais simples acompanhar as postagens no programa e verificar os comentários dos membros da turma sobre os assuntos tratados, sem a necessidade de percorrer todos os recursos.

Na área superior da página, fica uma imagem padrão criada pela universidade, onde há o logo da Unisinos Virtual, órgão dentro da Unisinos responsável pela realização de

disciplinas e cursos a distância, e uma foto ilustrativa. No canto direito, há o nome da pessoa que está online no programa, com um link para sair do ambiente e para acessar todas as formas de ajuda oferecidas.

O *Moodle* é formado por diversos recursos de comunicação que permitem o diálogo entre os participantes e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Cada um desses dispositivos é instalado no programa e disponibilizado para uso dos professores de acordo com as necessidades percebidas pela instituição. Na Unisinos, os recursos que integram o *Moodle* são:

1) Fórum de discussão

Nesse espaço, o professor lança uma provocação à turma, que pode ou não ser na forma de uma pergunta. Os estudantes respondem a questão criando um tópico para isso. Eles também têm a possibilidade de comentar no tópico publicado por um colega ilimitadas vezes. Assim, a partir da colocação de um estudante, todos os demais podem registrar sua visão sobre aquele tema na mesma página, com um comentário abaixo do outro.

Trata-se de um recurso de comunicação assíncrono, que permite ao educador marcar um prazo para os integrantes do grupo participarem.

Todos os tópicos publicados pelos estudantes são exibidos abaixo da pergunta, em ordem de data (os mais recentes são mostrados na área superior e os antigos na parte de baixo).

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
empreendedorismo pra mim é...	Daniel Fialli	0	Daniel Fialli Sex, 23 Set 2009, 16:07
Empreendedorismo	Richard Roubior	0	Richard Roubior Seg, 21 Ago 2009, 10:13
Empreendedorismo	Gabriel Babi euf Schmidt	1	Gabriel B. Schmidt Sab, 20 Ago 2009, 17:22
Empreendedorismo	Solange O. S. Silva	0	Solange O. S. Silva Sab, 20 Ago 2009, 17:04
Empreendedorismo	CLAUDIO VINÍCIUS TAURINO RAMOS	3	Marcelo Schumacher Sab, 20 Ago 2009, 11:38
Empreendedorismo	FELIPE EUGÊNIO MADRIL	6	Marcelo Schumacher Sex, 19 Ago 2009, 22:17
Empreendedorismo	Milano Moraes	0	Tatiane Boretti Sex, 19 Ago 2009, 22:08
Empreendedorismo segundo a minha pessoal	Cristiano dos Santos Sálexis	0	Cláudio da Cunha Siqueira Sex, 19 Ago 2009, 21:02
Empreendedor	Kowal Sakai	3	Marcelo Schumacher Sex, 19 Ago 2009, 20:28
Minha definição de Empreendedorismo	Rafael Soares de Almeida	21	Marcelo Schumacher Sex, 19 Ago 2009, 20:14
Empreendedorismo	Edson R. R. Lima	5	Tatiane Boretti Sex, 19 Ago 2009, 20:12
Empreendedorismo	RAFAEL AUGUSTO ROOST	0	RAFAEL AUGUSTO ROOST Sex, 19 Ago 2009, 19:18
Empreendedorismo	JONAS VIER	0	JONAS VIER Sex, 19 Ago 2009, 19:25
meu entendimento	Fernanda Berti	0	Fernanda Berti Sex, 19 Ago 2009, 18:54
Ser Empreendedor	Roberto Falk	0	Roberto Falk Sex, 19 Ago 2009, 18:40
Empreendedorismo	Liz Felipe Trevisan	0	Liz Felipe Trevisan Sex, 19 Ago 2009, 18:14
Empreendedorismo	Marcelo Das Chagas Eschebarger	0	Marcelo Das Chagas Eschebarger Sex, 19 Ago 2009, 14:54
Ser empreendedor	GUSTAVO CRUZ PREIBE	0	GUSTAVO CRUZ PREIBE Sex, 19 Ago 2009, 14:28
Meu entendimento	MOISÉS ARMANDO RAMIREZ	0	MOISÉS ARMANDO RAMIREZ Sex, 19 Ago 2009, 13:22
Empreendedorismo	Werner Páry Moraes	1	MOISÉS ARMANDO RAMIREZ Sex, 19 Ago 2009, 13:16
Empreender	Cláudio Fialli	0	Cláudio Fialli Sex, 19 Ago 2009, 12:28
Empreender	Ulisses Andreia	0	Ulisses Andreia Sex, 19 Ago 2009, 10:27
Uma nova visão sobre empreendedorismo	GILSON WINIGST	0	GILSON WINIGST Sex, 19 Ago 2009, 09:37
Empreendedorismo	CARLOS LOREDO MACHADO Machado	0	CARLOS LOREDO MACHADO Machado Sex, 20 Ago 2009, 09:42
Empreendedorismo	SAMUEL DOS SANTOS DE OLIVEIRA	0	SAMUEL DOS SANTOS DE OLIVEIRA Sex, 27 Ago 2009, 11:14
Empreendedorismo	JEFFERSON SEGUNDO	0	JEFFERSON SEGUNDO Sex, 27 Ago 2009, 11:11
Empreendedorismo	VIVIAN Mignos Müller	0	VIVIAN Mignos Müller Ter, 23 Ago 2009, 12:22

Figura 8: Fórum de discussão do Moodle

Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Para ver a resposta de cada um, é preciso clicar no título da mensagem postada.

2) Chat

O recurso é uma sala de bate-papo por onde se desenvolve uma comunicação simultânea entre os membros da turma. Para sua utilização, o professor deve agendar um horário com os alunos para que todos estejam online no *Moodle* naquele momento. Na hora marcada, o participante deve fazer login no ambiente e clicar no link do chat para acessar o dispositivo. No lado direito da tela, é mostrado o avatar de todas as pessoas que estão participando da sessão. À esquerda, ficam as mensagens inseridas no chat e os avisos de ingresso e saída na sala. Logo abaixo, fica um campo para digitar o texto que o indivíduo deseja compartilhar com os demais.

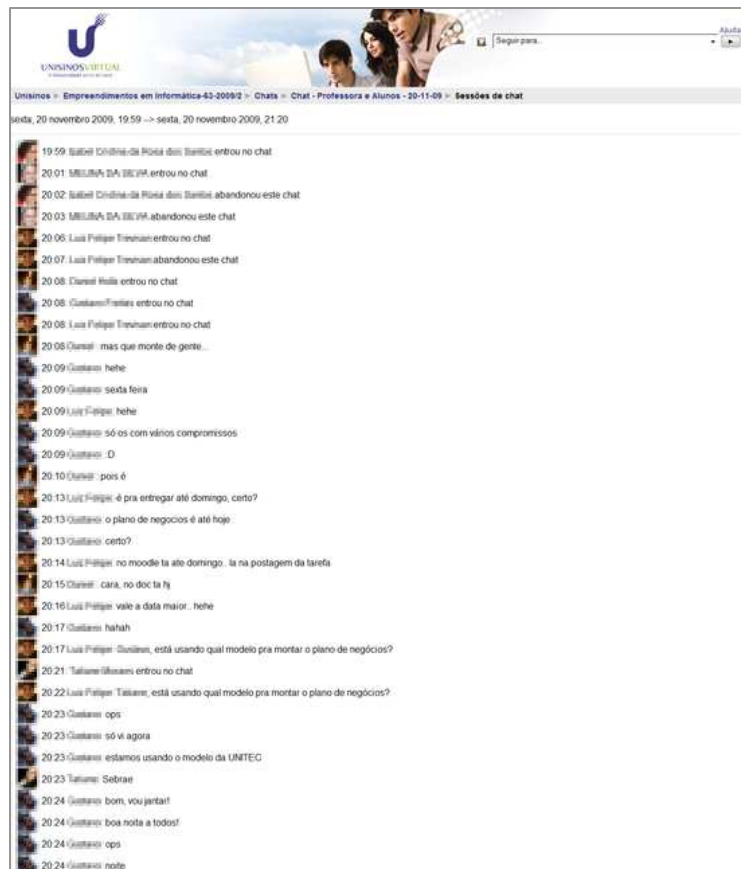


Figura 9: Página do chat do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

O chat não possui moderação. Assim, todas as mensagens postadas são mostradas a todos que estão online. O professor possui as mesmas possibilidades de comunicação que os demais. Com isso, à medida que está respondendo a uma questão, um outro estudante pode digitar uma outra pergunta.

3) Diário de bordo

O diário de bordo constitui um espaço de contato direto do estudante com o professor. Trata-se de uma área de texto, onde o aprendiz pode registrar seu progresso na disciplina, falar sobre suas dificuldades com o *Moodle*, com o conteúdo, esclarecer dúvidas.

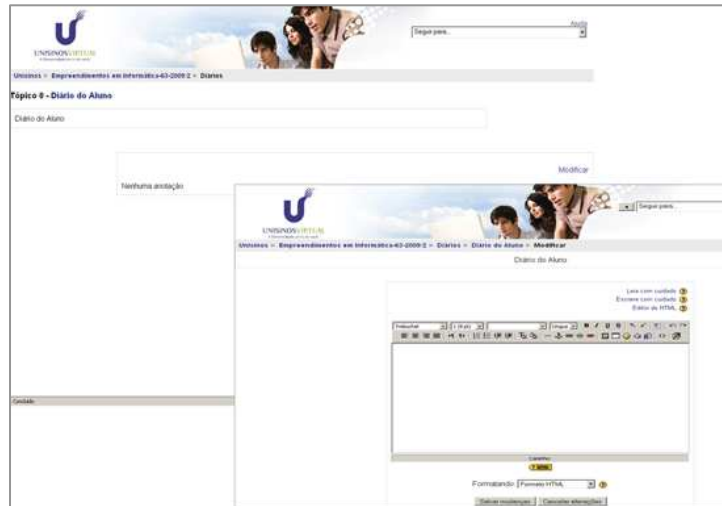


Figura 10: Diário de bordo do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

O recurso é bastante simples, formado por um campo para digitação da mensagem e um botão de publicar a informação. Os textos mais recentes publicados são exibidos no topo da tela, enquanto os mais antigos ficam na parte de baixo.

4) Wiki

A ferramenta wiki permite que os estudantes de uma turma construam um texto colaborativamente, num espaço dentro de Moodle, sem a necessidade de trocar arquivos por e-mail como usualmente acontece.



Figura 11: Página de wiki do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Após a criação de um wiki pelo professor, o aluno tem condições de produzir seu texto e salvá-lo para que seus colegas possam acessá-lo e editá-lo, adicionando novas informações, continuando o texto ou mesmo corrigindo equívocos. A cada edição, o programa salva uma

versão, assim, é possível recuperar escritos passados e, até mesmo, verificar quem fez o que e em que momento, já que todas as modificações ficam registradas.

5) Tarefas

A área de tarefas permite que o professor crie uma atividade no Moodle para que os estudantes desenvolvam e enviem através do programa. Por aqui, é possível solicitar aos participantes da turma que respondam um questionário, salvem o arquivo em seus computadores e enviem para avaliação.



Figura 12: Página de tarefas do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

O recurso prevê que o educador agende um prazo para inserção do documento no programa. Assim, faz o controle dos trabalhos encaminhados no tempo e barra a entrada de materiais atrasados.

6) Recursos

Na versão implantada na Unisinos, o dispositivo que possibilita a inclusão de arquivos digitais em variados formatos é chamado de “Recursos”.



Figura 13: Página de recursos do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

O professor pode inserir documentos em formato Word, PDF, Excel, PowerPoint, HTML, TXT etc, além de vídeos, áudios e animações.

7) Testes

O módulo de testes do Moodle dá ao professor condições de criar um questionário com questões para que os estudantes respondam individualmente. Essas respostas podem ser abertas, para que o aluno digite o texto correspondente, ou de múltipla escolha, onde são dadas algumas alternativas para que a correta seja marcada.



Figura 14: Página de testes do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

Nessa última forma, a correção pode ser em tempo real. Uma vez terminado o teste, o aprendiz pode solicitar a exibição das respostas corretas, assim ele pode verificar na hora quais ele acertou ou errou. Esse recurso pode ser utilizado como forma de avaliação.

8) Glossário

Pelo glossário, a turma pode criar uma coleção de termos relacionados ao conteúdo da disciplina que auxiliem na compreensão dos temas desenvolvidos. Trata-se de um recurso em que os estudantes ao postar um dado conceito, colaboram com a aprendizagem de todo grupo.

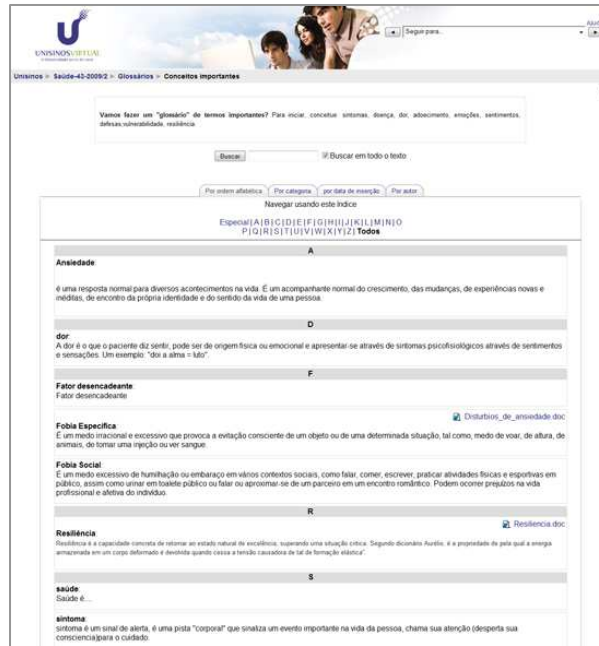


Figura 15: Página de glossário do Moodle
Fonte: Moodle Unisinos (2010)

A inserção é bastante simples: a pessoa entra no espaço, digita a palavra e sua explicação e a publica. A localização dos termos pode ser feita através da busca pelas letras iniciais, pelos mais recentes e por autor.

2.12 EAD NA UNISINOS

A educação a distância vem se consolidando na Universidade do Vale do Rio dos Sinos desde 1998, quando foi criado o primeiro protótipo de ambiente digital de aprendizagem (CALEFFI; GARRIDO; SCHLEMMER, 2006). O projeto de então tinha como objetivo promover atividades de capacitação a distância em Informática na Educação e Tecnologias de Informação, utilizando para isso uma metodologia de ensino baseada na interação entre os educandos e na construção coletiva do conhecimento. No mesmo ano, o ambiente criado passou a ser utilizado também em cursos de extensão, disciplinas de cursos de graduação e de especialização da área de Ciências Humanas e Ciências Exatas e Tecnológicas relacionadas às temáticas de trabalho.

Essas experiências desencadearam a necessidade de criação de um ambiente próprio para o desenvolvimento de atividades a distância. No segundo semestre de 1999, começou a se planejar e elaborar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Unisinos 1.04, numa

iniciativa vinculada ao curso de Pedagogia da universidade e formalizada através do projeto de ensino *Ambiente Virtual de Aprendizagem: uma proposta interdisciplinar*.

A finalidade do AVA UNISINOS consistia em provocar a ação e a reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentada numa concepção epistemológica interacionista/construtivista, comprometida com um fazer docente que resgata o uso da tecnologia numa perspectiva crítico-humanizadora, no contexto da Pedagogia Inaciana (CALEFFI; GARRIDO; SCHLEMMER, 2006, p. 371).

Com a construção do AVA no primeiro semestre de 2000, a Unisinos realizou uma experiência com três disciplinas do curso de Pedagogia: Informática na Educação II, Teorias da Aprendizagem e Psicologia II. No segundo semestre desse mesmo ano, a abrangência do modelo foi ampliada, passando a ser desenvolvida também com cursos de extensão, outras graduações, pós-graduação e nas capacitações internas na instituição. Nos quatro semestres em que esteve em funcionamento na universidade, o AVA Unisinos foi utilizado por mais de 800 pessoas. O conhecimento gerado ao longo dessa vivência contribuiu com o trabalho de assessoria pedagógica da instituição no que se relacionava ao estudo e a implementação de metodologias diferenciadas na prática docente em nível universitário.

Na época, a Unisinos apostou na criação de uma plataforma tecnológica por entender que as diferentes soluções disponíveis no mercado não eram adequadas para atender a proposta educacional inovadora da instituição. Para isso, a universidade investiu no desenvolvimento do AVA como forma de ter seu próprio programa, capaz de “[...] traduzir a compreensão que a Unisinos tem sobre como ocorre a aprendizagem a partir do uso de tecnologias digitais emergentes” (CALEFFI; GARRIDO; SCHLEMMER, 2006, p. 371). Para a elaboração do ambiente, adotou-se como premissa epistemológica a concepção interacionista/construtivista/sistêmica, pela qual o conhecimento deveria ser promovido através da interação entre os membros do grupo, de forma que sua apreensão se desse pela construção coletiva, envolvendo e se dirigindo a todos. Como pressupostos pedagógicos, baseou-se na dialogicidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Trata-se de um ambiente que possibilita a criação de comunidades e micro-comunidades, ou seja, sub-sistemas que se inter-relacionam, e são interdependentes, formando sistemas no qual o todo é maior que a soma das partes. Isso expressa a concepção sistêmica, na qual o conhecimento é visto como um todo integrado, sendo que as propriedades fundamentais se originam das relações entre as partes, formando uma rede. Essas comunidades são formadas a partir de interesses em comum, em

que o sujeito é o centro do processo de aprendizagem e em interação com os objetos de conhecimento e demais sujeitos constrói conhecimentos. Isso expressa a concepção interacionista-construtivista pois reconhece que sujeito e objeto de conhecimento são organismos vivos, ativos, abertos, em constante troca com o meio-ambiente através de processos interativos indissociáveis e modificadores das relações, a partir das quais os sujeitos em relação modificam-se entre si, compreendendo o conhecimento como um processo em permanente construção (CALEFFI; GARRIDO; SCHLEMMER, 2006, p. 372-373).

Os resultados positivos motivaram a criação de uma nova versão da plataforma em 2001 - versão 2.0. Em 2002, a universidade passou a realizar projetos pilotos com o uso do AVA, empregado como ferramenta auxiliar ao ensino presencial. O projeto foi amparado por um amplo programa de formação docente para o desenvolvimento da aprendizagem. Em seu ápice, o AVA Unisinos chegou a contar com 339 comunidades virtuais de aprendizagem, somando mais de 13.815 pessoas cadastradas, entre alunos, professores, funcionários e comunidade externa (CALEFFI; GARRIDO; SCHLEMMER, 2006). O programa, que estava aberto para download da Internet, estava sendo utilizado nesse período por outras 50 instituições em diversos países da América Latina, em instituições públicas, privadas e em Organizações Não Governamentais (ONGs).

No ano de 2003, porém, a Unisinos restringiu o emprego da plataforma aos professores que já tinham participado da capacitação, devido à ausência de políticas claras sobre os rumos que o ensino a distância teriam na instituição, o que freou o crescimento da modalidade. Em 2004, a universidade cria o Projeto de Implantação da EAD, com o objetivo de desenhar e operacionalizar a adoção dessa modalidade de ensino em larga escala. O grupo que veio conduzir o trabalho na instituição durante essa etapa de maturação e implantação da proposta recebeu o nome de *Projeto Sedna*, que mais tarde passou a constituir o Escritório de EAD da universidade, responsável pelo desenvolvimento da Unisinos Virtual – o braço da Unisinos em *educação a distância* em seus mais diversos níveis e serviços prestados.

De outubro de 2005 a agosto de 2006, a Unisinos passou de cinco disciplinas de graduação oferecidas a distância para 50, além de vários cursos *Lato Sensu* bem como trabalhos desenvolvidos para clientes externos. Nesse ano, contava com dois mil alunos de EAD e com uma evasão menor que a presencial, “sabendo que os índices de evasão tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, atingem a ordem de 80%, estamos trabalhando com o número 3% como sinal vermelho para uma intervenção junto ao nosso aluno”, comentam as autoras Caleffi, Garrido e Schlemmer (2006, p. 3.88).

Em 2008, a universidade passou a introduzir a plataforma Moodle, de forma experimental, com o intuito de abandonar o AVA. Para a Unisinos, tornava-se bastante custoso assumir os investimentos em uma ferramenta própria, que tinha sido construída para um número limitado de alunos, que carecia de melhorias, atualizações e manutenções constantes. Chegou-se num momento em que o crescimento da EAD exigia uma escolha: contratar pessoas capacitadas para realizar as alterações demandadas, em termos técnicos e de possibilidades de interação, ou passar a utilizar outro programa semelhante, com as características necessárias para promover o ensino não presencial com a qualidade prezada pela instituição. O *Moodle* apareceu como uma boa alternativa, já que o peso do desenvolvimento não estava mais sobre a Unisinos e sim distribuído numa rede de programadores dedicados à criação de novos recursos e que mantinham o software atualizado. Além disso, possui a mesma concepção interacionista e construtivista da plataforma interna e é gratuito. Com essa decisão, a universidade voltou-se novamente ao seu foco: o da promoção do ensino, delegando a outros atores as atividades técnicas de suporte. É importante perceber que o que faz da *educação a distância* na Unisinos um modelo reconhecido pela qualidade não é, nem nunca foi, a ferramenta que ela emprega para isso, mas sim o modo como ela concebe esse formato de ensino e o coloca em prática. A partir de 2009, o uso do AVA para desenvolvimento de atividades a distância foi totalmente substituído pelo Moodle.

Durante toda sua trajetória, a Unisinos promoveu apenas disciplinas a distância de graduação dos cursos presenciais, de acordo com a legislação que regulamenta a oferta de ensino superior, que indica que apenas 20% das atividades dos cursos presenciais podem ser realizadas a distância. Em seis semestres de realização de disciplinas a distância, a universidade aumentou em seis vezes o número de turmas abertas nessa modalidade. O número de alunos matriculados cresceu na mesma proporção, passando de cerca de 500 em 2006 para cinco mil em 2009 (ver gráfico abaixo). Também foram desenvolvidos nesse período cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e em nível de extensão.



Gráfico 1: Crescimento da oferta e dos matriculados em EAD na Unisinos
Fonte: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Desde 2008, a universidade vinha em tratativas com outras instituições de ensino para passar a oferecer graduações integralmente a distância. Tal liberação foi obtida em novembro de 2009, quando a Unisinos, através da Unisinos Virtual, realizou o primeiro processo seletivo para ingresso em cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística e Sistemas de Informação a distância. Para isso, conta com polos de apoio presencial em São Leopoldo (Unisinos), Canoas (Colégio Maria Auxiliadora), Florianópolis (Colégio Catarinense) e Curitiba (Colégio Medianeira).

Num cenário tão competitivo como o vivido pelas instituições de ensino superior, a realização de cursos a distância constitui-se num modo de expandir a oferta, criando novos mercados para as universidade e faculdades. Com poucos investimentos em infraestrutura de polos, essa estratégia de expansão acaba sendo bastante vantajosa, já que se utiliza dos mesmos recursos da estrutura disponibilizada para os cursos presenciais – professores, pessoal administrativo, experiência no ensino superior etc. Na Unisinos, a situação não é diferente. Depois de instalar sedes para cursos presenciais de *Lato Sensu* em Caxias do Sul e Bento Gonçalves, a universidade aposta agora no desenvolvimento de cursos em EAD como forma de ampliar as receitas e garantir a sustentabilidade financeira da instituição, com o nível de

qualidade que faz com que ela seja a melhor universidade particular da Região Sul e a terceira maior do Brasil por dois anos consecutivos (2007 e 2008)²⁵.

²⁵ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (MEC), disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/areaigc>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

3 O AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM COMO ESFERA DE MEDIAÇÃO

Tendo acompanhando o percurso de desenvolvimento da *educação a distância* até a problematização de sua presença nos meios digitais, nesta etapa, volta-se à atenção ao ambiente de aprendizagem como esfera de mediação. Analisando o *Moodle* como instância que se coloca entre o indivíduo (professor e aluno) e o conhecimento (e os recursos para atingi-lo), pode-se vislumbrar diferentes dimensões que intervém sobre os modos como os sujeitos utilizam e se apropriam de suas possibilidades. Essas dimensões são identificadas como dimensão comunicacional, pedagógica, tecnológica e representacional, e constituem a base para a compreensão dos processos comunicacionais e da aprendizagem que deles decorre.

3.1 PENSANDO A MEDIAÇÃO

A presença dos meios de comunicação sob diversas formas gerou mudanças significativas no modo como os indivíduos compreendem a realidade em que estão inseridos e como constituem a sociedade. O entendimento que se tem da posição ocupada pelos cidadãos no campo da comunicação midiática conheceu diferentes estágios, sendo transformado à medida que pesquisadores buscavam clarificar o panorama bastante obscuro de como se desenvolvia a recepção de uma mensagem. A partir do momento em que passaram a ocupar um local de destaque na vida cotidiana das pessoas, os meios de massa tornaram-se fontes de informação e entretenimento e de construção de imaginários coletivos, privilegiando a formação de identidades nacionais, temporais e geracionais (MATA, 1999).

Na história dos meios, foi preciso superar a concepção de mídia restrita a canais por onde circulavam significados, para “pensar a cultura articulada em torno aos meios e às tecnologias como uma nova matriz de produção simbólica dotada de um estatuto próprio e complexo”²⁶, como aponta Mata (1999, p. 3). Esse deslocamento possibilitou que se refletisse acerca dos modos de interação com as formas de expressão e sobre a produção com suas estratégias discursivas e de recepção. Olhar para o cultural no contexto da recepção

²⁶ Citação original: *pensar la cultura articulada en torno a medios y tecnologías como una nueva matriz para producción simbólica dotada de un estatuto propio y complejo* (MATA, 1999, p. 3).

evidenciou instâncias fundamentais para o recebimento das mensagens não contempladas nos modelos mentais de até então. E nesse aspecto, o trabalho de Martín-Barbero contribui de forma definitiva ao campo.

Em *Dos meios as mediações* (1997), Martín-Barbero identifica que a transição de um modelo comunicacional, que privilegiava a divisão da sociedade em classes para uma concepção de massa, fez a cultura tornar-se espaço estratégico da hegemonia, passando a mediar pela dissimulação das diferenças e pela conciliação dos gostos. Num duplo movimento de desconexão (com a realidade imediata) e recomposição (pelo massificado de orientação hegemônica), os dispositivos que operavam a mediação junto às massas estariam intimamente relacionados à legitimidade que articula a cultura. Num processo que envolve sociabilidade e experiência da realidade, tais dispositivos realizam a abstração da materialidade tecnológica da fábrica e do jornal e a mediação que busca esconder o “[...] conflito entre as classes produzindo sua resolução no imaginário, assegurando assim o consentimento ativo dos dominados” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 169).

Ao situar os meios no âmbito das mediações, Martín-Barbero (1997) os coloca junto ao processo de transformação cultural, do qual não são responsáveis pelo seu início nem são fruto dele, mas que desempenham um importante papel, interferindo em sua configuração. Em outras palavras, o que o autor sugere é que, entre a transmissão de uma informação e seu recebimento pelo público, existe uma instância fundamental que condiciona a forma como as pessoas compreendem a mensagem – entendida como mediação. A cultura entra em cena como um dos operadores de destaque nesse contexto, agindo diretamente sobre esse fluxo.

A compreensão do papel das mediações na sociedade avançou para uma concepção de cultura midiática, que estaria para além das trocas de produtos culturais. Nesse momento, a cultura dos meios teria atingido um estágio de crescimento das tecnologias e das instituições produtoras de mensagens e de explosão dos usos e do consumo dessas tecnologias e meios (MATA, 1999).

Constituiria, em compensação, um novo desenho das interações, uma nova forma de estruturação das práticas sociais, marcada pela existência dos meios. Nesse sentido, a midiática da sociedade - a cultura midiática - nos coloca a necessidade de reconhecer que é o processo coletivo de produção de significado através do qual a ordem social se compreende, se comunica, se reproduz e se transforma, que está

sendo redesenhado a partir da existência das tecnologias e meios de produção e transmissão de informação (MATA, 1999, p. 5)²⁷.

Apesar de permear a vida cotidiana das pessoas, o midiático não esgota o comunicacional. Os sujeitos sociais, ao constituírem audiências múltiplas, são interpelados a todo instante a partir do midiático e desde esse ponto são mediatizados em relação a seus diferentes lugares e organizados desde o midiático em nichos específicos. Nas interações que estabelecem com os demais, ao experimentarem sensações e emoções, os indivíduos o fazem em grande medida através dos meios. Nesse sentido, Guillermo Orozco indica que uma das experiências mais vitais e definidoras dos sujeitos sociais contemporâneos é a relação com a mídia, as interações e assistências televisiva, radiofônica, cinematográfica e ciberinformáticas (OROZCO, 2001).

No modo pensado por Orozco (2001), a mediação seria um processo estruturante que configura e orienta a interação das audiências e cujo resultado é a concessão de sentido por parte dos referentes midiáticos com que interagem. A concepção de María Cristina Mata (1997) vem contribuir para a ideia de mediação que é aqui desenvolvida trazendo a noção de experiências midiáticas, que seriam aquelas obtidas em função das relações com os meios. Essas experiências seriam constituídas nos momentos de contato com os veículos de comunicação que proporcionariam a experimentação de realidades diversas, muitas vezes inacessíveis de outras formas.

Os impactos dessa cultura dos meios podem ser percebidos em variadas instâncias da sociedade. As instituições de ensino, em particular, são a todo instante provocadas, tanto por sofrerem com a concorrência e com a atração que os produtos midiáticos exercem sobre os estudantes, como por trazerem à discussão os métodos tradicionais de educação, questionando sobre a inclusão de recursos e técnicas para a execução de uma proposta de educação mais dinâmica, com aproveitamento de tecnologias.

²⁷ Citação original: *Constituiría, en cambio, un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la existencia de los medios. En ese sentido, la mediatización de la sociedad – la cultura mediática – nos plantea la necesidad de reconocer que es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y medios de producción y transmisión de información* (MATA, 1999, p. 5).

Com a sociedade mediatizada, os espaços de permeação (interação social mediatizada ampla) parecem, ao contrário, mais amplos que a escola, mais vívidos, mais ágeis, sedutores, renovados, diversificados. É evidente que tudo isso não significa que sejam melhores – apenas que são mais atraentes e estimulantes. A escola encontra então, neste aspecto, dificuldades para se colocar como espaço de maior relevância para a vida futura do aluno (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.61).

Esses desafios inspiram a busca por novas soluções. Um uso qualificado das possibilidades que apresentam pode contribuir para aproximar os jovens dos saberes formais que têm espaço na escola e estabelecer as pontes para que se efetive o intercâmbio de conhecimento. Ao pensar nos modos de educação a distância, essas oportunidades dos meios (sejam elas visuais, auditivas, informacionais) são especialmente importantes, pois impactam diretamente na aprendizagem dos indivíduos. Naqueles que utilizam a Internet como suporte, soma-se ainda os ganhos vindos com a interação entre os envolvidos que o emprego da mídia digital proporciona.

Na presença de uma malha de comunicação cada vez mais intrincada, os saberes circulam na sociedade de variadas formas, por diversos canais e espaços. “Mais do que simplesmente “saberes”, multiplicam-se dispositivos de mediação e circulação dos saberes” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.62). É preciso lembrar que a educação, como processo complexo que é, sempre utilizou a mediação de algum tipo de comunicação como apoio ou complemento à atividade do professor, em seu contato com os estudantes. Para Belloni (2006), a sala de aula, o quadro, o giz, o livro e todos os materiais que entram em cena na aprendizagem podem ser considerados ferramentas/tecnologias pedagógicas responsáveis pela *mediação* entre o conhecimento e o aprendiz.

No contexto da educação a distância realizada pela Internet, cabe pensar em mediação e em experiências midiáticas a partir do momento em que esta desenvolve-se no espaço do ambiente digital de aprendizagem, ocupando uma posição intermediária entre os envolvidos, criando as condições necessárias para que as mensagens trocadas circulem e cheguem a seus a seus destinos. A interação com o professor é mediatizada, dada as características da EAD, e é praticada com o apoio dos recursos de comunicação que estão à disposição no Moodle, fazendo dessa modalidade de ensino um processo que depende de mecanismos de mediação (o computador, a Internet, a plataforma de aprendizagem) para existir muito mais do que a educação convencional, que utiliza o quadro, a caneta, a sala de aula, o papel. Essa mediação na educação a distância, no sentido adotado por Martín-Barbero, Mata e Orozco, pode ser

pensada como um todo formado por quatro diferentes dimensões que agem diretamente sobre o processo: a comunicacional, a pedagógica, a tecnológica e a representacional.

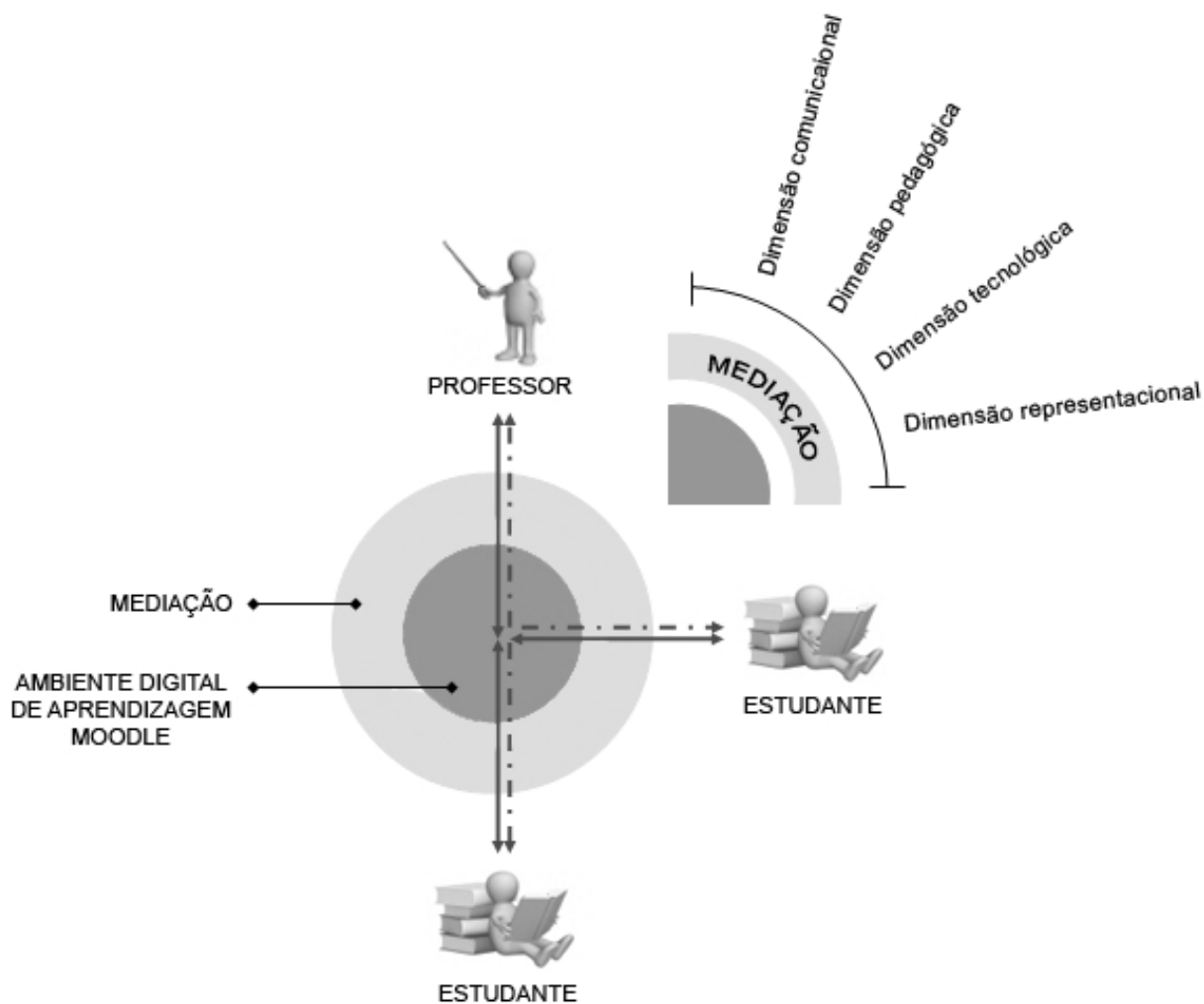


Figura 16: Representação da configuração do Moodle

Fonte: Elaborada pela Autora

Na imagem, há uma representação de como se configura um ambiente de aprendizagem. No caso estudado, o Moodle, opera como mediador entre os envolvidos no processo. Aqui se verifica que o programa, como meio de comunicação que é, é a própria instância mediadora que age tanto na emissão como na recepção das mensagens. Por entender que essa recepção não é meramente a absorção da mensagem tal e qual foi enviada, é preciso considerar alguns fatores que interferem e incidem sobre esse fluxo. Dadas as características das trocas, do modo como ela se dá e da ambiência em que se desenvolve, é possível

diagnosticar as quatro dimensões já citadas – comunicacional, pedagógica, tecnológica e representacional. Cada uma delas será vista individualmente nas páginas que seguem.

É importante perceber que, configurado o ambiente, todos os componentes e sujeitos estão incluídos, independentemente de estarem conectados à Internet ou não, a presença deles permanece na plataforma mesmo quando não estão diante da tela do computador. O professor e os estudantes são parte de uma realidade acadêmica digital estruturada, com regras, prazos, objetivos, competências e resultados. O ambiente não é externo aos indivíduos, ele gera campos simbólicos que atravessam as pessoas no seu cotidiano, em seus ciclos semanais e semestrais.

3.2 DIMENSÃO COMUNICACIONAL

A *dimensão comunicacional* da mediação pode ser observada no ambiente digital de aprendizagem no contato dos sujeitos envolvidos no processo entre si – tanto estudantes como professores – e com o espaço destinado à turma que participa da atividade de educação a distância. Sob esse aspecto, têm-se aí dois tipos de experiências: uma que se realiza no uso dos recursos disponíveis na plataforma informacional de EAD, no caso o *Moodle*, e outra que se baseia no diálogo entre as pessoas por meio dos dispositivos presentes no programa. Nesse momento, será priorizada a comunicação no que tange aos agentes atuantes e na sua relação com a educação – o comunicacional como propulsor das práticas de ensino e aprendizagem, que possibilitam a elaboração e o compartilhamento de significados e conhecimentos. A interatividade (ação das pessoas sobre os componentes do programa) e a interação (entre os indivíduos presentes no Moodle) verificada no espaço serão discutidas mais adiante, como partes integrantes da comunicação.

Um bom ponto de partida para analisar o que é esse comunicacional no espaço da aprendizagem é o mapeamento das posições ocupadas pelos participantes no processo. Como um ambiente que tem a Internet como suporte, o Moodle desfruta das características que o ciberespaço veio instaurar e potencializar no trato com os meios: a possibilidade do indivíduo ocupar a posição de receptor e emissor simultaneamente²⁸. A teoria da informação, recorrente

²⁸ A teoria da informação de Shannon e Weaver (1975), que colocava emissores e receptores como instâncias isoladas já não se aplicava numa comunicação dualística, como numa conversa ao telefone. A Internet, no entanto, expandiu as proporções desse fenômeno, à medida que a pessoa pode emitir sua mensagem em rede,

quando se aborda o fluxo da transmissão da informação, já tinha sido superada ou, ao menos, modificada, pelo avanço nos estudos em comunicação que levaram a considerar a existência de outros fatores que se interpunham no envio das mensagens. No entanto, as extremidades ainda estavam fortemente vinculadas a uma fonte emissora e a um indivíduo receptor, com um espaço bastante limitado para a troca de papéis. A ascensão das redes informacionais veio ampliar essa compreensão: o receptor pode trazer para si a função de emissor que comunica para grandes públicos, com a opção de postar-se com seu próprio canal (um site, um blog, um perfil numa rede social) numa pretensa condição de igualdade a uma fonte privilegiada de comunicação²⁹. Moore, Tait e Zaporovanny (2002, p. 34) lembram que a medida que se transformam as ferramentas de comunicação, muda também a qualidade e a natureza das mensagens, o que vem ao encontro do observado na Internet.

A possibilidade de transitar pelas posições de emissor e receptor é condição fundamental para se desenvolver uma aprendizagem que se baseie na participação e na construção coletiva. Como indica Daniel Prieto (1999), o ato educativo é essencialmente comunicacional (1999). Para o autor, a relação pedagógica é fundamentalmente uma relação entre seres que comunicam, que interagem e que se constituem através da interlocução.

Parte indispensável do processo de desenvolvimento do ensino, a dimensão comunicacional torna o educativo muito mais profundo, relacionando-se com o próprio ser, com seu passado, com as interações do presente e do futuro. Na ausência de uma dessas linhas, a mudança advinda com a aprendizagem seria reduzida a um mero jogo de palavras, num fazer que acabaria por deixar tudo como era antes ou numa situação pior. “A transformação só adquire algum sentido quando se apoia em uma apropriação da própria história pessoal e em uma autoavaliação, na riqueza das interações, na interaprendizagem, na projeção segura em direção ao amanhã” (PRIETO, 1999, p. 26)³⁰. Essa seria a base de toda

para muitos, de modo que ela própria tenha seu “canal”, representado na forma de um site ou um blog, por exemplo.

²⁹ Nesse ponto, o emprego de *fonte privilegiada de comunicação* diz respeito aos sites presentes na Internet que pertencem a corporações midiáticas, tais como Globo, RBS, Record, que têm a comunicação como negócio. Ao dizer que no ciberespaço existe uma condição de igualdade entre o espaço ocupado por um produto de uma instituição sedimentada e de um indivíduo qualquer, está se referindo às questões de acessibilidade – ambos têm condições de empregar recursos técnicos similares, já que estes dependem mais da capacidade de seus desenvolvedores do que propriamente da aquisição de bens ou serviços; e ao fato de que aos dois são dadas as possibilidades de serem localizados por buscadores e de competirem por uma exposição mais privilegiada em função dos acessos que reúnem. Agora, não se pode deixar de considerar a exploração de espaços comercializados da web e de ações realizadas fora da rede que incrementam a visibilidade de alguns em relação a outros.

³⁰ Citação original: *La transformación sólo adquire algún sentido cuando se apoia en una apropiación de la propia historia personal y en una autovaloración, en la riqueza de las interacciones, en el interaprendizaje, en la proyección segura hacia el mañana* (PRIETO, 1999, p. 26).

educação. O que se somaria aí – técnicas de atuação, recursos audiovisuais, laboratórios e equipamentos sofisticados, atividades no mundo digital – seriam apenas meios dentro dessa concepção.

Tratando-se especificamente da *educação a distância*, a comunicação possibilitada pela Internet faz emergir um novo modelo que fundamenta e instrumentaliza o fazer pedagógico. O emprego da rede permite que se vivencie a comunicação de modos não lineares, multilaterais, verticais e horizontais, estimulando o emprego de diferentes formas de contato. Essas novas estruturas oportunizam o desenvolvimento de práticas e teorias que colocam o professor não apenas como um emissor de mensagens, mas como um promotor da participação e do diálogo no ambiente e um mediador das interações que ali se processam.

Ao apresentar essa forma de trabalho tão centrada na comunicação, Prieto (1999) coloca em destaque a importância que tem o autorreconhecimento, a interação e a projeção no processo formativo do indivíduo, e como a comunicação pode contribuir para seu desenvolvimento. Por adotar tal postura, o autor vai ao encontro das críticas que se faz sobre os modelos de transformação pedagógica que se centram no uso de inovações tecnológicas ou na crença de que quem está mais informado é quem está mais transformado. Na verdade, seus esforços caminham na direção de oportunizar uma forma de aprendizagem que supere a apologia aos instrumentos e vá além de uma proposta fundamentada no simples recebimento de conteúdo, para atingir um status de construção e partilha de significados conquistados através de uma atitude que foque na relação e no diálogo entre os envolvidos, tendo os meios como suporte para tal fim e não como fim em si mesmo.

Para firmar a ideia de uma educação que se constitua pela comunicação, Prieto (1999) elenca dez propostas de como percebê-la no contexto dos processos de ensino-aprendizagem. Para o autor, comunicar é: (1) exercer a qualidade de ser humano; (2) expressar-se; (3) interagir; (4) relacionar-se; (5) aproveitar; (6) projetar-se; (7) afirmar seu próprio ser; (8) sentir-se e sentir aos demais; (9) abrir-se ao mundo; e (10) apropriar-se de você mesmo: ser dono das próprias possibilidades, sejam elas físicas ou intelectuais. Base para as atividades instrutivas, o ato comunicativo é o que vai diferenciar uma postura passiva diante do ensino de uma ativa. Sua prática garante vivacidade ao processo, o maior envolvimento entre os participantes e, conseqüentemente, maior motivação para interação e comprometimento.

Como se pode constatar até aqui, a dimensão comunicacional que está sendo delineada nesta pesquisa vai além da simples transmissão de mensagens, para considerar a forma como o indivíduo se relaciona consigo, com aqueles que estão a sua volta, com o ambiente em que

está inserido e como significa essas relações. As propostas de Prieto (1999) remetem a um ideal de comunicação, buscando seu máximo aproveitamento no trabalho educativo, que atue no processo como cimento de toda arquitetura do ensino-aprendizagem. Também Kaplún (2005) verifica a comunicação e, mais especificamente, a *interação* como chaves do processo. Na perspectiva do autor, é possível que o estudante aprenda sozinho e, sobretudo, com os outros, no diálogo com os demais e com o entorno social. O trabalho em grupo não é apenas um modelo que reduz custos, por se ter um docente para muitos aprendizes. O processo pode contar também com auxiliares de docência que apoiam os estudantes do grupo numa relação mais próxima a eles. “A aprendizagem é um processo social de construção de conhecimento. O diálogo com os outros – e não somente com o educador – nos permite desenvolver nosso pensamento que se constroi com a linguagem” (KAPLÚN, 2005, p. 41-42)³¹.

Para que a comunicação possa contribuir com a obtenção dos resultados esperados, é preciso que se chegue num formato de *educação a distância* em que todos os participantes estejam presentes e contribuam com o processo. Assim, seria preciso que se investisse numa comunicação participativa capaz de promover e intensificar o diálogo, recriar as relações e ressignificar os conteúdos. Desse modo, seria possível atingir um novo nível da EAD que ultrapassaria o uso instrumental do material de que dispõem e o mero traspasse de saberes.

Outro aspecto que deve ser considerado é o próprio uso dos meios. Quando se defende a ideia de que o formato de *educação a distância* não se resume ao emprego de técnicas de transmissão de dados, não se está dizendo para se desprezar os mecanismos que se têm à disposição, mas para que se trabalhe para colocá-los a serviço de um objetivo maior: a construção do conhecimento pelo viés da comunicação. Ainda hoje, boa parte do conteúdo que circula na Internet nos espaços dedicados ao ensino baseia-se em textos, não que estes não sejam importantes para as atividades formativas, mas é preciso ir além e explorar os recursos que os meios digitais oferecem. Uma alternativa é o uso de “[...] construções hipertextuais e mediar meu texto desde outros, com vínculos que permitam abrir-se em distintas direções para enriquecer a proposta” (PIETRO, 1999, p.99)³², bem como a construção de materiais em multimeios. Investir nessas outras modalidades de exposição de

³¹ Citação original: *El aprendizaje es un proceso social de construcción de conocimientos. El diálogo con los otros –y no sólo con el educador– nos permite desarrollar nuestro pensamiento, que se construye con el lenguaje* (KAPLÚN, 2005, p. 41-42).

³² Citação original: *las construcciones hipertextuales y mediar mi texto desde otros, con vínculos que permitan abrirse en distintas direcciones para enriquecer la propuesta* (PIETRO, 1999, p.99)³².

materiais contribui para tornar a aprendizagem mais lúdica e até mesmo acessível para os estudantes.

É preciso considerar que as tecnologias digitais modificaram as formas de falar, escrever e ler de hoje. E não se trata apenas de mudanças na linguagem ou na incorporação de novas gírias, o grande impacto deu-se nas formas de exercer a linguagem, a escrita e a leitura (MALDONADO, T., 2007). Os recursos que a cultura do computador veio introduzir possibilitam que um autor crie um texto cuja estrutura pode ou não ser linear e sequencial. Dentro desse texto, ele poderá vincular um ou vários documentos, o que dá condições ao leitor de “navegar” pelas informações e links; construindo, assim, um novo texto. Com diversos caminhos de leitura possíveis, o resultado é que cada um que o ler verá um conteúdo diferente e personalizando, já que será fruto das escolhas individuais do leitor. O poder do autor é debilitado ou suprimido pela hipertextualidade. Tomás Maldonado (2007) também identifica na experiência de ler no espaço digital características semelhantes aos jogos virtuais. Para ele, o leitor seria uma espécie de leitor-jogador por interagir com a estrutura textual, dando-lhe uma interpretação lúdica semelhante.

Uma das promessas mais convincentes da tecnologia computacional é precisamente a multiplicação de novas formas de inscrição das ideias (folhas de cálculo, imagens processadas eletronicamente, hipertexto), de padrões reativos e interativos – interfaces de jogos, interação reflexa em tempo real, surfe contemplativo de uma história de mistério interativa baseada em imagens -, de armazenamento e de transmissão (PISCITELLI, 2009, p. 156)³³.

A rede oferece inúmeras oportunidades para os estudantes e professores desenvolverem diferentes formas de interagir e exibir conteúdos didáticos, até mesmo para facilitar a compreensão. Esse processo de criar materiais para EAD considerando a lógica do meio é, de acordo com Belloni (2006), parte das estratégias fundamentais de mediação. Para a autora, definir os modos de apresentação dos conteúdos selecionados e elaborados, construindo mensagens que utilizem ao máximo o potencial que o meio oferece é crucial para

³³ Citação original: *Una de las promesas más convincentes de la tecnología computacional es precisamente la multiplicación de nuevas formas de inscripción de las ideas (hojas de cálculo, imágenes procesadas electrónicamente, hipertexto), de patrones reactivos e interactivos - interfases de juegos, interacción refleja en tiempo real, surfeo contemplativo de una historia de misterio interactiva basada en imágenes -, de almacenamiento y de transmisión* (PISCITELLI, 2009, p. 156).

que se possa compor um documento que dê condições ao aprendiz de realizar sua aprendizagem com autonomia e independência.

É claro que se encontra na Internet exemplos de sites e conteúdos que nada têm a contribuir com a educação, usos banais que não exploram as possibilidades que o meio oferece. O mesmo pode ser identificado nas comunidades dedicadas a EAD por uso pouco qualificado dos recursos que se tem a disposição. No entanto, Piscitelli (2005, p. 94) adverte que “[...] o mais valioso, os propulsores, são aqueles que permitem fazer aprendizagens impossíveis e impensáveis sem a tecnologia digital”³⁴.

A mediação das mensagens pedagógicas, com vistas a ampliar seu potencial de comunicação, está no cerne do desenvolvimento da EAD. As competências para promover e administrar diálogos e situações de comunicação são necessárias para que o professor possa desempenhar suas funções. Piscitelli (2009, p. 48) fala que dominar essas atividades é a única possibilidade que o docente tem em suas mãos para competir com a oferta crescente de estímulos e de desejo de interação com o complexo midiático. Ainda mais quando os estudantes aos quais se dirige o processo são próprios da cultura do computador, nativos digitais. Essa geração que nasceu depois do advento da Internet e cresce utilizando a rede apresenta uma nova lógica de lidar com a tecnologia: eles amam a velocidade quando tratam com informações, gostam de fazer diversas atividades ao mesmo tempo, são “multitasking”³⁵, multimídias e preferem mais o universo gráfico que o textual.

Dentro desse contexto, saber comunicar e mediar é uma das competências básicas à concepção e à promoção de qualquer atividade de *educação a distância*. De certa forma, ao ministrar aulas presenciais o professor já desenvolve técnicas de mediação pelo preparo da matéria, elaboração de seu discurso e de sua apresentação. Ainda que não haja nenhum meio presente nessa comunicação, a linguagem verbal direta cumpre tal função. Assim, mediar não chega a ser uma tarefa nova dos educadores, a grande inovação aqui é a forma como os meios se inserem no processo. “O que é novo é o grande elenco de mídias cada vez mais “performantes” disponíveis hoje no mercado e já sendo utilizadas por muitos dos aprendentes fora da escola, o que acarreta uma crescente exigência de qualidade técnica por parte dos estudantes”, alerta Belloni (2006, p. 62).

³⁴ Citação original: *los realmente valiosos, los potenciadores, son aquellos usos que permiten hacer aprendizajes imposibles e impensables sin la tecnología digital* (PISCITELLI, 2005, p. 94).

³⁵ Termo atribuído aos indivíduos que realizam diversas tarefas ao mesmo tempo, por exemplo, utilizam o computador, ouvem música, olham televisão, falam ao telefone.

3.2.1 Interatividade

Em sua trajetória pelo continente latinoamericano, a *educação a distância* foi praticada em diferentes suportes, utilizando o rádio, a televisão e a troca de correspondência para efetivar-se. Com a ascensão e a popularização das redes digitais, também o computador passou a ser visto como uma área privilegiada para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem. O ciberespaço, como campo próprio para a realização de práticas comunicativas e interativas, constitui uma estrutura singular que serve à educação em condições que nenhum outro meio havia proporcionado até o momento. Os sistemas pouco participativos, que partiam de um educador e chegavam ao estudante, sem oferecer muito espaço para diálogos entre as duas instâncias, chegaram à Internet como *e-learning*: o uso de tecnologias digitais em rede a serviço da educação e da capacitação. Mais do que uma nova modalidade de EAD, o *e-learning* se configurou como “[...] a ampliação do entorno da aprendizagem para além de seus tradicionais limites físicos, geográficos e temporais, através do uso de tecnologias digitais em rede” (POL; PRIETO, 2006, p. 143)³⁶.

Um dos conceitos mais centrais e mais difíceis de ser definido no estudo do computador e da mídia é o conceito de *interatividade*. Diversos são os interesses políticos e mercadológicos, como indica Klaus Jensen (2008), que atravessam a noção de interatividade, buscando velar o potencial comercial que o meio apresenta. Sem uma delimitação muito clara, o termo virou atributo para quase tudo que circula na rede, como sendo um elemento que garante ao produto digital uma condição de mais valia diante dos demais. Da forma como transita nos mais variados discursos, populares e, muitas vezes, acadêmicos, a interatividade acaba soando como aquilo que todo mundo sabe o que é, mas que ninguém sabe exatamente explicar.

Interatividade deriva do termo *interação*, um conceito concebido de diferentes formas de acordo com a área do conhecimento em que é acionado. Originário das Ciências Sociais, interação é a unidade mais fundamental dos eventos sociais, caracterizado pelo contato entre pessoas que adaptam seu comportamento ao do outro, onde se verifica a correspondência ou não das expectativas mútuas ou sua rejeição (JENSEN, J., 2008). Klaus Jensen (2008, p. 4) acrescenta que se trata de “[...] um componente elementar da vida social, do micro ao macro

³⁶ Citação original: *la ampliación del entorno de aprendizaje mas allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales en red* (POL; PRIETO, 2006, p. 143).

nível, que tem lugar tanto no espaço público como privado”³⁷. O modelo básico referido por Jens Jensen estrutura-se nessa relação entre dois ou mais indivíduos que, numa dada situação, ajustam de forma recíproca seu comportamento e suas ações para com o outro. Trata-se de um processo que envolve troca e negociação de sentido – um arranjo que a comunicação e os estudos de mídia vão chamar de comunicação.

No campo da Comunicação e nos estudos da mídia, não se encontra uma definição fechada de *interação*. A noção predominante na área trata-a como um processo que se desenvolve entre receptores de um lado e a mensagem midiática de outro (JENSEN, J., 2008). Muitas vezes, o uso do termo nessas configurações assume o lugar da noção de recepção. Essa análise aparece também na fala de Santaella (2007), quando cita que a interatividade veio tomar a posição da “recepção”, tornando-a cada vez mais obsoleta.

Na Informática, a interação é usada de forma contrária à tradição sociológica, ainda que o conceito tenha sido tomado das Ciências Sociais. A interação, na visão dos informatas, refere-se ao processo estabelecido entre seres humanos e máquinas - a Interação Humano-Computador (IHC) - sem cobrir a comunicação entre duas ou mais pessoas que se desenvolve com a mediação do computador. Outro ponto importante é que na Informática é possível se ter interação (humano - máquina) sem comunicação, enquanto na Sociologia só há interação se houver comunicação (JENSEN, J., 2008).

Relativo a mídia, interatividade tem se desenvolvido com um derivado de interação, sugerindo uma analogia entre as trocas humano-humano e humano-máquina. (...) Interatividade tem se referido mais amplamente ao processo pelo qual humanos operam um computador de maneira sequencialmente estruturada, coberto pelo campo da interação humano-computador (IHC) (JENSEN, K., 2008, p. 5)³⁸.

Para escapar das fronteiras conflituosas que separam interação e interatividade, Alex Primo (2005) trata da comunicação via rede, com outro ser humano ou com um dispositivo digital, como uma interação mediada pelo computador. O autor vai buscar na comunicação interpessoal a fundamentação necessária para seu estudo: “[...] importa investigar o que se passa entre os sujeitos, entre o interagente humano e o computador, entre duas ou mais

³⁷ Citação original: *an elementary constituent of all social life, from the micro to the macro level, and across public as well as private social settings* (JENSEN, 2005, p. 4).

³⁸ Citação original: *Concerning media, ‘interactivity’ has developed as a derivative of ‘interaction’, suggesting analogy between human-human and human-machine exchange. (...) Interactivity has come to refer more broadly to the process by which a human operates a computer in a sequentially structured manner, as covered by the field of human-computer interaction (HCI)* (JENSEN, K., 2008, p. 5).

máquinas” (2005, p. 11), a partir de uma abordagem que valoriza a complexidade do sistema interativo. Interessa a ele verificar a relação entre as pessoas em diálogo, pois “[...] a soma da relação que as une é diferente da mera soma de suas características individuais (princípio sistêmico da não-somatividade)” (PRIMO, 2005, p. 11).

Seguindo uma abordagem sistêmico-relacional, Primo (2005) relaciona três formas de interação mediada por computador:

- a) Interação mútua: processo desenvolvido entre dois ou mais interagentes em contato, que se apresenta como um constante vir a ser que se atualiza sempre na ação/reação do outro.
- b) Interação reativa: depende da previsibilidade e da automatização nas trocas. Assim, para cada estímulo do indivíduo, há sempre uma resposta / um tratamento a ser dado que já está definido antes mesmo da interação se desenrolar.
- c) Multi-interação: nesse ponto, Primo atenta para os modos de comunicação que não se dão através de um único canal. Nas multi-interações, têm-se várias interações ocorrendo ao mesmo tempo. “Em um chat, ao mesmo tempo em que se conversa com outra pessoa também se interage com a interface do *software* e também com o mouse, o teclado” (PRIMO, 2005, p. 14). Assim, verifica-se interações que são reativas e mútuas, simultaneamente.

Nas categorias identificadas por Primo, não se percebe uma distinção entre os diálogos em curso entre humano-humano e humano-computador, situação essa que poderia ser observada quando um sujeito navega num site e sua ação sobre ele modifica sua estrutura, por exemplo. Pelos aspectos de cada tipo, pode-se inferir que as interações reativas podem ser observadas nas trocas humano-máquina, enquanto as do tipo mútua têm mais espaço na interação humano-humano. Esse tratamento dado pelo autor desconsidera a trajetória do conceito nas diferentes áreas do conhecimento, limitando-o ao trato dos contatos em que o computador se faz presente. A perspectiva desenvolvida por Jens Jensen (2008) ainda parece ser mais ampla e promissora para refletir sobre a interatividade.

Num processo de interação que se desenvolve através de uma mídia, Braga (2000, p. 6-7) observa que a interação se complexifica por envolver “[...] interações homem/produto e homem/meio de comunicação, além das relações entre outros locutores sobre e a partir de produtos, sem necessária interferência de produtores/receptores em conjunto”. Contudo, por mais que a interatividade midiática afaste no tempo e no espaço os “interlocutores”, é preciso

não perder de vista que a interação, antes de acionar qualquer forma de mediação tecnológica, é um processo socialmente construído, que utiliza “[...] variadamente determinadas características dos meios de comunicação” (BRAGA, 2000, p. 6). O foco, mesmo com a intervenção de outros aparatos, continua sendo o sujeito.

Tendo em vista as considerações de Braga e a análise de Alex Primo, ainda parece mais promissora a investida numa proposta conceitual que busque conciliar os diferentes aspectos da interação que surge das Ciências Sociais, da Comunicação e da Informática. Retornando a Jens Jensen (2008), a distinção entre *interação* e *interatividade* ainda parece ser um caminho interessante a ser seguido. De acordo com o autor, é importante manter a definição de *interação* ligada a sua origem, de forte senso sociológico, referindo-se à ação entre duas ou mais pessoas envolvidas numa relação de interdependência, e usar o conceito de *interatividade* para aludir ao uso da mídia e da comunicação mediada. Assim posto, tratar a *interatividade* como “[...] a habilidade potencial de uma mídia de deixar o usuário exercer uma influência sobre um conteúdo e/ou forma de comunicação mediada” (JENSEN, J., 2008, p. 201) responde satisfatoriamente as turbulências que cercam o termo.

No contexto de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento, o ensino é visto efetivamente como uma mediação entre o conhecimento sobre determinada área ou prática e o indivíduo que está em situação de aprender parte desse saber. Num formato tradicional de aula presencial, essa mediação pode ser verificada na prática dos professores e nas atividades que desenvolvem para tornar o conhecimento acessível e compreensível a todos. Para que se realize essa aquisição do saber, os educadores fazem uso de aulas expositivas, debates, trabalhos em grupo, entre outras tarefas que exijam leitura e reflexão por parte dos estudantes. No entanto, quando esse momento do ensino não se dá face a face, numa relação de troca imediata e “física”, surge a necessidade de encontrar meios para transpor as condições que o espaço virtual digital apresenta, garantindo que a mediação pedagógica aconteça, respeitando as particularidades do ambiente. É preciso atentar também para que a EAD que tem a Internet como suporte não reproduza as falhas de modelos anteriores, que pretendiam que o aluno se educasse sozinho, com o pretexto da autoaprendizagem e da formação de hábitos de estudo.

Como se viu anteriormente, a participação dos envolvidos constitui um dos pilares para que se desenvolva o ensino a distância. Uma aprendizagem participativa, nos moldes traçados por Gutiérrez e Prieto (1994), requer uma metodologia que contemple:

a) Processo de aprendizagem fundamentado na comunicação dialógica; b) Ligação direta dos aspectos lúdicos da aprendizagem com a assimilação e recreação dos conhecimentos; c) Autodiagnóstico da realidade em vista da elaboração do currículo educativo; d) Reflexão, se possível grupal, como meio por excelência para transformar a própria prática; e) Avaliação formativa e permanente; f) Criatividade expressiva que desemboque em produtos que ultrapassem o meramente academicista (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 48-49).

Num processo de *educação a distância* via computador é preciso que o *software* utilizado para o desenvolvimento das atividades contenha os dispositivos necessários para prover o diálogo, possibilite a reflexão grupal, estimule a produção intelectual e permita o acompanhamento da trajetória do educando. “Uma tecnologia adquire valor pedagógico em primeiro lugar quando é utilizada sobre a base do aproveitamento de seus recursos de comunicação” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 2006, p. 134)³⁹. Privilegiando-se a interatividade, chega-se mais próximo de um ambiente comunicacional com as características ideais levantadas por esses autores.

Pensar EAD como resultado de um trabalho coletivo orientado por um professor e desenvolvido com a participação de todos os estudantes torna clara a importância que a *interação* e a *interatividade* assumem nesse processo. No entanto, há um conceito que converge com esses entendimentos, que vem enriquecer ainda mais a noção que se tem acerca da construção coletiva. Tim Berners-Lee (2000), criador do protocolo TCP-IP⁴⁰ que permitiu a expansão da rede mundial de computadores, trabalha com o conceito de *intercriatividade*, segundo o qual o grande feito da Internet foi possibilitar que as pessoas criassem em conjunto.

A intenção de prover uma forma a partir da qual as pessoas pudessem trabalhar juntas acompanhou Berners-Lee desde o princípio de seu trabalho com a rede. Em sua concepção, a *web* deveria ser um meio para todos os tipos de informação, da mais local a mais global. No entanto, o desenvolvedor viu sua criação crescer vertiginosamente na direção do global, sendo usada mais como um meio de publicação, do que como um espaço de colaboração. Seu compromisso estava em tornar tais modos de contato possíveis do ponto de vista técnico, e assim o fez: colocou máquinas a falar com máquinas, dando condições aos humanos agirem com inspiração e intuição sobre elas.

³⁹ Citação original: *Una tecnología adquire valor pedagógico en primer lugar cuando se la utiliza sobre la base del aprovechamiento de sus recursos de comunicación* (GUTIÉRREZ; PRIETO, 2006, p. 134).

⁴⁰ TCP-IP - *Transmission Control Protocol-Internet Protocol* - Protocolo de Controle de Transmissão-Protocolo de Interconexão.

Quando eu propus a Web em 1989, a força motora que eu tinha em mente era a comunicação para compartilhar conhecimento. [...] Através da construção de um hipertexto Web, um grupo de pessoas de qualquer tamanho podia facilmente se expressar, rapidamente adquirir ou transmitir conhecimento, superar mal-entendidos, e reduzir a replicação de esforços. Isso poderia dar às pessoas de um grupo um novo poder para construir algo juntas (BERNERS-LEE, 2000, p. 162)⁴¹(grifo nosso).

O conhecimento criado na *Web* pode ser facilmente recuperado por novos integrantes do grupo, por meio do histórico salvo na rede. Da mesma forma, quando uma pessoa abandona a equipe, suas participações permanecem no texto, pois já foram incorporadas e integradas. Assim, não se perde informação, novas sempre vão surgindo pela entrada de novos autores e pelo desenvolvimento dos intercâmbios.

Dentro dessa perspectiva, a definição de *interatividade* de Tim Berners-Lee envolve não apenas a habilidade de escolher opções pré-formatadas, mas também de criar. Para ele, as pessoas devem ser capazes não apenas de localizar qualquer documento na Internet, mas também de construir seus próprios arquivos de forma simples. Os internautas devem ter condições de criar seus links entre qualquer formato midiático e não apenas de segui-los. Devem conseguir não só interagir com outras pessoas, como também criar com elas. Assim, interatividade é o processo de fazer coisas ou resolver problemas juntos, muito mais do que simplesmente realizar alguma ação sobre uma dada estrutura. “Se a interatividade não é apenas sentar lá passivamente na frente de uma tela, então intercriatividade não é apenas sentar lá em frente de algo *interativo*” (BERNERS-LEE, 2000, p. 169)⁴². Quando um grupo trabalha junto, seus integrantes alcançam entendimentos comuns, o que envolve a elaboração de novos conceitos que apenas eles compartilham.

Essa noção de intercriatividade reúne a *interatividade* e a *interação* e vai além, por compreender como parte fundamental desse contato entre sujeitos a criação de coisas em conjunto. Trata-se de uma visão bastante alinhada à ideia de construção do conhecimento que é pretendida no trabalho com EAD, que propõe que os indivíduos em diálogo no processo de aprendizagem possam interagir entre si, expressarem-se, discutirem e juntos constituírem uma ideia acerca do tema tratado.

⁴¹ Citação original: *When I propose the Web in 1989, the driving force I had in mind was communication through share knowledge. (...) By building a hypertext Web, a group of people of whatever size could easily express themselves, quickly acquire and convey knowledge, overcome misunderstandings, and reduce duplication of effort. This would give people in a group a new power to build something together* (BERNERS-LEE, 2000, p. 162).

⁴² Citação original: *If interactivity is not jus sitting there passively in front of a display screen, then intercreativity is not just sitting there in front of something “interactive”* (BERNERS-LEE, 2000, p. 169).

3.3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Outra porção bastante importante da mediação realizada pelo ambiente digital de aprendizagem é a dimensão pedagógica, fundamental ao processo de educação ao qual se destina o *Moodle*. Essa dimensão é entendida como elemento constitutivo das trocas que se dão no programa entre professores e estudantes, no sentido de estar presente entre um determinado conhecimento ou prática e aqueles que estão em situação de aprendê-lo. Sua existência é evidenciada na forma dos conteúdos oferecidos, das dinâmicas desenvolvidas, dos trabalhos solicitados e da interação discente-docente que a plataforma viabiliza.

A mediação proporcionada pela dimensão pedagógica atua como forma de abrir caminhos para novas relações com o estudante. Essas relações têm espaço no trato com os materiais, com o contexto onde se está inserido, com os textos, com os colegas de turma, com o professor e consigo mesmo. O pedagógico aqui é parte de uma concepção que se situa na direção oposta a uma instrução que percebe o ensino como simples transferência de informação. Impulsionado pela comunicação e pela relação humana, ele está voltado à “[...] tarefa de se construir e se recriar, de se abrir e se apropriar do seu mundo” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 7). Essa proposta ganha importância no horizonte de uma educação compreendida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade.

No contexto da *educação a distância* que tem a Internet como suporte, pode-se considerar o momento em que o professor planeja a disciplina, selecionando e elaborando os materiais e as dinâmicas que serão realizadas em torno daquele conteúdo, como fase inicial da mediação realizada pela dimensão pedagógica. Diferentemente do que acontecia nas outras modalidades de EAD, na rede, é possível trabalhar com uma flexibilidade maior, no sentido de poder estruturar a formação do aluno e adaptando-a ao longo da trajetória, de acordo com as respostas que os aprendizes vão dando ao programa.

O emprego da Internet como base para o desenvolvimento da educação e toda a defesa que se faz dele como meio alternativo para a aprendizagem desafia as escolas a lidarem com um saber que está fora de seus domínios. Elas que, com o passar do tempo, foram se convertendo em instituições educativas por excelência, ocupam tal posição baseadas “Em decisões e intencionalidades concretas ao longo de sua consolidação partilhada por muitos países, não

como um produto de algum determinismo histórico” (OROZCO, 2001, p. 63-64)⁴³. Nesse sentido, Orozco (2001) alerta que se pode aprender sempre, em qualquer lugar e de qualquer fonte, já que, na sua visão, a aprendizagem provém tanto do ensino como da imitação e da experimentação. Com isso, não se pretende desqualificar o trabalho realizado pelas instituições escolares, mas assinalar que existem outras formas de aprender e que o fazer educativo poderia ser enriquecido se reconhecesse esses outros modos e extraísse deles aquilo que lhes fosse útil.

Ainda dentro dessa linha de desvalorização das formas alternativas de aprendizagem, Braga e Calazans (2001) trazem ao debate o repúdio aos modos não-presenciais de ensino como muitos ainda (pré) conceituam a EAD. Partidários dessa ideia apontam a falta de comprovação de bons resultados, a ausência do contato físico, a indisponibilidade de um acompanhamento e a individualização da progressão do aluno, a obliteração dos espaços de afetividade e da interação dialógica face a face que garantiriam a possibilidade de correções e ajustes no entendimento e o mais grave a “[...] insuficiência de experiência didática e de procedimentos pedagógicos comprovados ou comparáveis aos que foram longamente desenvolvidos no modelo presencial” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 74) como fatores que impediriam o sucesso do ato educativo mediado. Pensar que tais características seriam fruto exclusivo de uma ambiência diferenciada é reduzir o problema do ensino a um quase determinismo tecnológico, em que o simples fato de se estar numa outra espacialidade, todo saber pedagógico seria deixado de lado e não repensado para atender as novas condições que o meio condicionaria. Nos oito anos que se passaram desde quando os autores identificaram essas resistências, muito se evoluiu na compreensão da *educação a distância* como um outro jeito de realizar a educação. E é justamente assim que ela deve ser percebida: como um outro método de levar conhecimento aos indivíduos, que não é melhor nem pior que os formatos tradicionais, é diferente.

O papel do professor também assume novos contornos nesse cenário. Prieto (1999) sugere que o ato de educar estaria hoje associado ao de um gestor: de levar ao estudante uma informação ordenada, organizar programas, reunir os materiais necessários, como aplicá-los, refletir acerca deles e torná-los instrumento de transformação pessoal e social. O conceito de aprendizagem, da mesma forma, é modificado:

⁴³ Citação original: *en decisiones e intencionalidades concretas a lo largo de su consolidación compartida en muchos países, no un producto de algún determinismo histórico*(OROZCO, 2001, p. 63-64).

Entendemos a aprendizagem como a apropriação das possibilidades da cultura e de si próprio, como construção de conhecimento e, fundamentalmente, de relações, mas mais fundamentalmente como construção de si próprio; construção é, em primeiro lugar, construir-se (PRIETO, 1999, p. 55)⁴⁴.

Para que se desenvolva uma aprendizagem baseada nas relações e experiências obtidas no ambiente digital, é preciso partir de uma atitude de autonomia e responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos. No entanto, é importante que não se confunda autonomia e responsabilidade com autoaprendizagem. À medida que se adota um modelo de ensino construtivista, é necessário que se utilize os recursos disponibilizados pelos meios a fim de aproveitar seu potencial para ofertar situações de diálogo. Como bem coloca Paulo Freire (1997a, p. 52), maior autoridade brasileira para tratar de educação, “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A questão da autonomia na educação é bastante discutida por Paulo Freire (1997a) – um tema cuja pertinência quando se pensa no ensino a distância é de importância ímpar. Para o educador, a autonomia reside na atividade do professor em educar o indivíduo para que este desenvolva sua autoconsciência e tenha condições de pensar por si próprio. Com isso, o docente estará estimulando que os aprendizes se expressem em aula, reflitam sobre o conteúdo abordado e consigam se posicionar diante dos fatos. “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1997A, p. 29). Tal postura se opõe a uma noção de ensino baseado numa perspectiva transmissionista, que vê o estudante como ser passivo que apenas recebe e registra a informação.

Mais interessante do que pretender que os alunos repitam como papagaios o que nós elaboramos melhor ou pior, seria que esse conteúdo e sua forma de organizá-lo chegasse a eles através de propostas de trabalho que os guiassem – recursivamente –

⁴⁴ Citação original: *entendemos el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo, como construcción de conocimientos y, fundamentalmente, de relaciones, pero más fundamentalmente como construcción de uno mismo; construcción es, en primer lugar, construirse* (PRIETO, 1999, p. 55).

nas atividades de obtenção e elaboração do conhecimento que tem formado a nós como docentes (PISCITELLI, 2009, p. 169)⁴⁵.

O que acontece, em grande parte das vezes, é que os professores oriundos de uma realidade pré-digital, os chamados imigrantes digitais, têm dificuldades para desenvolver um processo que se fundamente na interação e na construção do conhecimento, com os recursos disponíveis na *Web*. Piscitelli (2009, p. 167-168) vai mais além e diz que muitos docentes se assumem como meros transmissores de informação e que os alunos, por sua vez, veem a si próprios como receptores. Esse ciclo seria, para o autor, o responsável pelo baixo desempenho, por problemas de aprendizagem, pela polarização de expectativas e frustrações. Num fazer mediado pela Internet, a questão do educador como promotor da construção do saber pelos dispositivos que o ambiente lhe permite, coloca-lhe um desafio ainda maior.

Ao educador, cabe a difícil tarefa de enfrentar duas barreiras que atravessam o processo: a habilidade para lidar com as tecnologias da Internet e do ambiente digital de aprendizagem, e a necessidade de ensinar coisas velhas de um modo novo, capaz de atrair a atenção de seu “público” (PISCITELLI, 2009). A busca por uma solução passa por ir além da simples abordagem de temas e questões. O professor é aqui desafiado a debruçar-se sobre as formas de tratar e apresentar esses tópicos, colocando-se no lugar do estudante para tentar tecer uma subjetividade própria dos aprendizes que é bastante diferente da sua. É preciso considerar que boa parte dos estudantes de hoje já são nativos digitais, possuem grande familiaridade com a *Web* e com seus recursos, e são portadores de uma nova lógica de lidar com meios.

Para o desenvolvimento dessa aprendizagem, pensada como apropriação e construção, é preciso estar atento ao ato educativo. É desde a relação com a instituição, com o educador, com os meios, com os materiais, com os colegas, com o ambiente de ensino que começa a se concretizar um projeto sério e responsável. É apostando nisso que Prieto (1999) traça um perfil de condições necessárias para que haja sucesso no processo:

- a) Aprende-se a partir de um professor que se empenha na promoção de um método que se baseia na personalização, que concebe cada participante como singular, ao

⁴⁵ Citação original: *Mas interesante que pretender que los alumnos repitan como losos lo que nosotros elaboramos mejor o peor, sería que ese contenido e su forma de organizarlo les llegara a través de propuestas de trabajo que los guiaran – recursivamente – en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros como docentes* (PISCITELLI, 2009, p. 169).

mesmo tempo em que estimula o diálogo, a troca de pontos de vista e a inclusão das diferenças.

- b) Aprende-se de um mestre que usa de sua capacidade de comunicador para transmitir informações de maneira clara. Trabalhar de forma clara implica trazer para os estudantes bons exemplos, dos mais simples aos complexos, remetendo a todo instante à experiência do indivíduo, relacionando com outros aspectos do saber e o contextualizando em função da vida do estudante.
- c) Aprende-se de um educador entusiasmado com sua matéria, que trata dos temas de seu domínio com paixão, para que possa contagiar os envolvidos com aquilo que pretende ensinar.
- d) Aprende-se de um docente que seja apaixonado pelo conhecimento e pelo trabalho com as ciências.
- e) Aprende-se de um professor sensível às variações do contexto.
- f) Aprende-se com alguém convencido de que nenhuma área temática esteja fechada, que não se questiona no sentido de ampliar o campo e colocá-lo em movimento.
- g) Aprende-se de um educador com força, capacidade e vontade de aprender.
- h) E, por fim, aprende-se de um professor com vontade de se comunicar⁴⁶.

Nessa descrição, fica evidente a necessidade do professor estar atento à realidade, de ter uma postura de investigador e de apreciador das ciências e que se dedique à comunicação como forma de tornar o processo de aprendizagem efetivo. Todo ato educativo deve ser entendido também como uma atividade comunicacional, que está presente no intercâmbio e na negociação da aprendizagem, nas estratégias das palavras e dos diálogos, na interlocução e na escuta.

A comunicação parece ser ainda mais necessária quando a aprendizagem depende do suporte dos meios para desenvolver-se, como é o caso da *educação a distância*. A tarefa de assimilar a prática educativa ao uso dos meios é parte de um esforço dos sistemas de ensino da América Latina, como observa Orozco (2001), mas o desafio parece justamente ser a missão de conduzir o pedagógico conciliando com as oportunidades midiáticas, sem reduzi-lo a um processo meramente instrumental. O que está ocorrendo com os espaços formativos é uma dificuldade em “[...] mediar os meios, em nos apropriarmos de suas chaves fundamentais

⁴⁶ Os pontos descritos como necessários para a aprendizagem numa atividade a distância foram extraídos de PRIETO CASTILHO, Daniel. **La comunicación en la educación**. Buenos Aires: Ciccus/La Crujía, 1999. p.83.

para tornar o ato educativo partícipe da riqueza comunicacional” (PRIETO, 1999, p.91)⁴⁷. E quando Prieto afirma isso, refere-se inclusive ao uso do quadro em sala de aula. Para o autor, o emprego dos meios, seja ele qual for, implica um jogo de linguagens que exige aprendizagem para dominá-la. Não seria através de umas poucas oficinas ou da leitura de algum documento que se resolveria a dificuldade. Nesse aspecto, o emprego das tecnologias na EAD parece ampliar ainda mais o problema, por ser parte de uma dinâmica nova, que é mais familiar aos alunos, muitas vezes, que ao próprio professor que está ali na posição de produzir o conhecimento.

Ao deslocar o espaço da aprendizagem do papel à tela do computador, tais condições não se invalidam. A preocupação com o conteúdo permanece como uma das bases fundamentais para que o processo tenha sucesso. O que se soma a essas características é a possibilidade de ofertá-las de modo participativo, que contemple o diálogo e o intercâmbio como esferas fundamentais à formação, que permitem qualificar o ato educativo não presencial.

A aposta na participação se alinha a um discurso recente presente na política, nos movimentos sociais, e mesmo nas mídias eletrônicas, que a percebe como forma de superar as “[...] relações de dependência e mecanismos paternalistas, burocráticos e verticais para uma cultura democrática e reveladora da solidariedade total e do ser sujeito real das pessoas” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 47). No âmbito da educação, desenvolver um ensino centrado na participação implica a promoção de uma aprendizagem fundamentada na comunicação dialógica, no emprego de aspectos lúdicos para estimular a assimilação de conhecimento, na incorporação da realidade ao fazer educativo, na reflexão coletiva, na avaliação formativa e permanente e no uso da criatividade como forma de levar o acadêmico para transformar o social.

O ato educativo da EAD deve reinventar o trabalho realizado em sala de aula, dada as características que a ausência física e a ambiência digital condicionam ao processo. Também na Internet, a prática de ensinar tem que coincidir com o ato de produzir conhecimento. “Não se está pedindo aqui um achado científico. Construir significa inovar, aplicar a outros espaços, gerar novos produtos. (...) Construir significa fazer um processo e chegar a algum lugar; significa apropriar-se, processar, aplicar” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 106).

⁴⁷ Texto original: *mediar los medios, en apropiarnos de sus claves fundamentales para hacerlos partícipes de la riqueza comunicacional del acto educativo* (PRIETO, 1999, p.91).

A construção do conhecimento na EAD é entendida aqui como fruto do trabalho coletivo, de reflexão e diálogo entre mestres e aprendizes que tem espaço no interior do ambiente digital de aprendizagem. A colaboração entre os participantes apoia, melhora e reforça as dimensões sociais da aprendizagem.

Nas discussões, nos debates, nos exercícios grupais, nas tarefas, etc., os estudantes estão expostos a diferentes maneiras de olhar e interpretar o mundo, e estas técnicas lhes permitem propor um significado compartilhado. Os debates forçam a gente a falar, a formular suas idéias com clareza, mas também a expor-se a pontos de vista conflitivos. O trabalho de grupo facilita a construção social de significado. Além do mais, as práticas colaborativas muitas vezes relacionam-se a situações da vida real com uma maior precisão (por exemplo, o trabalho em equipe) (POL; PRIETO, 2006, p. 205)⁴⁸.

Em muitas pesquisas sobre os modos de aprendizado dos indivíduos, especialmente aquelas vinculadas a correntes construtivistas, tem se destacado um processo de ensino endógeno, que percebe o próprio estudante como o responsável pelo entendimento e apreensão dos conteúdos. Trata-se, de acordo com Kaplún (2005, p. 41), de um processo ativo de construção do conhecimento, em que o professor pouco tem a fazer para interferir, além de alcançar e mediar as informações a ele. O autor coloca que é possível fazer com que uma pessoa reproduza dados memorizados e treine mecanicamente algumas habilidades, mas o único modo viável de constituir uma aprendizagem sólida, que permita enfrentar situações novas, imprevistas, é pelo desenvolvimento de um conhecimento cujos pilares estejam na construção realizada pelo aluno.

O uso da Internet tem que ser pensado como forma de viabilizar a realização de um processo de educação baseado nessa construção coletiva, possibilitada pela participação e colaboração dos envolvidos. Apropriar-se dos meios e das possibilidades que ele oferece constitui, nesse aspecto, parte fundamental para a concretização dessa proposta.

⁴⁸ Citação original: *En las discusiones, los debates, los ejercicios grupales, las tareas, etc., los estudiantes están expuestos a diferentes maneras de mirar e interpretar el mundo, y estas técnicas les permiten proponer un significado compartido. Los debates fuerzan a la gente a hablar, a formular sus ideas con claridad, pero también a exponerse a puntos de vista conflictivos. El trabajo grupal facilita la construcción social del significado. Además, las prácticas colaborativas a menudo emulan situaciones de la vida real con una mayor precisión (por ejemplo, el trabajo en equipo)* (POL; PRIETO, 2006, p. 205).

3.4 DIMENSÃO TECNOLÓGICA

A dimensão tecnológica diz respeito à mediação do ambiente digital de aprendizagem como instrumento técnico, como estrutura que viabiliza a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem. A relação humano-computador parece um bom ponto de partida para se refletir acerca da presença do tecnológico na rotina dos participantes de uma atividade em EAD. Depois de um longo período em que a pesquisa esteve localizada na extremidade dos computadores, os trabalhos mais recentes têm destinado seus esforços à esfera que parece mais rica e que exige mais respostas: no homem. Piscitelli (2005) argumenta que o mesmo trajeto deverá ser percorrido no sentido de alcançar um modelo mais eficiente na *interação* que tem por finalidade a educação. E alerta: não se trata de se aguardar a chegada de uma nova geração de plataformas, ou de se esperar soluções mágicas em torno da velocidade dos equipamentos e das redes, ou que a terceira geração de celulares dê um novo rumo ou ainda que as interfaces orais ou com manuseio digital vão mudar completamente o cenário. O caso aqui é perceber a tecnologia como suporte:

Muito melhor entregar-se às mãos deste deus tecnológico é ir comprovando como (...) os melhores docentes são aqueles que melhor empatia desenvolvem com seus alunos, ao ponto de converterem-se eles mesmos em alunos quando isso é útil ao processo (PISCITELLI, 2005, p. 94)⁴⁹.

Afastar-se de um determinismo tecnológico, que possa ser empregado tanto para justificar resultados positivos ou negativos, é extremamente importante nesta etapa que vive a *educação a distância*. O fato de que a técnica está em constante evolução e que parece dar saltos qualitativos imensos num espaço cada vez mais curto de tempo já é de domínio comum. Aguardar as futuras inovações para se realizar um trabalho satisfatório, ou apontar o estágio atual da informática como responsável por algo que saia conforme almejado, é uma saída cômoda para não enfrentar os desafios que a EAD coloca.

As tecnologias fazem parte dos processos formativos desde sempre: não há pedagogia possível sem tecnologia (PIETRO, 2006, p. 26). O lápis, o papel, a sala de aula, o livro da

⁴⁹ Citação original: *Mucho mejor que encomendarse a los manos de este dios tecnológico es ir comprobando cómo (...) los mejores docentes son aquellos que mejor empatía desarrollan con sus alumnos, al punto de convertirse ellos mismos en alumnos cuando esto es útil al proceso* (PISCITELLI, 2005, p. 94).

mesma forma que o computador, constituem aparatos técnicos a serviço da educação. Antes mesmo da criação desses materiais, a tecnologia já estava presente através da palavra, a primeira e principal tecnologia que oportuniza que as pessoas se movam em direção ao conhecimento, que se dirijam ao mundo e aos demais. Desde a adoção do computador na *educação a distância*, ele tem sido utilizado como um fundamento técnico de uma nova e potencializada alfabetização.

Esse cenário, altamente atravessado por recursos digitais, foi possível pela reunião de inovações técnicas convergentes: o computador como instrumento de criação e armazenamento de dados, de fácil manejo, com seus programas interativos; o desenvolvimento das telecomunicações que melhora as transmissões de áudio e vídeo e seu desempenho; os avanços das tecnologias multimídia que gerou novos modos de produção e apresentação de programas por meio do computador; por fim, a construção de poderosos bancos de dados ligados à rede mundial, disponibilizando acesso aos dados (PETERS, 2001). Toda essa estrutura permitiu que se apostasse no computador e na Internet como recursos capazes e seguros para a realização de projetos de *educação a distância*.

Outra visão bastante entusiasmada com as possibilidades da tecnologia é trazida pelo pesquisador Manovich. Para ele, a tecnologia “[...] é um animal de estimação que nos surpreende, às vezes nos desobedecendo e mesmo nos incomodando – mas são sempre animados, sempre interessantes, sempre divertidos e quase fashion” (MANOVICH, 2009a, p. 1)⁵⁰. Sua devoção pelos softwares parece ser ainda maior. Para o autor, o software é o próprio deus tecnológico que torna tudo possível, grande responsável pelo cenário social, político e econômico atual: “[...] se a eletricidade e os motores de combustão tornaram possível a sociedade industrial, o software de modo similar permite a sociedade da informação global” (MANOVICH, 2009b, p. 4)⁵¹. De fato, os softwares disponíveis para uso viabilizam a *interação e a interatividade* através do/com o computador, tornam a experiência de uso da máquina mais simples e agradável, mas é preciso atentar que, por trás de todos esses recursos, o que fica são seres humanos em diálogo, trocando informações.

No entanto, ainda que os aparatos técnicos sejam parte fundamental do processo de ensino na EAD, não se pode cair na visão ingênua ou tecnofetichista de que a tecnologia por si só garante a eficácia da aprendizagem. Em termos gerais, um conselho útil parece ser

⁵⁰ Citação original: *is a pet which surprises us, sometimes disobeying and even annoying us – but is always animated, always entertaining, always fun and almost fashion* (MANOVICH, 2009a, p. 1).

⁵¹ Citação original: *If electricity and the combustion engine made industrial society possible, software similarly enables global information society* (MANOVICH, 2009b, p. 4).

colocar sempre a tecnologia a serviço da comunicação. Como bem pontuam Pol e Prieto (2006, p. 134), “[...] uma tecnologia adquire valor pedagógico em primeiro lugar quando é utilizada sobre as bases do aproveitamento de seus recursos de comunicação”⁵². Sfez (1994) indica que se chegou num estágio em que a tecnologia é central para a atividade comunicacional. Para ele, a comunicação atualmente é tecnológica ou não existe. Trata-se de uma postura que, num primeiro momento, pode soar um pouco extremista e reducionista – por relegar aos meios parte da responsabilidade do fazer comunicacional –, mas que, quando se toma a presença da técnica na vida humana, em função dos impactos por ela gerados, pode ser sim entendida como parte da realidade dos indivíduos e da sociedade.

Quanto às possibilidades que a tecnologia oferta à humanidade, tanto o entusiasta da Internet Nicolas Negroponte (1997) quanto Martín-Barbero (1997), com seu posicionamento mais cauteloso, apresentam um cenário positivo sobre os usos da rede. O pesquisador estadunidense Negroponte vislumbra a comunidade de partícipes da rede mundial de computadores como centro da vida cotidiana, desenvolvendo uma demografia cada vez mais semelhante a do próprio mundo – uma visão um tanto utópica quando se verifica que Estados Unidos e Europa concentram uma malha muito mais intrincada e com mais nós que o restante do mundo. Nessa perspectiva, o valor da rede teria mais a ver com sua capacidade de assumir funções da vida comunitária do que com trânsito de dados. E, por isso, ela estaria constituindo um tecido social inteiramente novo e global (NEGROPONTE, 1997). Martín-Barbero percebe na mediação exercida pelas técnicas um projeto de globalização e a rede como um *conector universal no global*, termo cunhado por Milton Santos. No entanto, o pesquisador identifica aí uma forma de uniformizar discursos públicos tornando-os relatos midiáticos em larga escala (MARTÍN-BARBERO, 1997).

De imediato, parece mais promissor recuperar o debate em torno da tecnologia e da educação. “Não se trata de seguir insistindo no que a tecnologia faz conosco, mas sim de perguntar o que nós fazemos com a tecnologia para aprender e para promover e acompanhar o aprendizado”⁵³, escrevem Pol e Prieto (2006, p. 114). Em função dessa relação que Prieto (1999) aponta, cinco aspectos centrais devem ser problematizados no intuito de se desenvolver uma educação que se sustente sobre os pilares da Internet:

⁵² Citação original: *una tecnología adquire valor pedagógico en primer lugar cuando se la utiliza sobre la base del aprovechamiento de sus recursos de comunicación* (POL; PIETRO, 2006, p. 134).

⁵³ Citação original: *No se trata de seguir insistiendo en qué hace la tecnología con nosotros, sino preguntarnos qué hacemos nosotros con la tecnología para aprender e para promover y acompañar el aprendizaje* (POL; PIETRO, 2006, p. 134).

- a) Atualmente, o analfabetismo tecnológico está presente em muitas parcelas das sociedades, e diz respeito a estudantes, docente de todos os níveis de ensino e instituições de educação.
- b) O consumo de tecnologia está mais presente na vida dos indivíduos do que sua própria compreensão, apropriação de usos e possibilidades.
- c) O discurso em torno de uma sociedade da informação desconsidera uma parcela significativa da população que não compreende seu significado e as implicações que inferem em seu cotidiano e em sua atividade laboral.
- d) O sistema educativo, independente do nível, não se apropriou das possibilidades da tecnologia – sejam elas digitais, audiovisuais, imagéticas – como forma de melhorar os processos de ensino-aprendizagem – salvo exceções.
- e) O sistema educativo não tem se voltado ao desenvolvimento de uma capacidade de lidar com a tecnologia, nem entre seus docentes e entre seus estudantes⁵⁴.

Apesar de representar a realidade da maioria dos sistemas de ensino, é preciso fazer algumas ressalvas sobre esses pontos quando o foco está no trabalho da EAD. Numa modalidade de ensino que tem as redes informacionais como base, a capacitação dos professores é parte fundamental para que haja relacionamento via ambiente digital. Nesse sentido, o analfabetismo tecnológico não seria aqui uma verdade, já que, para participar do processo, deve haver um conhecimento instrumental. Ainda assim, tais apontamentos são preciosos por trazerem ao debate a apropriação que se faz da tecnologia, mesmo nos modelos não presenciais, na preocupação das instituições em qualificar seus professores e os usos das oportunidades que o meio oferece, e a superficialidade com que o tecnológico tem sido tratado no sistema educativo.

Para contornar esse quadro, Prieto (1999) fala que ensinar tecnologia não traz bons resultados, o correto seria investir numa aprendizagem a partir de experiências. O autor aposta no desenvolvimento de um modelo interativo, rico em relações humanas e em contatos com produtos e processos tecnológicos, como forma de estimular a observação e a compreensão dos fenômenos e objetos em pauta.

⁵⁴ Aspectos extraídos de PRIETO CASTILHO, Daniel. **La comunicación en la educación**. Buenos Aires: Ciccus/La Crujía, 1999. p. 92.

Se queremos passar de um ensino da tecnologia a um processo interativo em torno dela, nos toca sair do esquema da instituição fechada em si mesma e apoiada somente em textos e na palavra do professor. A tarefa de promover e acompanhar a apropriação do tecnológico supõe formas dinâmicas de relação com o contexto, tanto para incorporar os produtos às aulas como para sair dos espaços onde estes adquirem sentido por seu uso. A instituição aberta ao tecnológico é, na verdade, uma instituição aberta à vida social, com toda sua complexidade e beleza (PRIETO, 1999, p. 93)⁵⁵.

Estar aberto ao tecnológico como uma oportunidade para a educação significa também voltar-se às possibilidades de interação com a máquina e com os demais participantes que o meio oferece. Ir além dos textos tradicionais e passar ao jogo do hipertexto, incorporando ao processo características que uma mídia que é múltipla disponibiliza, pode provocar uma verdadeira e inédita revolução na aprendizagem.

Atualmente, o que tem se verificado no trabalho com a comunicação digital é a preocupação com a interface, com a usabilidade, a simplicidade de navegar por ele e localizar as informações desejadas. O próprio design das páginas *Web* tem sido orientado por essa necessidade de tornar tudo acessível ao internauta. As atividades de designers, cientistas da computação e de profissionais que lidam com a informação estão cada vez mais voltadas à exibição de dados de todos os tipos, de pequenos e grandes volumes, de modo a facilitar a compreensão dos indivíduos (MANOVICH, 2009c). Também o professor, quando estiver desenvolvendo o ambiente de aprendizagem para sua turma, deve manifestar esse cuidado, criando estruturas em que o estudante rapidamente possa entender a constituição do conteúdo, as tarefas que deve desenvolver e os momentos de interação com os colegas.

3.5 DIMENSÃO REPRESENTACIONAL

A dimensão representacional compreende os mecanismos que o indivíduo aciona para fazer-se presente no ambiente digital de aprendizagem, por meio da representação que elabora. Esse ato é percebido como parte fundamental do processo, que dá condições aos

⁵⁵ Citação original: *si queremos pasar de la enseñanza de la tecnología a un proceso interactivo en torno a ella, nos toca salir del esquema de la institución cerrada sobre sí misma y apoyada sólo en textos y en la palabra del maestro. La tarea de promover y acompañar la apropiación de lo tecnológico supone formas dinámicas de relación con el contexto, tanto para incorporar los productos a las aulas como para salir a espacios donde éstos adquieren sentido por su uso. La institución abierta a lo tecnológico es, en realidad, una institución abierta a la vida social, con toda su complejidad y su belleza* (PRIETO, 1999, p. 93).

estudantes e ao professor de (re) conhecerem-se. Na ausência do caso prototípico da interação social, a relação face a face (BERGER; LUCKMANN, 1978), os interagentes são estimulados a utilizarem modos alternativos – proporcionados pela plataforma digital de aprendizagem - para apreenderem-se mutuamente e constituírem um vivido presente partilhado pelos dois. A criação de um perfil e as descrições pessoais de hábitos e gostos são os primeiros passos dados nessa direção.

Buscando a origem do termo *representação*, verifica-se a existência de dois sentidos aparentemente contraditórios. O primeiro trata-o como o indicativo de uma ausência: a representação assume a posição da coisa ou ser que não está presente, é, assim, uma presença que lembra que algo não está ali. O segundo apresenta uma presença, fazendo o objeto ou indivíduo ter uma presença pública ainda que não esteja em cena.

Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe por uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como ele é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não. (...) Outras imagens funcionam num registro diferente: o da relação simbólica (CHARTIER, 1991, p. 184).

As representações remetem a algo ou a alguém que está ausente, tornando-o presente por meio de outro objeto ou símbolo que recuperará seu sentido em uma dada sociedade. Resultantes da interação e da comunicação entre os indivíduos, elas só adquirem significado para aqueles que compartilham do mesmo repertório de representações. A um estranho, uma dada correlação será vazia, destituída de qualquer valor, uma vez que não tem acesso aos códigos daquela comunidade.

As representações tornam convencionais os objetos, pessoas ou acontecimentos, dando-lhes uma forma, localizando-os numa determinada categoria e enquadrando-os num modelo reconhecido pelo grupo. Seus elementos, novos ou pré-existentes, unem-se a esse modelo e se sintetizam nele (MOSCOVICI, 2003). As representações são também prescritivas, agindo sobre os indivíduos de modo irresistível. Como uma força herdada pelos membros da comunidade, ela está “[...] presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36). Configurando-se assim, fornecem aos sujeitos uma espécie de receita de como apreender e interpretar fatos e fenômenos do cotidiano.

Mesmo que condensadas e transmitidas de geração a geração, as representações não se apresentam como elementos estáveis e imutáveis para um povo. Elas estão continuamente se reinventando, seja pela criação de novas, seja pela revisão das já existentes. O surgimento das representações, para Lefebvre (1983, p. 95), dá-se “[...] a cada momento, a partir de um fundo (sem substância nem instância) sem fundamento assegurado”. Uma vez aceito e difundido, seu conteúdo passa a ser parte integrante das pessoas, de como lidam umas com as outras, da maneira como julgam e percebem os demais. O modo como se processa a interiorização das representações chega inclusive a definir os valores do sujeito e sua posição na hierarquia social, de acordo com Moscovici (2003, p. 39).

Para reconhecer a realidade não é necessário de nenhum modo imaginar que as representações sejam coisas concretas; é suficiente aceitar que não sejam inexistentes, mas fenômenos reais, dotados de propriedades específicas e que se comportam de maneira diferente entre si, segundo tenham ou não propriedades comuns (DURKHEIM, 1994, p. 29).

Frutos de uma criação social, as representações são inevitáveis e necessárias, mas nem por isso são verdadeiras por vocação ou por essência. Nem falsas, como alerta Lefebvre: “As representações são falsas naquilo que apontam e dizem, mas verdadeiras com respeito ao que as suporta” (LEFEBVRE, 1983, p. 52). Também não são simples feitos, resultados compreensíveis de uma causa, com um determinado efeito. As representações são elaboradas por palavras e práticas sociais. Elas provêm dos indivíduos, mas não se resumem as suas subjetividades; são dotadas de objetividade, mas não se reduzem a coisas ou objetos sensíveis ou sociais.

Materializados na forma de palavras, de discurso, as representações acabam por produzir o significado de um conceito na mente dos indivíduos por meio da linguagem. Trata-se, segundo Stuart Hall (1997, p. 13), de um elo entre os conceitos e a linguagem que possibilita que o sujeito se refira “[...] tanto ao mundo “real” dos objetos, pessoas ou eventos, quanto, de fato, aos universos imaginários dos objetos, pessoas ou eventos fictícios”. Em outras palavras, as representações permitem recriar na mente um fato, uma pessoa ou um fenômeno dotado de significado através da linguagem.

Representação social, cultura e linguagem estão intimamente relacionadas, tal como se pode perceber no discurso de Lefebvre, Moscovici e Hall: “Viver é representar(se), mas também transgredir as representações” (LEFEBVRE, 1983, p. 99). Falar é trazer à tona um

objeto ausente, fazer da distância uma presença análoga, que recupera o significado do ente faltante, mas que não o substitui por completo. Por conseguinte, é correto afirmar que o conceito de representação implica-explica a linguagem. A representação precisa da palavra, do escrito para ser compreendida, uma vez que o suporte (conteúdo e prática) e a relação (formal) não são suficientes para responder por ela, como avalia Lefebvre (1983).

Se viver é representar(se), numa presença construída na ambiência digital de um programa de aprendizagem, tal afirmação parece ser ainda mais condizente. Para participar das atividades propostas pelo professor num software de EAD como o *Moodle*, por exemplo, é preciso que o estudante, bem como seu mestre, exista no espaço, como uma reprodução de si mesmo, enquanto aluno da instituição X cursando a disciplina Y. Surge, então, a necessidade de representar-se como uma forma de apresentar-se e fazer-se presente para os demais indivíduos daquele grupo.

Aqui, as representações sociais surgem não como um modo de compreender um objeto, mas como meio em que o indivíduo adquire uma capacidade de definição e uma função de identidade (DUVEEN, 2003). Ao colocar-se no ambiente, a pessoa está objetivando seu próprio ser por meio da linguagem, tornando-o maciço e continuamente acessível ao outro com quem interage e, ao mesmo tempo, passa a ser alcançável a ele mesmo. Berger e Luckmann argumentam que essa característica da linguagem faz mais real a subjetividade do indivíduo para si próprio e para seu interlocutor. “Esta capacidade da linguagem de cristalizar e estabilizar para mim minha própria subjetividade é conservada (embora com modificações)” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 58) e permeia futuros contatos com os demais integrantes do grupo.

Representando a si mesmo no ambiente digital de aprendizagem, o aluno ou o próprio professor está recriando sua identidade acadêmica na rede: não aquela que usa em casa com seus amigos, ou no espaço do trabalho com seus colegas, mas aquela que incorpora para interagir em sala de aula. O indivíduo, com sua identidade de palimpsesto⁵⁶, escolhe aqueles atributos/elementos de sua personalidade, de sua vida cotidiana, que lhe parecem mais

⁵⁶ Temo utilizado por Bauman para tratar das identidades construídas de forma inconsistente, pela experimentação e acumulação de diversas versões do “eu”: instantaneamente agrupadas, mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras. “Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante que a arte de memorizar, em que, esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto-obliteração” (BAUMAN, 1998, p. 36-37).

convenientes para enfatizar em sua representação enquanto atua como estudante/professor. Ao fazer isso, acaba por desempenhar um papel que entende como sendo o esperado na situação dada. Ele sabe como deve constituir sua personagem por compreender as representações sociais partilhadas em sua cultura.

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir (GOFFMANN, 1996, p. 25).

As pessoas compreendem-se mutuamente, pois sabem que há uma correspondência entre seus significados e os significados daqueles que coexistem num mundo que lhes é comum. Por aí, identifica-se uma atitude da consciência do senso comum, em que os membros do grupo percebem/agem cientes de que suas aceções coincidem com as dos demais (BERGER; LUCKMANN, 1978). Esse saber que o sujeito tem em conformidade com outros constitui o conhecimento do senso comum, que permite transitar pelos setores da vida cotidiana com a noção de que aqueles com os quais se convive comungam de um universo que lhes é semelhante e que interpretam tal universo a partir de concepções de mesma origem.

Se os integrantes de uma comunidade participam de uma realidade baseada nas estruturas da vida cotidiana e fundamentada pelo conhecimento do senso comum, o indivíduo, para circular nesse contexto, deve investir numa representação que passe a impressão de ser ela própria a realidade para aqueles entre os quais se encontra. Mais do que isso, é preciso que ele mesmo acredite nessa impressão. Para fazer dessa “criação” algo factível ao grupo, o sujeito geralmente acentua em sua conduta traços que ratificarão a representação em curso que, sem isso, poderia ficar obscura ou incompreendida, como nota Goffmann (1996). Essa estratégia busca não só aumentar a credibilidade no desempenho do ator, como também mobilizar sua audiência para aspectos de sua atividade que precisa destacar.

Outra tática frequente nas situações em que o indivíduo representa-se diante de outros é a busca por trazer a sua atuação valores oficialmente reconhecidos pela sociedade, chegando, em algumas ocasiões, a recompô-la de acordo com a percepção dos demais. Embora possa ser eficaz em determinados momentos, esse artifício constituirá um peso para a

pessoa, que deverá fazer um imenso esforço a fim de garantir a coerência entre “[...] nosso eu demasiado humano e nosso eu socializado” (GOFFMANN, 1996, p. 58):

Como seres humanos somos, presumivelmente, criaturas com impulsos variáveis, com estados de espírito e energias que mudam de um momento para outro. Quando porém nos revestimos de caráter de personagens em face de um público, não devemos estar sujeitos a altos e baixos. (...) espera-se que haja uma certa burocratização do espírito, a fim de que possamos inspirar a confiança de executar uma representação perfeitamente homogênea a todo tempo (GOFFMANN, 1996, p. 58).

Tomando o exemplo do professor, ao ministrar um curso, ele provavelmente privilegiará elementos de sua identidade que se alinhem ao papel e homologuem a posição ocupada. Numa atividade a distância, ao representar-se no ambiente digital de aprendizagem, é mais provável que se encontre essa pessoa salientando atributos como sabedoria, experiência, seriedade e retidão em seu discurso, do que adjetivos que os qualifiquem como levianos ou imaturos, pois não é isso que a cultura escolar diz sobre a figura do mestre.

A imagem do professor e do estudante em uma cultura, bem como as inúmeras subcategorias presentes em cada uma dessas instâncias, é acessível aos indivíduos por meio de esquemas tipificadores (BERGER; LUCKMANN, 1978). Esses esquemas estão presentes na realidade da vida cotidiana e facilitam a apreensão e o entendimento dos diversos tipos sociais que existem em uma sociedade. Eles funcionam como grandes norteadores da interação: ao conhecer uma pessoa estranha, o sujeito, após esse contato inicial, partindo do conjunto de informações que possui dela, irá associá-la a um tipo ou outro. Trata-se de um processo recíproco e contínuo, que está sempre em negociação nas situações de contato entre os envolvidos.

Ainda que de forma não declarada – ao menos não verbalmente-, os integrantes da comunidade aceitam a representação do outro como a realidade da vida cotidiana daquele espaço, daquele momento. Talvez mais do que em situação face a face, fica evidente que naquele meio cada um está em diálogo com a representação do outro, que busca ocupar o vazio deixado por uma ausência, com a pretensão de esgotá-lo.

4 EM FOCO: ABORDAGENS PARA A CONFIGURAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM

Conceber uma metodologia capaz de atender as especificidades do objeto é fundamental para se chegar mais próximo da realidade do fenômeno estudado. Esta etapa é dedicada ao desenvolvimento da forma mais adequada de abordar os processos comunicacionais em curso no ambiente digital de aprendizagem. Para isso, parte-se de uma problematização dos aspectos presentes na configuração do objeto, para então se verificar os métodos a serem empregados na busca dos modos de uso e apropriação do *Moodle*.

4.1 ASPECTOS PARA PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO

No despontar de uma nova educação viabilizada por recentes tecnologias da informação e da comunicação, a humanidade experimenta modos diferenciados de vivenciar o aprendizado, através de métodos que se processam via rede mundial de computadores. Trata-se da educação digital a distância. E o que há de novo nisso? De fato, a *educação a distância* vem sendo praticada há décadas, através de suportes como o correio, a rádio e a televisão. O que se apresenta como novidade é o uso da Internet para criar as pontes comunicativas entre estudantes e professores e, dessa forma, prover o ensino.

Os recursos de comunicação, tais como o e-mail, os fóruns de discussão, as salas de bate-papo e mesmo as comunidades criadas em redes sociais digitais, fazem da Internet um espaço fértil para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Ao fornecer novos programas, ambientes, lógicas, condições de produção e recepção, oferece ao usuário outros modos de participar da construção do conhecimento. Ela amplia as formas de interação ao oportunizar uma comunicação multidirecional e não-contígua, o que não se alcançava com o correio, o rádio e a televisão.

A comunicação que se processa em ambientes digitais de aprendizagem possibilita aos atores envolvidos o contato de um-para-um (aluno-professor/professor-aluno), de um-para-todos (professor-alunos/aluno-alunos/alunos-professor) e de todos-para-todos (alunos-para-alunos-para-professor). Com essa configuração, tem-se uma significativa evolução para a EAD, capaz de garantir aos estudantes a ocupação de um lugar distinto no processo educativo:

o de ator participante e corresponsável em sua formação. Aos docentes, surge o desafio de desempenharem o papel de educadores/comunicadores digitais, com competência para se colocarem na posição de mediadores da aquisição do conhecimento, numa dinâmica que se desenvolve através das tecnologias de informação e comunicação, sem a interação presencial.

Nesse contexto, a comunicação deve ser problematizada como questão chave do processo educativo. Espécie de força motriz do ambiente digital de aprendizagem É ela que viabiliza a EAD e as relações entre emissor e receptor, papéis ocupados por professor e alunos, num ciclo contínuo de revezamento. A compreensão da forma como se dá a interação discente(s)-docente através do programa é parte fundamental do oferecimento de um ensino que possibilita a aquisição e a construção do conhecimento no grupo.

4.1.1 Apropriação do *Moodle*

Ambiência em que se desenvolve o contato entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o *Moodle* cumpre a função de instância mediadora, tornando exequível a comunicação entre os participantes. O meio, tomado isoladamente, resume-se a um território digital, com diversas seções e módulos que permitem variadas formas de diálogo, aguardando ser habitado. É a partir do momento que passa a ser ocupado por um educador, que começa a prepará-lo para receber seus estudantes, que passa a existir enquanto ambiente comunicacional, composto por recursos que associados proporcionam modos diversificados e, muitas vezes, complementares, de interação e, conseqüentemente, de intercâmbio de conhecimento. Os aprendizes, protagonistas do processo ao lado do professor, entram em cena para juntos constituírem a comunicação com vistas à educação via *Moodle*.

Os docentes que ministram atividades a distância na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos recebem uma capacitação prévia, que busca torná-los aptos a lidar com o instrumental que o programa oferece e com essa metodologia de *educação a distância*. O treinamento, chamado de Curso de Formação Continuada – Docência no Ensino Superior, integra o Programa de Aprendizagem Inovação e Tecnologias no Ensino Universitário realizado pela instituição. As aulas são divididas em três grandes blocos: o primeiro, voltado à familiarização dos mestres com os conceitos e modelos de EAD; o segundo que foca o uso do *Moodle* e nas melhores práticas no ambiente; e terceiro que busca desenvolver competências

específicas para uso nas aulas (gravação de áudio e vídeo, taxonomia, arquitetura de informação, entre outros).

É com a orientação de um professor com experiência no programa de aprendizagem que os “novatos” têm acesso ao ambiente pela primeira vez. Quando um educador é indicado para ministrar uma disciplina a distância, será com os percursos fornecidos na capacitação que ele realizará seu trabalho e configurará o espaço para desenvolver a aprendizagem. Assim, sempre que ingressa no espaço para deixá-lo com as características pretendidas, o professor o fará a partir dessa noção prévia que é institucional e guiada por outros docentes tidos como referência no assunto. Ainda que, com o tempo, trace seu próprio caminho, o modelo norteador das atividades será o praticado na universidade e, com uma certa margem de manobra, é dentro de suas fronteiras que terá condições de produzir.

Com o espaço da disciplina organizado, o professor passa a atuar como gestor do conteúdo acadêmico, responsável pela publicação de textos e arquivos, inserção de imagens, vídeos e áudios, desenvolvimento de uma arquitetura de informação e organização dos dispositivos que servirão ao curso. Munido das possibilidades do *Moodle*, de sua formação digital e das instruções que recebeu da Unisinos, caberá ao discente a missão de definir uma estratégia de ação e colocar os recursos que possui a serviço das habilidades e competências que deverá despertar e promover em seus alunos. O sucesso dessa investida dependerá da capacidade do professor assumir-se como comunicador digital dedicado frente à construção do conhecimento pela via da Internet.

A apropriação do espaço se dá nos diversos usos que os professores fazem dele, como o configura e como nele se apresentam. Ao preparar o território para receber os estudantes, o mestre seleciona os dispositivos que domina, colocando-os a serviço das tarefas que pretende realizar. O conhecimento e a familiaridade no trato com os recursos do programa garantem ao professor a posse dos meios que utilizará para promover a formação do estudante conforme pretendido. Ainda que se faça necessário ao docente ter competências técnicas bem desenvolvidas, é importante destacar que a atividade do educador está para além delas. A apropriação do *Moodle* apresenta-se como momento chave do processo de ensino-aprendizagem, que pode definir o sucesso do trabalho.

Paralelo à figura do professor, farão parte do ambiente os alunos matriculados na disciplina. Atores centrais do processo, também os estudantes irão se apropriar do espaço, configurando suas lógicas próprias, seguindo trajetos nem sempre traçados/indicados por seus mestres. Será pelo modo como se constituem no programa, como interagem entre si e com o

professor, como usam os recursos disponíveis que se poderá recuperar as formas como percorrem e usufruem da plataforma

Orientados pelas determinações do educador, os estudantes se integram a essa rede tecida sobre o *Moodle* – rede de relações, de comunicação, de interesses. É ele, o docente, quem promove a negociação com os alunos sobre como devem se apresentar, em que áreas e momentos serão chamados ao diálogo, de que forma deverão participar, sob quais condições e quais pontuações. Sob esse aspecto, verifica-se que eles têm a possibilidade de investigar o território, descobrir seu funcionamento e apoderar-se dele desde que respeitem os princípios acordados para o funcionamento a turma. Para além da vigilância e da punição de Foucault (1991) nos espaços escolares, a universidade experimentada pela Internet dá uma espécie de liberdade controlada de viver o ensino e interagir com o processo.

Uma aproximação ao campo revela que os interstícios entre uma tarefa e outra, uma regra e outra, abrem brechas consideráveis para a atuação dos estudantes. Criando seus próprios modos de habitar o programa, é possível encontrar estratégias de uso que diferem daquela prevista/orientada pelo professor. Da mesma forma como os mestres escolhem os recursos que lhes parecem mais adequados para as atividades, também os alunos realizam um exercício de familiarização com os dispositivos, fazem suas pontes e constroem caminhos que lhes parecem mais viáveis, que lhes são mais apropriados.

4.1.2 Reconhecimento dos recursos de comunicação

Como um programa criado em *software* livre, o *Moodle* é fruto do trabalho colaborativo dos diversos atores envolvidos no seu desenvolvimento e constante aprimoramento. A plataforma é organizada por cada instituição que a adota de acordo com os usos que dela pretende fazer. É baseado nisso que definirão quais componentes e recursos de comunicação serão agregados ao ambiente, para que se possa conduzir um processo efetivo que vá além da mera transmissão de conteúdo. Um modelo capaz de se firmar como *educação a distância*, baseado na *interação* e na construção coletiva de conhecimento.

Para chegar a tal objetivo, a versão instalada na Unisinos conta com diversas opções que tratam de viabilizar a *interatividade* e a *interação* e de tornar o espaço próprio/agradável para a utilização. Nesse sentido, é possível categorizar os recursos disponíveis em dois grupos, de acordo com os elementos que agregam ao processo:

a) Recursos gráficos e audiovisuais: elementos que possibilitam organizar e definir a forma de apresentação dos conteúdos, determinar tamanhos, fontes e cores das palavras, inserção de imagens, animações, áudios, vídeos e arquivos para *download*.

b) Recursos de *interatividade e interação*: aqueles que permitem a comunicação dos participantes entre si e dos participantes com o ambiente. São eles: fórum de discussão, sala de bate-papo, criação de texto colaborativo (wiki), diário de bordo (espécie de blog onde os alunos reportam individualmente sua progressão na disciplina), inserção de trabalhos realizados, agenda, seção de notícias e avisos (as três últimas usadas exclusivamente pelo professor).

Ao se tratar do emprego desses dispositivos, sobressai-se a função do professor, já que é ele que define ou, ao menos, sugere quais devem ser usados. Nesse sentido, é comum verificar uma preocupação extrema com os recursos de interação, deixando os aspectos visuais do ambiente em segundo plano. A observação realizada no momento do curso de capacitação dos professores⁵⁷ deixou evidente o privilégio de um sobre o outro. Como uma prática nova àqueles docentes, eles pareciam mais motivados a investir nos recursos que permitiriam o diálogo com e entre os estudantes do que na verificação de como dispor o conteúdo de forma adequada no espaço.

À medida que os professores iam descobrindo as possibilidades de intervenção, buscavam sistematizar como trariam os dispositivos para dentro da disciplina de modo a atingir os objetivos estabelecidos. Num segundo momento, tratavam de investigar os recursos digitais de trabalho e informação docente-programa/discentes-programa. Encantados com as possibilidades de inserir figuras na tela ou mesmo de trocar a cor dos textos, faziam as experimentações sem adotarem critérios, deixando de questionar de que forma aquela disponibilização iria contribuir para o processo⁵⁸. Parece ser justamente essa a questão central

⁵⁷ A realização dessa pesquisa foi precedida por uma fase de pesquisa exploratória, constituída por uma observação participante, desenvolvida no Curso de Formação Continuada – Docência no Ensino Superior, que integra o Programa de Aprendizagem Inovação e Tecnologias no Ensino Universitário da Unisinos e por uma observação de quatro disciplinas de cursos de graduação da mesma instituição ministradas a distância. A observação participante aconteceu no primeiro semestre de 2008, período em que foi possível acompanhar o modo como a universidade capacita seus professores e como estes adquirem e reagem diante dos conteúdos trabalhados. Na etapa seguinte, foram observadas uma disciplina do curso de Administração no segundo semestre de 2008 e outras três turmas no primeiro semestre de 2009, dos cursos de Comércio Exterior, Sistemas de Informação e da área de Ciências da Saúde. Esse momento contribuiu para reconhecer o território que seria investigado, verificar os modos e as configurações que os processos comunicativos assumem no *Moodle* e como professores e estudantes se apresentam e interagem no programa.

⁵⁸ É importante destacar que não é apenas no uso de ambientes digitais para prover o ensino que se verifica esse processo de distração diante de recursos tecnológicos. Numa época em que os afazeres pedagógicos são

da seleção dessas possibilidades: verificar em que medida contribuem e qualificam o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento.

Os usos dos componentes de comunicação que integram a plataforma passam ainda pela forma como o professor se apropriou deles: uma forma que carrega em si uma configuração específica, uma lógica, uma montagem e um recorte próprio. Parece evidente que serão priorizados aqueles cujo domínio do ministrante da disciplina é maior. A familiaridade com o recurso pode apresentar-se como fator condicionante para seu emprego na atividade.

Sob a perspectiva do aluno, cabe pontuar que ele também opera pelo viés da apropriação que faz do ambiente. É agindo nesse sentido que se verificará o abandono de alguns formatos de interação, ainda que estimulados pelo professor, para adoção daqueles que lhe parecer mais agradáveis, simples e/ou práticos. Quando a tarefa exige o uso de um recurso ou outro, o estudante executa-a ou, pelo menos, faz-se presente tal como indicado, mas recorre a outras possibilidades de comunicação em muitos casos para realizar efetivamente o trabalho solicitado. É importante perguntar, no entanto, o que leva o educando a ter tal comportamento? O que motiva ele a criar seus próprios trajetos no *Moodle*?

4.1.3 Representar-se para participar

A participação no processo de aprendizagem com a mediação do *Moodle* requer que os estudantes envolvidos estejam presentes no ambiente digital como sujeitos e como representação. É através de sua representação que as pessoas poderão se conhecer e reconhecer, favorecendo a criação de laços que viabilizarão a troca de saberes. Se o objetivo é desenvolver e tornar comum um conhecimento de modo que ele possa se configurar como construção coletiva, é pelo agir comunicacional e educativo dos diversos indivíduos que estão representados na plataforma que começa a se vislumbrar o processo.

A importância da etapa de reconhecimento dos sujeitos, via representação, pode ser observada no esforço dos professores em propor atividades no *Moodle* que fazem o estudante

atravessados pelas lógicas tecnicistas, não raro encontra-se nas salas de aulas, presenciais ou digitais, professores que utilizam dispositivos tecnológicos para desenvolver conteúdos sem refletir sobre sua efetividade e mesmo sobre a necessidade de tê-los como aparato de auxílio à aprendizagem – a técnica pela técnica. É evidente que a educação pode ser enriquecida com recursos adicionais, mas sempre que esses forem acionados é preciso que se reflita sobre eles.

falar sobre si. Como tarefa inicial, geralmente é solicitado ao participante que se apresente, dizendo que curso faz, qual é a sua idade, cidade onde mora, onde trabalha, o que faz nos momentos de lazer, quais são seus *hobbies* etc. É pedido ainda que inclua as suas informações uma foto, que seja da própria pessoa, que privilegie a exposição do rosto e que permita a rápida identificação. Dados pessoais, profissionais, sociais e a imagem compõem, assim, um perfil que traz em si a figura de quem representa. Ao estimular que seus alunos completem suas informações, os professores investem numa estratégia que busca preencher o vazio que poderia decorrer da ausência do contato face a face, tornando a comunicação em curso na Internet mais pessoal.

A primeira vista, pode-se identificar na pesquisa exploratória alguns padrões na forma como as pessoas se fazem presentes no ambiente. É comum verificar a inserção de dados relacionados ao curso realizado na Unisinos e à vida profissional. Compartilhando o espaço com colegas de áreas mais ou menos afins, exibir o curso permite ao estudante localizar seus pares. A sociabilidade que emerge daí pode extrapolar as fronteiras do mundo acadêmico para atingir as relações de trabalho entre os indivíduos. Nesse sentido, a ambiência de aprendizagem não deixa de ser um espaço privilegiado para estabelecer vínculos que podem ser contatos profissionais (*networking*) num mercado de trabalho cada vez mais concorrido e marcado pela disputa. O destaque que se dá ao tema também pode ser sintomático de uma forma de diferenciação entre os colegas. Ao revelar a empresa e o cargo ocupado de modo implícito, fala-se do momento da carreira vivido pelo estudante, conferindo-lhe mais ou menos autoridade para interagir com o grupo.

Para mapear as estratégias que professores e estudantes adotam para representarem-se no *Moodle*, cabe uma investigação mais profunda. Que aluno é esse que emerge quando a materialidade do *estar junto* não é mais apreensível? É aquele que se aproveita da ausência para elaborar uma personagem adequada à expectativa do professor ou é o mesmo que frequenta a universidade nos encontros face a face? De igual forma, o mestre que se faz presente como sujeito e representação digital é tal qual o que ocupa a frente da sala de aula no campus da Unisinos?

Na hora em que o saber deixa de estar organizado em torno da instituição escolar e que passa a habitar o espaço das redes, um território em que faz fronteira com tantos outros modos de aprender, é preciso estudar que professor e que estudante é esse que surgem aí. Nesse sentido, compreender as representações construídas no ambiente de aprendizagem pode dar

pistas de como é esse mestre e esse aprendiz, que está longe de ser o sujeito cercado pelas paredes das antigas instituições.

4.1.4 Construção do conhecimento

Parte do discurso encabeçado pelas instituições de ensino, a *construção coletiva do conhecimento* caiu nas graças também da *educação a distância* quando, através da Internet, pôde possibilitar o intercâmbio entre seus envolvidos. Essa perspectiva construtivista do saber é parte do modelo de EAD praticado na Unisinos e tido como um dos fatores que diferencia a metodologia utilizada na universidade das demais instituições que realizam essa modalidade de ensino, que se centram na execução de tarefas e nas rotinas de estudos individualizadas.

Para desenvolver situações de *interação*, nas quais se dá o processo de troca no ensino, no espaço digital, é preciso partir dos recursos de comunicação que o professor tem a seu dispor no *Moodle*. Dominar cada uma dessas possibilidades lhe permitirá desenvolver diferentes atividades para que os estudantes possam apreender os conteúdos de modos distintos e aproveitar aquela que mais lhe convier. Não se pretende, com isso, fazer com que o ministrante da disciplina replique por toda plataforma o mesmo assunto, mas sim que ele tenha destreza para fazer uso dos dispositivos que lhe são dados, que seja capaz de proporcionar aos alunos experiências variadas de aquisição do conhecimento, privilegiando a reflexão e o debate conjunto.

É preciso perceber que a construção do conhecimento junto ao grupo também em situação face a face não é uma meta simples de ser alcançada. Exige que o professor proponha uma dinâmica baseada na troca de saberes, na discussão coletiva, guiando a turma e apontando caminhos a serem trilhados para que desenvolva um saber crítico partilhado entre os envolvidos no processo. Por parte do estudante, por sua vez, cabe a tarefa de seguir as indicações do mestre, no sentido de se munir de um conteúdo prévio que lhe dará chances de tornar aquele assunto, que não é de seu domínio, em algo que possa ser acessível e, num segundo momento, de reflexão coletiva, parte do seu repertório de saberes.

Assim, a figura do professor está mais para a de um facilitador e de um problematizador dos processos de aquisição do conhecimento, que orienta e organiza o trabalho, do que para a de um mero transmissor de conteúdos. Ter consciência dessa diferença talvez seja o primeiro passo na direção de uma proposta de construção coletiva. Em situação

digital, terá de colocar os recursos de comunicação que tem em mãos a serviço dessa missão. Para isso, contará com sala de bate-papo, fórum de discussão, diário pessoal, publicação de arquivos, elementos para a configuração da interface, entre outros. O sucesso dessa investida dependerá da competência do professor para pensar, criar e sistematizar esses momentos de construção do conhecimento junto ao grupo, de motivar os estudantes para participar e de sua habilidade para desenvolver um processo de comunicação através dos dispositivos disponíveis na plataforma.

4.1.5 Recursos de comunicação: usos e potencialidades

Lidar com os recursos que a Internet agrega ao cotidiano das pessoas pode ser uma tarefa árdua para quem nasceu e cresceu na cultura do analógico. Preparar-se para atuar na sociedade e com as relações que dela decorrem (trabalho, educação, cidadania, família para citar alguns exemplos), num cenário cada vez mais marcado pela presença e pela mediação das tecnologias e do computador, requer dedicação e aprendizado contínuo. Chegou-se a um momento da história em que os alunos, nativos digitais, podem estar a frente de seus mestres em termos de competências técnicas para lidar com esse aparato que veio somar-se ao cotidiano dos indivíduos. Possuidores de um saber que lhes confere maior facilidade e agilidade para circular e fazer uso das redes informacionais, os jovens filhos da cultura digital têm uma vivência da tecnologia e da comunicação que lhes proporciona uma outra visão das rotinas de produção e consumo dos produtos midiáticos que têm a Internet como suporte. Curiosidade e fascínio pelas “maravilhas” *high tech* parecem mover crianças e adolescentes desde cedo a se colocarem no ciberespaço e nele interagir, realizando suas próprias descobertas e experiências.

Ao professor, recai a tarefa de conquistar a atenção do estudante, disputando-a com outros sites e dispositivos que ocupam a mesma área de trabalho do computador usado na aprendizagem. Essa proximidade do entretenimento, e mesmo a possibilidade de participar simultaneamente nos dois processos (de educação e de lazer), é uma concorrência conflituosa, que exige negociação entre as partes e grande esforço para fazer do ensino uma esfera agradável e rica da experiência digital dos estudantes.

Cabe analisar a fundo o *Moodle* para verificar se a forma como vem sendo usado emprega com eficácia os recursos que o programa oferece. Ainda que se possa reconhecer que

as possibilidades que dispõe são limitadas em relação a outros produtos da Internet que não integram o universo da educação, faz-se necessária uma investigação que permita identificar se tais opções estão sendo empregadas de forma qualificada. Trata-se de uma análise que passa necessariamente pela pesquisa das formas como os professores e estudantes se apropriam do ambiente digital de aprendizagem e dos recursos acionados para a realização das tarefas.

No que diz respeito ao aluno, diagnosticar os usos que ele faz dos recursos de comunicação poderá apontar padrões de *interatividade* com o ambiente e de *interação* com os demais participantes. Compreender essa dinâmica possibilitará a contribuição para a reflexão do modelo praticado atualmente, no sentido de deixá-lo mais próximo da realidade do estudante e das apropriações que ele faz sobre o espaço.

Estudar os processos de comunicação no ambiente digital de aprendizagem do *Moodle* deve voltar à sociedade: a) como um mapa de estratégias em uso no momento; e b) como caminhos possíveis de serem trilhados para aprimorar a comunicação no espaço e, conseqüentemente, a aprendizagem. Assim, identificando os modos como são empregados os dispositivos comunicacionais e verificando quais possibilidades eles oferecem que ainda não são exploradas, ou que são parcialmente usufruídas, pode-se chegar a novas formas de desenvolvimento da EAD e a sua qualificação.

4.2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA ABORDAGEM DO OBJETO

Realizar uma investida no campo científico para ampliá-lo, aprofundá-lo, limar arestas salientes ou simplesmente ratificar estruturas estabelecidas traz consigo a necessidade de, antes de tudo, refletir sobre esse fazer. Ter clara a noção de ciência que está guiando o trabalho, situar a posição ocupada pelo saber teórico e empírico, a relação entre ambos e como colocar à prova tais conhecimentos são fundamentais neste momento da pesquisa, sobretudo como forma de especificar os lugares a que esse estudo se vincula, e deles decorre.

Tendo isso posto, parte-se então da ideia de conhecimento como processo. Do modo proposto por Lacerda (2006, p. 114), essa postura motiva uma atitude para conhecer reconhecendo e exige do pesquisador a capacidade de se assumir no espaço da dúvida, “[...] do desconhecer como postura epistemológica: *só sei que nada se*”. Nessa perspectiva, adota-se como premissa o entendimento de que o conhecimento é um processo contínuo de fazer e

refazer, de configurar problemas, estabelecer hipóteses e objetivos, ir a campo de forma sistematizada, chegar a determinadas respostas que não são a verdade em si, mas pressupostos cientificamente verificados que contribuem para acender a ela. Seguir por esse caminho implica ver a realidade como uma verdade em construção, no qual as coisas não estão dadas *a priori*, mas são fruto do exercício científico, comprometido e rigoroso, de investigar e desvendar essa mesma realidade.

Essa compreensão do conhecimento em termos *processológicos* se mostra bastante eficaz para as ciências sociais, na qual está imersa a comunicação. O pensamento sociológico, diz José Machado Pais (2007, p. 46), “[...] não se esgota na estéril repetição de fluxos no refluxo das teorias, desgastadas na sua robusta improdutividade”. O processo de alcançar a realidade ruma para a diversidade de paradigmas que buscam empreender na passagem de uma concepção teórica abstrata, universalizante e mecanicista para formas concretas e particulares de teorização. O saber é tomado como exercício contínuo e se vale de diferentes processos para desenvolver-se e efetivar-se. Não se trata, portanto, de assumir uma teoria geral do social que dê conta superficialmente de todos os fenômenos; nas ciências sociais, interessa um olhar mais atento à variedade das formas da vida social e às práticas que dela surgem.

Focar na diversidade do social leva, por sua vez, ao desenvolvimento de teorias em função dos achados de trabalho de campo (PAIS, 2007). E, dizendo isso, pressupõe-se que a teoria surja a partir daquilo que o campo sinaliza ao investigador. A relação, na verdade, não parece ser tão causal como posto: o campo não está para a teoria necessariamente como um instrumento motivador para a elaboração de novos tratados.

[...] uma das justificações mais importantes das pesquisas empíricas, a saber: em maior ou menor medida, qualquer achado, uma vez posto, pode ser explicado teoricamente, mas também seu contrário. Em poucas ocasiões, tenho experimentado tão vividamente como então a legitimidade e necessidade de uma investigação empírica que responda realmente aos problemas teóricos (ADORNO, 1995, p. 170).

A fala de Adorno decorre de sua experiência de pesquisa, nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial. Adepto da escola crítica, por muitos anos esteve dedicado a um trabalho de orientação totalmente especulativa, em que pesava interpretar fatos e não averiguá-los para transformá-los em informações. Diante da dicotomia teórico *versus*

empírico, Adorno (1995) apostou na integração das duas formas de conhecimento como complementares e interdependentes.

As investigações empíricas parecem-me legítimas e necessárias também no âmbito dos fenômenos culturais. Mas não é lícito hipostasiá-las, nem considerá-las como chave universal. Sobretudo, elas próprias devem culminar em conhecimento teórico. A teoria não é mero veículo que se tornaria supérfluo tão pronto se possuíssem os dados (ADORNO, 1995, p. 156).

É com essa visão de complementaridade dos saberes teóricos e empíricos que se desenvolve a pesquisa. O trabalho de campo está a serviço da investigação e consiste em reunir informações e materiais que possibilitem especificar problemáticas teóricas, reconstruir a organização e a lógica própria dos grupos sociais (a perspectiva do ator como expressão da diversidade) e reformular o próprio modelo teórico a partir dos achados no social (GUBER, 2004). O empírico deve ser problematizado como “[...] processo de conhecimento que se refere ao real, que vivencia e experimenta a realidade objetiva como referente e critério de verdade, de comprovação” (MALDONADO, A., 2006, p. 279). Baseado nos resultados da observação e do contato com a realidade, o empírico deve aparecer profundamente vinculado com o pensamento e com a problematização teórica que o fundamentam e que serão reconfigurados em função dele.

A aproximação teórica – empírica é uma prática que permeia a pesquisa durante todo seu andamento e não está restrita ao momento de coleta de dados, quando estes serão efetivamente analisados. No início do trabalho, com o problema e os objetivos da investigação definidos, uma ida exploratória ao campo permitiu conhecer melhor o objeto, verificar suas especificidades e como se configuram os processos em que ele está envolvido. Ainda que de forma pouco estruturada, essa etapa contribui para refinar e redefinir o problema, suscitar teorias que possam indicar novos questionamentos e trajetos a serem percorridos. No decorrer da pesquisa, a proximidade com o objeto e com o campo dão segurança ao pesquisador para fazer suas escolhas e possibilitam adequar os rumos da investigação às indicações que o campo fornece, além de levantar a necessidade de se buscar outras teorias.

O contato com o campo, parte fundamental da pesquisa, não deve ser aleatória e desordenada. Ela requer um fazer sistematizado, criteriosamente elaborado, que integre um panorama maior, que possa dar conta do problema proposto. Para isso, cabe investir numa metodologia que permita problematizar o campo de forma planejada por meio de técnicas capazes de responder as questões investigadas.

A construção metodológica se sustenta em uma atitude de vigilância, de reflexão das potencialidades e dos limites dos métodos e das técnicas utilizados, de elaboração de critérios que respondam à necessidade de formular construções adequadas ao problema/objeto investigado, transcendendo o nível automatizado e pouco reflexivo de uso de métodos e de técnicas (BONIN, 2006, p. 28).

A aproximação empírica oportuniza inclusive a seleção mais consistente das ferramentas para ir a campo e a definição da metodologia que orienta a investigação. Mesmo realizando um trabalho exploratório sério, o pesquisador deve estar atento para identificar mudanças no cenário e cuidar para compor uma metodologia suficientemente flexível para o caso de lidar com imprevistos. As especificidades do problema-objeto exigem um esforço de construção e adequação contínua da própria proposta metodológica. As técnicas de pesquisa inserem-se nesse quadro “[...] estruturando-se na concepção, no planejamento, na formulação, na caminhada, no aprofundamento; nos desafios operativos e conceituais que aparecem na pesquisa” (MALDONADO, A., 2006, p. 287).

As técnicas constituem uma série de procedimentos, com graus variáveis de formalização e ritualização, que possibilitam obter informações numa situação de encontro com o informante (GUBER, 2004). Elas são chamadas à pesquisa como forma de interpelar o sujeito do estudo e seu mundo social. Na situação de campo, os saberes e fazeres do informante e do investigador aparecem na interação em curso entre eles. Para ser eficaz, essa interação deve ser pensada previamente e estar socialmente estruturada, e não ser realizada como uma improvisação desastrosa. Esse entendimento possibilita que “[...] o trabalho de campo não seja somente um meio de obtenção de informação, senão o momento mesmo de produção de dados e elaboração de conhecimento” (GUBER, 2004, p. 91)⁵⁹.

Junto a essa investida criteriosa, deve haver também um cuidado na abordagem do informante. O pesquisado não é um ser passivo que fornece dados prontos, mas é um cidadão que traz algo valioso para o problema investigado. Para o sucesso desse trabalho, é necessário que as duas instâncias envolvidas reconheçam a importância que têm para o processo do qual participam. “Essa seriedade não pode ser alcançada sem a legitimação do pesquisador como um ator interessante, interativo, útil e criativo na vida do grupo estudado” (MALDONADO, A., 2000, p.10).

⁵⁹ Citação original: *el trabajo de campo no sea sólo un medio de obtención de información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos* (GUBER, 2004, p. 91).

A compreensão das relações do sujeito com os objetos *tecnoinformacionais* requer a concepção/adequação de técnicas que possam responder às especificidades do problema-objeto que motiva o estudo. Para dar conta das apropriações que os estudantes e professores realizam sobre o ambiente digital de aprendizagem, a metodologia deve priorizar uma abordagem sistêmica, que considere indivíduo construído no programa, os trajetos e as relações que estabelecem, a interação com o espaço e com os demais participantes. Para fundamentar o problema-objeto, parte-se de uma pesquisa teórica que busca verificar a produção científica sobre o tema. Essa etapa contribui trazendo a perspectiva de autores reconhecidos, cujos estudos atravessam o objeto investigado: comunicação, *educação a distância*, interatividade, mediação e tecnologia. Será importante recorrer ao trabalho de Daniel Prieto, Gabriel Kaplún, Alejandro Piscitelli, Jens Jensen, Otto Peters, Manovich, Martín-Barbero, Berners-Lee, Stuart Hall, entre outros.

A participação dos mestres e aprendizes no *Moodle* os coloca simultaneamente como produtores e receptores, de forma que não se pode caracterizar uma ou outra instância como detentora de uma ou outra função. O professor ora atua como produtor do conteúdo ora como receptor de mensagens provenientes do grupo. Da mesma forma, aparece o estudante, que num momento ocupa a posição de receptor e, em outro, de produtor. A linearidade dos antigos modelos comunicacionais, que colocam fonte de informação numa extremidade e público na outra, há alguns anos apresenta-se arcaica, ainda mais com o advento das redes informacionais. Essa configuração, em que um fenômeno de comunicação proporciona uma nova articulação dos processos de ensino realizados a distância, dá oportunidade de se estudar uma comunicação não-linear, em que todos os participantes são agentes ativos, que se desenvolvem num programa que tem a Internet como suporte, no qual há a necessidade de representar-se a si próprio para interagir, cujo foco está na reciprocidade e no diálogo entre os envolvidos.

A interface do *Moodle* entra nesse processo como instância por onde se dá a mediação entre esses vários indivíduos presentes. A forma como se apresenta, como o ambiente está configurado, as possibilidades de comunicação que proporciona e o modo como se estrutura são fatores condicionantes da comunicação que se dará por meio do programa. Esses componentes são considerados, ao longo da pesquisa, como elementos que condicionam os usos e as apropriações do espaço.

Diante desse emaranhado de questões, a metodologia pode ser pensada como um palimpsesto composto por diferentes camadas, que se sobrepõem de modo que a segunda

esteja marcada pela primeira e a terceira impregnada pelas suas sucessoras. O primeiro momento da investigação é a realização de uma *observação do ambiente digital* de aprendizagem de cada turma selecionada. O segundo é composto por uma abordagem inovadora que considera o professor em situação de navegação no espaço digital, que está sendo chamada aqui de *experiência de usos e apropriações*⁶⁰. Por fim, serão ouvidos os estudantes do grupo selecionado, que participarão da pesquisa mediante o mesmo procedimento utilizado com os docentes. Assim, chega-se a um desenho, como o proposto abaixo, em que cada nova etapa recupera a(s) anterior(es) de acordo com o ponto privilegiado para seu início.

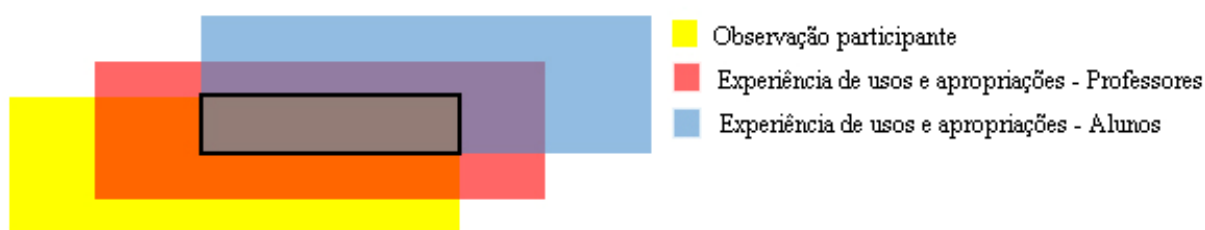


Figura 17: Representação visual da metodologia desenvolvida

Fonte: Elaborada pela Autora

4.2.1 Seleção do grupo participante

Como em toda pesquisa, a seleção do grupo participante constitui um momento de máxima atenção e cuidado para que as fontes escolhidas sejam significativas para a problemática geradora do estudo. No caso da investigação da comunicação que se desenvolve no ambiente digital de aprendizagem, é importante que os professores e os estudantes selecionados tenham uma vivência de *educação a distância* em que se denote uma prática comprometida e efetiva da modalidade, como requer o método proposto.

Numa pesquisa que busca analisar os processos comunicacionais concretos, a estratégia adotada é a coleta de dados junto a docentes e discentes que tenham uma atuação que contribui para o desenvolvimento da interação no *Moodle* e, no caso dos professores, para

⁶⁰ Está se tratando de experiência de usos e apropriações como o conjunto de ações comunicativas e vivências que se desenvolvem na ambiência digital, que envolve a recepção de mensagens, a criação de correspondentes e representações digitais, o diálogo e as formas de interação com o espaço e com os demais indivíduos.

um trabalho qualificado, que explore as possibilidades que o meio oferece. O corpus é composto por nove pessoas, sendo três professores e seis estudantes, além dos três ambientes digitais de aprendizagem criados por cada educador, onde os alunos-fonte têm aulas. A ideia é contar com mestres que privilegiem o emprego dos recursos que integram o programa, que aliem a essas possibilidades de comunicação outros dispositivos da Internet (bancos de dados, redes sociais, blogs, etc.), e que promovam o diálogo e a interação dos indivíduos entre si. Para que se tenha uma visão plural das turmas, a pesquisa conta com a participação de dois estudantes de cada disciplina escolhida.

Para a seleção dos professores, considerou-se o trabalho realizado por eles em períodos anteriores ao segundo semestre de 2009. Nessa análise, verificou-se o emprego dos recursos que o *Moodle* e a Internet oferecem e a forma como foram acionados para promover a aprendizagem. A escolha se deu com base nos seguintes aspectos:

- a) Emprego dos dispositivos disponíveis no *Moodle*: fórum, sala de bate-papo, Wikis, diário de bordo.
- b) Diversidade dos recursos utilizados: uso de diferentes formatos de aula, que possibilitem a experimentação de recursos de comunicação variados e não se limitem à aplicação dos mesmos sempre.
- c) Uso de possibilidades comunicacionais e interativas fora do *Moodle*: que outros recursos o professor utiliza para somar as possibilidades do ambiente? Há o uso de vídeos? Áudios? Conteúdos presentes em outras páginas, blogs, fotologs, redes sociais...?
- d) Trabalho com a interface: cuidado na disposição dos conteúdos e arquivos, no tratamento das fontes, cores e tamanhos utilizados, inserção de imagens pertinentes ao tema e que tornam a aprendizagem mais lúdica, preocupação com a rápida e fácil localização e o acesso aos materiais.
- e) Forma de condução da disciplina: acompanhamento do progresso dos estudantes e do(s) trabalho(s) proposto(s) à turma de forma qualitativa e não apenas quantitativa; estímulo à participação de todos, chamando ao diálogo aqueles que estão afastados ou mesmo sem presença nas atividades.

A partir desses critérios, foram selecionados três professores cujas turmas do segundo semestre de 2009 foram objeto da observação. Em cada grupo da análise, são chamados dois educandos para comporem o quórum. O critério adotado gira em torno dos seguintes aspectos:

- a) Envolvimento do aluno com a disciplina: a participação nas atividades solicitadas pelo professor, o modo como respondem aos trabalhos e desafios colocados.
- b) Capacidade de comunicar-se com os colegas e com o professor: a clareza das informações inseridas, os diálogos desenvolvidos, a frequência dos contatos.
- c) Habilidade de fomentar o diálogo e o debate no interior do *Moodle*: competência dos estudantes a desenvolverem uma comunicação paralela às solicitações do professor, a refletirem de forma coletiva, questionando os colegas e lançando novas questões.

Optar pela seleção de professores e estudantes que demonstram um uso intensivo do *Moodle* permite pensar nos modos de comunicação em curso no ambiente, como se desenrolam tais práticas, e diagnosticar oportunidades de melhoria. A partir daí, cria-se as condições para se refletir sobre a constituição de uma comunicação voltada à educação em função das referências de emprego em andamento na Unisinos.

4.2.2 Observação

A observação⁶¹ constitui a primeira etapa desta metodologia para interpelar o problema-objeto. Mais do que um instrumento de aproximação das práticas desenvolvidas no ambiente digital de aprendizagem, a observação é vista aqui como condição para o encaminhamento da abordagem proposta. Por meio dela, é possível investigar as “[...] significações agenciadas, entre os sujeitos em interação, via processos tecnológicos de comunicação” (LACERDA, 2006, p. 115). Num espaço configurado em função das lógicas próprias da mediação tecnológica, a relação entre os atores envolvidos (professores e estudantes) assume novos contornos e formas de existência que o acompanhamento sistemático e estruturado permitirá mapear.

O exercício da observação possibilita ao pesquisador identificar como o sujeito se representa no *Moodle*, que textos cria sobre si e sobre o aluno/professor que quer demonstrar ser. Nessa fase, é possível recuperar pelos rastros digitais deixados pelos participantes como as relações são construídas, de que modo as pessoas se aproximam, em que momentos

⁶¹ O roteiro de observação consta no Apêndice A deste estudo.

estabelecem contatos, por que meios, como se comunicam e com que intensidade. De igual forma, ela cria condições para verificar a atuação do docente diante dos aprendizes: de que modo esse professor se coloca diante da turma, conduz a disciplina e proporciona aos interagentes uma experiência educativa satisfatória e compensadora, baseada na participação e na construção do conhecimento.

A observação constitui a base para a realização da pesquisa. Uma metodologia que não contasse com essa verificação dos indivíduos interagindo no *Moodle* e partisse logo para o estudo isolado dos atores envolvidos no processo, resultaria numa visão bastante limitada dos agenciamentos que ocorrem no interior do programa. Certamente, estar-se-ia refém de opiniões unitárias e individualizadas, que não dariam conta do complexo fenômeno que se tem aí. Além disso, é preciso considerar que o uso dos objetos informacionais, à medida que se integram à rotina do indivíduo, está sujeito a ser naturalizado e a se perder nas percepções pessoais das fontes.

Acompanhar atentamente as construções e apropriações que se desenrolam no *Moodle* oportuniza ao pesquisador ter acesso à totalidade do fenômeno. E, nesse caso, a soma das partes individuais está longe de representar o todo. É pelo contato de um estudante com outro, do professor com o grupo, ou com um educando em particular, que a interação toma corpo e que a comunicação surge como caminho capaz de tornar o processo maior – a educação – que motiva todo esse sistema, possível e eficaz. É pela observação das interações e dos trajetos elaborados na ambiência do programa que se verificam as estratégias de trabalho e como as pessoas se comportam num espaço de disciplina, que é vigiado e tem a punição⁶² como pano de fundo. A essa rede intrincada de relações e circuitos, o pesquisado é questionado diante do espaço que é palco para o desenvolvimento das atuações.

Para analisar o empenho com o conteúdo, a observação possibilita que o investigador tenha contato direto com todo material desenvolvido e publicado no ambiente pelo professor. Com esse acesso, ele poderá ver os cuidados tomados com a disponibilização dos textos, imagens e arquivos, se existe ou não uma preocupação em tornar o conhecimento disposto da forma mais clara possível.

Para ser produtivo e assumir as características referidas, deve-se fazer uso de um plano de acompanhamento rigoroso, que contemple todos os movimentos dos estudantes e do professor na turma selecionada na amostra. A observação deve ser contínua e atentar para o

⁶² Punição é usada para se referir à pressão que a valoração numérica do aprendizado assume na educação. Nesse sentido, a nota baixa e a repetência não deixam de se configurar como formas de punição.

progresso das relações e das atividades que se estabelecem pelo diálogo no software. Para compreender a efetividade do trabalho em curso, cabe também uma familiarização com os objetivos da disciplina, para que se tenha um julgamento mais preciso das ações que percebe.

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, foram acompanhadas três turmas de cursos de Graduação da Unisinos, ofertadas na modalidade a distância, escolhidas segundo os critérios supracitados. A observação foi realizada nos encontros mediados pelo computador e nas aulas presenciais, pois também nelas há a construção de sentidos que agem sobre os fazeres no meio digital. Foram analisadas as atividades realizadas nessas turmas no período de agosto a outubro 2009, período que compreende o início das disciplinas, a familiarização com o *Moodle*, o desenvolvimento de tarefas com vistas à aprendizagem e à avaliação por parte do docente.

4.2.3 Experiência de usos e apropriações

Para investigar como os estudantes utilizam e se apropriam do ambiente digital de aprendizagem disponibilizado pelo *Moodle* – foco dessa pesquisa –, entende-se que a experiência, tessitura da vida cotidiana do indivíduo, seja o ponto de maior atenção para a compreensão da comunicação na EAD. A experiência, pensada aqui como conhecimento adquirido pela prática ou pela observação, é uma questão tanto de semelhança quanto de diferença. Só se torna significativa à medida que pode ser interrelacionada dentro de uma estrutura individual e/ou social (SILVERSTONE, 2002).

A experiência é moldada, ordenada e interrompida. É moldada por atividades e experiências prévias. É ordenada de acordo com normas e classificações que resistem à prova do tempo e do social. É interrompida pelo inesperado, pelo não preparado, pelo incidente, pela catástrofe, por sua vulnerabilidade, por sua inevitável e trágica falta de coerência. Expressamos a experiência em ações e agimos sobre ela (SILVERSTONE, 2002, p. 28).

A experiência aparece como interface entre o corpo e a psique. É expressa no social e nos discursos, nas falas sobre a vida cotidiana, locais em que a realidade é constantemente construída (SILVERSTONE, 2002). Colocada dessa forma, a experiência constitui a esfera por onde se pode mapear e compreender as lógicas que existem nas sombras dos usos e das

apropriações, de modo a superar verificações circunstanciais e mecanicistas. É, então, chegado o momento de debruçar-se sobre os atores envolvidos como forma de entender melhor suas significações e elaborações.

Para se chegar à experiência do indivíduo na situação da comunicação na EAD, o procedimento adotado nesta pesquisa consiste na abordagem do estudante no momento em que este navega e interage com o ambiente digital de aprendizagem. É constituído não só pela observação presencial do aluno enquanto acessa o *Moodle* para realizar suas tarefas ou experimentar suas possibilidades comunicacionais, como também pelo diálogo que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado. Esse método está sendo tratado como *abordagem da experiência de uso e apropriação*, porque busca identificar na vivência do indivíduo, no ambiente digital de aprendizagem, as significações obtidas a partir do objeto, sem perdê-lo de vista. Trata-se de um processo que se desenvolve em frente ao pesquisador e com a sua intervenção. Dessa forma, pretende-se fazer com que educadores e educandos falem sobre suas práticas e as interpretem sempre com o foco naquilo que efetivamente realizam no espaço. Olhando para o programa, para as relações estabelecidas ali e pela forma como navegam nele, os pesquisados poderão elaborar uma fala mais sedimentada e mais segura sobre o que realmente acontece no espaço, sem desviar para percepções momentâneas e insustentáveis que poderiam aparecer através de outras técnicas que não tivessem o meio tão presente.

A técnica reúne aspectos tanto da entrevista, dado o diálogo e as provocações provenientes do pesquisador ao estudante, quanto da observação, pelo olhar atento e dedicado sobre os trajetos e formas que a fonte percorre no espaço. O investigador atua no processo de forma ativa, trazendo questões, perguntando sobre como utiliza o espaço, que dispositivos de comunicação aciona para dialogar com os demais, como avalia os recursos que o programa oferece para o desenvolvimento da aprendizagem e para o estabelecimento de relações com o grupo.

Como em toda situação de entrevista, também na *abordagem da experiência de uso e apropriação*, o pesquisador atua como guia do processo. É ele que inicia a conversa, estabelece suas regras e quem atribui, de modo unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e os tópicos em torno dos quais se desenvolverá o diálogo (BOURDIEU, 1998). A entrevista, como pontua Bourdieu (1998), pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, em que o investigador esquece de si e converte seu olhar ao(s) outro(s) em suas circunstâncias comuns da vida.

Para que se tenha sucesso no momento do encontro com a fonte, o contexto deve ser articulado para não comprometer o diálogo. O ideal, de acordo com Bertaux (2005), é que esse contato seja presencial, num local tranquilo, sem que haja telefone e outras interferências inoportunas, com tempo suficiente para a conversa se desenrolar sem atropelos. Nesse sentido, o que Bourdieu (1998, p. 704) nomeia como o essencial das “[...] condições de felicidade” da entrevista obtém-se, então, pela obliteração do que há ao redor: o foco é o entrevistado, o pesquisador e a relação de troca que aí se estabelece, o restante dever passar despercebido.

No que tange à observação, ela é acionada para obter uma descrição detalhada e profunda do indivíduo na situação de interação midiática. Desenvolvida em paralelo à entrevista, ela exige um certo distanciamento por parte do pesquisador, para que esse evite a construção de uma relação permeada de sentimentos, que poderiam cegá-lo ou levá-lo a distorcer a objetividade que busca. Da mesma forma, um contato puramente asséptico incorre no risco de prejudicar a constituição dos laços de confiança e segurança necessárias à pesquisa. Essa condição levada ao extremo provocaria uma presença passiva do investigador, que não significaria a neutralidade nem sua isenção.

Quanto à intervenção do pesquisador, o ideal seria o desenvolvimento de uma “[...] observação com distintos níveis de participação, onde as ações que empreendem os informantes têm seu correlato nas do pesquisador e vice-versa” (GUBER, 2004, p. 179)⁶³. É justamente sobre essa base que o trabalho do observador parece ser mais rico: problematizando sua atuação como ator ativo no processo, deve compreender o contexto da situação do campo, interferindo, se assim tiver determinado, de modo a alcançar os objetivos propostos nessa jornada.

Buscando conciliar aspectos da entrevista e da observação, a *abordagem da experiência de uso e apropriação* pretende configurar-se como um momento de troca, em que os saberes e fazeres do informante aparecem na interação com o pesquisador. Aqui, a fonte não é um ser passivo que fornece dados prontos, mas é um cidadão que traz algo valioso para o problema investigado. Para o sucesso desse trabalho, é necessário que as duas instâncias envolvidas reconheçam a importância que têm para o processo no qual participam. “Essa seriedade não pode ser alcançada sem a legitimação do pesquisador como um ator

⁶³ Citação original: *La presencia directa exige no tanto la observación desimplicada, sino una observación con distintos niveles de participación, donde las acciones que emprenden los informantes tienen su correlato en las del investigador y viceversa* (GUBER, 2004, p. 179).

interessante, interativo, útil e criativo na vida do grupo estudado” (MALDONADO, A., 2000, p.10).

O pesquisado deve portar-se como um agente interessado na fala do indivíduo, numa relação de escuta ativa e metódica, que em nada lembra uma postura afastada da não-intervenção da entrevista não dirigida (BOURDIEU, 1998). A presença do investigador deve ser meticulosamente calculada para não sobrepor-se a seu informante. Aqui, o protagonista da cena não é outro senão o próprio sujeito entrevistado. Respeitando os espaços e as posições, deve-se trabalhar para capturar um discurso minimamente influenciado pela situação de pesquisa, sempre com a ciência de que toda fala é uma construção que traz consigo as marcas do indivíduo. O papel do entrevistador/observador está em viabilizar o aparecimento de um “[...] discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização” (BOURDIEU, 1998, p. 704).

Como em toda ida a campo, essa interação deve ser pensada previamente, estar socialmente estruturada e não ser realizada como uma improvisação desastrosa. Esse entendimento possibilita que essa etapa do trabalho “[...] não seja somente um meio de obtenção de informação, senão o momento mesmo de produção de dados e elaboração de conhecimento” (GUBER, 2004, p. 91)⁶⁴. Daí a importância de um roteiro, que funcione como um guia capaz de orientar a investigação, nutrindo o pesquisador com questões a serem tratadas e pontos a serem observados, tanto na navegação no ambiente digital de aprendizagem quanto nas reações aos tópicos levantados. Esse cuidado não libera o pesquisador de estar atento para identificar mudanças no cenário e cuidar para compor uma metodologia suficientemente flexível para o caso de lidar com imprevistos. As especificidades do problema-objeto exigem um esforço de construção e adequação contínua da própria proposta metodológica. As técnicas de pesquisa inserem-se nesse quadro “[...] estruturando-se na concepção, no planejamento, na formulação, na caminhada, no aprofundamento; nos desafios operativos e conceituais que aparecem na pesquisa” (MALDONADO, A., 2006, p. 287).

Para a execução do proposto, parte-se de um roteiro com as questões a serem discutidas com a fonte e os espaços do *Moodle* que devem ser percorridos durante a navegação – Roteiros de abordagem ao professor⁶⁵ e ao estudante⁶⁶. Neles, estão

⁶⁴ Citação original: *el trabajo de campo no sea sólo un medio de obtención de información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos* (GUBER, 2004, p. 91).

⁶⁵ Veja o Apêndice A deste estudo.

⁶⁶ Veja o Apêndice B deste estudo.

contemplados aspectos como: estratégias de representação no *Moodle*; utilização dos recursos comunicacionais; diálogo desenvolvido entre professor-aluno-turma, nas diversas configurações que podem se verificar; navegação no ambiente; acesso e formato de consumo dos conteúdos; e trajetos criados no programa. No caso do professor, estão contemplados também os caminhos de construção do ambiente digital de aprendizagem, a seleção dos recursos e os modos de acompanhamento dos aprendizes.

O encontro com professores e estudantes aconteceu de forma presencial, condição básica para a realização simultânea da entrevista e da observação (do aluno e de sua interação com o *Moodle*). Para o registro da *abordagem da experiência de uso e apropriação*, empregou-se um gravador para captar as falas dos indivíduos, e o *software* chamado de *CamStudio* que gravou os movimentos feitos no computador, permitindo recompor todo o caminho percorrido no ambiente de aprendizagem por cada participante. Os registros foram feitos com autorização dos professores e estudantes.

5 OS ENTENDIMENTOS COMUNICACIONAIS QUE PROVÉM DA ANÁLISE DA ROTINA EDUCACIONAL NÃO-PRESENCIAL

A Unisinos tem uma característica bastante forte: ela orienta seus professores a ministrarem suas aulas, capacita-os para essa função, define o conteúdo desenvolvido em cada curso e em cada disciplina, mas, na sala, quem assume o protagonismo da situação é o docente. É ele quem define de que forma proporcionará aos estudantes uma experiência que lhes permitirá desenvolver o conhecimento sobre as temáticas tratadas, como será a participação dos alunos, em que momentos serão avaliados, de que forma, a escolha dos textos e autores a serem trabalhados. Enfim, o que se passa numa turma é resultado das ações do docente, negociadas ou não com os aprendizes, sob o acompanhamento da universidade.

Nessa perspectiva, o professor tem condições de planejar a disciplina, definindo o modo como vai desenvolver as habilidades e competências pretendidas na atividade que realiza. Nas turmas oferecidas em EAD dos cursos de graduação da Unisinos, têm-se as mesmas condições de promover a aprendizagem. A instituição possui um programa que capacita os docentes a ministrarem aulas a distância, que tem como objetivo tornar comum os conceitos sobre o *jeito Unisinos de realizar educação a distância* e de instruí-los a lidar tecnicamente com o ambiente digital de aprendizagem e com os recursos de comunicação que ele disponibiliza. Entretanto, a partir dessas orientações, o educador toma a frente, passando a coordenar todo o trabalho, do modo que preferir.

Esse contexto faz com que as aulas a distância de um e outro professor sejam distintas uma da outra. Como não se tem um receituário a ser seguido, nem uma cartilha padrão de conteúdos, a experiência de aprendizagem em uma disciplina varia de acordo com seu ministrante, o que já costuma acontecer nas atividades realizadas face a face. Assim, quando se analisa diferentes turmas de EAD, tem-se modos bem diversificados de compreender o fazer do docente nessa situação e de colocá-lo em prática.

As experiências com as três turmas investigadas dão um bom retrato do que está sendo dito: cada professor tem seus próprios meios e entendimentos sobre a educação e aprendizagem. Suas marcas expressam-se em suas comunidades, no trato com os estudantes, nos modos como acionam os recursos de comunicação, em que momentos o fazem e com que propósitos. Trata-se de agir baseado na vivência de cada um, em situações de ensino

presencial e a distância, na sua formação docente, nas suas concepções pedagógicas, nos aconselhamentos da Unisinos e nas trocas com os estudantes.

Então, o que se trará aqui não é uma verdade absoluta e inquestionável, mas sim as experiências comunicativas de professores e estudantes em situação de aprendizagem que têm a contribuir para a compreensão desse fenômeno. Observar os processos de comunicação no ambiente de aprendizagem dará, então, pistas para qualificar tais processos e tornar mais efetiva e agradável a aprendizagem quando esta se desenrola sobre uma máquina que, tomada de forma isolada, é uma ferramenta fria e inanimada, mas que ganha vida ao proporcionar o contato real entre pessoas e ao abrir novas portas para o conhecimento.

5.1 EXPERIÊNCIA 1: SOB OS APORTES DA PEDAGOGIA

Ao adentrar na comunidade da turma A⁶⁷ do professor André⁶⁸ no *Moodle*, logo salta aos olhos o cuidado com que o conteúdo está disposto para o aluno. O que aparece não é um design rebuscado, inovador, com imagens e animações atraentes, mas sim um hipertexto bastante simples e claro. As atividades da disciplina, publicadas em módulos, estão devidamente separadas, com uma indicação visual do que está em andamento e do que já passou. Em cada módulo, o estudante observa poucas linhas de texto que indicam a temática trabalhada, algumas orientações gerais sobre as tarefas a serem realizadas e links para os materiais disponíveis: vídeos, textos, apresentações em Power Point e HTML com detalhes sobre aquela etapa da aprendizagem.

O modo como esse conteúdo é oferecido aos estudantes faz parte do contrato professor-alunos firmado na primeira aula que é presencial. Nesse encontro, o docente explica como será realizada toda a disciplina, agenda as atividades de avaliação desenvolvidas face a face, instrui a turma sobre os códigos que costuma utilizar - um módulo destacado em verde indica aula em andamento, enquanto os grifados em amarelo demonstram conteúdos já trabalhados -, entre outros.

⁶⁷ O nome da disciplina não é informado como forma de proteger a identidade das fontes, orientando o foco da investigação exclusivamente aos processos comunicacionais que nelas se verificam.

⁶⁸ Os nomes das fontes que contribuíram para a realização da pesquisa foram alterados para preservar a identidade.

Esse é também um momento de apresentação e reconhecimento. Semelhante ao que acontece numa aula presencial, o professor recepciona os estudantes, pede que todos digam seus nomes e seus cursos, os lugares de onde vêm, expectativas em relação ao ensino a distância. Um a um, os alunos se pronunciam. Aos poucos, aparecem pessoas vindas de lugares distantes da Unisinos, que fica em São Leopoldo/RS: São Vendelino, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Teutônia e Morro Reuter. De fato, a possibilidade de realizar uma disciplina sem precisar viajar por uma hora, às vezes duas, é uma oportunidade que agrada os alunos que moram longe. Economia de tempo e dinheiro. Em seguida, o professor trata de mostrar e explicar os recursos do *Moodle*, onde serão desenvolvidas as atividades. André fala detalhadamente sobre cada recurso e dá dicas inclusive sobre o manejo do computador, questões que, em tese, já deveriam ser conhecidas pelos alunos. Na prática, nem sempre o aprendiz está apto a lidar com o equipamento, avalia o professor, o que pode repercutir negativamente sobre a sua aprendizagem. A atitude do docente se explica no analfabetismo digital e na dificuldade que muitos enfrentam em operar sistemas informáticos.

De volta à comunidade, o professor inicia a disciplina trazendo o contrato firmado com os estudantes para o *Moodle*. Assim, em sua primeira colocação, André apresenta a ementa da atividade; passa as orientações gerais com as formas de envio de trabalho, em que momentos serão empregados cada recurso, como serão as avaliações e os dias dos encontros presenciais; disponibiliza o cronograma; e insere um link para um fórum de notícias, onde constam avisos pontuais para os alunos. Fica tudo às vistas do aprendiz, no topo da página, para que possa visualizar sempre que acessa o ambiente. Esses tópicos costumam gerar diversos questionamentos ao longo do semestre, por isso tê-los em espaço visível e de fácil acesso permite às partes recorrer ao tratado para solucionar problemas e dúvidas. Também recebem destaque nesse espaço as competências a serem desenvolvidas no trabalho:

- * Compreender os principais problemas atinentes à ética sistemática.
- * Construir uma visão crítica na e pela rememoração das grandes teorias éticas.
- * Refletir sobre os problemas prático-morais relevantes da atualidade.
- * Desenvolver o senso crítico e a sensibilidade social diante das questões emergentes de ética, bioética e ética ambiental.
- * Perceber e avaliar as implicações éticas das práticas educativas.
- * Aplicar os princípios e requisitos da “educação das relações étnico-raciais” em sua prática educativa.

O segundo bloco da página traz o Módulo I, que compreende quatro aulas, no período de 17 de agosto⁶⁹ a 7 de setembro. Nessa etapa, serão abordados: a) ética e atualidade: algumas reflexões; e b) os conceitos de ética e de moral, função da ética e da moral, caráter histórico e social da moral. É a partir desse momento que os estudantes passaram a interagir com os colegas e a realizar os exercícios propostos como forma de adquirir/construir conhecimento em cima da reflexão apresentada nos textos. O professor André, nesses cinco semestres que vêm trabalhando com turmas a distância, foi praticando diferentes formas de organização do tempo e do conteúdo a ser trabalhado. Sua experiência e sua formação pedagógica levaram a conceber um formato de aprendizagem diferente do que acontece na maioria de turmas de EAD. Sempre que desenvolve um novo tema, o educador reserva uma aula que ele chama de “aula de aprendizagem”, onde o estudante deve se dedicar à leitura dos textos, verificando os pontos importantes e esclarecendo as dúvidas no momento em que se familiariza com a informação.

Às vezes nós trabalhávamos solicitando a tarefa na realização do estudo, ou seja, a tarefa seria uma forma de você obrigar, de certa forma, o aluno a fazer o estudo. Eu estou procurando transpor para a EAD em parte a metodologia do ensino presencial. Ou seja, a gente não vai fazer toda hora tarefa de avaliação, peso de avaliação, fica muito maçante. (...) Numa situação de aula presencial seria como se fôssemos a uma aula e querer realizar o estudo de um grau durante a prova, durante a atividade de avaliação. Não vai funcionar. E eu estou percebendo que essa dinâmica está melhorando muito. Está envolvendo mais a turma.

Com essa proposta de primeiro oferecer um momento para o aluno ler e refletir sobre texto base da aprendizagem, o professor indica a tarefa a ser realizada na aula: leitura do material de apoio ao uso do *Moodle* (orientações gerais fornecidas pela universidade a todos que acessam a plataforma) e estudo do texto “Ética e atualidade” disponível para *download*. O professor também solicita que o tema seja ampliado com leituras e pesquisa na Internet, revistas, jornais etc, um modo de construir a ponte entre a teoria e o cotidiano dos sujeitos e de estimular uma postura investigativa. Após a leitura, o professor se coloca à disposição dos estudantes para esclarecer questões, prestar um auxílio mais individual aos pontos obscuros,

⁶⁹ Vale citar que as aulas foram adiadas na Unisinos no segundo semestre de 2009 em função das medidas de combate à Gripe H1N1, que se alastrou no mundo nesse período. Com isso, o início marcado para 1º de agosto só aconteceu no dia 17 desse mesmo mês. Para recuperar as aulas perdidas, a universidade optou por ampliar o horário das aulas em 23 minutos. Nas turmas de EAD, que possuem um horário flexível, os professores precisaram rever seus cronogramas para desenvolver o conteúdo necessário no número de encontros restantes.

através de uma ferramenta de *instant messenger*⁷⁰ que integra o ambiente. Diferentemente do que acontece no fórum e na sala de bate-papo, o *instant messenger* possibilita a realização de um diálogo individual entre o professor e estudante, próprio para resolver as situações particulares enfrentadas por cada um. O e-mail é indicado como modo alternativo de contato, mas, ao utilizá-lo, é preciso citar a sigla “EAD 21” no título da mensagem para facilitar a identificação da turma (comunidade) e agilizar a comunicação.

Após esse primeiro momento dedicado ao estudo do texto, os estudantes são convidados a interagir com os temas da aula I – a relação entre ética e ambição; ambição e ganância; relativo de valores e falta de ética; e mentalidade que dificulta a criação de uma ética pública – por meio do fórum de discussão. O professor também solicita o estudo de outros dois textos que tratam dos conceitos de ética e de moral, que também devem aparecer na reflexão desenvolvida no fórum.

Fórum para destacar, comentar e discutir ideias que você considera importantes dos textos, vídeos e pesquisa sobre ética e atualidade e o estudo dos conceitos de ética e moral. O fórum possibilita esclarecer dúvidas, exemplificar, partilhar descobertas (novos conhecimentos) etc. Considerando que um bom número de colegas está iniciando o estudo a distância, esse fórum não será incluído na planilha como atividade de avaliação, mas essa atividade fará parte do processo de aprendizagem e avaliação. Assim, é importante a sua participação nesse fórum para se apropriar e esclarecer o conteúdo, preparando-se para realizar uma boa avaliação.

Ao orientar seus alunos sobre o uso do fórum, mais do que uma pergunta a ser respondida, o professor faz uma provocação sobre o que é importante ao trabalhar com esse recurso. Pela descrição fica evidente o espaço como uma área privilegiada para refletir sobre o tema, ir além do que está dado no texto e promover a troca de conhecimento, o que permitirá a construção do conhecimento, fomentado pela participação dos envolvidos, suas experiências, leituras e observações. Esse modo de ver o fórum não é apenas do ministrante dessa disciplina como poderemos ver a seguir. Ela se faz presente também na fala de outros docentes como se verá adiante.

Essa atividade é complementada com a indicação de dois vídeos para que os alunos assistam. “Ética x indiferença” (9'25”) e “A ética” (9'06”). São dois episódios da série “Ser ou Não Ser” apresentada no programa Fantástico da TV Globo que busca tornar a Filosofia uma

⁷⁰ Os mecanismos de *Instant Messenger* permitem a comunicação síncrona entre duas ou mais pessoas conectadas a ele, de forma que o diálogo aconteça somente entre as pessoas ativas no momento. Aplicativos semelhantes são oferecidos pela Microsoft e pela Google com os nomes de MSN e GTalk, respectivamente.

ciência mais próxima dos telespectadores. Ao verificar os acessos dos estudantes, o professor percebe que sempre que utiliza algum vídeo para ilustrar o tema tratado, os alunos sempre recorrerem a este antes de visualizar o texto. O apelo visual, a dinâmica do conteúdo audiovisual, atrai fortemente a atenção dos aprendizes. Em geral, esses materiais costumam ser bastante introdutórios aos assuntos e facilitam o início do estudo. Agem, por conseguinte, como uma interface entre o conhecimento de senso comum dos estudantes e teoria densa dos textos acadêmicos.

O terceiro encontro finaliza o Módulo I. Nele, o professor inicia as atividades parabenizando as participações realizadas até aqui e cobrando que os demais também interajam no fórum como forma de qualificar a aprendizagem. Ainda recomenda que leiam as interações dos/as colegas para fazer com que o conhecimento de fato circule e esteja vivo dentro da comunidade. O texto trabalhado nessa etapa chama-se “Os termos ética, moral e direito - funções, caráter histórico e social”. Além das inserções no fórum, os alunos devem realizar uma tarefa valendo nota: a partir das leituras realizadas, devem explicar a frase “Cada pessoa ou grupo humano vive a sua moral. Poucos fazem ética” (Dr. L. G. Kronbauer) e a relação entre o individual e o coletivo na moral, dando exemplo. A atividade deve ser entregue até a hora marcada em um documento digital, postado no *Moodle* – a plataforma pode impedir a inserção de arquivos fora do prazo se assim o ministrante definir. A primeira segunda-feira de setembro, por ser feriado nacional (7 de setembro), é deixada para os aprendizes concluírem os estudos dessa primeira etapa.

No módulo II, serão estudadas as teorias éticas, da Grécia Antiga aos dias atuais, e as éticas teleológicas e deontológicas. O professor André abre a aula solicitando que os alunos assistam a um vídeo sobre Sócrates, em que o escritor Alain de Botton discorre sobre os conceitos do filósofo trazendo-os para a atualidade, num material extraído do canal de vídeos YouTube⁷¹. Há também um texto sobre História da Ética, que deve ser estudado com a advertência de que “não se trata de decorar o conteúdo, mas ter informações e ideias sobre os autores e suas teorias nos diferentes períodos históricos”. Para finalizar, deve-se pesquisar mais informações sobre o tema na Internet, o que deverá aparecer, mais tarde, nos debates realizados no fórum de discussão e nas tarefas entregues. O professor encerra trazendo a

⁷¹ O YouTube (<http://www.youtube.com>) é um site que permite que qualquer indivíduo com acesso à Internet possa publicar um vídeo na Internet. O programa tornou-se extremamente popular em todo mundo por reunir todo tipo de conteúdo registrado em vídeo, desde programas televisivos, imagens amadoras gravadas em celulares e câmeras fotográficas, produções caseiras... enfim, fez com que todo tipo de registro audiovisual circulasse, inclusive materiais acadêmicos como esse explorado na disciplina.

avaliação coletiva do trabalho feito no módulo anterior. Nesse retorno, ele fala sobre o desempenho da turma, quais as questões foram mais problemáticas, aponta os caminhos corretos e indica outros materiais para complementar as deficiências percebidas no exercício.

Um ponto interessante a ser destacado a essa altura é a forma como o professor se coloca na comunidade por meio de sua redação. Sempre com um tom convidativo, ainda que bastante formal, dirige-se às tarefas que os alunos devem realizar como uma atividade de todos, sempre falando na primeira pessoa do plural. O ministrante fala de igual para igual, apresenta os trabalhos e estudos não como funções dos alunos, submetidos às ordens do docente que tudo sabe, mas sim como algo coletivo, em que também ele se enquadra na posição de aprendiz. Quando se propõe uma concepção construtivista do conhecimento, de fato, o educador que ali está é agente desse processo, talvez com uma participação mais ativa ou expressiva que os demais, mas ele é de igual forma tocado pela experiência de aprendizagem que está em andamento.

Na segunda atividade do módulo, o professor solicita aos estudantes que participem do fórum de discussão sobre as teorias éticas. Diferente do que aconteceu na situação anterior, dessa vez, há prazo para responder e uma orientação bem definida a ser cumprida. Aqui, os aprendizes devem fazer um comentário em cima do vídeo sobre Sócrates e destacar uma ideia importante do texto História da Ética, indicando o trecho do texto que foi retirada. Há também mais dois artigos que devem ser lidos para complementar o estudo. A aula seguinte dá continuidade ao fórum de discussão. Nessa etapa, os alunos devem interagir com os colegas comentando o conteúdo de duas participações feitas por eles. A orientação é que cada um deve responder ao tópico criado pelo outro, sem gerar uma nova inserção para isso. Como o próximo encontro será presencial para a realização da atividade de avaliação principal do Grau A, André recomenda os materiais que devem ser revistos para a prova e indica que estará disponível para esclarecimentos no *instant messenger*.

A aula presencial, mais do que o momento da prova, é a hora de rever todas as práticas e experiências de aprendizagem realizadas até aquele momento. Assim, os alunos vão entrando na sala, a aproximação física e o diálogo pode ser observado principalmente entre aqueles que são do mesmo curso. O professor inicia explicando a lógica que ele foi trabalhando e solicita que os alunos também falem. São poucos aqueles que se manifestam. Um fala que o modo como a disciplina está andando está adequado, o volume de leituras de está de acordo e as interações são adequadas. A outra estudante que se manifesta fala que achou pequena a quantidade de textos, que eles deveriam ter mais informações para

compreender os conteúdos e serem mais profundos nas discussões, o que gerou comentários paralelos de desaprovação. O ministrante então anotou o nome da pessoa para verificar posteriormente o que estava acontecendo, porque de modo geral há a reclamação de que tem muitas leituras. Posteriormente, ele relata que a pessoa que fez esse apontamento tinha uma participação baixíssima no *Moodle* e que nem mesmo os textos que estavam publicados no ambiente ela dava conta de todos. As demais falas giraram em geral em cima da dificuldade de compreender os temas tratados, dada a abstração do conteúdo. Passado esse momento, que tomou boa parte do encontro, o docente entregou as provas, os presentes responderam as questões e foram embora.

Fazendo a análise global da comunidade criada para a (e pela) turma A, é possível perceber a preocupação em fazer com que cada aula seja diferente da outra, em que os alunos não tenham que realizar sempre as mesmas tarefas para aprender o conteúdo. Assim, o professor utiliza ora um texto, ora um vídeo, ora um fórum, ora um exercício. O que não é muito recorrente nessa disciplina (nem no período analisado, nem nos subsequentes) é o emprego dos encontros síncronos via sala de bate-papo. Eles cumprem um papel mais relacionado à obtenção de esclarecimentos individuais com o docente do que efetivamente como uma área de diálogo e construção de conhecimento.

O chat se caracteriza por uma comunicação de turma e é importante dialogar com o grupo. Só que eu tenho percebido que tem pessoas que têm dificuldades de engrenar dentro dos chat para conversar. E quando termina o chat eles vão no meu nome, clicam e aí começa: “André, eu tava online, não me senti muito bem em participar, mas tenho essa dúvida. Tu podias me ajudar?” então, o que eu fiz nesse semestre foi usar o *instant messenger*.

Quanto à seleção dos textos e ao volume de leitura solicitado, o professor fala que procura variar suas fontes de acordo com o assunto tratado. Ele conta que trabalha com uma bibliográfica básica, com textos disponíveis na Internet e com compilações de textos didáticos.

Uma das orientações é trabalhar com, vamos supor, pequenos textos para motivar e ter também um conteúdo básico. Lá no comentário indico o seguinte: “maiores informações a gente vai encontrar lá no texto básico”. Pra fazer a turma ir na biblioteca e pesquisar e não ficar só com isso aqui.

E este estímulo todo do professor em fazer com que os estudantes assumam uma postura mais investigativa tem resultado? André avalia que sim. Alguns poucos costumam frequentar a biblioteca e trazer à comunidade informações além das dadas. Esse procedimento fica visível nas participações nos fóruns e nos exercícios: “e daí, por que eu percebo? Lá no fórum da atividade, eles ampliam o conteúdo que está aqui com o conteúdo que está no livro”, relata André. Outros chegam a citar nas respostas que dão que foram buscar dados complementares para entender o material básico disponibilizado. O educador percebe também que quando a dúvida é geral e um aluno toma essa atitude, geralmente ele contribui com a aprendizagem dos demais, compartilhando a informação extra obtida. “Um ajuda os outros. Cria assim toda uma rede”, fala o docente. Contudo, nem sempre o aluno vai atrás de informações adicionais. Segundo o professor, tem gente que fica no mínimo, ou que nem mesmo o mínimo lê.

Muito além de ser aquele que professa, que anuncia a “verdade”, o professor é quem atua para despertar a sede de saber mais, de ir além do que está dado. Alinhado com essa concepção, o ministrante da disciplina recomenda a seus alunos que busquem conteúdos em bibliotecas virtuais, para saberem mais sobre as temáticas desenvolvidas ou mesmo sobre os livros utilizados. Essa é uma prática que André já encorajava em sala de aula. Na EAD, ele fala que procurou diversificar mais. “E essa diversificação possibilita maior pesquisa, estimular maior pesquisa e não apenas se limitar ao que eu trago”, relata. Essa atitude se reflete nas participações dos estudantes que não ficam no mínimo e vão investigar. “Eles apostam em outros elementos muito interessantes”, complementa.

5.1.1 Experiência discente

Na turma A, os estudantes escolhidos para terem sua experiência acompanhada foram a Kamila de 25 anos, residente em Porto Alegre, aluna do curso de Biologia – Licenciatura, e Jaques de 19 anos, do Vale Real, matriculado no sexto semestre do curso de História – Licenciatura. Apesar de terem um nível alto de participação no ambiente, os dois reúnem características bastante diferentes. Kamila começou a fazer seu curso no Centro Universitário Feevale e pediu transferência para a Unisinos nesse segundo semestre de 2009. Está fazendo duas cadeiras a distância e outras três presenciais. A escolha pela modalidade EAD deu-se mais em função da disponibilidade de horários das turmas do que efetivamente como uma

aposta em vivenciar esse formato de estudo. Jaques, ao contrário, desde seu primeiro semestre de curso na universidade, tem o hábito de fazer atividades a distância, principalmente aquelas que estão ligadas à formação docente que integra o currículo. Essa é a quinta vez que se matricula em turmas em EAD. E, além dessa, ainda faz mais uma disciplina não presencial e outras três face a face.

Sempre que acessa o ambiente, Kamila busca as orientações do módulo que está em andamento para verificar qual atividade deve realizar para a aula. Comenta que obtém todos os textos oferecidos e imprime para ler no papel:

[...] é meio ruim assim quando tu não tem no papel, eu acho. Imprimo pra me organizar. [...] Estou acostumada já a riscar e escrever detalhes no papel. Aí a diferença. Me atrapalho um pouco por que ainda não estou acostumada a estudar somente no computador. Mas aí tem que se acostumar, né.

Em seguida, parte para olhar os vídeos e ler os artigos impressos, marcando sempre aquilo que considera importante. O conteúdo audiovisual que o professor disponibiliza constitui um elemento importante para a aprendizagem de Kamila. Para a aluna, eles ajudam a trazer os temas que são bastante densos para o cotidiano dos aprendizes.

Jaques parece ser mais metódico ao navegar pelo *Moodle*. Primeiro, o estudante vai verificar a programação da disciplina para ver o que está planejado para a semana. Depois, segue para o módulo para obter o material publicado e verificar qual a atividade deve ser executada para a aula. Ele reclama sobre a forma de organização do conteúdo em módulo. Habitado aos professores que estruturam as atividades de acordo com a aula (Aula 1 – dia 17/8; Aula 2 – dia 24/8; etc), o estudante disse que esse modo dificulta a localização das informações.

Eu acho que, de repente, devia ter uma padronização, por exemplo, por módulo, pra mim é novidade, pra mim é muito mais prático trabalhar com semana 1, semana 2, semana 3 porque eu sei qual é a atividade por semana que eu tenho e eu consigo acompanhar. É mais fácil. Claro que aqui também tu tem as tuas datas, tu consegue te programar em cima de um calendário.

Ao utilizar uma mesma organização em todas as disciplinas como propõe Jaques, de fato, cria-se um padrão de navegação dentro do ambiente do *Moodle*. Da mesma forma que se

verifica em outros portais e sistemas da Internet, a adoção de um modelo favorece a compreensão do conteúdo exibido por parte do internauta, já que esse, ao compreender a lógica com que uma estrutura foi criada, certamente, compreenderá e facilmente se locomoverá também nas demais páginas que integram esse espaço digital, sem a necessidade de começar a descoberta novamente.

Quanto aos vídeos, Jaques fala que nem sempre consegue assisti-los. Para ele, é um problema baixar os arquivos pesados em computadores que nem sempre são de sua casa. Tem também a questão da conexão, às vezes a baixa velocidade acaba desestimulando a visualização desse material que é complementar à aula, mas que cumpre um papel introdutório às temáticas bastante importante. Aqui, a questão tecnológica aparece como uma barreira para empregar os recursos de comunicação à aprendizagem. O professor deve estar atento a isso, pois, ainda que os conteúdos em formatos diferenciados possam contribuir para a formação dos estudantes e dinamizar o processo, é preciso garantir que todos terão os mesmos insumos para aprender, sob pena de prejudicar alguns devido a limitações que são de ordem técnica.

O principal ponto de interação com os colegas e com o próprio conteúdo na visão dos dois estudantes é o fórum de discussão. É ele que concentra as reflexões individuais advindas da leitura dos textos. “A gente faz um comentário no fórum, só que não pode ser só nossa opinião, a gente tem que usar os textos e as teorias. E daí a gente tem que criar alguma coisa, dar exemplos da vida cotidiana”, explica Kamila. Ler e argumentar sobre as percepções dos colegas também constitui parte importante do processo, como relata Jaques: “rebater aquilo que eles colocaram lá dentro, mas é assim, mais por questão de atividade mesmo e até pra cumprir a própria exigência do professor”. E então, surge um ponto que não se pode deixar de considerar. Grande parte das participações desenvolve-se motivada pelo fator avaliação. Está certo que, no final das contas, será o valor obtido no final do semestre que reflete a aprendizagem, que terá validade para o currículo formal do estudante, mas esse ponto parece ser aquilo que efetivamente faz com que haja a interação. Analisando as colocações, percebe-se que o diálogo se desenvolve porque há um contrato firmado que os “obriga” a proceder desse modo, muito mais do que em função de um desejo de saber mais, de trocar informações com os colegas.

A sala de bate-papo é um recurso dispensável para os alunos da turma A. Kamila fala que o professor utiliza apenas como espaço para esclarecimento de dúvidas, o que ela costuma fazer por e-mail ou pelo *instant messenger*. Jaques tem uma opinião mais forte a respeito. Ele

se incomoda com a ausência de moderação do chat: “às vezes vira uma muvuca, todo mundo quer falar ao mesmo tempo. Falar não, expor sua ideia ao mesmo tempo, o professor não consegue atender todo mundo”. Outro aspecto que ele levanta é a dificuldade do ministrante conciliar a interação simultânea de todos: “se é uma turma pequena, tudo bem, mas se tua turma é grande, não tem como”. Dessa discussão, pode-se depreender dois problemas, um de ordem técnica e outro cultural, que são, respectivamente:

- a) temos no *Moodle* uma forma de interação síncrona via chat que é bastante limitada, dada ao volume de participantes, a falta de mecanismos para controlar as inserções dos interagentes evitando inscrições ao mesmo tempo, que não permite conversas em ambiente reservados; e
- b) os alunos não estão acostumados a dialogarem entre si, recorrem sempre à figura do professor para esclarecer dúvidas que poderiam ser debatidas no grupo e verificadas sem a necessária intervenção do docente.

Quando questionados sobre a aprendizagem, se a comunicação realizada no *Moodle* possibilita o desenvolvimento do processo, os dois estudantes não identificam nenhum tipo de problema. Relatam que o professor está sempre disponível e atende rapidamente às mensagens enviadas. Jaques lembra que o professor André disponibiliza bastante material, “ainda mais depois da última aula presencial que a gente teve, aí teve umas colegas que colocaram que a gente queria mais material. Então ele foi bastante atencioso e correspondeu ao nosso pedido”. Já Kamila, que às vezes têm dificuldade para compreender os textos base da disciplina, diz que segue o conselho do educador e procura materiais em outros sites.

Coloco ali educação e filosofia, ética e educação. Coloco esses dois, procuro no *Google* e vejo os textos assim. Vejo que muita coisa ele pega da internet. Mas claro que não dá pra gente se basear em tudo. Tem que desconfiar na hora... talvez não esteja certo. Internet é uma coisa assim não tão segura. Mas, assim, procuro pegar exemplos pra entender quando eu não entendo.

O contato com os colegas é bastante focado no desenvolvimento da disciplina. A troca se dá em cima das atividades requeridas pelo professor, fala Kamila. Ela diz que acompanha o que os demais participantes da comunidade falam, principalmente no fórum, mas que nunca lê tudo que é postado: “eu entro naqueles que eu acho interessante. Assim como me respondem, eu entro no deles e respondo. Não vou dizer que eu não vejo tudo, que eu não vejo. Eu entro

só onde eu achei interessante de comentar e continuo ali naquela sequência”. Para ela, seria importante ampliar esses momentos de interação na turma.

As pessoas poderiam escrever mais. Aí, como se fosse em aula, assim, saber da vida da pessoa. Acho que podia ser mais interativo nesse sentido, de formar um elo entre as pessoas. Um acesso ali para as pessoas se conhecerem, a gente se vê poucas vezes, podia ter uma forma de conversar assim.

Jaques diz que, com ele, a troca se dá em função da sala de bate-papo e por e-mail, sempre que há a necessidade. O estudante acredita que o ensino a distância acaba tornando o aluno muito individualista: “até porque eu estou na *minha* casa, usando o *meu* computador e fazendo o *meu* trabalho”. Ele argumenta que, por mais que haja o diálogo no chat ou no fórum com os colegas, a conversa é sempre inspirada pelo interesse individual de mostrar a opinião pessoal para o professor. Essa opinião é reforçada quando dá o seguinte depoimento: “eu acho que o chat talvez não permite uma conexão entre os alunos, até porque a gente não se conhece, tu não vai sair falando com qualquer um. Qualquer um talvez não seja a palavra exata, mas com pessoas que tu não conhece”.

Apesar disso, o aluno admite que os perfis criados pelos participantes dentro do *Moodle* ajudam a conhecer os colegas e a se relacionar com eles. “Já aconteceu, por exemplo, da gente se ver pela foto, se conhecer por aí e chegar numa sala de aula e ‘ah, tu é o Johnatan?’. Ali a gente já começa a criar algum tipo de relação. Acho que é válido”, relata. Sobre seu perfil, Jaques diz que criou “no susto”. Colocou informações básicas para não ficar se expondo para as outras pessoas, coisa que ele não costuma fazer. Conforme a orientação do professor, o aprendiz colocou uma foto e informações simples, que poderiam facilitar o trabalho caso tivesse que interagir com os outros colegas.

Para qualificar o processo de aprendizagem que se desenvolve via ambiente digital, Kamila fala que o professor deveria apostar mais em conteúdos de formatos atrativos, como animações, por exemplo. Para ela, até mesmo algumas apresentações em *Power Point* poderiam contribuir para tornar os textos mais densos em materiais mais simples de serem assimilados. Como exemplo, a estudante cita o trabalho realizado pelo Ensino Propulsor⁷²,

⁷² O Ensino Propulsor é um projeto realizado pela Unisinos que oferece aulas complementares de Matemática, Física, Português, Química e Estatística aos alunos que encontram dificuldade nessas matérias, dada a uma formação deficiente em nível de Ensino Médio. Informações disponíveis em: <<http://www.unisinos.br/ensinopropulsor>>. Acesso em: 31.jan.2010

que desenvolve jogos educativos e formatos especiais de conteúdo para tornar certos temas mais acessíveis aos aprendizes. Outra sugestão da aluna seria ter mais materiais do professor, com as palavras dele, “uma coisa mais fácil”, nas palavras dela, empregados a fim de complementar aos artigos base da disciplina.

5.2 EXPERIÊNCIA 2: UM TRABALHO DESENVOLVIDO EM REDE NA REDE

A turma B⁷³ da professora Marina tem um clima diferente. O conteúdo é bem organizado, algumas imagens ilustram as informações, as orientações são constantes e parecem contribuir muito para que o aluno compreenda a estrutura da disciplina e o andamento da aula. No entanto, o que realmente atrai nesse grupo é o envolvimento dos participantes. Um comprometimento que começa com uma atuação bastante dedicada do docente e se estende na resposta massiva dos discentes às tarefas requeridas. Num fluxo contínuo, observa-se um movimento cadenciado ao ritmo proposto pelo educador, que se propaga pelos aprendizes e retorna como motivação para o desenvolvimento de novos compassos.

Esse relacionamento mais próximo entre os integrantes da comunidade é fruto de um trabalho que tem início na primeira aula do semestre, no encontro presencial. Pessoa carismática, a professora Marina recebe seus alunos para o encontro num laboratório de informática da Unisinos, onde terá condições de apresentar a disciplina e realizar uma breve capacitação dos estudantes, com a possibilidade deles experimentarem o ambiente e testarem as funcionalidades que serão utilizadas no trabalho. Ela começa falando sobre a disciplina, objetivos, bibliografia, explicitando as competências e habilidades pretendidas ao término da atividade. Em seguida, aborda o *Moodle*, o ambiente onde se darão as interações. Para isso, exhibe o vídeo de introdução que integra o programa, demonstrando suas principais características e mostra os caminhos da ferramenta em que o estudante pode encontrar material de auxílio ao uso dos recursos, como forma de prepará-los para a participação e instruí-los tecnicamente para conseguirem operar o sistema.

Apesar dessa recepção calorosa, os alunos têm pouco espaço para interagir. Manifestam-se apenas quando a professora solicita que indiquem o curso a que estão

⁷³ A disciplina teve seu nome trocado para não identificar as fontes ouvidas.

vinculados levantando a mão. Ela também faz alguns comentários sobre aqueles que conhece de outras disciplinas, fazendo perguntas informais a eles e citando a cidade de onde vieram. Aí, aparecem locais distantes como Nova Petrópolis, Bento Gonçalves, Montenegro, Caxias do Sul, Linha Nova, e outros mais próximos como Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo e Esteio.

O restante do encontro é utilizado para passar as “regras do jogo”. Marina explica que “a disciplina funciona em rede. O espaço da turma no *Moodle* é de responsabilidade de todos”, o que faz com que os alunos também se sintam responsáveis pela comunidade em desenvolvimento, não como simples receptores, mas como agentes ativos da construção. Dentro das tratativas, é colocado que toda a comunicação professor-estudante deve ocorrer pelo programa, através do recurso de envio de mensagens e do diário, sem o uso de e-mails. Quanto à avaliação, é deixado bem claro que a interação e as tarefas solicitadas ao longo do semestre são pontos importantes de constituição da nota. A professora também procura abrir os olhos dos alunos para as informações sobre saúde que compõe o cotidiano deles que deve ser observado e estudado: sites específicos da área e de conteúdo noticioso, jornais diários, programas televisivos, campanhas publicitárias e outros. Enfim, um alerta para que estejam atentos ao que acontece no mundo relacionado à saúde e ao que circula pelos canais de comunicação, pois eles também compõem o conteúdo da disciplina. Por fim, a professora apresenta a monitora que acompanhará as atividades, que exerce um papel importante no grupo, deixando com ela a função de explicar o uso dos dispositivos de comunicação que integram o ambiente e testá-los com o grupo.

Dirigindo o olhar à comunidade, percebe-se que a professora trabalha com sistema de distribuição dos conteúdos por aula. Como numa atividade presencial, a cada encontro, há orientações do que deve ser realizado, os textos a serem lidos e as tarefas que os aprendizes devem executar. Na primeira inserção, logo se verifica uma pequena descrição da disciplina com links para o cronograma do semestre e para um espaço de notícias. Nessa área, a professora cria uma seção para que ela e os próprios alunos possam publicar informações sobre saúde, que eles desejam compartilhar com os colegas. Essa tentativa não trouxe grandes resultados, pois contou com apenas uma postagem da própria educadora.

Esta comunidade discute as principais concepções de saúde na contemporaneidade nas diferentes áreas do conhecimento, Também procura refletir a saúde a partir de uma análise histórico-crítica enquanto promotora de subjetividade, direito social e qualidade de vida enfocando a diversidade de abordagens e estratégias de atenção à saúde pública no Brasil e na América Latina. Portanto, nosso olhar será de "saúde integral" entendendo o adoecimento como parte do processo.

O segundo bloco de conteúdo é dedicado à primeira aula. Com um tom mais convidativo, a professora faz um convite aos estudantes para que eles se envolvam efetivamente com a disciplina e adverte que as dúvidas iniciais geradas até no encontro presencial são próprias do início do trabalho. “São normais”, como ela coloca. E de fato são. É com a participação e o uso dos recursos que os alunos se sentirão seguros das ações que estão realizando no programa e terão mais facilidade de navegar por ele. Já nessa etapa, são solicitadas algumas tarefas: eles deverão ler a apresentação em *Power Point* publicada (material criado pela professora, com ilustrações, citações de autores e textos seus) e responder ao fórum de discussão, cujo tema é “Conceituando saúde”. Nessa atividade, os alunos participam dando sua resposta ao tópico. Como o exercício é coletivo, é possível verificar que muitos contribuem/complementam as questões já inseridas pelos colegas, o que demonstra que essas pessoas leram com as inserções dos demais e, ao invés de simplesmente reescreverem o que já havia sido dito, dedicaram-se a trazer outras visões e ampliar a discussão, o que é fundamental para a construção do conhecimento.

A segunda aula da disciplina traz um elemento novo que estará presente em todas as demais aulas em EAD: os encontros síncronos na sala de bate-papo. “Então, onde eu não abro mão é que a gente faça uma interação semanal, pelo chat. O momento online “presencial” comigo é esse”, explica. Todas as quartas-feiras noite⁷⁴ (horário formal da disciplina), Marina conecta-se ao chat para discutir os temas tratados no material estudado. Morgana, a monitora, também sempre está presente, para auxiliar nas dúvidas sobre o uso do *Moodle*. Todas as questões sobre o programa são dirigidas a ela, conforme a orientação da professora. A interação no chat, apesar de ser um pouco atribulada dado o número de alunos participando simultaneamente (em torno de 25), traz grandes resultados. O que se percebe é que a grande

⁷⁴ Ainda que as disciplinas não exijam que o aluno esteja presencialmente na universidade e dão mais liberdade de organização do tempo, a Unisinos disponibiliza a oferta de EAD nos cursos de graduação presenciais da mesma forma que as demais disciplinas. Ou seja, as turmas a distância têm um determinado dia e horário para acontecer. Nesse momento, o estudante deve ter tempo para participar dos encontros síncronos via sala de bate-papo, para realizar as tarefas solicitadas e para comparecer às aulas face a face. Sendo assim, não é possível matricular-se em duas disciplinas no mesmo dia e turno, ainda que um seja presencial e outra a distância, pois em algum momento haverá conflito de horário.

maioria participa, trazendo sua opinião, ajudando a esclarecer os temas estudados aos colegas, sem que haja uma pressão da educadora sobre eles, como é possível verificar no trecho a seguir:

Aluno 1: O sistema único de saúde funciona, o que falta são gestores capacitados a exercerem essa função de responsabilidade social com a população.

Aluno 2: Eu já usei e se for preciso terei que usar o SUS novamente, não é tão ruim assim.

Aluno 3 responde ao aluno 1: E de honestos...

Aluno 4: Eu acho que não faz muito porque o difícil é o dinheiro chegar até ele.

Professora [contextualizando a discussão]: Nosso diálogo está na "prática" falando das organizações OMS, OPAS e SUS na medida em que estamos discutindo recurso, planejamento, investimento, ofertas de serviços, etc...

Aluno 5: Não concordo que seja somente os gestores, já muitas variantes influenciando e querendo lucrar.

Aluno 2: Acho que o maior problema são os funcionários insatisfeitos. Estrutura tem.

Professora: Tens razão aluno 1... por isso vamos conhecer algo de planejamento estratégico - se não houver gestão como vai haver resolatividade?

Aluno 1: Mas quem é o responsável pelo município que o elegeu?

Aluno 3: Eu nunca fui atendida pelo SUS, mas meu vô sempre é, tudo funciona o problema é quem opera isso, os funcionários!

Aluno 4: É, os laboratórios, planos de saúde particular... todos ganham mais se o SUS não funcionar bem como deveria.

Aluno 5: São pessoas institucionalizadas... infelizmente muitas acabam ficando assim, até nossos professores.

Aluno 6: Com certeza aluno 5! Olhem o caso da gripe A e do remédio que foi lançado como uma cura milagrosa! É só imaginar quanto esses laboratórios recebem...

O interessante, nesse caso, é que existe uma discussão sobre o tema estudado. Ainda que o assunto seja propício para a reflexão, pois atinge a todos como profissionais, cidadãos e usuários do sistema público de saúde, percebe-se que há um empenho em debater, sair do senso comum a partir das provocações do material disponibilizado pela professora. E mais: os interagentes se mostram em suas falas. O chat, na turma B, constitui-se como um verdadeiro espaço de debate e de construção coletiva do conhecimento, com a efetiva participação dos alunos e o professor como um guia nessa caminhada.

Nessa aula, Marina ainda solicita aos estudantes que busquem notícias sobre a saúde: “O que está acontecendo em nosso município, estado ou país? Quais são as notícias mais quentes sobre saúde?”. A presença de materiais jornalísticos, vindo de jornais impressos, digitais e programas televisivos é um elemento trazido pela professora que acompanhará o trabalho por todo semestre, inclusive nas atividades de avaliação. O uso desses recursos acaba criando uma cultura de consumo de informação que permanecerá com eles para além da

disciplina, contribuindo com o despertar de uma necessidade de estar sempre conectado ao que acontece na área e de atualizar-se profissionalmente.

Tem uma combinação de que os conteúdos, o cotidiano está nos chamando a atenção. Então, eles têm que ler jornais do município, da região, do bairro, todo dia, seja ele virtual ou em papel. Aí, a gente vai observar que tem aluno que está sempre ligado e outros não, e passam a ler jornal. A família passa a ler jornal. Começam a observar a página da saúde e a comentar que o ministério da saúde liberou 2 milhões para fazer a vacina da gripe A. Mas o conteúdo teórico está previsto na ementa do curso. O aluno tem que saber de política pública, de planejamento estratégico, tem que ter noção de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, esses temas de eixo são decididos pelo curso.

Como última atividade, a professora introduz os alunos ao diário. Esse é um recurso que permite uma interação direta e individual entre o professor e o estudante. Na opinião da educadora, ele cumpre a função da hora do cafezinho, onde ela tem condições de trazê-lo para dentro da disciplina e dos tópicos abordados. Esse é um espaço para tratar do relacional de cada um. Marina traz o exemplo de um estudante que deixou uma mensagem para ela no diário dizendo que estava com dificuldade de realizar as tarefas porque estava com problemas particulares.

Esse aluno aqui tem dificuldade na família, tem irmão drogado, 'pauleira', não sei o que. Ele me trouxe um monte de coisas, e eu vou trabalhando o relacional com ele, pra ele não abandonar a disciplina, pra ele seguir adiante, pra ele ter oportunidade. Porque olha, se tu não tá conseguindo fazer agora, pra ti ter oportunidade de fazer mais tarde, sei que tu estás com problemas e que vais resolver, não deixas de participar no fórum. Vai fazer tua visita, mas guarda para o grau C.

Assim, mais do que um local para relatar o andamento dos estudos, na concepção de Marina, o diário cumpre esse apoio emocional, que extrapola as relações aluno-professor, mas que impactam diretamente no processo de aprendizagem. Com esse auxílio, dificilmente ocorrem abandonos nessa disciplina, porque o docente está sempre ali para motivá-los e a buscar soluções em conjunto para evitar que eles percam a atividade.

Na aula de número três, a professora faz uma breve saudação à turma e insere os links para os materiais a serem trabalhados. O primeiro deles é a orientação da semana que, como nas demais seções, traz as tarefas que devem ser cumpridas naquela aula. Nessa página, está o passo a passo detalhado que o aluno deve fazer: “cada aula que tem ali ele tem a orientação da

semana. Se ele não entendeu a orientação da semana, ele não vai adiante. Eu entendo que é quase uma ‘maternagem’”, explica. Nesse encontro, a educadora propõe a realização de um trabalho em dupla, uma atividade de grupo interdisciplinar, como ela chama. O grupo é organizado em duplas formadas por alunos de diferentes cursos, conforme a divisão dada por Marina. A tarefa aqui é elaborar e responder duas questões de estudo sobre Saúde na América Latina, tendo como aporte um texto "O que é saúde Pública?" que integra o livro “Do Mágico ao Social: a trajetória da saúde pública”, de Moacyr Scliar, e os artigos disponibilizados pela Biblioteca Virtual de Saúde (BVS). Depois, eles devem depositar o arquivo com o número dos componentes na área de tarefas do *Moodle*.

Essa dinâmica possibilita que alunos de diferentes cursos se aproximem e troquem informações. É bastante comum que, nessas turmas compartilhadas por diferentes formações, haja diálogo apenas entre as pessoas que já se conhecem, de modo que o intercâmbio entre as diferentes não aconteça. Ao solicitar esse formato de exercício, o professor faz com que as visões e concepções oriundas de cada vertente da área circulem e provoquem os estudantes a refletirem sobre suas próprias noções. Além disso, isso fará com que os indivíduos encontrem os meios que identificam como sendo os mais adequados para uma construção em um grupo fechado a distância, sem o professor protagonizando os momentos de interação.

Além dessa atividade, os estudantes devem participar do chat que tem como tema “O que é saúde pública?” e participar do fórum. Diferentemente do que aconteceu nos fóruns anteriores, esse é bem focado no tópico abordado nessa aula: qual a concepção de "saúde" que circula entre os profissionais da saúde? E qual sua opinião? Aqui, o recurso passa a cumprir a função que a professora lhe atribui: a de ser a área de conteúdo do *Moodle*.

Ali tu te posicionas, comentas, participas, discutes, interages. O fórum é discussão, produção do conhecimento. Tu podes perguntar, podes retirar, mas eles deixam o depoimento deles. Então, o fórum, cada inserção que eu faço ali no chat, no final eu sempre digo ‘pessoal, o fórum é que vai garantir o aprendizado, que você está aprendendo’. Então assim, na próxima avaliação, se você participou dos fóruns, se você leu os fóruns, não tem que ficar preocupado.

Todo material publicado pelo aluno nos fóruns da disciplina de Saúde na América Latina é lido e respondido pela professora. Isso contribui para dar segurança ao estudante: dessa forma, ele fica sabendo que a mensagem publicada foi verificada pela docente, que indica se está correta ou não e que textos ele precisa aprofundar para dar conta do conteúdo

não compreendido. Ele sabe que seu esforço em acompanhar as atividades está sendo observado pela docente de forma qualitativa e não apenas quantitativa, pelas estatísticas que o programa fornece, o que lhe dá estímulo de continuar realizando as tarefas. Além disso, há a própria pressão pela avaliação, que acontece ao longo do processo.

Ainda que a motivação maior dos estudantes seja aprender, a obtenção de boas notas também é um desejo a ser alcançado. Está certo que a avaliação é um modo de averiguar o aprendizado, mas deve ser vista como resultado e não como fim em si mesma. Esse é um dos elementos do ensino que acaba gerando impacto no comprometimento e no envolvimento do discente com a disciplina. Para tratar desse assunto delicado, Marina estabelece com os alunos que a avaliação integra o “contrato” da atividade. Nessa disciplina, ela é processual e determinada pelo desenvolvimento das competências e habilidades previstas no curso. São observadas as ações individuais e coletivas, no contexto da interação virtual entre colegas e professor, por meio dos recursos que integram o *Moodle*. Entretanto, a própria educadora confessa que às vezes usa a pressão da nota como forma de obrigar que o aluno execute as tarefas solicitadas.

Lá no contrato inicial eu combino da seguinte forma: tem que participar. As atividades dos graus são processuais e cumulativas, e que 50% da avaliação é uma produção mais individual e o restante é a interação na comunidade. Então, o chat, o fórum, a participação em todas as atividades vão pontuar. Então, vai ter sempre uma produção mais de leitura, e a outra que vai ter tudo isso aplicada na interação com os colegas.

Seguindo com as aulas, no quarto encontro a professora, inicia a seção com texto que recupera de forma sucinta os assuntos tratados até o momento e indica os próximos passos da atividade:

Para Moacyr Scliar, a saúde pública depende da mobilização da sociedade e do planejamento da saúde enquanto uma especialidade. Como vimos nas leituras, não é fácil conceituar a "saúde" ainda mais com distintos olhares e áreas de conhecimentos envolvidos com objetos e campos de aplicação distintos. Mas, neste início de semestre, já podemos vislumbrar qual será o percurso que teremos pela frente nesta Disciplina sabendo que é fundamental ter um bom planejamento estratégico na saúde. Não bastam "boas intenções" para efetivamente melhorar as condições de vida de todos nós. É preciso ação participativa!

O tom usado nos textos sempre evoca o indivíduo como um sujeito de ação/transformação, seja quando ela dirige-se às pessoas como alunos da disciplina de Saúde na América Latina ou quando se refere a eles como profissionais em atuação nas suas áreas. Assim, ela segue solicitando que os estudantes participem de um chat sobre “Higiene na vida cotidiana” e que respondam ao fórum que trata de “Estado, educação e saúde”. O trabalho deve ser embasado pela leitura de um texto que aprofunda o conceito de saúde. Esse, como todos os demais materiais de leitura, é oferecido por Marina no próprio *Moodle*, seja por meio de links para artigos disponibilizados na web ou por capítulos de livros impressos, para os quais ela mesma providencia a digitalização e insere no programa.

Na aula de número cinco, a orientação é de que os alunos leiam os dois textos indicados e respondam às questões de estudos. Esse material não será entregue para avaliação, mas serve como um roteiro de compreensão daquele conteúdo que facilitará sua aprendizagem. Feito isso, deverão interagir no fórum que pergunta “Para que servem os modelos assistenciais?” e participar do chat, cujo debate será em torno das relações entre modelos assistenciais e promoção de saúde. Aqui, a professora insere um novo link para que os alunos deixem mensagens no diário, como se estivesse lhes colocando novamente a possibilidade de interagir com ela por esse meio, ainda que ele esteja sempre presente na plataforma.

Na tarefa da aula 6, Marina recorre aos conteúdos presentes no portal da Saúde⁷⁵, do Ministério da Saúde, e ao site da Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul⁷⁶ para ensinar sobre os programas desenvolvidos. Dessa forma, ela aproveita os recursos e as informações que a própria Internet já proporciona, no formato que é próprio do meio, sem recorrer à digitalização de materiais impressos. O trabalho aqui consiste em entrar nos sites, conhecer a missão dos programas e identificar ações prioritárias de acordo com as demandas da sociedade. Os estudantes também devem selecionar um dos programas, descrevê-los e relacioná-los com alguma notícia veiculada no município ou na região, fazendo uma discussão fundamentada nas leituras recomendadas. O trabalho deve ser publicado no *Moodle*. O debate sobre os programas de saúde seguem no chat e no fórum, onde são abordadas as relações entre os modelos e os programas no primeiro, e a efetividade desses programas no segundo.

⁷⁵ Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br>>.

⁷⁶ Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.saude.rs.gov.br>>.

Na aula em que acontece a atividade de avaliação presencial, a professora sugere uma discussão sobre programas de atenção à saúde que estão sendo realizados no momento. Recomenda que olhem também em nível de América Latina, trazendo o exemplo dos povos indígenas. A tarefa aqui é apenas revisar o conteúdo das aulas anteriores, além do chat e do fórum da semana.

O encontro presencial se dá de forma bastante amistosa. Os alunos chegam à sala marcada, buscam os rostos conhecidos de colegas que já possuem uma relação, sentam-se próximos e ficam conversando até a aula começar. É comum ouvir algumas pessoas falando “Ahhh, tu és o fulano” e vem a resposta “E tu és o ciclano, não?”. Nessas situações, pode-se inferir que são colegas que se aproximaram no contato através do *Moodle*, que se reconhecem pessoalmente e aproximam-se. Com a chegada da professora, é solicitado aos estudantes que se sentem mais afastados como em qualquer momento de prova. Marina, antes de entregar os testes, faz uma revisão do conteúdo desenvolvido até ali e abre espaço para o esclarecimento de dúvidas. Ela pede que a turma opine sobre o andamento das aulas no ambiente digital de aprendizagem. As pessoas falam brevemente, concordando com a sistemática adotada na disciplina. Em seguida, tem início a prova. À medida que eles vão concluindo, entregam as folhas e saem da sala, para voltarem a se encontrar, na próxima semana, no programa.

Nas aulas que seguem ao período observado, a professora passa a utilizar vídeos como parte do conteúdo de estudo. Os vídeos são publicados como uma espécie de tempero que complementa os textos que são de leitura obrigatória.

Eu vejo que a comunicação entre os adolescentes hoje ela é virtual e tem que ter imagem. Então, assim, a imagem manda bem. Então, para falar de um tema como transtorno de humor, eu tenho que colocar alguma coisa de ansiedade, depressão, a pessoa falando, e tem um vídeo bem legal que o rapaz inicia falando dessa ansiedade, eu trabalho isso bastante em sala de aula e aqui também. Eu prefiro não ficar no texto só.

Ela diz que tem cerca de 80 vídeos que utiliza com os alunos em sala de aula presencial e digital. Alguns deles são frutos de um projeto desenvolvido por Marina com a TV Unisinos e tratam de questões relacionadas à saúde dos indivíduos. Os programas gravados trazem assuntos do cotidiano, com entrevistas a populares, intercalados com falas de especialista, o que aproxima os temas dos alunos e ainda traz o conteúdo científico.

Apesar de investir em diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem e de recorrer a variados recursos para isso, a professora diz que não usa um terço do que o *Moodle* oferece. Ela diz que poderia desenvolver testes tipo múltipla escolha, poderia propor a construção de textos colaborativos como o Wikipédia e, em outro nível, criar objetos de aprendizagem com a estrutura de apoio que a Unisinos disponibiliza. Ainda assim, Marina fala que procura fazer com que cada aula seja um pouco diferente para que a disciplina em EAD não seja maçante para os estudantes. A aposta em diversificar e tornar a aula atrativa tem a ver também com a necessidade de ofertar diferentes formas de aprender/apreender os conteúdos tratados. Como a docente muito bem coloca “uma coisa é tu estares numa sala de aula onde tu és representante daquele tema, daquele conteúdo, que tu dizes lá pro aluno pegar na biblioteca ou na Pastanet⁷⁷. Aqui não, é tudo aqui”. O volume de informação textual acaba sendo maior do que nas aulas presenciais, já que praticamente todos os materiais e interações dependem da escrita para acontecer.

Uma análise geral da disciplina demonstra que a professora tem grande sucesso no trabalho desenvolvido. O modo como ela conduz a atividade leva todos a se comprometerem e a participarem efetivamente das tarefas. Esse comportamento engajado dos estudantes está diretamente vinculado à relação que ela constrói com eles.

Eu tenho mais facilidade para me comunicar com os alunos em EAD do que na sala de aula, do ponto de vista de grupo, porque todos me conhecem, eu conheço todos. Em sala de aula, às vezes, eu não sei o nome de todos, porque eu tenho uma facilidade de ter uma memória visual. Aqui eu sinto que o aluno tem mais vínculo com a gente, porque não está tangível.

E qual a estratégia que ela usa para manter os alunos ativos na disciplina? A resposta é simples e vem de forma rápida: domínio do conteúdo e afetividade. A experiência da professora à frente de disciplinas EAD na Unisinos desde as primeiras turmas lhe permite afirmar que “sem afetividade eles não aprendem. Se eles vão bem, tudo vai bem. Tem que ser interessante, desafiador”. Trata-se de uma função que o docente deve assumir para além de seu papel formal de promover a educação e a formação dos alunos. É um trabalho que requer o olhar voltado integralmente para o estudante, como pessoas que enfrentam dificuldades no

⁷⁷ O Pastanet é um repositório digital de arquivos disponibilizado pela Unisinos para abrigar documentos de aula criados pelos professores para *download* dos alunos. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/pastanet>>.

trabalho, em suas famílias, de compreensão da tecnologia, do conteúdo e que precisam do apoio do mestre que ali está para lhe orientar.

5.2.1 Experiência discente

Na turma B, foi acompanhada as trajetórias das estudantes Paula e Valéria, ambas do curso de Psicologia da Unisinos. Moradora do município de Nova Petrópolis, Paula, de 18 anos, viaja em torno de 3 horas por dia para ir e voltar da universidade. A estudante que cursa o segundo semestre, está matriculada em seis disciplinas, sendo uma a distância. Valéria ingressou na psicologia em 2006, trancou a faculdade, retornou para o curso de Direito e logo se deu por si que sua vocação era de psicóloga. Com essa disciplina, a estudante conclui o primeiro semestre do curso. Hoje, com 22 anos e residente de Esteio, ela dedica-se à carreira mais pela busca de crescimento pessoal do que efetivamente pelo interesse em atuar profissionalmente clinicando. Além de desenvolverem percursos distintos, as alunas contribuem com a pesquisa trazendo duas posições bastante distintas acerca da experiência.

A principal motivação para matricular-se numa disciplina a distância para as duas estudantes acaba sendo a mesma: a comodidade. Para Paula, a realização dessa atividade em EAD lhe possibilita ficar um turno a mais em casa, o que não aconteceria se ela integrasse a turma presencial, e permite que ela tenha maior flexibilidade para organizar seu tempo, pois pode realizar algumas tarefas fora do horário da aula. A aluna comenta que tinha curiosidade em experimentar esse formato de estudo: “eu acho que é importante a gente conhecer pra ver como funciona”. Já Valéria diz que, como estava matriculada em apenas uma disciplina, não queria ter o compromisso de ter que ir ao câmpus da Unisinos somente uma vez na semana. O conforto de poder ir para a casa após um dia de trabalho e de lá poder participar da aula é citado como grande vantagem. Valéria também fala que essa é a segunda atividade em EAD que participa e, como a vez anterior foi muito positiva, ela decidiu optar mais uma vez pela modalidade.

A rotina de estudo das duas alunas acaba sendo bastante semelhante. Paula diz que acessa a comunidade da turma alguns dias antes da data do encontro, que acontece sempre às quartas à noite. Dentro do *Moodle*, o primeiro passo dela é verificar o que a professora postou e buscar a orientação da semana para ver quais tarefas precisa desenvolver naquele período. Portadora dos vícios da aula presencial, a aluna conta que sempre imprime todo material

disponível no ambiente e construído nas interações que lá acontecem. Com o material lido, a estudante volta ao espaço da turma para participar do fórum.

Eu posto alguma coisa no fórum, vejo o que os outros postam, e eu vou comentando. E sempre depois da segunda-feira até quarta, eu olho diariamente, várias vezes ao dia, para ver se a professora já postou alguma coisa, o que os colegas postaram pra ir comentando no fórum para não deixar para a última hora.

Valéria, por sua vez, dirige-se ao ambiente digital de aprendizagem logo na quinta-feira, o dia seguinte ao encontro síncrono. Ela relata que a primeira coisa que faz no espaço é buscar o conteúdo publicado pela professora para se atualizar, ver a orientação e as tarefas que precisa realizar naquela semana. De acordo com sua disponibilidade, a estudante acessa o espaço para participar do fórum e planeja seus horários para estar sempre presente no chat.

Nossa assiduidade é em cima desse fórum. A gente mais entra por causa disso do que por qualquer outra coisa, porque ela incentiva que a gente acesse a plataforma pra postar informações. Ela prefere não falar no chat e que a gente fique falando no fórum. A gente passa a semana inteira interagindo pelo fórum. A gente recebe as mensagens por e-mail, se tem alguma coisa interessante vai lá e acessa.

Paula revela-se uma estudante bastante dedicada às tarefas solicitadas no *Moodle*. Interagindo constantemente com os colegas via fórum e chat, ela tem suas próprias estratégias para valorizar as mensagens que publica. Seguindo o exemplo de sua professora, Paula procura, no canal de vídeos YouTube, vídeos relacionados às temáticas discutidas no fórum que complementam seu comentários e posta-os para a turma. “Isso porque eu acho que fica mais rico, sabe, e também ajuda a chamar a atenção para aquilo que tu escreves, porque muitas vezes as pessoas não param pra ler o que os colegas escrevem. Então, se tu tens algo a mais, uma figura, um vídeo, ajuda chamar a atenção”, explica. Ao se apropriar de estratégia semelhante a da ministrante da disciplina para atrair as pessoas para o que ela escreve, a estudante acaba saindo do lugar comum de aluno no ambiente de aprendizagem para destacar-se como um sujeito ativo no processo, que contribui com novos conteúdos e auxilia os demais na aquisição/construção do conhecimento.

Confirmando a fala de Marina, a aprendiz conta que o fórum é o espaço mais adequado para discutir os temas estudados. No fórum, a estudante diz que tem mais espaço

para expor sua opinião, que sua estrutura favorece a participação. E lá ainda há a intervenção da professora monitorando tudo que é dito, ratificando ou solicitando alterações nas mensagens postadas. O chat, para ela, “é muito legal, é um momento de contato com as pessoas”, mas não possibilita que se expresse tão bem quanto no outro recurso, dada a dinamicidade desse diálogo e a agilidade necessária para participar. No entanto, de acordo com a análise da aluna, nos dois locais, as conversas acabam sendo dirigidas ao professor que está ali acompanhando, poucas são voltadas aos demais colegas.

Mas quando algum de nós não concorda, por exemplo, com o que o outro tá falando, ou tem algo a acrescentar, a gente cita o nome da pessoa, vamos supor "Fulana: eu acho isso, isso e aquilo", aí a gente direciona a conversa para essa pessoa. Porque é muito automático, vai um embaixo do outro. Assim, se a gente escreve o nome da pessoa é pra que ela se ligue que a conversa é pra ela⁷⁸.

Valéria tem uma postura bem diferente da de Paula. Ela diz que sua participação no ambiente está sendo prejudicada pela sua falta de motivação. Ao comentar sobre sua escolha em realizar uma disciplina em EAD, ela fala que gosta muito da modalidade e que na experiência anterior que teve ficou encantada com o formato de ensino. No entanto, como a professora Marina é bastante exigente, nas palavras da própria estudante, chegou a um ponto que ela começou a enfrentar dificuldade de acompanhar o andamento do conteúdo.

Eu particularmente estou sentindo falta de uma coisa que antes eu não sentia, de um professor lá na frente me explicando. Eu estou indisciplinada. A culpa é minha, não é da professora, não é do EAD. A culpa é minha! Não é da disciplina. Eu preciso de alguém lá na frente me explicando pra eu ter embasamento pra chegar, ler um texto e não me sentir solta. Está faltando dedicação. De repente seja preguiça a palavra correta.

Ao falar das experiências proporcionadas pela *educação a distância* e sobre as condições nas quais ela se desenvolve, Valéria apresenta comentários positivos. A estudante diz que o que mais gosta num chat é a própria questão da ausência física. Para exemplificar,

⁷⁸ O chat que integra o *Moodle*, apesar de permitir um importante formato de comunicação, possui carências que dificultam a interação. Por exemplo, numa discussão coletiva, ele não possui mecanismos que possibilitam dirigir a fala a alguém (ex. *Aluno 1* fala com *Aluno 2*:), assim, as indicações são feitas junto às respostas quando o aluno lembra de fazer. Outra limitação é a ausência de uma funcionalidade que propicie ao professor controlar o fluxo de troca de mensagens. Acontece que, quando ele está digitando uma mensagem dirigida a alguém, podem surgir outras tantas questões a ele nesse momento em que escreve.

ela lembra que, no curso de Psicologia, grande parte dos matriculados são mulheres. “Tu imagina uma sala cheia com 30 alunas querendo falar ao mesmo tempo? Não tem como. O professor ou a professora não conseguem te ouvir”. Nos encontros síncronos no *Moodle*, essa situação não acontece, pois cada aluno lança suas dúvidas e seus comentários e a professora responde um a um. Outra vantagem que ela aponta é o fato de que, na aula presencial, muitas pessoas deixam de expor suas dificuldades por vergonha o que não ocorre na interação online na visão de Valéria. Na ausência da materialidade física, o indivíduo se sente mais confiante para trazer suas questões e defender suas opiniões. Mesmo com esse discurso, a estudante comenta que não se sente à vontade para perguntar ao professor as dúvidas advindas da leitura e acrescenta que, se fosse numa aula presencial, ela teria condições de chamar o docente num momento reservado e apresentar-lhe suas carências. Aqui se percebe uma falta de empenho da aluna em verificar como suprir essa necessidade pela via do digital, já que diversos são os canais que a educadora disponibilizada para esse contato pessoal, o diário e o *instant messenger* estão à disposição para tratar desses pontos.

A Valéria traz um perfil de aluno que é bastante particular. Ao longo de sua fala, ela mostra-se como uma pessoa bastante reservada, que não gosta de interagir com os colegas. “Eu não converso, não estou nem um pouco preocupada em não ter contato com ninguém. Eu sou meio fechada mesmo”, revela.

Eu penso que a facilidade de se ter o EAD é que tu não tens o teu colega ali te atrapalhando. No semestre retrasado que eu tava fazendo, eu tive algumas colegas assim que sentam do teu lado falam a aula inteira... e eu preciso prestar atenção realmente. Eu não sou daquelas pessoas que pegam fácil e aí atrapalham as demais, que falam demais, que querem a tua atenção demais... e a aula está rolando, o professor está falando... Eu dou muita importância para aquelas coisas que ela fala e às vezes não tem necessidade. Eu anoto tudo, eu baixo a cabeça e escrevo, eu não fico olhando pra pessoa. Quando tem uma pessoa falando do lado nos teus ouvidos, tu não consegues fazer isso. E a EAD eu acho que ajuda por causa disso, não tem aquela pessoa te atazanando na volta.

Com essa postura reservada, a aluna diz que, quando entra no chat, fica acompanhando o que os colegas e a professora discutem, sem participar das conversas. Sem conseguir se manifestar, ela permanece online apenas observando. “Uns falam, dizem ‘não concordo’, e aí começam a debater. Aí, um diz ‘fulana, gostei do que tu falaste’ e assim vai indo. É bem legal isso. Se tu olhares o histórico do chat, a maior parte quem fala são os alunos”.

Paula, por sua vez, mantém uma relação bem próxima aos colegas. Com orgulho, cita a vez que uma menina lhe mandou uma mensagem dizendo que ela escrevia muito bem. “Isso foi legal, foi uma coisa inesperada, que não acontece sempre, mas que cria um laço”, relata. Esse tipo de situação acaba aproximando os estudantes que, num próximo encontro, terão mais intimidade para conversar. Sobre sua participação no fórum, por ser uma das primeiras a contribuir, ela diz que recebe muitos comentários em suas mensagens e que está sempre atenta a eles, lê o que os colegas escrevem e sempre colabora quando acha alguma coisa importante/interessante.

Quanto à comunidade da turma, ambas destacam a forma organizada com que a professora disponibiliza o conteúdo. Paula diz que está tudo bem claro no *Moodle*, de fácil acesso, e o conteúdo, segundo ela, é bem prático e fácil de entender. A fala de Valéria vem ratificar o depoimento de Paula. A estudante salienta o modo como Marina se comunica com o grupo. “Ela tem uma introdução bem simples, faz muito bem isso. Está sempre postando coisas no fórum pra gente discutir e isso faz com que a gente se obrigue a entrar a semana inteira e ficar debatendo sobre o assunto”. A única dificuldade que Paula percebe no uso da plataforma é quanto à garantia de envio das mensagens. A aluna lembra de uma situação em que tinha que enviar um arquivo com o trabalho feito e sentiu falta de receber uma mensagem de confirmação do procedimento: “eu enviei o meu trabalho. Só que não tinha certeza que ela tinha recebido. Então, tu ficas meio na dúvida, porque como é eletrônico tu não tem certeza”. Nesse caso, a possibilidade de um erro no encaminhamento da tarefa poderia incorrer na ausência de uma avaliação. A imaterialidade do digital, nesse caso, gera desconforto para os estudantes, porque caso algum problema ocorra, todo o empenho para a produção de uma atividade se perde.

Para que todo esse trabalho fosse facilitado, no primeiro encontro presencial, a professora solicitou que todos preenchessem o perfil no *Moodle*, inserindo uma foto do rosto e uma descrição pessoal. Paula escolheu uma foto seguindo a orientação dada e fez um breve textinho dizendo que é estudante de Psicologia, como forma de se diferenciar dos demais colegas que são de outros cursos. “Eu acho que agora que a gente entra na faculdade a gente acaba se definindo pelo que faz”, indica. Na descrição, ela também traz algumas informações pessoais: que mora com os pais, que é filha única e que tem namorado. Sobre os perfis dos colegas, ela comenta que ver a imagem deles ajuda no relacionamento, pois humaniza o processo garantindo que do outro lado do computador existem outras *pessoas* comunicando.

A partir do momento em que a pessoa coloca a sua foto ali, acho que fica uma coisa muito mais pessoal, porque mesmo não estando em contato pessoalmente com a pessoa, pelo menos tu estás identificando a pessoa, diferenciando ela das outras, porque facilita a comunicação quando tu consegues pelo menos ter uma ideia de com quem tu estás falando. Tu estás falando com uma pessoa, mesmo sem saber como ela é.

Para Valéria, o perfil com a foto publicada também contribuiu para reconhecer as pessoas dentro do ambiente de aprendizagem. Seguindo a solicitação de Marina, ela fez uma apresentação aperfeiçoando os dados que tinha publicado. “Só dei uma aperfeiçoada nele porque ela pediu. Então, para mim o mais sucinto possível, porque eu não estava nem um pouquinho... não é *Orkut*, sabe”, revela a aluna.

5.3 EXPERIÊNCIA 3: APLICANDO UM MODELO FORMATADO

A turma C⁷⁹ apresenta um modo bem diferente das outras duas turmas de desenvolver a *educação a distância*. O professor Gustavo que está à frente dessa disciplina opta por não ter encontro presencial na primeira aula. A experiência tem lhe mostrado que é mais proveitoso que o estudante se depare logo com o ambiente digital de aprendizagem e comece a utilizá-lo desde o início. Com isso, não se tem aquele momento de descoberta de quem é o professor, que rosto ele tem, como são meus colegas. O relacionamento entre os envolvidos aparentemente é prejudicado, já que as únicas interações face a face que terão no semestre acontecerão rapidamente na ocasião das avaliações. No entanto, o docente considera positivo esse modo: “eu comecei a, no primeiro momento, fazer a aula a distância, e achei ótimo isso, porque se obriga a usar a ferramenta, desencanta de uma vez ou não”.

A turma C é compartilhada pelos cursos de Administração e Administração – Comércio Exterior da Unisinos. A atividade está alocada no segundo semestre dos cursos e pode ser realizada a distância e presencialmente. Na modalidade a distância, o estudante interage com seus colegas sempre através do *Moodle*, o ambiente digital de aprendizagem adotado na instituição.

Logo em sua primeira aula, o estudante matriculado nessa disciplina recebe uma mensagem da universidade explicando que o encontro será online e que, nesse caso, ele

⁷⁹ A disciplina teve seu nome alterado para não identificar as fontes ouvidas.

deverá acessar o *Moodle* na quinta-feira, 20 de agosto, à noite para obter as instruções sobre as aulas e dar início ao estudo. Dentro do ambiente, o aluno chega e é recepcionado com as boas vindas do professor e por um pequeno texto no qual ele apresenta a atividade:

A atividade [...] visa à formação das seguintes competências: capacidade de compreender e analisar o contexto social e organizacional no qual cada abordagem teórica da Administração surgiu; capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos para pensar em alternativas de solução para situações práticas vivenciadas pelas organizações; capacidade de posicionar-se a respeito das contribuições dos mais importantes teóricos da ciência da Administração e dos aspectos críticos de cada teoria.

Em seguida, há links para dois fóruns que farão parte da vida dos estudantes por todo semestre: um sobre notícias e outro sobre dúvidas. No espaço de notícias, o professor traz avisos sobre prazos, datas das avaliações, gabarito de provas e avisos sobre a disponibilização das aulas no programa. Na área de dúvidas, os alunos perguntam sobre notas, gabaritos, local da prova e encontros presenciais. Em nenhum dos locais há questões sobre o conteúdo da disciplina.

A próxima seção de conteúdo abriga as tarefas e informações da aula 1. O professor inicia a atividade apresentando as orientações da aula. Nessa semana, os estudantes deverão participar do fórum chamado de “Apresente-se”, no qual deverão falar o nome, local e data de nascimento, local em que reside, onde trabalha, qual a função, tempo que está nessa função, curso a que pertence, em que semestre está no curso e as expectativas em relação à disciplina. Em seguida, deverão ler o item “Módulos do Curso” que traz uma visão geral do será estudado e o “Plano Geral da Atividade”, com o programa de cada aula, as datas das provas e a referência ao livro básico. O docente ainda explica a composição de cada nota e, por fim, solicita que os estudantes respondam ao fórum denominado de “Teorias”, como subsídio para participar, eles deverão pesquisar conteúdos relacionados e a origem das informações.

De certa forma, a participação no fórum busca fazer com que os estudantes possam conhecer seus colegas. Lá se percebe que a grande maioria provém de municípios situados nos arredores da Unisinos em São Leopoldo, a exceção são as quatro pessoas que moram em Montenegro, Dois Irmãos, Palmares do Sul e Carlos Barbosa. Os alunos fazem uma descrição bem curta, apenas para cumprir a tarefa dada. Têm alguns que nem chegam a informar todos os dados e outros que nem foto incluem. No primeiro fórum de conteúdo, em que o professor solicita que os alunos falem sobre “teoria”, recomendando pesquisa em livros e na Internet

para embasar a resposta, é possível verificar que a maioria busca insumos no Wikipédia para responder, 11 estudantes citam essa fonte, sites específicos da administração são apontadas por outras 8 pessoas e livros é indicado por apenas 6. Também pode-se perceber que nenhum discente comenta nas mensagens publicadas pelos colegas, todos criam seus próprios, até mesmo aqueles que utilizam a mesma fonte não se dispõem a contribuir com as inclusões dos demais interagentes.

No segundo encontro da disciplina, o professor indica, nas orientações da aula, que os estudantes devem ler dois capítulos do livro base (Introdução à Teoria Geral da Administração, CHIAVENATO) e participar dos quatro fóruns criados para contemplar diferentes aspectos trabalhados nos textos, além de responder ao guia de estudo que ele disponibiliza. Para complementar as informações do material básico, Gustavo publica duas apresentações em arquivos *Power Point* de sua autoria, que resumem o conteúdo e adicionam novos dados. Há ainda a solicitação de que os alunos assistam ao filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, em que é retratado o trabalho em uma linha de montagem no início do século XX. É interessante destacar que, a cada instrução dada, a cada seção de conteúdo criada pelo docente, ele procura ilustrar com uma imagem relacionada que extrai da Internet. A imagem, diz ele, “dá uma ideia [do conteúdo], ajuda a entender melhor... ela torna menos maçante do que só ler, só ler, só ler. Então, ele dá umas quebradas no meio e acho que isso ajuda a adaptar melhor, entender melhor”.

Na aula seguinte, Gustavo pede aos alunos que leiam um novo capítulo do livro de Chiavenato, que preencham o guia de estudos que ele fornece e que interajam nos três fóruns criados para essa etapa. O professor ainda disponibiliza uma apresentação em *Power Point* como auxílio ao conteúdo indicado. A essa altura da análise, já é possível verificar um modelo no desenvolvimento das atividades: leitura do livro + apresentação em *Power Point* + fórum de discussão + guia de estudo. Ao ser questionado sobre esse modelo, se o aluno não pular etapas, o educador diz que de fato, às vezes, é possível perceber que o estudante ficou restrito ao material que estava mais próximo, no caso as apresentações, sem se aprofundar na leitura dos capítulos.

Tu percebes nas respostas que ele dá. E às vezes tem, depois da aula, tipo assim “depois de ter lido isso e isso, pesquise na internet sobre isso e procure trazer um exemplo”. Então, também isso tu sentes se ele pesquisou no Wikipédia, que é uma grande parte. Às vezes, se dão ao trabalho de copiar igual e jogar para dentro, o que é terrível. E outras vezes, tu vês quem realmente foi atrás de fonte de outro artigo, é legal. Tem situações que o aluno tem que pesquisar na empresa dele ou numa outra empresa pra responder como que aquilo é naquela empresa. E aí também tu vês quem vai atrás e quem simplesmente joga “ah, minha empresa”. Só falta dizer “eu acho, eu acho, eu acho”. Quer dizer que joga as coisas que caem ali. Tem níveis diferentes.

O professor se mostra um pouco frustrado quanto ao envolvimento dos estudantes nas atividades a distância. Ele comenta que costuma escolher um livro que possui diversos exemplares na biblioteca da Unisinos para utilizar como base porque a experiência lhe mostrou que, se diversificar demais, os alunos não se empenharão em obter o material indicado. “Tem sempre o texto básico por uma questão de facilidade, nas presenciais dá pra mudar mais, mas nesse daqui é a facilidade de ter o livro na biblioteca, então tem que se adaptar um pouco ao livro que está mais disponível”, revela. A complementação com outros autores é inserida nas apresentações. O docente conta que em um semestre deixou materiais impressos para os alunos xerocarem na universidade, mas que foram poucos os que pegaram os textos. Gustavo lamenta que essa característica dos aprendizes impacte sobre o trabalho realizado: “então, não dá nem pra falar dele [texto impresso e/ou complementar] num fórum ou coisa assim. É uma limitação”.

Nas três aulas que se seguem, o professor desenvolve o mesmo formato de atividade: leitura de capítulos do livro base da disciplina, apresentação em *Power Point*, fóruns de discussão (aula 4 – cinco fóruns, aula 5 – quatro fóruns, aula 6 – 3 fóruns), responder ao guia de estudo e ver os filmes sugeridos (*Germinal*, de Claude Berri; *O Diabo Veste Prada*, de David Frankel; e *Apollo 13*, de Ron Howard, respectivamente). A aula que antecede o encontro presencial, na qual acontecerá a avaliação dessa etapa do trabalho, é reservada para os estudantes concluírem as tarefas pendentes e estudarem para a prova.

Essa questão da escolha dos recursos de comunicação e do formato de promover a interação na turma é um ponto que deixa dúvidas, afinal, com tantas possibilidades que o programa oferece para dinamizar a aula, porque somente esses são utilizados? O professor diz que a opção pelo fórum se deve ao que a prática das disciplinas tem lhe mostrado. Para ele, o fórum permite uma interação que acontece no tempo que os estudantes têm disponível e que a troca de informações acaba rendendo mais nesse espaço.

O fórum é importante, que eles [os alunos] têm tempo ao longo da semana pra fazer. Estimulo a interação dizendo para eles que é importante sempre foco nas discussões, que é importante voltar e reler, que isso faz parte da aprendizagem. E a outra estratégia é dar nota para isso. Queira ou não, eles são meio mercantilistas. Se não valesse nota, não sei se eu teria... eu teria bem menos participações. Basicamente é isso.

A indicação dos filmes, de acordo com Gustavo, contribui para os estudantes captarem e muitas vezes visualizarem parte daquilo que é dito no livro, com um outro formato, mais atraente. Quanto às demais possibilidades de contato, o docente revela que não teve boas experiências. Ele lembra: “uma época eu estava trabalhando, bem no início, eu vi que não rendia, ficava uma coisa completamente bagunçada”. Desde então, passou a empregar o chat apenas em momentos próximos à realização das avaliações, em algumas turmas, para esclarecer dúvidas. Nesse caso, ele percebe que quem acessa o recurso já vai com uma questão bem definida para ser respondida e não há conversas fora do foco da disciplina.

O atendimento às dúvidas ao longo do semestre tem um local específico no *Moodle* para ocorrer: o fórum. No tópico criado para esse fim, o professor recebe as perguntas postadas pelos alunos e responde no mesmo local, com isso, deixa um registro das consultas feitas para que os demais integrantes da turma possam olhar. Sobre a troca de mensagens por e-mail, Gustavo que comenta que são poucos os casos e que geralmente dizem respeito a datas e locais de aulas presenciais, conteúdo da prova, informações já publicadas no programa. Há, no entanto, outra situação de troca de mensagens que ocorre em via oposta. Quando o docente verifica no fórum algum texto que precisa ser corrigido ou alterado, ele sempre o faz através do e-mail. Para acompanhar o encaminhamento dado pelo aluno, ele cria um registro de todas as mensagens enviadas, para, mais tarde, voltar ao fórum e verificar o ajuste.

Em função dos recursos trabalhados, o que se observa é que a interação entre os estudantes tem o fórum como espaço privilegiado para que isso ocorra. Essa troca se dá nas respostas aos comentários deixados pelos colegas. Na percepção de Gustavo, “tem alguns que fazem e seguem a ideia de ler o que o outro já colocou e complementar, de puxar adiante, ou seja, desenvolve por aí, e tem outros que não”. Ele lembra de um caso especial nessa turma em que um aluno deixou um recado no fórum de dúvidas, reclamando que não tinha condições de acompanhar tudo que era publicado pelos demais participantes, que esse pedido por parte do docente não tinha sentido, pois se tratava justamente de uma disciplina que requeria menos envolvimento do aluno, no entendimento dele. Segue um trecho da conversa:

Aluno 1 – 27 de setembro de 2009

Segundo o Prof Gustavo, "*nossa aula n.6, desta noite, está online. Estudaremos a Teoria Neoclássica da Administração e suas decorrências. Observação: antes de depositar a sua resposta, veja o que seus colegas escreveram e, se for escrever sobre o mesmo item, procure dar continuidade no mesmo tópico, complementando ou interagindo com as respostas que já estiverem lá*". Ok interagir com a resposta do colega é uma característica de aulas presenciais, que seriam 3 horas semanais. Ter que ficar na pendência de complementar ou interagir com as respostas dos outros é muito complicado.

Quem entrega primeiro, faz, escreve o quiser, e quem entregar pouco antes da aula deve ler entre 30 postagens, ele terá que refazer o próprio trabalho inteiro ou por partes?

No meu entender, isso fere a autonomia de aprendizagem, disponibilizar um tempo para fazer as atividades propostas pelo professor é fácil, porém dar "*continuidade no mesmo*" exigirá alterar o próprio trabalho em virtude do outro colega, caso pense diferente.

Considero o fato do professor dar a sua atividade como achar adequado, porém reparo que somos quase 30 alunos e notei que essa ideia partiu de um colega e apenas duas apoiaram. Até que todos ou a maioria manifesta-se, deveria continuar como desde a primeira atividade, fazer o que se pede diante da proposta, dependendo apenas do próprio estudo.

Pois acredito que assim como eu todos trabalham e prefeririam fazê-la presencialmente. Porém justamente pelo motivo dos horários dessa disciplina presencial não foi possível.

Considerando esse fato, isso serve como base pelo mesmo motivo de não poder se estar de quinta a quinta conectado no Moodle, para tal modificação.

Me desculpem, mas gostaria de expressar o que pensava em relação a essa nova postura nas aulas, principalmente pelas avaliações que são feitas nela.

Aluno 2 – 24 de setembro

Cara, quando dei a ideia de fazer tudo em um único *post* não quis criar confusão alguma. Entretanto, lembro que estamos em um fórum e fórum não é cada um cria um e cada um tem o seu. Fórum é como se fosse uma interação entre pessoas. Cabe a quem se matricula em uma disciplina de EAD se adequar a isso. De novo não estou tentando criar clima algum, porém o que eu disse é a mais pura verdade.

Nessa situação, o professor diz que deixou a conversa fluir na comunidade sem sua interferência. A conversa que emergiu nas esferas mais baixas da comunidade foi ali mesmo fruto de debate e sancionada no grupo, sem a intervenção de um nível superior, seguindo o mesmo fenômeno descrito por Steve Johnson (2003), ao qual denominou emergência. Ao estudar uma comunidade de formigas, Johnson verificou que a novidade, ao contrário do que se pensava, surgia na massa subalterna. No momento em que um integrante do grupo passava a assumir outro comportamento e esse era localmente reprovado, imediatamente, o próprio conjunto tratava de tirá-lo de circulação e fazer com que essa atitude destoante fosse reconfigurada. Contudo, dada a emergência de uma postura considerada positiva, de uma nova regra, essa se espalhava no bando até ser homologada nas instâncias superiores da comunidade; formando, assim, um sistema do tipo *bottom-up* (de baixo para cima). Assim, as

interações verificadas das esferas mais simples geravam um macrocomportamento observável. Na situação descrita no *Moodle*, a capacidade do grupo em se organizar sem a interferência de instâncias superiores, fez com que a atitude repudiada fosse tratada na mesma esfera, sem a intervenção de cima, no caso, o professor. Esse exemplo demonstra que também a interação via ambiente digital de aprendizagem configura-se como um sistema emergente, cujas bases contribuem para a complexificação de toda rede.

5.3.1 Experiência discente

A primeira experiência com uma disciplina a distância para Jones e Felipe não foi algo plenamente satisfatório como esperavam que fosse. Na verdade, os dois dizem que conseguiram atingir seu objetivo ao realizá-la: eliminar mais uma atividade da grade curricular colocando-os mais próximos do diploma. Jones de 20 anos, que mora em São Leopoldo, fala que tinha curiosidade em se matricular numa turma em EAD. Com o conselho do irmão, acabou escolhendo a turma C para ter essa vivência, por ser uma disciplina teórica, como explica o aluno. A história de Felipe é mais complicada. O estudante de 28 anos, que reside em Palmares do Sul e trabalha nos três turnos, diz que conseguiu reservar apenas o dia de sexta-feira para estudar. A atividade a distância assim lhe permitiria cursar as três matérias que desejava, dentro do que seus horários possibilitavam.

Apesar de aparentar pouco entusiasmo com a disciplina, Jones ainda demonstra maior satisfação com a atividade. O estudante que está no terceiro semestre do curso de Administração comenta que a vantagem dessa modalidade de ensino seria justamente a possibilidade de estudar em casa, sem precisar se dirigir ao câmpus da Unisinos. Outra coisa que contribui, segundo Jones, é a riqueza que o ambiente da Internet pode fornecer à aprendizagem:

Por ser na Internet, tu botas qualquer textinho ali no *Google* e tu achas um milhão de coisas, é muito mais fácil o acesso. (...) Ela te dá mais subsídios. Mas tem os dois lados: tu buscas no Google hoje, tu achas de tudo, mas tem muita coisa jogada, muita coisa errada. Se tu não tens o teu professor te orientando ali, tu vais ter que ir atrás da tua resposta mesmo. Aí sim, tu colocas no *Moodle* e vem o professor e vê se tu estás fazendo o trabalho ou não.

A avaliação de Felipe é bastante negativa sobre todo processo. Matriculado no segundo semestre da Administração, o estudante se queixa dizendo que considera a dinâmica das aulas muito mecânica, que sente falta de um contato mais próximo com o professor. Suas intervenções no ambiente se dão mais a título de cumprir com o exigido do que efetivamente participar de um processo coletivo de construção do conhecimento. O aluno comenta que entra sempre às quintas-feiras no *Moodle*, por volta das 19h, para publicar as tarefas requeridas. Nesse momento, ele verifica a programação da aula seguinte, vai ao fórum e registra num documento fora do programa os tópicos discutidos naquela semana. Ele ainda aproveita para fazer o *download* de todas as apresentações em *Power Point* relacionadas àquele conteúdo e consultar qual o trecho do livro de Chiavenato deverá ler para realizar os exercícios. De posse de todo material salvo em uma *pen-drive*, Felipe dedica-se a realizar o estabelecido, respondendo tudo num arquivo Word, retornando ao *Moodle* apenas na quinta seguinte para publicar os itens já elaborados. Ou seja, para o estudante, a plataforma serve muito mais como um repositório de arquivos digitais do que propriamente como um espaço de comunicação e interação com os colegas, o professor e o conteúdo.

Daí eu pego todo o material no trabalho, sempre dá um tempinho pra ti fazer uma coisa ou outra, eu tenho acesso a computador, eu tenho um só pra mim, daí eu coloco ali, na hora que dá um tempinho eu vou fazendo as atividades. Eu acho muito trabalhoso essas atividades que ele dá porque tem que ler muito e escrever bastante, né. E tu praticamente aprendes sozinho, tu não tens quase a orientação do professor.

Ao mesmo tempo em que faz um uso superficial das possibilidades de comunicação que o *Moodle* oferece, é preciso considerar que, a seu modo, Felipe continua ativo na disciplina aprendendo, talvez menos do que poderia, mas ao menos encontra-se vinculado a um curso e desenvolve aquilo que lhe é solicitado. Entretanto, no que depender dele, fazer outras disciplinas em EAD não está nos seus planos.

Jones já demonstra outra forma de apropriação do ambiente digital de aprendizagem. O estudante conta que dedica um turno de sua semana para estudar e realizar as tarefas que lhe são pedidas na semana. É nesse momento que ele tem disponível que ele entra no *Moodle*, dirige-se à aula correspondente e lê atentamente as atividades que deve desenvolver. E naquele único turno ele faz a leitura do texto, olha a apresentação em *Power Point* e responde às questões do fórum. No dia da aula, ele diz que nunca acessa o espaço. Ao analisar a

comunidade de sua turma, o aluno comenta que não tem nenhuma dificuldade em compreendê-la e em navegar por ela.

Para mim sempre foi bem claro, eu consegui decifrar, não é nenhum código, mas... nunca tive nenhuma dúvida. Está bem claro aqui o que tem que fazer, o espaço da disciplina. Simples, mas bem... com um conteúdo bom. Acho assim, está muito bem elaborado, ele não pegou qualquer coisa e botou ali, acho que tem muita coisa a ver.

A interação com os colegas tem espaço, de acordo com Jones, nos fóruns de discussão. O aluno observa que sempre que há a concordância de ideias entre os colegas, ou que alguém pretende responder algo semelhante ao que já foi postado, há a tendência de se responder a mensagem inicial inserida no recurso: “se cria um diálogo num único tópico, não precisa abrir um outro tópico para responder a mesma coisa”, resume. Ele verifica também que ocorrem discussões sobre os posicionamentos adotados por cada um à medida que quem participa sempre traz algum argumento novo, que pode confrontar com o anterior, que será complementado pela informação que outra pessoa trará, e assim por diante. A preferência da turma é pelas respostas que recebem mais comentários:

Quando tu vêes que tem mobilização na turma, tu vêes aquele assunto, é sinal de bastante importância. Todo mundo se interessou, e se a turma se interessou tem alguma coisa ali. Aí, já entra ali, já lê os comentários, já acaba praticamente participando automaticamente. Já entra assim ‘ahh, o colega concorda’ e bota mais alguma coisa. Essa alguma coisa já vai puxar outra, que outro colega vai botar embaixo. Aí, tu já acabas entrando também. Fica uma conversa, só não simultânea.

Felipe, por sua vez, fica aquém dessas discussões. Ele diz que acompanhou os colegas que deixavam comentários nas inserções dos outros e que percebeu que esses tiraram a mesma nota que ele, que muito pouco interagiu. Por isso, conclui que o diálogo com os demais aprendizes não é avaliado, logo, não há necessidade, ou melhor, obrigatoriedade em investir nessa prática. “Tua participação é colocar o teu trabalho em dia. O teu acompanhamento com os teus colegas não é avaliado. Tu pode comentar e tudo, mas só a nível de complemento”, identificou o aluno em sua observação.

Avesso aos momentos de interação no *Moodle*, Felipe criou polêmica na comunidade quando fez uma reclamação no fórum de dúvidas (diálogo transcrito anteriormente) ao se mostrar contrário ao movimento que os próprios colegas estavam criando para que eles

conversassem mais via fórum, contribuindo com os tópicos publicados. Na visão do estudante, esse seria um trabalho adicional que, em função de suas atividades profissionais, ele não teria como realizar. Com o argumento de que por se tratar de uma disciplina a distância deveria se exigir menos dos alunos, Felipe logo recebeu comentários contrários a essa postura. Ainda que as interações na turma fossem poucas, a necessidade de dialogar e trocar conhecimento foram percebidas pelos demais como algo relevante para esse formato de estudo.

Em cima dessa situação, Jones colocou que às vezes fica com receio de falar algo abertamente a um colega devido à reação que a pessoa pode ter. “Na internet tu não conheces a pessoa, tu só vês o nome dela e a foto. Aí, tu vais escrever alguma coisa para ela e não sabe como ela vai reagir, tu não conheces a pessoa”, afirma. Para reduzir as chances de atrito, ele diz que é comum “poupar” um pouco as palavras e os argumentos para não se indispor com o outro, mesmo que isso deixe alguma questão carente de complemento. Em se tratando dessa falta de proximidade com o colega, em parte, o professor Gustavo procurou amenizá-la através da solicitação da publicação de perfis mais completos, contendo nome, foto, curso, semestre, local onde mora, idade, onde trabalha e em que função.

Eu botei essas que eu achei que iriam servir para alguma coisa. Que nem, eu trabalho no comércio, aí, se fosse pra ajudar alguém, se alguém quisesse saber mais, aí já saberia que eu trabalho com isso. Essas coisas essenciais assim [Jones].
Eu coloquei as fotos e pouca coisa ali, tem gente que colocou o máximo assim. Eu não achei muito... coloquei a cidade, que eu achei que fosse pela distância que eu tenho e as dificuldades pra ficar na cadeira a distância. Só [Felipe].

Para finalizar, Felipe traz algumas indicações de como poderia ser melhorado o trabalho em EAD. Para diminuir as diferenças que há entre a aprendizagem presencial e virtual e aproximar o estudante do professor, ele recomenda à universidade investir na realização de aulas via *webcam*, com o professor falando aos estudantes e esses interagindo via chat ou mesmo *webcam*. Essa seria uma forma de ter a figura do docente mais presente para ele. O aluno diz que a interação com o professor, do modo como ocorre nessa turma, deixa a desejar, que gostaria de ter um atendimento online, ao menos no horário da disciplina, “até como um chat de bate-papo, colocar no horário da aula até o final, com o professor sempre online para tirar as dúvidas naquele momento ali. Seria bom”.

A análise das disciplinas permite perceber as particularidades do trabalho desenvolvido em cada turma, fruto da ação conjunta de professores e alunos. O que se verifica na prática é que, como acontece em aula presencial, cada docente tem seu modo peculiar de conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Por mais que recebam as mesmas orientações da universidade e que contem com os mesmos recursos para promover a interação e a interatividade, é o educador que guia a experiência de aprendizagem a partir de seu repertório.

Os alunos, por sua vez, têm uma ação que se orienta pelas determinações dos professores quanto às tarefas a serem executadas e à forma de circular pelo ambiente. Nas turmas investigadas, foram raras as situações em que os estudantes foram além do que foi pedido ou criaram suas próprias estratégias de vivenciar a aprendizagem no Moodle. Os aprendizes limitam-se a cumprir o solicitado, quando muito, apresentam uma participação cuja estratégia se assemelha à do docente no que diz respeito a acionar recursos externos ao programa e dialogar com os colegas.

Ainda que o emprego da tecnologia para prover a aprendizagem constitua parte fundamental do processo, a análise das turmas estudadas permite perceber que o trabalho vai muito além dela. A tecnologia, por mais fantástica que possa ser para proporcionar experiências diferenciadas de aprendizagem, por si só não garante a realização de um ato educativo efetivo e qualificado. Pode-se pensar que a tecnologia seja a base para a aprendizagem, mas de maneira nenhuma pode ser entendida como o essencial da educação. Se há algo que pode ser tomado como fundamental no processo, esse elemento certamente é a comunicação: uma comunicação que se fundamenta no diálogo com os envolvidos, na disponibilidade dos participantes e, em especial, do professor, nas formas de interação e interatividade que primem pela facilidade de manejo dos recursos e pela simplicidade, e, sobretudo, por uma comunicação que se fundamente no afeto e no apoio mútuo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar pelo ambiente de aprendizado disponibilizado pelo *Moodle* é uma experiência que em muito se deve à forma com que o programa foi instalado na instituição que o adota. Na Unisinos, a plataforma, em uso desde 2008, é composta por diferentes recursos que permitem a *interatividade* e *interação*, de forma síncrona e assíncrona: fórum de discussão, sala de bate-papo (chat), diário de bordo (blog), wiki, tarefas, recursos (documentos em formato Word, PDF, Excel, *PowerPoint*, HTML, TXT), testes e glossários. Cada um desses dispositivos permite uma forma de comunicação com o estudante, sendo acionados pelo professor de acordo com a necessidade que ele identifica de promover o diálogo no interior do programa. O docente tem autonomia no espaço de sua turma para selecionar os recursos que irá empregar e em que momento. Logo, verifica-se uma variedade de modos de operar e oferecer conteúdo proporcional ao número de disciplinas ofertadas em EAD via *Moodle*, já que cada educador desenvolve uma dinâmica específica de lidar com eles.

O programa de formação de professores focado na capacitação para ministrar aulas a distância constitui, nesse contexto, uma etapa bastante importante no trabalho realizado no *Moodle*. É ali que os docentes tomam conhecimento do espaço, de seus recursos, como e em que momento ativá-los para desenvolver as competências e habilidades pretendidas na disciplina. Durante a capacitação, a Unisinos repassa aos professores sua concepção de ensino a distância e procura incutir neles a responsabilidade de agir dentro de tais preceitos: ensino interacionista e construtivista, baseado na colaboração, na reflexão crítica e na realização de atividades individuais e em grupo, buscando a construção do conhecimento de forma coletiva.

Para adentrar nesse universo, optou-se pelo emprego da observação de três turmas de graduação ofertadas a distância na Unisinos no segundo semestre de 2009 associada a uma técnica de enquadramento das fontes em situação de manejo do ambiente, a qual se chamou de *experiência de usos e apropriações*. Essa configuração permitiu visualizar o sujeito informante de um modo mais amplo, sem se limitar a uma observação distanciada, nem a singularidade das falas dos pesquisados. Na busca pela obtenção das condições de usos e apropriações, foram abordados estudantes e professores, através do encadeamento de um diálogo comprometido com os hábitos individuais de cada um diante da tela do computador, numa navegação que buscou recompor os sentidos criados no *Moodle*, os trajetos realizados e

as lógicas das interações que se estabelecem no interior do ambiente digital de aprendizagem entre os diversos atores ali presentes.

Das análises obtidas da observação e das experiências de usos e apropriações, é possível depreender que, como instância mais fundamental de mediação no processo de ensino a distância, o *Moodle* entra em cena como elo digital entre o professor, detentor de um conhecimento, e o estudante, figura requerente desse conhecimento. É por meio dele que se estabelece a ponte necessária para que ambos possam desenvolver uma trajetória de afetação mútua buscando a construção do saber pela interação no grupo envolvido. Essa mediação observada na plataforma reúne quatro dimensões que atuam diretamente sobre o modo como desenvolve a *educação a distância*:

a) Dimensão comunicacional

A comunicação está para a *educação a distância*, bem como para qualquer modalidade de ensino, como elemento que viabiliza o processo. Como indica Daniel Prieto (1999), o ato educativo é essencialmente comunicacional. A relação pedagógica é fundamentalmente uma relação entre seres que comunicam, que interagem e que se constituem através da interlocução. É somente pela interação com indivíduos através de recursos digitais e pela interatividade com o ambiente e seus conteúdos que é possível desenvolver a aprendizagem na ausência do caso prototípico de comunicação – a comunicação face a face.

Dessa forma, a dimensão comunicacional apresentada pelo *Moodle* equipara-se em importância com a tecnológica, necessária para a consecução das demais dimensões, e com a pedagógica, razão pela qual essa estrutura existe.

No cotidiano das comunidades das turmas desenvolvidas no *Moodle*, a comunicação fundamenta e instrumentaliza o fazer pedagógico. Os recursos presentes no programa permitem vivenciar a comunicação de modos não lineares, multilaterais, verticais e horizontais, com o emprego de diferentes formas de contato. Esses novos modos de experimentar o ensino geram uma sensação de insegurança no estudante (aprender em EAD não é a mesma coisa, pois o professor não está ali na minha frente) e/ou descrença quanto à eficácia desse modelo (será que estou realmente aprendendo?) que pode ser constatado na fala deles sobre a experiência.

Ao privilegiar uma comunicação participativa, como se observou de modo especial na turma B, o professor cria as bases necessárias para promover e intensificar o diálogo, recriar as relações e ressignificar os conteúdos, dotando-os de sentido para os aprendizes. Percebe-se, nesse caso, maior envolvimento dos estudantes com a aprendizagem, maior comprometimento

em realizar as tarefas solicitadas e, por consequência, um desenvolvimento mais efetivo das competências pretendidas na disciplina.

A análise sobre a comunicação no ambiente digital de aprendizagem permite verificar que os recursos cuja utilização é mais simples e menos atribulada do *Moodle* são aqueles que fornecem as melhores condições para a interação entre os participantes. O fórum de discussão, dispositivo mais usado nas três turmas e apontado por professores e estudantes como sendo o que mais proporciona o intercâmbio e a construção de conhecimento, constitui a principal forma de comunicação no ambiente. Ao ofertar as condições necessárias para desenvolver uma comunicação assíncrona, faz com que os interagentes acessem a plataforma no momento que têm disponível, mantém a interação entre as pessoas, faz com os estudantes reflitam sobre aquilo que estão escrevendo e sobre o que os demais colegas publicam no espaço.

Quando o diálogo é entrecortado pela participação de outros membros e se tem uma quebra da linearidade do contato, como ocorre no chat, os estudantes sentem-se desconfortáveis. As principais queixas são de que todos falam ao mesmo tempo, sem que o professor tenha tempo para responder as questões que lhe são dirigidas, e que, quando alguém entra ou abandona a sala de bate-papo, o *Moodle* sempre exibe uma mensagem “Fulano entrou no chat”, “Ciclano saiu do chat” que são desnecessárias e poluem a tela. Há ainda algumas carências no modo de contatar os colegas. Falta, no dispositivo, a possibilidade de moderação das conversas, para que o professor possa controlar o ritmo das perguntas que lhe são dirigidas; não há possibilidade de dirigir uma fala a alguém (Fulano fala com Ciclano), como as ferramentas de chat usualmente apresentam; e, por fim, inexistente a função de diálogo em sala privada, o que poderia canalizar as conversas paralelas. Diante das limitações, professores e alunos vão criando estratégias para tornar a comunicação mais eficiente. Assim, na turma B, vê-se o docente escrevendo na sala de bate-papo em letras maiúsculas para dirigir-se aos estudantes, ou tentando conduzir as escritas de modo a organizar a comunicação. Nas demais, os educadores acabaram optando pelo abandono do recurso.

Proporcionar uma comunicação que utilize diferentes formatos e recursos também parece ser ponto importante para a qualidade do processo. O professor que utiliza sempre os mesmos recursos para promover a formação dos aprendizes, como aconteceu na turma C, acaba desmotivando o aluno a realizar as tarefas. O próprio descomprometimento que o ministrante da atividade observa, em muito se deve aos modos de envolvimento com a disciplina via *Moodle*. Ao criar um modelo que se baseia na leitura de um único livro, na participação em fóruns e no preenchimento de guias de estudos em todas as aulas, percebe-se

que a realização das tarefas pelos alunos acaba se dando unicamente na perspectiva de obter a nota.

O emprego de vídeos, imagens e apresentações em *Power Point* é visto pelos estudantes como um modo de deixar a comunicação mais envolvente. Ao sair dos textos lineares para entrar em contato com esses outros formatos, o professor dinamiza a aula e a torna menos maçante, como os próprios alunos avaliam. As interações síncronas tornam-se interessantes para o desenvolvimento da aprendizagem quando essas giram em torno da discussão de um tema pré-definido, com o acompanhamento atento do professor, sua participação rápida, e com seu estímulo para que todos contribuam, além de possibilitar que os alunos interajam entre si sem, necessariamente, dirigirem-se ao docente. As experiências com chats, apenas para esclarecimento de dúvidas, acabam tendo poucos adeptos, pois o estudante sabe que dispõe de outros meios para isso. Esse uso acaba reduzindo o potencial de comunicação que o recurso pode trazer à educação.

b) Dimensão pedagógica

Entender o ensino como algo que processa na coletividade com a orientação e o acompanhamento próximo do professor é algo que faz toda a diferença no processo educativo dentro da concepção interacionista e construtivista com que a Unisinos trabalha. Nessa perspectiva, o aluno não recebe o conteúdo pronto para ser absorvido, ele deve ser estressado pela reflexão do grupo, de modo a ser incorporado ao repertório de conhecimento do sujeito e não decorado para ser esquecido em seguida.

Nesse contexto, recai sobre o professor o desafio de reinventar o ato educativo, utilizando sua experiência em atividades presenciais como ponto de partida. Se, numa aula presencial, o modelo básico de interação acaba sendo o formato de palestra, em que o docente explana e os alunos apreciam e intervêm com questões quando necessário, ele deverá criar no *Moodle* modos alternativos de propiciar o aprendizado. Essa situação também requer do aluno disponibilidade e abertura para envolver-se com esse outro modo de aprender. Aí, é preciso de ambas as partes depreender-se dos padrões da aula presencial e utilizar a riqueza de recursos que a Internet proporciona para tanto.

Em comparação aos métodos anteriores de EAD, que se desenvolviam por meio de outros suportes que não a Internet, muitas foram as conquistas para o processo. Pela rede, é possível trabalhar com uma flexibilidade maior, no sentido de poder estruturar a formação do aluno e adaptá-la ao longo da trajetória, de acordo com as respostas que os aprendizes vão dando ao programa. Essa é uma atitude perceptível na rotina das disciplinas em EAD,

observada nas turmas A e B, em que o professor consultou seus alunos no primeiro encontro a título de verificar temáticas a serem abordadas de acordo com seus interesses – dentro do que permite a caracterização da disciplina -, e modos de comunicação no interior do ambiente de aprendizagem. Esse contato próximo, via meio digital, possibilita que o educador vá acompanhando em tempo real o desenvolvimento dos aprendizes, fazendo adequações de conteúdo, de agilidade no estudo das matérias e de recursos de interação e interatividade empregados.

A percepção de Braga e Calazans (2001), quanto a pouca experiência didática e à insuficiência de procedimentos pedagógicos comprovados ou comparáveis aos modelos tradicionais da educação presencial como fatores que prejudicam a aprendizagem na EAD, pode ser verificada na prática do desenvolvimento das disciplinas. Também aos professores usar a Internet para tal fim é novidade, talvez, seja algo mais novo a eles que aos próprios alunos que já vêm de uma cultura digital diferente da deles. A realidade da Unisinos demonstra que, aqui, como nas aulas presenciais, acaba sendo a repetição semestre a semestre e a experimentação das possibilidades de comunicação que vão tornando o processo mais qualificado. Sob esse aspecto, a capacitação inicial e o apoio fornecido pelo Escritório de EAD da Unisinos são importantíssimos, mas, sem a dedicação e a busca por aperfeiçoamento do próprio docente, não há elemento externo a ele capaz de tornar seu fazer mais efetivo.

Nesse ponto, cabe trazer a questão da autonomia, tão trabalhada por Paulo Freire (1997a). A necessidade de preparar os estudantes a desenvolverem sua autoconsciência, a terem condições de pensar por si próprio e a serem responsável pela sua formação parece ganhar proeminência na *educação a distância*, tal como analisam os professores:

[o aluno] vem com uma expectativa de querer olhar, porque foi o professor que disse e ele obedece. Então, essa atitude ainda não é de independência e autonomia e isso é muito difícil no início. Por isso que eu gosto das duas primeiras aulas presenciais, porque aí eu desafio eles, mostro a plataforma, abro ali, fazemos as inscrições, fazemos um exercício naquele momento [Marina].

A EAD oferece autonomia, mas normalmente a criança e o jovem ele não é trabalhado para a autonomia, ele é trabalhado para a outra aula porque se ele não for ele vai receber falta e se receber falta ele vai rodar, perder o semestre. Então, eu acho que é urgente essa preparação previa do aluno. Porque, o que eu to percebendo? Primeira, três, quatro aulas, primeiro mês de aula, a gente tem que fazer esse papel de correr atrás do aluno. Ao invés de ser o contrário, a gente criar uma relação de busca do conhecimento e de explorar todos os recursos [André].

Esse é um movimento para além do ensino a distância, que começa na educação que recebe em casa e que se estende por toda vida escolar do sujeito. Para usar o termo da professora Marina, há pouco espaço para “maternagem”. O próprio aluno deve ser capacitado a encarar-se como ator responsável pela sua formação, contando com o professor para auxiliá-lo e guiá-lo. Quando o estudante frequenta uma aula presencial sem assumir essa postura, ele consegue enganar-se pensando que, ao cumprir com a obrigação de estar presente em sala ouvindo o docente, ele já faz sua parte. Na EAD, se ele não se envolve realmente com as atividades, se não realiza as tarefas, ele simplesmente não tem aula. E aqui não tem como escapar a essa verdade. Por isso, é comum ouvir nas entrevistas que o ensino a distância exige mais do aluno que o presencial.

c) Dimensão tecnológica

A mais elementar de todas as dimensões, constitui a estrutura que viabiliza os processos comunicativos empregado na educação. A tecnologia, como foi aqui tratada, engloba os mecanismos técnicos necessários para que haja a EAD, a saber: o computador, a Internet, os componentes técnicos que permitem a interação e a interatividade, enfim, tudo aquilo que diz respeito a *software* e *hardware*.

Na *educação a distância*, ela surge como condição para que professores e estudantes possam interagir. O acesso ao computador conectado a Internet é a base para que o processo possa se desenvolver, uma premissa para matricular-se e para ministrar disciplinas em EAD.

É graças à constituição dessa estrutura que essa modalidade de ensino pôde dar um salto qualitativo expressivo, contribuindo para que mais indivíduos tivessem acesso à educação.

De fato, a tecnologia, tanto no que diz respeito à estrutura quanto à capacidade humana de manejá-la, constitui a unidade básica do processo, mas por si só não garante sua execução. A tecnologia adquire valor pedagógico somente quando é utilizada sobre as bases do aproveitamento de seus recursos de comunicação. De nada serve uma instituição de ensino contar com uma infraestrutura de informática de última geração se não possui recursos humanos qualificados com vistas a promover a aprendizagem por meio da comunicação. É preciso entender a tecnologia como base, e não como fim em si mesmo.

Na análise das disciplinas, foi possível observar dois aspectos relevantes acerca dessa dimensão:

1. O conteúdo é mais importante que a forma, logo, de nada adianta investir num formato de apresentação de conteúdo se este não servir ao processo. Sempre que

for utilizar algum recurso técnico, o professor deve estar atento se seu uso qualificará.

2. A tecnologia não pode ser um empecilho para a aprendizagem: no momento de ofertar um recurso especial, o professor deve verificar se esse material será acessível a todos. Do contrário, ele estará prejudicando a formação do aluno além de deixá-lo frustrado.

Outro ponto que é tecnológico, mas também comunicacional, é a apresentação dos recursos no ambiente digital de aprendizagem. Ter as informações dispostas de forma clara e organizada na página, do modo mais simples possível, parece ser parte fundamental do professor no *Moodle*.

d) Dimensão representacional

A dimensão representacional é constituída pelos mecanismos através dos quais o indivíduo se faz presente no Moodle. No momento em que ele acessa o ambiente digital de aprendizagem, o professor lhe solicita que preencha seu perfil no programa, formado pela imagem da pessoa, nome, cidade, atividades em EAD em que está matriculado e um campo para inserção de uma descrição pessoal.

Ao expor parte de sua identidade no *Moodle*, os participantes criam as condições necessárias para que possa haver o reconhecimento dos pares e uma aproximação rumo à constituição de um grupo no sentido percebido por Maffesoli (2000): “[...] comunidade de idéias, preocupações impessoais, estabilidade da estrutura que supera as particularidades dos indivíduos, eis aí algumas características essenciais do grupo que se fundamenta, antes de tudo, sentimento partilhado”. Ao mapear seus semelhantes, o sujeito tem a oportunidade de estreitar seus laços e configurar um grupo ou ampliar aquele com o qual já está vinculado.

Nas comunidades das turmas analisadas, as informações pessoais pouco servem para criar esse sentido de grupo. A dimensão representacional cumpre apenas um papel imediato de reconhecimento do outro, pouco tem a contribuir com a aproximação entre os indivíduos ou com a constituições de vínculos mais duradouros. Todavia, ainda que não haja laços que unam as pessoas na comunidade criada no *Moodle*, estar-junto, verificar a presença do outro, mesmo que na frágil presença do digital, ajuda a afastar o vazio do estar só.

Avaliando o processo de comunicação em curso no *Moodle*, é possível afirmar que ele decorre de um trabalho bastante integrando entre docentes e discentes. Os professores aparecem como orientadores de toda atividade, que acionam os recursos de comunicação no

momento e no formato que eles desejam, conduzindo os aprendizes na realização das tarefas e no desenvolvimento das interações, buscando fomentar a construção do conhecimento. Os estudantes, ao envolverem-se efetivamente com a proposta de trabalho da turma em que estão matriculados, motivam a participação do grupo, fazem com que a comunidade ganhe vida, dão fôlego às discussões, fazem as opiniões serem questionadas, revistas, reconfiguram a visão de mundo que trazem consigo e afetam os demais no mesmo processo.

O professor ainda está como norteador de processo, porto seguro onde os alunos encontram a confiança necessária para se envolverem com a EAD. Sua presença, participação, acompanhamento e disponibilidade são essenciais para o desenvolvimento das tarefas e para o sucesso da experiência de comunicação/educação mediada. Ainda que o trabalho seja coletivo, o estudante precisa sentir-se acompanhado individualmente.

Quando essa troca acontece, certamente a *educação a distância* apresenta os mais virtuosos resultados, independentemente da forma que está sendo desenvolvida, dos recursos técnicos e da riqueza das características visuais. O essencial da comunicação para a aprendizagem, muito além das condições tecnológicas e dos recursos empregados, é o empenho para uma:

1. comunicação afetiva: em que o professor inspira os demais a se envolverem e a participarem na disciplina, mostrando-se como parceiro, tentando motivar os estudantes e colocando-se à disposição para colaborar com as dificuldades enfrentadas por eles e que interferem na sua formação; e
2. disponibilidade ao diálogo: na ausência da relação pessoal presencial, a disponibilidade do professor em atender o estudante seja por e-mail, por diário de bordo, por chat, é fundamental para que o aluno se sinta seguro dos caminhos que está percorrendo. Do contrário, ele se sentirá largado e daí, para o abandono da disciplina, é um passo.

A instituição de ensino, por sua vez, deve investir na capacitação dos professores, para que esses possam continuamente aperfeiçoar o trabalho. Essa capacitação deveria compreender não apenas os recursos a serem utilizados no Moodle e na Internet, mas também a didática do ensino a distância, metodologias de ensino em situações não presenciais, de modo a embasar o trabalho realizado. No que diz respeito às competências técnicas e mais proficientes, como a criação de imagens, gráficos, animações, jogos interativos específicos das disciplinas, seria o caso da universidade contar com um grupo de especialistas que pudesse contribuir com a atividade docente, para que, trabalhando juntos, qualificassem ainda

mais o processo de ensino-aprendizagem. Seria o caso também de verificar o envolvimento desses educadores com as turmas em EAD. Contar com a disponibilidade deles para atender os estudantes de forma rápida e ágil, talvez requeresse da instituição a revisão dos modos de contratação desses professores, já que a atividade deles não se encerra com o término do encontro nem com a preparação da aula, ela persiste (ou deveria persistir) ao longo da semana.

Por fim, para que se caminhe na direção de uma construção coletiva do conhecimento, talvez mais do que em outras situações, faz-se fundamental o engajamento de todos os envolvidos. Cabe “[...] redescobrimos que o indivíduo não pode existir isolado, mas que ele está ligado, pela cultura, pela comunicação, pelo lazer, e pela moda, a uma comunidade” (MAFFESOLI, 2000, p. 114). É preciso contar com a sincronia e com a sinergia das forças individuais para que, na ausência de uma materialidade corpórea, a interação e o diálogo online desenvolvam-se de forma eficaz, a fim de que o saber possa ser adquirido não pela simples absorção, mas pela reflexão e pelo debate do grupo.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Educação a distância no Ceteb** - uma história de desafios. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/publicacoes/revista_estudos/estud26/heliane.htm>. Acesso em: 2 fev. 2010.

ADORNO, Theodor. **Experiências científicas nos Estados Unidos**. In: ADORNO, Theodor. Palavras e sinais. Modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALZAGA, Bernardo Russi. **Grupos de discusión** – de la investigación social a la investigación reflexiva. In: GALINDO CÁCERES, Jesús (Coord.). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson/Addison Wesley Longman, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEHRENS, Marilda A. **Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma energia**. In: ALMEIDA, Maria E. B., MORAN, José M. (org). Integração das tecnologias na educação – O salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERNERS-LEE, Tim. **Weaving the Web**. The original design and ultimate destiny of the world wide web by its inventor. New York: HarperCollins Publishers, 2000.

BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida**. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005. p. 37-71.

BOLIVIA. **Medio siglo que San Gabriel educa en aymara**. Disponível em: <<http://www.bolivia.com/noticias/autonoticias/DetalleNoticia25467.asp>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

BONIN, Jiani. **Nos bastidores da pesquisa**: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: MADONADO et al. Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2006.

BORDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BORDIEU, Pierre (Coord.). A miséria do mundo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, José L.. **Interatividade & recepção**. In: FAUSTO NETO, Antonio; HOHLFELDT, Antonio; PRADO, José Luiz Adair; PORTO, Sérgio Dayrrel (org). Interação e sentidos no ciberespaço e na sociedade. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

_____; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Site da TV Escola com a exibição de programas educativos. In: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tvescola/>>. Acesso em: 31.jan.2010.

CALEFFI, Paula; GARRIDO, Susane; SCHLEMMER, Eliane. A modalidade de educação a distância (semdistância) na Unisinos: um novo conceito para inovação? **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 9, n. 1 y 2, p. 367-395 / 2006.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudo Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191. jan./abr. 1991.

DURKHEIM, Emile. Representações coletivas e representações individuais. In: DURKHEIM, Emile. **Filosofia e Sociologia**. São Paulo: Ícone, 1994.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**: investigações em psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Disciplina**. In: Vigiar e Punir – Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes Necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia da esperança**: em reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997b.

GOFFMANN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**. Educação a distância alternativa. Campinas: Papyrus, 1994.

HALL, Stuart. **The work of representation**. In: HALL, Stuart (org.). Representation. Cultural representations and signifying practices. Sage/Open University: London/ Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

_____. **A questão multicultural**. In: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/UNESCO, 2003.

HOLMBERG, Börje. **Theory and practice of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1995.

ICHS. **As TVEs, as teorias da comunicação e o dilema da escola**. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0701.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2010.

INEP. **Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (MEC)**. Disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/areaigc>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

INTERCOM. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1779-1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

JENSEN, Jens. **Interactivity** – tracking a new concept in media and communications studies. Disponível em: <http://nordicom.gu.se/common/publ_pdf/38_jensen.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2008.

JENSEN, Klaus B.. **Interactivity in the wild** – an empirical study of ‘interactivity’ as understood in organizational processes. Disponível em: <http://nordicom.gu.se/common/publ_pdf/180_003-030.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2008.

JOHSON, Steven. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2003.

KAPLÚN, Gabriel. **Aprender y enseñar a distancia**. Cinterfor/OIT: Montevideo, 2005.

KENSKI, Vani M. **Educação e comunicação**: interconexões e convergências. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

LABLAA. **Cartaz comemorativo aos 60 anos da rádio Sutatenza**. Disponível em: <<http://www.lablaa.org/el-parqueadero/estacion-audio-radio-sutatenza.html>>. Acesso em: 31.jan.2010

LACERDA, Juciano. **Caminhos labirínticos para pensar os objetos tecnoinformacionais**. In: MADONADO et al. Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MAFFESOLI, Michel. **O tribalismo**. In: MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MALDONADO, A. Efendy. **Explorar a Recepção sem Dogmas, em Multiperspectiva e com Sistemática**. In: PPG - Ciências da Comunicação/COMPÓS. (Org.). Coletânea Mídias e Recepção/2000. São Leopoldo: Unisinos, 2000, p. 1-13.

_____. **Práxis teórico/metodológica na pesquisa em comunicação**: fundamentos, trilhas e saberes. In: MADONADO et al. Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MALDONADO, Tomás. **Memoria y conocimiento**. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital. Barcelona: Gedisa, 2007.

MANOVICH, Lev. **Friendly alien**: object and interface. Disponível em: <<http://www.manovich.net>>. Acesso em: 9 dez. 2009a.

_____. **Software takes command**. Disponível em: <http://softwarestudies.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2009b.

_____. **The shape of information**. Disponível em: <<http://www.manovich.net>>. Acesso em: 9 dez.2009c.

_____. **Understanding hybrid media**. Disponível em: <<http://www.manovich.net>>. Acesso em: 9 dez.2009d.

MARTÍN-BARBBERO, Jesús. **Dos meios as mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ - Instituto de Filosofia e ciências sociais - Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, 1997.

_____. **Tecnicidades, identidades, alteridades**: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MATA, María Cristina. **De la cultura masiva a la cultura mediática**. In: Diálogos de la comunicación. Lima: ALAIC, 1999.

MOODLE. **Informações sobre o programa**. Disponível em: <<http://docs.moodle.org/en/Background>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

MOODLE. **Página inicial do Moodle na Internet**. Disponível em: <<http://moodle.org>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

MOORE, Michael M.; TAIT, Alan; ZAPAROVANNY, Yuri. **Aprendizaje abierto y a distancia**: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Uruguay: Unesco - División de Educación Superior, 2002.

MORAN, José M. **O que é um bom curso a distância?** In: ALMEIDA, Maria E. B., MORAN, José M. (org). Integração das tecnologias na educação – O salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**: investigações em psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGROPONTE, Nicolas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Grupo Editoria Norma, 2001.

PAIS, José M. **Sociologia da vida cotidiana**. 3. ed. Lisboa: ICS, 2007.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância** – Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. Tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PISCITELLI, Alejandro. **Internet, la imprenta del siglo XXI**. Barcelona: Gedisa, 2005.

PISCITELLI, Alejandro. **Nativos digitais**. Dieta cognitiva, inteligência colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana, 2009.

POL, Peter van de; PRIETO CASTILHO, Daniel. **E-learning, comunicación y educación** – el diálogo continúa en el ciberespacio. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre, 2006.

PRIETO CASTILHO, Daniel. **La comunicación en la educación**. Buenos Aires: Ciccus/La Crujía, 1999.

PRIMO, Alex. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2008.

REPOSCOM. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SFEZ, Lucien. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SHANNON, Claude E.; WARREN, Weaver. **A teoria matemática da comunicação**. São Paulo: Difel, 1975.

SILVERSTONE, Roger. **A textura da experiência**. In: SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? São Paulo: Loyola, 2002.

TELECURSO2000. Disponível em: <<http://www.telecurso2000.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

TELESECUNDARIA. Disponível em: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mat_ed/mision.php>. Acesso em: 31 jan. 2010.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã. A identidade na era da Internet**. Lisboa: Relógio d'água Editores, 1997.

UNISINOS. **Ensino Propulsor**. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ensinopropulsor>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

UNISINOS. **Moodle**. Disponível em: <<http://www.moodle.unisinos.br>>. Acesso em: de 1 abr. 2008 a 25 fev. 2010.

WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://www.wikipedia.com>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Dados da disciplina

Disciplina	
Dia e horário	
Curso que integra	
Professor	
Número de alunos	
Características	

Periodicidade da observação

Mês	Agosto				Setembro				Outubro	
Encontro	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Data										

Tópicos

1. Perfis criados por professores e estudantes
 - Texto de apresentação pessoal
 - Imagens utilizadas
 - Modo que se apresentam nos fóruns de integração da turma

2. Navegação e interface
 - Organização do conteúdo (arquitetura da informação)
 - Facilidade de acesso e utilização dos materiais disponíveis no espaço da turma (usabilidade)
 - Cuidados com a formatação do conteúdo: fontes, tamanhos, cores, imagens e animações

3. Emprego de recursos
 - Recursos empregados que integram o *Moodle*

- Recursos externos usados de forma complementar ao *Moodle* – plataformas de armazenamento de vídeos, áudios, apresentações, links com blogs e sites
 - Modo como os dispositivos de comunicação do programa são acionados para o desenvolvimento da aprendizagem e da interação
4. Linguagem
- Características da linguagem utilizada pelo professor para se comunicar com a turma
 - Características da linguagem utilizada pelos estudantes para se comunicar com os colegas e com o professor
5. Trajetos
- Caminhos percorridos pelos estudantes no ambiente
 - Modo como circulam pelo *Moodle*
6. Constituições e fortalecimento de laços
- Como os estudantes se relacionam entre si e com o professor
7. Desenvolvimento da aprendizagem
- De que modo os tópicos levantados anteriormente servem-se a promoção da aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento

APÊNDICE B – ROTEIRO: EXPERIÊNCIA DE USOS E APROPRIAÇÕES – PROFESSOR

Dados do professor

Nome	
Formação	
Área do conhecimento	
Disciplina	

Questões norteadoras

Experiência com EAD

Como planejou a disciplina? (escolha de conteúdos e textos, tarefas, seleção dos dispositivos comunicacionais *versus* desenvolvimento dos objetivos da disciplina)

Que recursos de comunicação utiliza no desenvolvimento da disciplina?

Como constitui seu perfil no ambiente de aprendizagem? Que aspectos procura destacar? Por quê?

Relação com a turma e com os estudantes individualmente

Como acompanha o desenvolvimento dos estudantes?

De que forma se dará a avaliação da aprendizagem?

Que uso faz das informações sobre acesso e participação dos estudantes registrados no *Moodle*? (dados disponíveis apenas para professores)

Que estratégias utiliza para manter os estudantes ativos e partícipes das atividades?

Oportunidades de melhoria que identifica no trabalho com EAD

Como avalia seu desempenho no trato com a disciplina, com a educação a distância e com os estudantes de EAD?

Em termos de desenvolvimento do conteúdo da disciplina, de aprendizagem e relacionamento com os estudantes, quais diferenças identifica entre as atividades realizadas presencialmente e a distância?

APÊNDICE C – ROTEIRO: EXPERIÊNCIA DE USOS E APROPRIAÇÕES – ESTUDANTE

Dados do estudante

Nome	
Idade	
Curso	
Disciplina	

Questões norteadoras

Como se deu a escolha pela realização de uma atividade oferecida a distância?
E da disciplina?

Experiências anteriores com EAD

Que recursos de comunicação considera mais propícios para o desenvolvimento da aprendizagem?

Como avalia o ambiente criado para o desenvolvimento da aprendizagem? É de fácil uso? A localização dos materiais disponibilizados é simples? Encontra alguma dificuldade no uso do *Moodle*?

Como criou seu perfil no *Moodle*? Como se deu a escolha da imagem e das informações publicadas?

Relação com a turma e com o professor individualmente

Ao acessar o espaço de sua turma, que pontos percorre?

Como avalia o desempenho do professor no trato com os processos comunicacionais, com os estudantes e com a promoção da aprendizagem?

Como acompanha as aulas e as tarefas desenvolvidas?

Benefícios e carências na realização de uma disciplina em EAD

Oportunidades de melhoria que identifica no trabalho com EAD

Como avalia seu desempenho na disciplina?

Em termos de aprendizagem e relacionamento com os colegas e com o professor, quais diferenças identifica entre as atividades realizadas presencialmente e a distância?

ANEXO A – COMUNIDADE DA TURMA A

Unisinos ▶ 2009/2

Administração

Perfil

Meus cursos

- ↳ Curso Preparatório - Francês - Versão final
- ↳ EAD - EXT - Curso preparatório - Francês - Versão para divulgação
- ↳ EAD-GRAD- Empreendimentos em Informática-63-2009/2
- ↳ EAD-GRAD-Ética-23-2009/2
- ↳ EAD-GRAD-Saúde-43-2009/2
- ↳ EAD-GRAD-Teorias da Administração-53-2009/2

Programação

APRESENTAÇÃO GERAL

O Programa de Aprendizagem tem as seguintes competências:

- * Compreender os principais problemas atinentes à ética sistemática.
- * Construir uma visão crítica na e pela rememoração das grandes teorias éticas.
- * Refletir sobre os problemas prático-morais relevantes da atualidade.
- * Desenvolver o senso crítico e a sensibilidade social diante das questões emergentes de ética, bioética e ética ambiental.
- * Perceber e avaliar as implicações éticas das práticas educativas.
- * Aplicar os princípios e requisitos da "educação das relações étnico-raciais" em sua prática educativa.

Caracterização da Atividade Acadêmica

[Clique aqui para acessar o arquivo]

Fórum de Notícias

Cronograma

Orientações Gerais

Mensagens

Marcia Ines Luceni Viana 1

Letícia Klennig 1

Mensagens...

1 Módulo I - 17/08 a 07/09 (aulas 1 a 4)

Neste módulo estudaremos:

- ética e atualidade: algumas reflexões;
- os conceitos de ética e de moral; função da ética e da moral; caráter histórico e social da moral.

17/08 - Aula Presencial - Sala 1C111 (aula 1):

- Introdução temática;
- Esclarecimentos sobre o programa, metodologia, avaliação e o MOODLE, a nossa plataforma de interação em EAD. Página de ajuda do site da Unisinos Virtual: <http://www.unisinos.br/virtual/ajuda>. Anote as dúvidas e leve-as para a aula presencial.

24/08 a 07/09 - Aulas a distância (aulas 2 a 4)

Este módulo foi concluído com a aula 4 (07/09). A partir do dia 14/09, as aulas continuam no Módulo II (abaixo - realce verde)

ORIENTAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS - Aulas do Módulo I

(Clique no link acima para para acompanhar as aulas)

TEXTOS

1. Ética e atualidade: algumas reflexões
2. O que é ética?
3. Distinguindo a moral da ética
4. Os termos ética, moral e direito - funções, caráter histórico e social

VÍDEOS

- VÍDEO: Ser ou Não Ser: ética x indiferença (série do Fantástico) 9m25s
- VÍDEO - Ser ou não ser: a ética (9m6s)

ATIVIDADES

FÓRUM: temas do módulo I

Tarefa sobre os conceitos de ética e de moral - clique aqui para ver orientação, peso e prazo

2 Módulo II - 14/09 a 12/10 (aulas 05 a 09)

Neste módulo estudaremos as teorias éticas, desde os gregos antigos aos dias atuais. Éticas teleológicas, deontológicas e da alteridade.

14/09 a 28/09 - Aulas a distância
05/10 - Aula presencial - Sala 1 C111 - Avaliação Grau A
12/10 - Feriado (aula a distância)

ORIENTAÇÕES e ENCAMINHAMENTOS - Aulas do Módulo II - a partir do dia 14/09
(Clique no link acima para para acompanhar as aulas)

TEXTOS

1. História da Ética
2. Breve história da ética (a)
3. Breve história da ética (b)

VÍDEOS

- Vídeo "Sócrates e a autoconfiança"

ATIVIDADES

Fórum sobre teorias éticas

3 05/10 - Aula presencial - Sala 1 C111 (aula 08)





- Avaliação Grau A - peso 6,0

RESULTADO DA AVALIAÇÃO PRESENCIAL	
4	<p>Módulo III - 26/10 a 23/11 (aulas: 11 a 15)</p> <p>Este módulo trata da alteridade como critério fundamental da ética aplicada, ética ambiental e ética e educação.</p> <p>ORIENTAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS - MÓDULO III (Clique no link acima para para acompanhar as aulas)</p> <p>TEXTOS - Módulos III</p> <p>1. Alguns âmbitos da ética aplicada 2. Palestra: Os desafios para construção de uma nova ética para a sustentabilidade 3. Ensinar exige estética e ética Paulo Freire 4. Entrevista com Yves de La Taille</p> <p>VÍDEOS - Módulo III</p> <p>VÍDEO: A história das coisas (ética ecológica) - 21:18min. Mario Sergio Cortella - Programa do Jô VÍDEO: Oded Grajew: Além da Responsabilidade Social Corporativa - tempo: 4:29 min VÍDEO: ISO 26000 - Responsabilidade Social – tempo: 4:28 min. # Vídeo em várias línguas. Há uma parte também em português. As imagens falam por si. Um <i>Vídeo</i> que vale a pena conferir. Obs.: Ao abrir a página com o vídeo, aparece embaixo a opção "HQ" (High Quality), clique nele e você assiste a versão em alta qualidade #</p> <p>ATIVIDADES - Módulo III</p> <p>TAREFA 1: Ética Ecológica - Aula 09/11 (semana) TAREFA 2: Ética e Educação - Aulas 16/11 e 23/11 (até às 23h) CHAT para esclarecer dúvidas - 23/11 às 19:30h</p>
5	<p>30/11 - Aula presencial - Sala 1 H100 (aula 16) - Avaliação - Grau B -</p>
6	<p>07/12 - Aula a distância (aula 17)</p> <p>Integralização da avaliação e comunicação do Grau B.</p> <p>ORIENTAÇÃO SOBRE OS GRAUS E CONCLUSÃO DO PA RESULTADO DA AVALIAÇÃO PRESENCIAL FÓRUM FINAL DO PA</p>
7	<p>14/12 - Grau C - Sala 1 H100 (aula 18) RESULTADO DA AVALIAÇÃO - GRAU C</p>

ANEXO B – COMUNIDADE DA TURMA B

Na semana passada, o autor [Nilson Costa](#) nos conduziu na "leitura" sobre a trajetória da saúde coletiva brasileira, questionando aspectos ideológicos, políticos e de educação para a saúde. O texto, ressalta as consequências da "higienização" e das estratégias de "domesticação" nos espaços sociais, inclusive na família. Porém, dos anos 80 para cá muita coisa já mudou e para melhor! Hoje as ações são coletivas, participativas e transparentes em sua grande maioria. Há informação disponível e de fácil acesso para todos usuários. A Cartilha dos Direitos dos Usuários é um exemplo. [Mas, vamos adiante](#): nesta semana, vamos entender para que servem os modelos assistenciais!







Boa semana, profel!

-  Orientação da semana
-  Para que servem os modelos assistenciais?
-  Modelos assistenciais e promoção de saúde: qual a relação?
-  Diário

6 Aula - 23/09 à 30/09/2009



Em que consiste o Departamento de **Atenção Básica à Saúde**? Qual a relação deste com a Saúde da Família? Para saber mais do que se trata, consulte a orientação da semana. Um abs. profel!




-  Orientação da semana
-  DAB
-  Modelos e programas: qual a relação?
-  Os programas de saúde: investimento ou utopia?
-  Exemplo Tarefa
-  Programas de saúde: arquivos

7 Aula - 30/09 à 07/10/2009



Turma, nesta semana seguiremos com o tema dos "PROGRAMAS DE ATENÇÃO A SAÚDE" discutindo no FORUM as ações que estão sendo realizadas em nosso contexto (como a campanha acima). Também podemos olhar mais adiante e constatar ações a nível de América Latina, como a questão dos povos indígenas, por exemplo. **Não há tarefa nova**, apenas comece a revisar os conteúdos das aulas anteriores para se atualizar para o Grau A que será presencial dia 14 (temos tempo, calma).

Um abs. profel!

-  Orientação da semana
-  Promoção de saúde
-  Alimentação e nutrição essenciais para a vida

8 Aula - 14/10/2009 (Grau A)

Turma, a próxima aula é presencial obrigatória. É o data da integralização do Grau A, momento institucional para avaliar nosso compromisso com a Disciplina e com o desenvolvimento das competências desenvolvidas (conhecimentos, habilidades e atitudes). Será na sala 2A 116 do prédio das Ciências da Saúde com início as 19h30min. Revise com atenção as atividades realizadas e os Fóruns!

Até quarta, Profel!






-  Política Nacional de Promoção de Saúde

9 Aula 14/10 a 21/10/2009



Oi Turma. Até aqui vimos os principais temas sobre a trajetória da saúde pública através da revisão de textos de autores consagrados na gestão em saúde. Agora, chegou o momento de conhecer como se dá o processo do adoecimento através de temas bem atuais. Mas, para iniciar vamos ver o **que é normal**?

A sociedade e a cultura tradicionalmente definem modelos e padrões para identificar, classificar e tratar os problemas humanos. Os conceitos de "normal e patológico" e de "sofrimento psíquico" ajudam a compreender como se dá o caminho dos sintomas e a materialização da doença em nossa contemporaneidade. No CHAT, comentaremos sobre os resultados do Grau A. Um abs. profel!




-  Orientação da semana
-  Ansiedade e Meditação
-  Normal e patológico: implicações na saúde
-  Normal e patológico
-  Texto auxiliar saúde e doença

10 Aula - 21/10 a 28/10/2009



No quadro ao lado, vemos a famosa pintura "O Grito" de Edvard Munch (1863-1944). Nela o pintor personifica a angústia e o desespero humano. Tal imagem nos ajuda a refletir sobre a complexa questão do "normal e patológico" desde Canguilhem até autores contemporâneos que afirmam que o patológico só pode ser apreendido como tal como alteração do estado normal e que são conceitos indissociáveis. Portanto, para avançar um pouquinho mais nesta compreensão vamos ler como se dá "o caminho dos sintomas". Vejam a orientação da semana!

Um abs. profel!






-  Orientação da semana
-  A doença e os sintomas
-  O caminho dos sintomas

11 Aula 28/10 a 04/11/2009






























Turma, como vimos na semana que passou - "o caminho dos sintomas" - nos provoca pensar no sentido e significado do adoecimento na vida humana. O que fazer diante da "não consciência" das pessoas e o que estão fazendo com sua vida é um grande desafio para todos os profissionais da saúde. Nesta semana, vamos discutir alguns conceitos para entender melhor o processo de adoecimento. Vejam as orientações!

Um abs. profel!


-  Orientação da semana
-  O adoecimento psíquico e suas implicações no cotidiano.
-  O adoecimento psíquico
-  Conceitos importantes
-  Roteiro da Visita UBS

12 Aula 04/11 a 11/11/2009



13	 <p>Até aqui, estudamos que o estresse cumulativo, a vulnerabilidade e os fatores emocionais podem agir como desencadeadores ou agravantes dos sintomas no caminho do adoecimento das pessoas. Nesta semana, vamos conhecer uma das enfermidades contemporâneas que atinge milhares de pessoas em nosso país e ainda é um grande desafio no que se refere a ações de "promoção de saúde e de cuidado" para os profissionais da saúde.</p> <p>Vejam as orientações da semana!</p> <ul style="list-style-type: none">  Orientação da semana  Diabetes e ansiedade: qual a relação?  Distúrbios de ansiedade  Como lidar com o adoecimento?  vídeo 	
13	<p>Aula 11/10 a 18/10/2009</p>  <p>Atualmente milhões de pessoas no mundo se queixam de "dor crônica". No Brasil, há estatísticas de que mais de 30% da população se queixa de algum tipo de dor que vai desde cefaleia, lombalgias, fadiga, fibromialgia, tendinites, etc. Hoje, a dor crônica, é um problema de saúde pública que acarreta prejuízos pessoais, sociais e econômicos. Além disso, não há um "único remédio" para acalmar o sofrimento das pessoas e poucos profissionais estão preparados para lidar com esta demanda. O que fazer? O que cada um de nós desde a perspectiva da saúde integral podemos fazer?</p> <p>Veja a orientação desta semana! Abs, profe!</p> <ul style="list-style-type: none">  Orientação da semana  News  Corpo e dor: qual a relação?  Dor e emoção qual a solução?  Artigos psicossomática  Visita UBS 	
14	<p>Aula 18/11 a 25/11/2009</p>  <p>Seguindo com os temas contemporâneos em "saúde", esta semana vamos falar da OBESIDADE. Segundo dados da ABESO www.abeso.org.br quase metade dos brasileiros estão acima do peso recomendado. Mas, além deste "gordo problema de saúde" temos outros temas preocupantes como os Transtornos Alimentares (bulimia nervosa, anorexia nervosa e transtorno da compulsão alimentar periódica) que atingem milhares de crianças e jovens (principalmente mulheres).</p> <p>Como devem observar "está na moda" fazer cirurgia bariátrica na tentativa de resolver com o bisturi o sobrepeso. Mas, será que resolve? E, como fica a compulsividade e os problemas com o corpo e com a auto-estima? Este é um tema complexo que nos convoca a pensar na atenção, no cuidado e nas estratégias de prevenção nas diferentes áreas de conhecimento. Sintam-se convocados a discutir este "problema".</p> <p>Vejam a orientação da semana! Um abraço, profe!</p> <ul style="list-style-type: none">  Orientação da semana  TAs slides  Obesidade: um desafio para os especialistas  Obesidade: de quem é a culpa? 	
15	<p>Aula 25/11 a 02/12/2009</p>  <p>Oi turma! Estamos finalizando o semestre e não dá para deixar de lado o tema "pele e psiquismo". Nossa pele, além de ser o maior órgão do corpo é o "espelho das emoções". Quando nos encontramos bem de saúde ou quando estamos estressados ou tristes tudo "fica evidente na pele". Dependendo do estresse vivenciado podemos expressar na pele manchas, dermatites urticárias até desencadear vitiligo e psoríase. Nossa pele é uma grande superfície de projeção e proteção, por isso merece muita atenção e cuidado. Confira o tema!</p> <p>Proxima aula é presencial - finalização do Grau B - sala 2A118 - Ciências da Saúde</p> <ul style="list-style-type: none">  Orientação da semana  Psique e pele  Artigo 	
16	<p>Aula 02/12/2009</p>  <p>Turma - Esta aula é de finalização do Grau B - presencial obrigatória. Se trata de um momento institucional para avaliar nosso compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de competências. Espero vocês na sala 2A 118 do prédio das Ciências da Saúde com início as 19h30min. Revisem com atenção as atividades realizadas e os Fóruns, leiam os textos. Vamos devolver os relatórios das Visitas e assistir um vídeo para concluir a avaliação.</p> <p>Tranquilidade e até quarta, Profe!</p>	
17	<p>Aula 01/12 a 16/12/2009</p>  <p>Oi Turma! Chegou a hora de finalizar nosso semestre desejando muita saúde para todos com e apesar dos inúmeros estresses que diariamente estamos sujeitos. Os relatórios das visitas cumprem com os objetivos pretendidos de "ver com os próprios olhos como andam as UBS". E, como puderam constatar, todo conteúdo desenvolvido é "pouco" diante do "muito" que há por fazer na área da Saúde.</p> <p>Mas, nada de desânimo! Vimos que há bons locais e pessoas maravilhosas trabalhando no acolhimento e cuidado dos que sofrem. Fica meu recado para todos:</p> <p><i>"um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho, um sonho sonhado junto é uma realidade"</i> (Raul Seixas).</p> <p>As notas do Grau B estão publicadas no minhaunisinos como as demais Disciplinas. E, para os que necessitam recuperar um dos Graus (A ou B) vejam a orientação da semana nesta quarta a noite.</p> <p>Um super abraço, da profe</p> <ul style="list-style-type: none">  Devolução do Grau B  Orientação para substituição do Grau  Substituição do Grau A ou B 	
18	Não disponível	
19	Não disponível	
20	Não disponível	

ANEXO C – COMUNIDADE DA TURMA C




UNISINOS VIRTUAL
A Universidade perto de você.

Você acessou como Julie Reichert (Sair)
Ajuda


Unisinos > 2009/2


Usuários Online

(últimos 5 minutos)

 Julie Reichert


Atividades

 Fóruns







 Recursos

Pesquisar nos Fóruns


Administração

 Perfil

Meus cursos

-  Curso Preparatório - Francês - Versão final
-  EAD - EXT - Curso preparatório - Francês - Versão para divulgação
-  EAD-GRAD- Empreendimentos em Informática-63-2009/2
-  EAD-GRAD-Ética-23-2009/2
-  EAD-GRAD-Saúde-43-2009/2
-  EAD-GRAD-Teorias da Administração-53-2009/2


Programação




Estimado(a) aluno(a), bem-vindo(a)!

A atividade de Teorias da Administração visa à formação das seguintes competências: capacidade de compreender e analisar o contexto social e organizacional no qual cada abordagem teórica da Administração surgiu; capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos para pensar em alternativas de solução para situações práticas vivenciadas pelas organizações; capacidade de posicionar-se a respeito das contribuições dos mais importantes teóricos da ciência da Administração e dos aspectos críticos de cada teoria.


Obs.: em virtude da determinação da Secretaria Estadual de Saúde o calendário acadêmico teve seu início prorrogado para a semana de 17/08. As aulas foram redimensionadas, prevendo tempo adequado para o desenvolvimento das atividades. Esta foi a melhor forma pedagógica encontrada para recuperar as aulas e continuar o seu desenvolvimento qualificadamente, em função do tempo de aprendizagem necessário para desenvolver as competências trabalhadas nesta atividade.


 Fórum de notícias


 Fórum de dúvidas


1 20/8 - Aula introdutória


Aula inicial em que os alunos se apresentam, a fim de conhecerem uns aos outros, e em que são estabelecidas as diretrizes gerais do semestre.




 Instruções Gerais da Aula de 20/08

 Apresente-se

 Módulos do Curso




 Plano Geral da Atividade


 Teorias


2 20/8 - Módulo 1 - Antecedentes Históricos da Administração


Módulo 2 - Administração Científica


Nesta semana você conhecerá alguns dos antecedentes históricos da Administração, especialmente a Revolução Industrial. E logo em seguida estudará os princípios da Administração Científica, enfocando as contribuições de Taylor.







 Instruções Gerais da Aula de 20/08


 Mód. 1 - Antecedentes Históricos da Administração

 Fórum Mód. 1: Antecedentes Históricos da Administração

 Mód. 2 - Administração Científica


 Fórum Mód. 2: Administração Científica - Organização Racional do Trabalho (ORT)


 Fórum Mód. 2: Administração Científica - Contribuições

 Fórum Mód. 2: Administração Científica - Críticas

3 27/8 - Módulo 3 - Teoria Clássica da Administração

Estudaremos a Teoria Clássica da Administração focando, principalmente, as contribuições de Henri Fayol.





Últimas Notícias

24 Set, 08:22
Gilberto Antonio Faggion
Aulas ns. 7 e 8 - Hora da Revisão! mais...

17 Set, 00:25
Gilberto Antonio Faggion
A aula n.6 está on line! mais...

10 Set, 01:00
Gilberto Antonio Faggion
Nossa aula n.5 está no Moodle! mais...

3 Set, 00:13
Gilberto Antonio Faggion
A aula n.4 está disponível no Moodle! mais...

27 Ago, 14:32
Gilberto Antonio Faggion
A aula n.3 (correção) mais...
Tópicos antigos ...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo






Atividade recente

Atividade desde sexta, 25 setembro 2009, 20:25
Relatório completo da atividade recente

Novas mensagens no fórum:

25 Set, 20:51
Alessandra Baumgardt
"dúvida"








27 Set, 18:36
DEISE BOHRER GARCIA
"Re: dúvida"

-  [Instruções Gerais da Aula de 27/08](#)
-  [Mód. 3 - Teoria Clássica da Administração](#)
-  [Fórum Mód. 3: Teoria Clássica - Princípios Gerais de Administração](#)
-  [Fórum Mód. 3: Teoria Clássica - Exemplos de boa e má administração](#)
-  [Fórum Mód. 3: Teoria Clássica - Críticas](#)

4 3/9 - Módulo 4 - Teoria das Relações Humanas

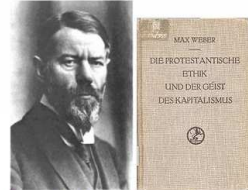
Nesta aula procuraremos entender a Teoria das Relações Humanas e suas influências nas práticas de gestão. Iniciaremos com as contribuições de Elton Mayo, que com sua equipe, conduziu a experiência de Hawthorne.









-  [Instruções Gerais da Aula de 03/09](#)
-  [Mód. 4 - Teoria das Relações Humanas e suas decorrências](#)
-  [Fórum Mód. 4: T. das Relações Humanas - Homem social](#)
-  [Fórum Mód. 4: T. das Relações Humanas - Necessidades humanas e motivação](#)
-  [Fórum Mód. 4: T. das Relações Humanas - Liderança](#)
-  [Fórum Mód. 4: T. das Relações Humanas - Organização informal](#)
-  [Fórum Mód. 4: T. das Relações Humanas - Como as pessoas são tratadas pelas empresas](#)

5 10/9 - Módulo 5 - Modelo Burocrático de Organização e Teoria Estruturalista da Administração

Nesta aula estudaremos as teorias da burocracia e estruturalista da Administração. Veremos que Max Weber é um dos principais inspiradores dessa corrente teórica.



-  [Instruções Gerais da Aula de 10/09](#)
-  [Mód. 5 - Mod. Burocrático de Org. e T. Estruturalista da Adm](#)
-  [Fórum Mód. 5: Modelo Burocrático e T. Estruturalista - características da burocracia](#)
-  [Fórum Mód. 5: Modelo Burocrático e T. Estruturalista - disfunções da burocracia](#)
-  [Fórum Mód. 5: Modelo Burocrático e T. Estruturalista - análise organizacional múltipla](#)
-  [Fórum Mód. 5: Modelo Burocrático e T. Estruturalista - conflitos e dilemas organizacionais](#)

6 17/9 - Módulo 6 - Teoria Neoclássica da Administração

Abordaremos a Teoria Neoclássica da Administração. Um dos seus fundadores foi Peter Drucker, especialmente com a Administração por Objetivos (APO).



- [Adm. por Objetivos - APO](#)
-  [Instruções Gerais da Aula de 17/09](#)
-  [Mód. 6 - T. Neoclássica da Adm](#)
-  [Fórum Mód. 6: T. Neoclássica - ecletismo](#)
-  [Fórum Mód. 6: T. Neoclássica - exemplos e casos](#)
-  [Fórum Mód. 6: T. Neoclássica - funções administrativas](#)

7 24/9 - Aula de preparação para a prova presencial do Grau A

Aula destinada à revisão e recuperação de atividades desenvolvidas no período.





-  [Instruções Gerais da Aula de 24/09](#)
-  [Simulação de Prova do Grau A](#)

8 24/9 - Aula de estudos individuais para a prova presencial do Grau A

Aula de estudos para a prova.



-  [Instruções Gerais da Aula de 24/09](#)
-  [Ficha de Avaliação de Atitudes no GA](#)

9 1/10 - Aula presencial para a realização da prova do Grau A

01/outubro/2009 - 19h30min
Sala CC 110

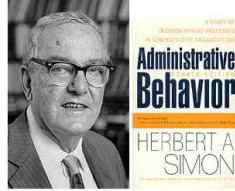
Seja pontual! Compareça ao local com cinco minutos de antecedência e com a ficha de avaliação de atitudes preenchida e impressa para entregar no início da prova.



Realize a prova presencial, anote suas respostas e aguarde o gabarito neste local após a realização da prova.
 Gabarito da Prova do Grau A

10 08/10 - Módulo 7 - Teoria Comportamental da Administração

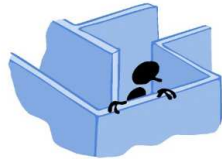
Estudaremos as contribuições da Teoria Comportamental da Administração para a evolução do pensamento administrativo. Como você verá, há inúmeros autores que contribuem para esta teoria. Destaca-se um dos seus fundadores, Herbert Simon, com a publicação do livro "Comportamento Administrativo".



- Instruções Gerais da Aula de 08/10
- Mód. 7 - T. Comportamental da Adm
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - motivação humana
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - sistemas de administração
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - apreciação crítica

11 15/10 - Módulo 7 - Teoria Comportamental da Administração (continuação)

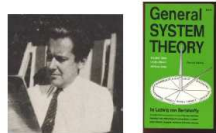
Continuaremos estudando a Teoria Comportamental da Administração, a fim de aprofundar e refletir um pouco mais sobre as suas principais contribuições para a evolução do pensamento administrativo.



- Instruções Gerais da Aula de 15/10
- Mód. 7 - T. Comportamental da Adm
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - Motivação nas empresas
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - Sistemas ou estilos de administração
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - Autoridade
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - Tomada de decisão
- Fórum Mód. 7. T. Comportamental - Tendências

12 22/10 - Módulo 8 - Teoria de Sistemas na Administração

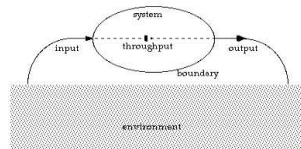
Trazemos uma nova visão para entender "o mundo" da Administração, inspirada na Teoria de Sistemas. Quem desenvolveu essa teoria, que posteriormente influenciou as demais ciências, foi o biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy.



- Instruções Gerais da Aula de 22/10
- Mód. 8 - Teoria de Sistemas na Administração
- Fórum Mód. 8. T. de Sistemas - a revolução conceitual
- Fórum Mód. 8. T. de Sistemas - características das orgs. como sist. abertos
- Fórum Mód. 8. T. de Sistemas - a dinâmica dos parâmetros dos sistemas

13 29/10 - Módulo 8 - Teoria de Sistemas na Administração (continuação)

Continuaremos a estudar a Teoria de Sistemas. É muito importante que você reforce bem este módulo.



- Instruções Gerais da Aula de 29/10
- Fórum Mód. 8. T. de Sistemas - apreciação crítica
- Fórum Mód. 8. T. de Sistemas - impactos desta teoria na administração

14 05/11 - Módulo 9 - Teoria Contingencial da Administração

Estudaremos a Teoria da Contingência, enfocando especialmente o papel e o impacto da tecnologia e do ambiente na estrutura e funcionamento das organizações.



	<p> Instruções Gerais da Aula de 05/11</p> <p> Mód. 9 - Teoria da Contingência</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - modelos mecanísticos e orgânicos</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - ambiente de tarefa</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - tecnologia nas organizações</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - inovação</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - condições ambientais</p>	
15	<p>12/11 - Módulo 9 - Teoria Contingencial da Administração (continuação)</p> <p>Vamos fixar melhor a Teoria da Contingência, retomando os tópicos estudados. Abordagem sistêmica e contingencial</p> <p> Instruções Gerais da Aula de 12/11</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - teorias e suas aplicações contingenciais</p> <p> Fórum Mód. 9: T. da Contingência - concepção de homem complexo</p>	<input type="checkbox"/>
16	<p>19/11 - Módulo 10 - Tendências Modernas da Administração</p> <p>Estudaremos algumas das tendências atuais da administração, surgidas a partir dos anos 1980-90 e presentes nas práticas organizacionais.</p>  <p> Instruções Gerais da Aula de 19/11</p> <p> Fórum Mód. 10 Tend. Modernas - conceitos e exemplos</p>	<input type="checkbox"/>
17	<p>26/11 - Aula de preparação para a prova presencial do Grau B</p> <p>Aula destinada à revisão e recuperação de atividades desenvolvidas no período. Também é destinada à simulação de uma prova e à reflexão através de uma ficha de auto-avaliação de atitudes.</p>  <p> Instruções Gerais da Aula de 26/11</p> <p> Tópicos para estudar para a prova do GB</p> <p> Simulação de Prova do Grau B</p> <p> Ficha de Avaliação de Atitudes no GB</p> <p> Gabarito da Simulação da Prova do Grau B</p>	<input type="checkbox"/>
18	<p>03/12 - Aula presencial para a realização da prova do Grau B</p> <p>03/dezembro/2009 - 19h30min (seja pontual) Sala: Centro Comunitário - CC 110</p>  <p>Realize a prova presencial, anote suas respostas e aguarde o gabarito neste local após a realização da prova.</p> <p> Gabarito da Prova do Grau B</p>	<input type="checkbox"/>
19	<p>10/12 - Aula de preparação para a prova presencial do Grau C</p> <p>Aula de preparação para a prova do Grau C e revisão das atividades desenvolvidas no período.</p>  <p> Instruções Gerais da Aula de 10/12</p> <p> Tópicos para a prova do Grau C</p> <p> Questões para entregar no início da prova do Grau C</p>	<input type="checkbox"/>
20	<p>17/12 - Aula presencial para a realização da prova do Grau C</p> <p>17/dezembro/2009 - 19h30min (seja pontual) Sala: Centro Comunitário - CC 110 <i>Obs.: estar na sala 5 minutos antes do início da prova e entregar o questionário preenchido.</i></p> 	<input type="checkbox"/>