

Eliani de Fátima Covem Queiroz

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD *ONLINE*:
UM PERFIL INTERATIVO?**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2008**

Eliani de Fátima Covem Queiroz

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD *ON-LINE*:
UM PERFIL INTERATIVO?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Lúcia Helena Rincón Afonso.

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2008**

Q3f

Queiroz, Eliani de Fátima Covem.

A formação de professores na EAD *online* : um perfil interativo / Eliani de Fátima Covem Queiroz. – 2008.
108 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2008.

“Orientação da Professora Dr^a. Lúcia Helena Rincón Afonso”.

1. Formação de professores. 2. Ensino a distância – online – 3. Educação – tecnologia da informação. 4. Tecnologia da informação – formação de professores. 5. Internet – educação – formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13:004.738.5(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lúcia Helena Rincón Afonso (presidente)

Profª Drª Joana Peixoto - UCG

Profª Drª Mirza Seabra Toschi - UEG

Data:.....

Dedico este trabalho aos professores, pelo incansável empenho em preparar as futuras gerações para viverem dignamente em sociedade.

Agradeço à Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, pela orientação e contribuição para a realização desta pesquisa. Aos professores do Mestrado em Educação, pelos valiosos ensinamentos. Aos colegas do curso de Mestrado, por compartilharem desta “caminhada” e pelo apoio e incentivo. Aos professores entrevistados, por contribuírem para a realização deste trabalho.

“El *stallido* del orden sucesivo lineal alimenta un nuevo tipo de flujo que conecta la estructura reticular del mundo urbano con la del texto eletrônico y el hipertexto. Pues así como la computadora nos coloca ante un nuevo tipo de tecnicidad, el hipertexto nos abre a otro tipo [del] textualidad en la que emerge una nueva sensibilidad ‘cuya *experiência* no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa’ (M. Mead, 1971). Y que es aquélla misma que conecta el movimiento del hipertexto con el del palimpsesto: ese texto que se deja borrar pero no del todo, posibilitando que el pasado borrado emerja, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el comprimido y nervioso presente”.

Jesús Martín-Barbero

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação de carácter qualitativo sobre o uso que os professores-alunos do Módulo II do curso de extensão Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Católica de Goiás (UCG) fizeram dos canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem, especificamente o fórum e a sala de bate-papo. O campo da educação tem passado por transformações para atender às exigências do mundo do trabalho na preparação do trabalhador. Algumas dessas mudanças estão relacionadas com a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas educativas e o crescimento da oferta de cursos no ambiente virtual proporcionado pela Internet. Entre os cursos *online*, um grande número é voltado para a formação de professores. As atuais condições em que se dá a formação de professores, as potencialidades da educação *online* para a preparação desse profissional e os problemas encontrados em alguns cursos desenvolvidos no Brasil também são discutidos neste trabalho. O resultado da pesquisa de campo aponta para a necessidade de otimizar o uso dos canais comunicativos no curso estudado. A interação, a troca de saber, o diálogo na nova sala de aula são imprescindíveis para que o aluno aprenda. O uso desses canais comunicativos pelos alunos, incentivados pelos professores, são essenciais no processo de ensino e aprendizagem no ambiente *online*.

Palavras-chave: EAD *online*, canais comunicativos, formação de professores, interação, participação.

ABSTRACT

The present work shows the results of a qualitative investigation about the use of the communicative channels from the virtual environment of learning, specifically the forum and the chat room, made by the teachers-students from the Second Module of the ongoing extension course of Teaching and Learning in the Digital World, of the Center for Open and Distance Education (CEAD), from the Catholic University of Goiás (UCG). The education field has undergone changes to meet the demands of the world of work, in preparing the worker. Some of these changes are related to the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) in educational practices and growth in the supply of courses in the virtual environment provided by the Internet. Among the online courses, a large number of them is focused on teacher training. The current conditions in which happens the teachers' training, the potentialities of online education for the preparation of this professional and the problems found in some courses developed in Brazil are also discussed in this paper. The result of the field research points to the need to optimize the use of communication channels in the course studied. The interaction, the exchange of knowledge, the dialogue in the new classroom are essentials to the student learning. The use of these communicative channels by the students, encouraged by teachers, is essential in the process of teaching and learning in the online environment.

Keywords: EAD online, communicative channels, teacher training, interaction, participation.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
A EAD <i>ONLINE</i> EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	21
1.1 A educação em face das exigências do mundo do trabalho.....	23
1.2 A comunicação e a educação como veres socializadoras dos saberes.....	30
1.3 A mediação das práticas educativas no ambiente virtual.....	35
1.4 O ambiente virtual e a relação com o saber.....	39
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EAD <i>ONLINE</i> : ENTRE A POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO PROFESSOR E O RISCO DE PRECARIZAÇÃO DO ENSINO.....	42
2.1 A formação de professores como sujeitos da prática educativa.....	42
2.2 Dificuldades detectadas em algumas experiências de cursos <i>online</i> no Brasil.....	47
2.2.1 Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância – UnB.....	48
2.2.2 Disciplinas de graduação em regime semipresencial – UFRJ e UNIRIO.....	50
2.2.3 Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso das Novas Tecnologias: Descrição e Fundamentos – PUC-SP.....	51
2.2.4 Curso Aprendendo a Ensinar em Ambientes Virtuais – UNIVALI.....	53
2.2.5 Curso de Capacitação de Tutores – SEBRAE-SP.....	54
CAPÍTULO III	
A COMUNICAÇÃO NOS CURSOS <i>ONLINE</i> : A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA INTERAÇÃO.....	57

3.1 A interação como fator essencial para facilitar a aprendizagem.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE.....	102
ANEXOS.....	106

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Gráfico sobre a titulação acadêmica dos alunos-professores (2007) – p. 61.

FIGURA 2. Gráfico sobre a importância do conteúdo do curso (2007) – p. 62.

FIGURA 3. Gráfico sobre os motivos da não-participação na sala de bate-papo (2007) – p. 66.

FIGURA 4. Gráfico sobre os motivos que levaram os alunos-professores participarem dos fóruns (2007) – p. 75

FIGURA 5. Gráfico sobre o nível de interação alcançado nos fóruns (2007) – p. 76

FIGURA 6. Gráfico sobre a importância da interação nos fóruns (2007) – p. 77

FIGURA 7. Gráfico sobre os fatores que influenciam a aprendizagem do aluno no curso *online* (2007) – p. 80

FIGURA 8. Quadro comparativo dos pontos positivos e negativos da educação *online* (2007) – p. 83.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio aos Micros e Pequenos Empresários

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

INTRODUÇÃO

O processo de globalização que foi se instalando de forma cada vez mais veloz a partir da década de 1990, – em conformidade com as diversas estratégias do neoliberalismo para diminuir paulatinamente a ação do Estado nas transações de mercado –, redefiniu os rumos da economia, transformou as relações sociais e deu uma nova roupagem às manifestações culturais de todas as nações. Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), esse processo se instaurou e alterou também o campo da educação.

Com essas transformações globalizantes e as demandas sociais emergentes, os sistemas educacionais passaram a assumir funções diversificadas e a enfrentar desafios de toda ordem. Hoje, o mundo do trabalho exige um novo perfil de profissional e a formação inicial torna-se insuficiente para preparar as “competências múltiplas” requeridas pelo mercado. Diante deste cenário, a educação ao longo da vida se faz necessária e, por isso, a educação a distância passa a ser largamente usada (BELLONI, 2001).

Com a evolução das TIC e o advento da Internet, os processos pedagógicos necessários a educação a distância ganharam um canal rico de possibilidades. A Internet disponibiliza um ambiente propício ao ensino, principalmente pela sua natureza interativa e pelas várias opções de comunicação existentes em um ambiente virtual. Diante da gradual popularização da nova mídia no Brasil na segunda metade da década de 1990 e começo da década de 2000, as instituições de ensino superior passaram a usar o espaço virtual para a implementação de diversos cursos na modalidade de educação a distância, a EAD *online*.

As potencialidades do ambiente virtual encurtam distâncias e levam oportunidades de estudo aos moradores de regiões longínquas ou a quem não possui disponibilidade de tempo para fazer um curso presencial. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e os Campus Virtuais (CV) estão redesenhando as universidades contemporâneas em todo o mundo. Esses cursos *online* utilizam dispositivos¹ com várias ferramentas, que possibilitam a comunicação

¹ Na concepção de Peixoto (2006, p. 15), “a noção de dispositivo tem sido usada, recentemente, para atender à demanda da articulação entre as diversas ciências humanas e sociais no tratamento das questões relativas aos espaços e às práticas profissionais que ocorrem no contato com os recursos tecnológicos digitais. [...] O

entre professores e alunos. Entre essas ferramentas estão os canais comunicativos² sala de bate-papo³ e fórum⁴.

Porém, ainda não existe a comprovação de que esses ambientes têm cumprido o papel de espaço adequado ao ensino, necessário à educação a distância. O assunto merece um estudo aprofundado, em face do crescimento do número de cursos em EAD *online*. É preciso analisar: como os saberes estão disponíveis? A serviço de quem ou de quê? Em quais condições? Com quais propósitos? Diante desse cenário de mutação das práticas educativas do ambiente presencial para o *online*, como pensar a educação para que ela ocorra de forma emancipatória? O que os teóricos têm vivenciado e defendido como práticas coerentes, a partir das experiências recentes nos cursos *online*? Seria a educação *online* mais um caminho de acesso ao conhecimento aberto ao trabalhador? Esses cursos virtuais poderiam promover uma preparação do trabalhador que seja de qualidade, capaz de desenvolver as competências exigidas pelo mundo do trabalho? Esse espaço interativo pode facilitar a aprendizagem?

Buscando respostas a essas questões, foi delimitando o foco da investigação. O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar se, no quadro atual da apropriação das TIC pela educação, a utilização dos canais comunicativos para o processo de interação entre professores e alunos nos cursos de formação de professores, visando a aprendizagem, tem tido sucesso.

A escolha do Módulo II do curso de extensão Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Católica de Goiás como campo empírico desta pesquisa se deu porque a pesquisadora havia participado como aluna do Módulo I do curso durante o primeiro semestre de seu Mestrado. A

dispositivo propõe um lugar (espaço), um processo (tempo) e um ‘objeto comum’ a ser negociado entre os sujeitos (social). Ele exige o questionamento constante do que está acontecendo (dimensão dinâmica) na instituição de novas práticas (dimensão inovante) que substituem práticas anteriores, tão fixadas que parecem naturais (dimensão semiótica, que contribui para a explicitação do sentido)”. Para a autora, “um dispositivo de formação é um conjunto de atores (aprendizes, tutores, responsáveis pela formação) e de ferramentas técnicas organizadas, no espaço e no tempo, em função de uma meta de aprendizagem. O dispositivo de formação repousa numa articulação de diferentes situações pedagógicas complementares” (Idem, p. 16).

² Canais comunicativos são meios de transmissão de sinais que veiculam representações simbólicas entre um ou mais interlocutores, que são os agentes capazes de produzir e interpretar esses sinais.

³ A sala de bate-papo é um ambiente virtual mais informal de comunicação entre os interlocutores. Nela a interação acontece em tempo real, com resposta imediata dos participantes (VAVASSORI e RAABE, 2006).

⁴ “Um fórum de discussão pode ser definido como um website que tem por exclusiva finalidade receber perguntas sobre determinado assunto e deixá-las disponíveis para que outras pessoas possam respondê-las ou consultá-las. Qualquer pessoa que tenha acesso à Internet pode ler as discussões em andamento no fórum e deixar sua contribuição para as discussões que estão ocorrendo, ou, ainda, pode iniciar um novo tópico para debate”. (VAVASSORI e RAABE, 2006, p. 315). No caso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o fórum de discussão fica disponível apenas para os cursistas.

pesquisadora ficou intrigada pela pequena participação dos alunos-professores desse Módulo I nas salas de bate-papo e buscou outras pesquisas sobre cursos *online* realizados no Brasil, para se informar sobre os principais problemas evidenciados pelos pesquisadores. Constatou-se, assim, que alguns desses problemas estavam relacionados com os canais comunicativos dos ambientes virtuais de aprendizagem, o que definiu o foco desta pesquisa. O objeto da pesquisa foram os canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem, fórum e sala de bate-papo, nos cursos de EAD *online* para formação de professores e os sujeitos pesquisados foram os professores-alunos do curso.

Buscou-se, portanto, identificar o uso que os professores-alunos fizeram dos canais comunicativos da Internet, especificamente o fórum e sala de bate papo. Ainda, se os professores-alunos participavam desses canais comunicativos, se essa participação estava voltada para a discussão dos conteúdos estudados, se a interação realmente ocorreu nesses canais e o que os motivou a usá-los.

As instituições de ensino superior necessitam conhecer de forma sistematizada como se processa a comunicação no ambiente virtual, porque ainda existem lacunas no estudo desses dispositivos como auxiliares da aprendizagem dos alunos em cursos de EAD *online*. Os resultados de pesquisas realizadas no Brasil sobre ambientes virtuais de aprendizagem e cursos de EAD *online* apontam para essa necessidade.

Diante da complexidade do tema, para desenvolver esta pesquisa trabalhou-se com o método dialético. Wachowicz (2002, p. 44) entende que, para o método dialético, “a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo pensamento, devendo ser mediatizada por um processo de reflexão”. É essa reflexão, feita a partir do referencial teórico, que explicita o método, os instrumentos e as categorias de análise da realidade estudada.

Para a autora, a educação faz parte de um processo dialético de desvendar uma realidade obscura, “trazida por símbolos e por isso mesmo abstrata. O trabalho da escola deveria ser a transformação necessária do abstrato conhecido em um concreto pensado, que é o saber, resultado da cognição” (WACHOWICZ, 2002, P. 44). Esse saber mediado pode tornar-se um tanto obscuro pela pluralidade de conductos que são utilizados na EAD *online*.

O material coletado na pesquisa de campo foi analisado à luz da teoria das mediações múltiplas, a partir das reflexões de Martín-Barbero (2003b) e Gómez (1997). Para Gómez, há uma série de mediações que incidem e conformam a interação entre os componentes de um processo numa investigação qualitativa. Não só a relação desses componentes deve ser analisada, como também o contexto em que se dão essas relações.

O autor vê nesse tipo de análise, a das mediações múltiplas, várias implicações: a dificuldade de conhecer como ocorrem as mediações entre os sujeitos do objeto de pesquisa; a necessidade de incorporar elementos do contexto, independentemente do campo específico sobre o qual se está trabalhando e a necessidade de encontrar as fontes principais de mediação que vão incidir no contexto e nas relações entre os componentes da pesquisa.

Gómez (1997) entende que as mediações múltiplas precisam, teoricamente, baixar ao nível empírico, para que a pesquisa possa ser realizada. E para entender a relação dos sujeitos com os meios, segundo o autor, é preciso categorizar uma série de fontes de mediação. A primeira delas é a que ele denomina de mediações individuais, que surgem da individualidade do sujeito como ser cognoscente e comunicativo: quando a pessoa percebe, mediante certos esquemas mentais de significados, o sentido de uma nova informação.

A segunda categoria é a das mediações institucionais que, para Gómez, surgem no seio da família, na escola, no trabalho e na igreja, entre outras instituições. As mediações dos meios de comunicação massivos são a terceira categoria, e ocorrem de forma diferente na TV, no rádio, no jornal ou no cinema, com suas distintas linguagens e estratégias de comunicação. A quarta categoria, a das mediações situacionais, está relacionada com a recepção. No entender de Gómez, ver um filme na TV ou no cinema, só ou acompanhado são situações que definem também as mediações. Por último, o autor cita a quinta categoria, a das mediações de referências, que situam um contexto ou um ambiente determinado, por exemplo, a idade, o gênero, a etnia, a raça ou a classe social do sujeito.

Martín-Barbero (2003b) concebe que a principal mediadora da produção comunicativa é a cultura, nomeando três práticas para entender esse processo: a sociabilidade, que se manifesta nas práticas cotidianas dos sujeitos sociais na negociação de poder de qualquer autoridade; a ritualidade, manifestada nas rotinas das práticas, que determinam a produção de sentido e a própria produção cultural que nasce dessas mediações; e a tecnicidade, no duplo sentido de instrumento e de percepção inovadora, quando as TIC são vistas como meios e técnicas. O autor destaca o papel que a comunicação representa nessas mediações:

[...] a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos mas de re-conhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para re-ver o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos (Idem, p. 28).

Os sujeitos dessa pesquisa viveram essas mediações variadas, multifacetadas no contato com o outro. Esse outro representado, nesse caso, tanto pelos colegas como pelos

professores, que demonstraram ser capazes de apropriarem-se do conhecimento construído coletivamente pelos componentes do curso *online*. Uma apropriação do conhecimento que foi mediada pela comunicação. Na defesa da importância de estudar e entender o poder das mediações, Martín-Barbero afirma que “[...] o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (Idem, p. 270). O autor considera que as diferentes modalidades de comunicação favorecidas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação “só foram possíveis na medida em que a tecnologia materializou mudanças que, a partir da vida social, davam sentido a novas relações e novos usos” (Idem, p. 203).

A teoria das mediações múltiplas, portanto, permeia a análise nesta pesquisa, cuja metodologia foi particularmente de cunho qualitativo. Bogdan e Biklen (1994) teorizam que, numa pesquisa qualitativa, para se conseguir melhores resultados, os investigadores devem freqüentar os lugares onde os alunos estudam e observar o contexto no qual o ensino ocorre, porque é em seu habitat natural que as ações podem ser compreendidas da melhor forma. “Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Idem, 1994, p. 48). No caso desta pesquisa, foi permitido o acesso a todos os registros do curso na Plataforma *Moodle*, na Internet. Também foram realizados encontros presenciais da pesquisadora com professores e alunos-professores do curso.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa, que foram vivenciadas no decorrer desta investigação:

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores levam um tempo prolongado em contato com o objeto e os sujeitos da pesquisa em seu lugar de origem.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados coletados são escritos e descrevem lugares, situações e sujeitos envolvidos. “Esses dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (Idem, p. 48).
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O modo como as relações interpessoais ocorrem, a maneira como as práticas se realizam ficam em primeiro plano nesse tipo de investigação.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados não são coletados com o objetivo de confirmar as hipóteses, “ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (Idem, p. 50).
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Idem, Ibidem).

Na pesquisa de campo, o primeiro instrumento utilizado foi o questionário⁵. Procurou-se abordar, nas questões, as dúvidas principais sobre o tema. Apenas um professor-aluno, dos quinze participantes do curso, não foi encontrado para responder ao questionário. Os professores-alunos foram receptivos no preenchimento do questionário, que foi enviado por e-mail.

Foi realizada a análise do questionário. No entanto, depois de analisados os dados do questionário, ainda restaram dúvidas para a elucidação do problema. Sentiu-se, então, a necessidade de fazer a entrevista semi-estruturada em profundidade com alguns professores-alunos do curso. Foram entrevistados quatro professores-alunos, em encontros presenciais que proporcionaram um rico diálogo entre a pesquisadora e cada professor-aluno. Como as respostas começaram a ficar repetitivas, não foram necessárias novas entrevistas.

Esses instrumentos revelaram-se essenciais para esta pesquisa, pois possibilitaram o esclarecimento das questões propostas em relação ao uso dos canais de comunicação pelos professores-alunos nos cursos *online*. Essas questões foram estudadas mediante um constante diálogo com teóricos que analisam o tema, na busca de uma contextualização da educação na sociedade contemporânea, sobretudo a EAD *online*.

A análise e a interpretação dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário e da realização da entrevista com os professores-alunos do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital foram feitas tendo como base as seguintes categorias:

- Participação⁶;
- Interação⁷;
- Motivação⁸.

A partir do estudo teórico e da realização da pesquisa de campo, elaborou-se este trabalho, que foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo foi abordado como o campo da educação tem passado por transformações para atender às exigências do mundo do trabalho, neste acelerado processo de globalização, e de acordo com o modelo neoliberal. A

⁵ Ver Apêndice, p. 100.

⁶ O termo participação é utilizado neste trabalho como o momento em que o aluno-professor conecta-se à Internet, acessa o curso na Plataforma *Moodle* e convive com os colegas e professores nas atividades interativas do fórum e da sala de bate-papo.

⁷ Usou-se a expressão interação, neste trabalho, para definir o momento em que o aluno-professor participa do fórum ou da sala de bate-papo e troca idéias, conceitos e informações com os colegas e professores.

⁸ A expressão motivação, neste trabalho, é usada para designar o desejo, a vontade que o professor-aluno manifesta de participar das atividades interativas do fórum e da sala de bate-papo.

educação *online* foi criada e se desenvolveu graças ao contínuo aperfeiçoamento das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC. Essa nova modalidade de ensino foi apropriada, sobretudo, pelas instituições de ensino superior privadas, na perspectiva de aumentarem seus lucros e com a tarefa de preparar o novo perfil de trabalhador esperado pelas empresas. Na nova ambiência virtual, outro tipo de aprendizagem ocorre, exigindo novas formas de ensinar, tema também desse capítulo.

As atuais condições em que se dá a formação de professores, as potencialidades da educação *online* para a preparação desse profissional e as experiências de cursos desenvolvidos no Brasil são discutidas no segundo capítulo. Novamente, as contradições históricas estão presentes na preparação de professores que, apesar da responsabilidade de educar as novas gerações, muitas vezes não recebem a formação necessária para exercer com dignidade a profissão.

O terceiro capítulo traz a análise da pesquisa de campo realizada com os professores-alunos do Módulo II do curso de extensão *online* Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, oferecido pelo CEAD da Universidade Católica de Goiás. Essa análise foi elaborada mediante interlocução com os diversos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho e encaminha algumas considerações sobre o uso dos canais comunicativos da Internet nos cursos *online*, no que diz respeito à qualidade da aprendizagem alcançada pelos professores-alunos do curso.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO *ONLINE* EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Neste capítulo procurou-se situar a educação no processo de globalização que vive a sociedade contemporânea em face das transformações ocorridas no mundo do trabalho, em virtude das exigências postas pelo modelo neoliberal. Foi abordado ainda como a educação a distância *online* foi favorecida com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, estando voltada para a preparação desse novo perfil de trabalhador. Verificar como a interação ocorre no ambiente virtual é outro tema deste capítulo.

As relações no ambiente de trabalho sofreram diversas transformações nas últimas décadas, mudanças que têm forçado alterações nas propostas educacionais para formação do trabalhador. As concepções em torno do trabalhador e do tipo de educação que ele deve receber para ter empregabilidade na sociedade contemporânea agora passam por conceitos como “flexibilização”, “educação ao longo da vida” e “precarização do trabalho” (ROSA, 2007). Neste contexto, o objetivo do capital de aferir cada vez mais lucro se apossa também do campo da educação, precarizando o ensino, particularmente para a parcela proletarizada da população. Nesta nova conjuntura, a Internet passou a ser a tecnologia mais apropriada para concretizar de forma mais rápida esse objetivo, ao proporcionar “o ensino a distância, a aprendizagem ao longo da vida e a comercialização dos serviços de ensino, em competição com o processo geral da Educação” (Idem, p. 4).

A disseminação da educação a distância *online* tem sido incentivada por organismos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, principalmente em países periféricos. Os educadores que elaboraram o Informe Mundial da Unesco (1988) apontaram as principais tendências da educação superior para o século XXI e, ao analisarem o potencial e o desafio da tecnologia, afirmaram ser necessário

criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância, até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes da sociedade⁹.

Sob essa mesma perspectiva, Moore e Kearsley (2007, p. 324) esclarecem que as mudanças na educação são geradas por políticas “que se encontram além da responsabilidade e do controle dos educadores”. Os autores trazem como exemplo dessas mudanças, o Acordo Geral do Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio:

a estrutura do Acordo promove uma orientação de livre mercado para a oferta e venda de serviços. A educação é considerada um desses serviços. O acordo continuará no futuro a ressaltar e promover a transição da educação de um serviço cultural controlado e financiado publicamente que ocupa uma posição central nas metas sociais e culturais de cada nação para ser um bem público sujeito à orientação de mercado de provedores e usuários em uma escala crescentemente transnacional (Idem, Ibidem).

Nesse sentido, Moore e Kearsley (2007, p. 326) consideram que “a visão consumista da educação a distância conduz a programas educacionais individuais sendo tratados como centros de custo que precisam se tornar lucrativos [...] isto é, se um curso não se paga com as taxas escolares cobradas, ele é cancelado”. Portanto, a meta das instituições escolares é a preparação em massa de trabalhadores, mesmo que em programas específicos para cada profissão, porém, com a incumbência de ser lucrativo.

Para Lima (2007, p. 81), a EAD *online*, “pela forma e conteúdo que apresenta, constitui-se em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor ‘mercado educacional’, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus”. A autora vê ainda outras imbricações da EAD *online* com a fase atual do capitalismo, na qual a ofensiva internacional do capital tem dificultado

o uso crítico-emancipatório das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) e da educação a distância, como alternativa complementar à formação profissional, na medida em que omite a busca do empresariado internacional por lucratividade, por intermédio da venda de pacotes tecnológicos; o aprofundamento da dependência científico-tecnológica dos países periféricos, bem como a importante ação da educação a distância, na conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade (Idem, Ibidem).

Em nenhuma outra época da história da humanidade, os canais comunicativos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foram tão maciçamente utilizados para educar

⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. In Conferência Mundial sobre Educação Superior – Declaração Mundial sobre Educação Superior XXI: Visão e Ação. Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior – Paris, 1998, Editora UNIMEP, 1998 (direitos cedidos), artigo 12, p. 29.

multidões de trabalhadores, visando a preparação de mão-de-obra. Comunicação e educação parecem seguir caminhos paralelos na proposta de democratizar o acesso ao conhecimento.

1.1 A educação diante das exigências do mundo do trabalho

Nas três últimas décadas do século XX, a humanidade passou por transformações de ordem econômica, política e social que mudaram substancialmente as relações entre os povos. Muitas dessas mudanças foram impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, que permitiu o surgimento do processo de globalização, com a queda das fronteiras nacionais e internacionais. “Globalização não é apenas um fenômeno econômico, de surgimento de um ‘sistema-mundo’, mas tem a ver com a ‘transformação do espaço e do tempo’” (BELLONI, 2001, p. 3). Para a autora, a globalização se intensificou com o surgimento dos meios de comunicação e de transporte “em escala planetária”, o que gerou mudanças das relações “tempo/espaço” que influenciam os “modos de operar da sociedade”.

Autores como Bianchetti (1996), Azevedo (1997), Belloni (2001), Oliveira (2003) e Gouvêa e Oliveira (2006) defendem o pressuposto de que a globalização não contribuiu para a união de esforços das nações em busca da melhoria de processos produtivos que beneficiassem a todos e que eliminassem, de forma significativa, “as dependências e marginalizações históricas. Ela representa a nova fase de exclusão capitalista, porque universaliza as vantagens de centro, enrijecendo ainda mais a situação periférica do Terceiro Mundo” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Imersos no contínuo processo de globalização, os referidos países centrais vivem sob a égide do neoliberalismo, que professa uma política de livre mercado, conjugada com a mínima interferência do Estado na economia. Chauí (2005, p. 403) esclarece que com a teoria e prática neoliberais “dá-se o encolhimento do espaço público dos direitos sociais e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado”. Os países periféricos, dentre eles o Brasil, paulatinamente adotaram o modelo neoliberal, legitimando práticas cada vez mais perversas para uma parcela significativa da população. Isso porque os deserdados sociais, em maior número, continuam sem chances de ascensão econômico-social.

No campo da educação, o modelo neoliberal apregoa a privatização progressiva das unidades de ensino, já que a lógica de mercado “coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (BIANCHETTI, 1996, p. 96). O neoliberalismo enfatiza a prática de algumas teorias educacionais, como a do capital humano, que tem como principais fundamentos a lógica do

mercado e a função da escola, esta reduzida “à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção” (Idem, p. 94). Enguita (1989, p. 219) também entende que há um direcionamento da educação para preparar “crianças e jovens para constituir uma mão-de-obra assalariada disposta, dócil e manejável”, que aceitem os postos de trabalho para os quais foram treinados, dentro da classe social a qual pertencem, sem questionamentos sobre a forma em que a sociedade está configurada dentro do sistema capitalista, mesmo diante de suas contradições.

Para atender, então, às expectativas econômicas neoliberais, com a crescente utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o novo cenário exige, cada vez mais, um novo tipo de trabalhador, cuja formação deverá enfatizar “a necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas” (BELLONI, 2001, p. 5). Belloni destaca ainda outras exigências colocadas ao trabalhador para o êxito da produção capitalista.

Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado (Idem, p. 5).

Rosa (2007, p. 2) afirma que os futuros trabalhadores devem aprender “a mover-se num ambiente dominado por tecnologias materiais e organizacionais”, a operar máquinas cada vez mais sofisticadas e conviver com os outros trabalhadores e chefias em seus diversos escalões hierárquicos, com capacidade de adaptar-se a mudanças dos equipamentos e dos ambientes de trabalho.

Diante dessa realidade, a preparação do trabalhador para adaptar-se às transformações ocorridas no mundo do trabalho tornou-se uma preocupação para os educadores contemporâneos que defendem uma educação emancipatória, cujos propósitos vão além da educação instrumentalista¹⁰. Para exemplificar, pode-se citar Belloni (2001), Kenski (2001), Kuenzer (2000) e Villardi e Freitas (2002). As principais mudanças estão ligadas ao crescente

¹⁰ No entendimento de Villardi e Freitas, “a instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade. Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre as suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais” (VILLARDI e FREITAS, 2002, p. 8).

processo de mundialização da economia e das relações socioculturais, aos vertiginosos avanços tecnológicos e à escalada da automação nos processos produtivos.

Esse conjunto de fatores levou a uma diminuição do número de postos de trabalho, agudizando a precariedade e vulnerabilidade do emprego com a desregulamentação dos contratos trabalhistas, o incentivo à informalidade, a sobrecarga de responsabilidade sobre o emprego e a ausência de solidariedade entre os trabalhadores (LÚCIO e SOCHACZEWSKI, 1998). Conseguir adaptar-se a essa nova configuração torna-se condição essencial para permanecer no mundo do trabalho. Essas mudanças tendem a acelerar-se e atingir, nos próximos anos, todos os setores da economia, afetando de forma negativa grupos cada vez mais numerosos de trabalhadores (BELLONI, 2001).

Neste cenário de incertezas para o acesso e a permanência no mundo do trabalho, são exigidas novas competências dos trabalhadores. Kuenzer (2000) alerta para os diversos tipos de aptidões que devem ser desenvolvidas, a partir dos processos de trabalho mediados pela microeletrônica: capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, domínio de diferentes linguagens e desenvolvimento do raciocínio lógico-formal.

A maneira como o avanço tecnológico ocorre faz com que uma parte do saber intelectual do trabalhador seja transferida para as máquinas informatizadas, que passam, assim, a conter uma espécie de inteligência, por acumularem os saberes coletivos. Antunes e Alves (2006) argumentam que

como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. Surge, portanto, o envolvimento interativo que aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho, ampliando as formas modernas de fetichismo, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (Idem, p.11).

Portanto, ter acesso ao trabalho demanda uma qualificação proporcionada pela educação. Além disso, para manter-se empregado, o trabalhador tem de possuir as competências exigidas pela profissão que abarcam milênios de conhecimento socialmente acumulado, mas disponibilizado segundo a classe social a que se pertence.

Dominar esse conjunto de conhecimentos e habilidades leva ao que vários autores denominam de empregabilidade: ter chance de se manter no emprego se estiver empregado e, se desempregado, conseguir trabalho. A empregabilidade torna-se, assim, uma das justificativas para a exclusão social e serve como instrumento para a nova segmentação que começa a se configurar: a dos incluídos e a dos excluídos do mundo do trabalho. A educação

passa, então, a ter um papel fundamental no desenvolvimento das competências exigidas, as quais, pelo modelo político neoliberal vigente, não são oferecidas aos futuros profissionais. Uma das críticas é feita por Arruda (2006):

[...] ao atribuir ao empenho individual capacidades como inovação, mobilidade e flexibilidade, o modelo da competência ignora o fato de que até o momento não foram desenvolvidos modelos pedagógicos que possibilitem ao trabalhador essa adaptabilidade e, apesar de as ciências cognitivas sinalizarem com a possibilidade de mobilidade de conhecimento para áreas correlatas, a mobilidade dos indivíduos de um campo a outro do conhecimento não está subordinada, unicamente, ao esforço individual, mas sim a um pesado investimento em qualificação e reconversão profissional (Idem, p.10).

Mais do que isso, cada sociedade disponibiliza acesso aos conhecimentos produzidos de forma desigual, pois a distribuição do saber é perversa no capitalismo. No entender de Enguita (1989), o capital tem uma maneira cruel de relacionar-se com o trabalho, que faz como vítima o trabalhador. Segundo o autor, do trabalhador que já está incorporado ao processo de produção, os patrões esperam dele uma qualificação mínima, pois assim podem pagar-lhe um baixo salário. Surge daí a possibilidade de um máximo de controle sobre esse trabalhador, que passa a fazer parte de uma mão-de-obra rotativa, fácil de ser substituída. No caso do trabalhador a ser incorporado, as empresas procuram encontrar, de forma contraditória, a pessoa com qualificação definida e, ao mesmo tempo, que seja versátil, capaz de ocupar um ou outro posto de trabalho quando exigido.

Nesse sentido, coube aos educadores formar a força de trabalho e estimular e desenvolver, além da capacidade cognitiva, também o conhecimento tácito¹¹ e os comportamentos valorizados na nova configuração econômica. Apesar da “aparente desvalorização da qualificação formal” (ARRUDA, 2006, p.11), para ter acesso a um posto no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, atender às novas exigências feitas ao trabalhador, o sistema educacional torna-se importante, com o reconhecimento de sua capacidade de estimular e desenvolver essas qualificações exigidas. Mudam-se também as relações educacionais. No entender de Rosa (2007),

o proletário do século XIX é representado no início do século XXI transfigurado em micro-empresário, e a relação de trabalho entre mestre e aprendiz transfigurada em auto-aprendizagem e aprendizagem intergeracional não formal. Quer dizer, para

¹¹ Jones e Wood definem o conhecimento tácito como o conhecimento anterior, fruto da vivência e da intuição do trabalhador (JONES, Bryn; WOOD, Stephen. *Qualificações tácitas, divisão do trabalho e novas tecnologias*. Sociologia do Trabalho, n. 4, p. 407-421, 1984).

além da aprendizagem formal, a informal, a intergeracional e a compensatória ganham agora, neste novo quadro conceptual, maior ou novo sentido e importância. “eLearning”, a região de aprendizagem, a comunidade da aprendizagem e o mediador de aprendizagem surgem como novos conceitos e novos instrumentos no processo de ensino ou antes em sua pretensa substituição (Idem, p. 3).

Na verdade, a educação a distância *online*, que poderia oferecer oportunidade de estudo para milhares de trabalhadores, esbarra em alguns impedimentos. O primeiro deles está relacionado com a aquisição do computador. O custo para estar conectado à sociedade da informação é alto. Silveira (2004) ressalta que estar conectado envolve a compra de um computador e a disponibilidade de uma linha telefônica e um provedor, cujos custos são proibitivos para uma imensa parcela da população. “Configura o indivíduo desconectado, que não consegue se comunicar na velocidade dos incluídos e que perde o acesso a informações relevantes e ao exercício de novas possibilidades” (SILVEIRA, *apud* CABEDA, 2004, p. 5).

Em consequência dessas barreiras, o analfabeto digital¹² não terá o mesmo aproveitamento na educação *online* em relação ao usuário que domina os conhecimentos elementares da Internet. Amorim (2006) entende que essa in experiência

pode, por certo, tornar a aprendizagem uma experiência frustrante; esta frustração pode levar o aprendiz a crer que a aprendizagem a distância em questão é pouco eficiente, enquanto que a baixa produtividade no processo de aprendizagem vem na verdade de sua in experiência no uso das tecnologias, fundamentais a um bom desempenho. (Idem, p. 3)

A autora chama a atenção para os quatro fatores de exclusão digital que afetam a maioria dos brasileiros: o “acesso ou não à Internet, a experiência ou não no uso desta tecnologia, a largura de banda para o acesso à Internet e a necessidade de conhecimento de línguas estrangeiras” (Ibidem, p.1). Mesmo tendo acesso à Internet e sabendo como usá-la, é a largura da banda que definirá o tipo de conteúdo a que o usuário terá acesso, se somente irá ler textos e hipertextos ou se poderá acessar arquivos de áudio e vídeo, incluindo aí as webconferências, o que enriquecerá sobremaneira o aproveitamento do conteúdo dos cursos oferecidos pela EAD *online*.

¹² Para Cominetti *et al* (2006), o analfabeto digital é a pessoa que não consegue “representar linguagens e idéias por meio de texto, figura ou imagem em movimento em meio eletrônico” (Idem, p.1). Malaquias (2003) entende que quem não domina a informática hoje é um analfabeto, um cidadão “marginalizado pela rápida evolução tecnológica que possibilita o acesso à informação. O analfabetismo digital é um grande fator de exclusão, que resulta em sérias implicações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. Antes se falava que aquele que não fosse devidamente alfabetizado, que não conseguisse interpretar e compreender um texto, estava marginalizado, estigmatizado. Com esteio nesta assertiva, essa tal pessoa não teria sua cidadania exercida plenamente, estando, pois, fadada inexoravelmente a um destino sem perspectivas, restando-lhe somente subempregos. Compreendida de maneira mais ampla do que o simples acesso ao computador, a inclusão digital é um conceito que engloba as novas tecnologias da informação e comunicação, a educação, o protagonismo, possibilitando a construção de uma cidadania criativa e empreendedora. A inclusão digital é um meio para promover a melhoria da qualidade de vida, garantir maior liberdade social, gerar conhecimento e troca de informações”. (Idem, p. 3).

Para Rosa (2007), também haverá uma

sutil mas poderosa dependência funcional e econômica do indivíduo face à máquina, cuja atualidade ou obsolescência é manipulada pelo grande capital, como os demais bens de consumo. A escolha que se nos quer oferecer é entre a “info-exclusão”, a que a maioria não escapa, e a “info-dependência”, em que os demais ficam aprisionados (Idem, p. 6).

Nesse novo cenário, que mantém e acirra as contradições entre as classes sociais, não se pode negar que a preparação do trabalhador ganhou novas ferramentas e novas ambiências, sendo uma delas a EAD *online*. Dessa forma, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação – principalmente no âmbito da informática, da digitalização e da megaconvergência dos aplicativos midiáticos no mundo virtual – tem proporcionado uma gama variada de possibilidades de acesso à informação, ao conhecimento e a uma infinidade de cursos. Uma disponibilização de conteúdos para consulta poucas vezes proporcionada pelas mídias tradicionais, que são o jornal impresso, o cinema, o rádio e a televisão e que agora está mais acessível. Resultados de pesquisas, novas descobertas e inúmeras publicações são postadas a todo instante na rede mundial de computadores.

O ambiente virtual e os dispositivos usados na educação *online*, além de permitirem o acesso ao conteúdo programático de cursos de extensão, de formação inicial e continuada de professores, de línguas, de graduação e pós-graduação, proporcionam aos estudantes e professores a oportunidade de produzir conhecimento de forma colaborativa, mediante discussões em salas de bate-papo e fóruns com participação em tempo real e atemporal, também chamadas de comunicações síncronas e assíncronas, respectivamente. Esses canais de interação são inseridos nos cursos para favorecer o diálogo entre professores e alunos. Nesse diálogo, as mediações múltiplas (GÓMEZ, 1997) vão interferindo no processo educativo e possibilitando o aprendizado.

Percebe-se, porém, que o acesso aos cursos não é democrático, porque nem todos têm computador conectado à Internet. De acordo com os resultados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)/NetRatings, divulgados em janeiro de 2008¹³, apenas 39 milhões de brasileiros acessam a Internet, o que corresponde a 21% da população. A mesma pesquisa revela ainda que os brasileiros são o povo que mais acessa a Internet e com mais tempo de navegação. Esse acesso é feito de vários ambientes: residência,

¹³ Informações disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u364410.shtml>> Acesso em: 20 jan. 2008.

trabalho, escola, *Lan house* ou biblioteca.

Falar, portanto, em educação *online* para todos é, no mínimo, ingenuidade (ROSA, 2006). Como se não bastassem as limitações para a aquisição dos equipamentos informáticos, Villardi e Freitas (2002) ainda colocam outra tarefa da qual a educação *online* deveria se responsabilizar no processo de formação daqueles que conseguem ter acesso a ela: a de auxiliar os futuros trabalhadores a serem capazes de problematizar e “dialetizar” com seus interlocutores e consigo mesmos as questões contemporâneas, atitude que fará diferença entre ser intelectualmente dependente, independente ou autônomo.¹⁴

A educação não é uma redentora das contradições seculares impostas pelo sistema capitalista, nem será capaz de preparar o trabalhador exigido pelo mundo do trabalho – indivíduos que dominem técnicas e competências em vertiginoso processo de mudança. Mas a educação e os educadores podem mudar a maneira de ver essa realidade, para que o trabalhador possa fazer parte dela como ser questionador.

Diante do avanço tecnológico, Frigotto (1995) argumenta que a questão não é a de negar o avanço do conhecimento, dos processos educativos de qualificação, e sim disputar o controle hegemônico desses avanços e tirá-los “da esfera privada e da lógica da exclusão que se materializa por meio da política neoliberal, e submetê-los ao controle democrático da esfera pública, para potenciar a satisfação das necessidades humanas” (Idem, p. 38).

Com o alcance das TIC e a universalização do conhecimento e da ciência, a educação se capacita para superar a situação de perpetuação do capital e a de ser instrumento de subjugação de uma classe desprovida de condições mínimas de lutar contra esse jugo. Esta não é em uma luta vã, pois as políticas educacionais podem apontar para uma prática emancipatória dos sujeitos.

Debrey (2003) entende que é possível conhecer as contradições e os conflitos existentes no interior das instituições educativas a partir de sua prática cotidiana e da lógica do modo de produção e do trabalho no capitalismo, que faz parte da política educacional do Estado. Por isso,

¹⁴ Villardis e Freitas afirmam que três situações determinam as ações do sujeito: dependência, independência e autonomia. A dependência seria “o estado ou condição onde as ações e comportamentos são limitados ou controlados rigidamente”. A independência está relacionada com “o estado ou condição que estabelece, disciplinarmente, como ‘olhar’ o horizonte de atuação, assim, o que se está construindo para o futuro serão elaborações e ações determinadas via liberdade relativa.” Por último a autonomia, que vem a ser para os autores o “estado ou condição em que se fomenta considerar todos os tipos de ‘olhares’, do horizonte inclusive utópico, para ações e elaborações livres de determinismos” (2002,p. 2).

a luta contra-hegemônica das classes subalternas ao pensamento único¹⁵ neoliberal na educação é vital para a democratização das relações sociais de produção, para uma educação para formação humana e para integrar trabalho-educação-ciência de forma autônoma e politicamente participativa, na superação das contradições de classes, sem reificação e instrumentalização da educação e do trabalho (Idem, p. 83).

Apesar do esforço dos educadores para criar uma nova concepção de educação que seja emancipatória dos sujeitos, a realidade do cenário político e socioeconômico do país tem dificultado a concretização de tais projetos. Apropriar-se da educação *online* para educar multidões de futuros trabalhadores, com perspectivas emancipatórias, faz parte de um arsenal de políticas educacionais governamentais que ainda está no papel.

1.2 A comunicação e a educação como verves socializadoras dos saberes

Conceitos e práticas comunicativas e educativas estão posicionados em espaços muito próximos pelos pesquisadores dos dois campos de conhecimento, na perspectiva de democratizar o acesso aos saberes. Isto ocorre devido, de um lado, à luta dos educadores pelo reconhecimento da educação como possibilidade de fornecer ao cidadão os instrumentos para sua emancipação. Por outro lado, a comunicação também ganhou uma dimensão significativa e emancipatória com o desenvolvimento tecnológico das mídias digitais e a universalização dos canais comunicativos nos ambientes virtuais de aprendizagem e na Internet. Com o novo alcance, a comunicação se tornou ferramenta indispensável para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Belloni (2005) concebe a educação e a comunicação como “instrumentos de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais” (Idem, p. 2). Apesar das contradições vigentes na sociedade contemporânea, principalmente nos campos social e econômico, no entender da autora, “a escola e a mídia desempenham o papel de guardiãs e

¹⁵ “O que é o pensamento único? A tradução, em termos ideológicos, é a de pretensão universal dos interesses de um conjunto de forças econômicas, particularmente as do capitalismo internacional. (...) O primeiro princípio do pensamento único é tão mais forte que mesmo o marxista mais distraído não o renegaria em absoluto: o econômico prima sobre o político. [...] A economia se coloca em posição de mando. Os outros conceitos-chave do pensamento único são conhecidos: o mercado, cuja mão invisível corrige as asperezas e disfunções do capitalismo e, muito especialmente, os mercados financeiros, cujos signos orientam e determinam o movimento geral da economia; a competência e a competitividade que estimulam e dinamizam as empresas levando-as a uma permanente e benéfica modernização; o livre intercâmbio sem limites, fator de desenvolvimento ininterrupto do comércio e, por conseguinte, da sociedade; a mundialização, tanto da produção manufatureira como dos fluxos financeiros; a divisão internacional do trabalho que modera as reivindicações sindicais e barateia os custos salariais; a moeda forte, fator de estabilização; a desregulamentação; as privatizações; a liberalização; etc. Cada vez menos Estado, uma arbitragem constante a favor dos ingressos de capital em detrimento daqueles do trabalho. E uma indiferença a respeito dos custos ecológicos” (Ramonet, 1995, p. 4).

difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social” (Idem, p. 33).

A comunicação passa, assim, a ser considerada “um fenômeno com implicações claramente políticas”. Os atores que compõem o tecido social não podem ficar impassíveis; pelo contrário, exige-se deles uma postura legítima no sentido de contribuir “para desmistificar os sistemas impostos de representação, colocar abaixo o fetichismo da tecnologia, pensar a democratização das mídias como algo que deve ir bem além de simples medidas de descentralização geográfica e técnica” (TRAMONTE *et al*, 2005, p. 21), ou seja, que estejam também a serviço da educação do sujeito para o exercício pleno da cidadania, pensando na difícil tarefa de conquistar o bem-estar da coletividade.

Dentro das instâncias comunicativas, a Internet surgiu como baluarte da mundialização das culturas, nas perspectivas local e global, sendo o local a gênese da produção cultural que se expande, em um segundo momento, para o panorama global (MATTELART, 2005). A Internet tornou-se canal difusor do conhecimento e socializador dos saberes, porém, com alcance limitado porque, como já foi citado, é acessada pela parcela mais abastada da sociedade, configurando um agudo processo de exclusão digital. No entanto, apesar das contradições sociais e econômicas existentes na sociedade, os gestores das Instituições de Ensino Superior passaram a ver a rede mundial de computadores como uma nova ambiência para as práticas pedagógicas.

Esses gestores perceberam o potencial da Internet como uma mídia que permite diferentes tipos de interação, prática necessária à aprendizagem emancipatória. Apoiadas pelas políticas educacionais e leis específicas criadas pelo governo federal, com respaldo do pensamento neoliberal, essas instituições passaram a ofertar um leque variado de cursos na modalidade de educação a distância no espaço virtual, que vão da graduação à pós-graduação, em várias áreas do conhecimento, inclusive na da formação de professores, que tem a maior oferta de cursos.

A modalidade da EAD *online* está em processo de expansão. A ambiência proporcionada pelas TIC aponta para uma possível democratização do acesso ao saber. Porém, as TIC “não podem contribuir para os avanços sociais e para a democracia a não ser que sejam mobilizadas para isso” (TRAMONTE *et al*, 2005, p. 30). Essa mobilização ocorrerá caso as novas gerações sejam educadas na perspectiva de valorizar a humanização das relações sociais. Savater afirma que é a educação humanista que irá “desentranhar criticamente” a mediação professor-aluno (SAVATER *apud* MARTÍN-BARBERO, 2003a, p. 16). A educação voltada para a humanização dos sujeitos também é uma das preocupações de Martín-Barbero (2003a), que estudou as possibilidades educativas da comunicação e defende

uma reeducação em humanidade, de outro tipo de aprendizagem, que permita aos homens decifrar, junto ao mapa do genoma que traga os *avatares* e resultados de nossa evolução biológica, esse outro mapa que desenha nossos sonhos e pesadelos de imortalidade individual e coletiva, nossa utopia de comunidade solidária, agora

como nunca antes contraditória, já que junto à sua crescente capacidade de erradicar, em escala mundial, as discriminações que nos envergonham, o que hoje projeta é um maior acúmulo de violências e exclusões até fazer/deixar morrer, de fome e outras misérias, a três quartos da humanidade (Idem, p. 17, tradução da autora).

Chauí (1980), na mesma direção, defende uma educação crítica, ao afirmar que, com o privilégio dado ao “pólo formação/aprendizagem/conscientização têm a esperança de que a educação possa ser um instrumento do conhecimento e de transformação do real, graças à sua compreensão crítica” (Idem, p. 34). No contraponto entre uma educação humanista e outra de concepção tecnicista, ao refletir sobre o papel da educação Adorno (1995) considera que existe uma missão específica para sua prática:

evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Idem, p. 141).

Adorno acredita que é possível desenvolver o talento a partir do desafio que se coloca para cada pessoa e, por meio da educação, conferir talento a alguém. Portanto, a motivação é um dos principais aliados para auxiliar no desenvolvimento da emancipação dos sujeitos. O espírito revolucionário como pressuposto para uma educação emancipatória é manifesto por Adorno quando ele afirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (Ibidem, p. 183).

Comungando dessas mesmas idéias, Villardi e Freitas (2002) consideram que a educação “é ambiente e processo que, contextualizando os interlocutores envolvidos no ensino, inscreve o conhecimento construído coletivamente, compartilhado, no relativismo e na dialética” (Idem, p. 6). Para os autores, a educação deve lançar mão de uma “ação problematizadora” calcada no diálogo, para alcançar “a vocação ontológica do ser humano em devir sujeito, leitor e autor de seu mundo, levando em consideração suas raízes espaço-socio-temporais” (Ibidem, p. 7).

Neder (2005) entende que a educação é “uma prática social que, em interface com outras práticas, num contexto sociopolítico-cultural, contribui para a construção de significados, reforçando e/ou conformando interesses sociais e políticos” (Idem, p. 78). Neste sentido, a educação deve ser entendida como uma prática social que pode “dinamizar outros processos sociais importantes para a conquista de uma vida pública que se organize para a busca da construção de uma sociedade mais inclusiva” (Ibidem, p. 79). Para a autora, a

educação deve ter como finalidade maior “contribuir para a emancipação de sujeitos históricos, capazes de construir seu próprio projeto de vida” (Ibidem) e de atuarem decisivamente na construção dessa sociedade mais justa e equânime.

Ancorada nesses autores (CHAUÍ, 1980; ADORNO, 1995; VILLARDI e FREITAS, 2002; NEDER, 2007) defende-se, portanto, neste trabalho, a concepção de educação como uma prática humanista com caráter emancipatório, que possa contribuir para a conquista da autonomia política, econômica e social dos trabalhadores.

A educação e a comunicação, portanto, podem ser transformadas em fatores indispensáveis para a formação do cidadão crítico e emancipado, desde que sejam dadas as condições necessárias para novas práticas e sejam criadas políticas voltadas para essa finalidade. De acordo com Schaun, “comunicar para a educação e educar para a comunicação são processos inter-relacionados, cujos princípios hoje desestabilizam as certezas e verdades definitivas e se expandem na construção permanente de devires” (SCHAUN *apud* GUARESCHI e BIZ, 2005, p. 93).

No entender de Martín-Barbero (2003a), pode haver o uso alternativo das TIC “na reconstrução da sociabilidade e da esfera pública”, a partir da ocorrência de “profundas mudanças nos mapas mentais, nas linguagens e nos projetos políticos”, para favorecer, também, o conagraçamento permitido pela Internet. Na rede de computadores é possível mobilizar a mais heterogênea quantidade de comunidades, associações e tribos com suas respectivas narrativas, “despotencializando o centralismo burocrático da maioria das instituições e potencializando a criatividade social no projeto da participação cidadã” (Idem, p. 113).

Lima et al (2005) explicitam que o espaço virtual, como ambiente de encontro das pessoas atualmente, reserva inúmeras possibilidades, sobretudo de apropriação de elementos para a “produção de subjetividades”. Além disso, gera oportunidades para que o sujeito deixe de ser mero receptor de informação e passe a ser construtor “de cultura e conhecimentos através de uma infra-estrutura tecnológica e com outras concepções de educação” (Idem, p. 251), para que as ações educativas quebrem as amarras e se constituam em ações coletivas que beneficiem o tecido social como um todo.

Quiroz (2003) assinala que os meios de comunicação de massa são responsáveis, entre outras coisas, por formar opinião no seio da sociedade. A estes meios somam-se as mídias digitais, “tecnologia do conhecimento e da comunicação” que afeta o modo de sentir e de pensar das pessoas, alterando percepções e comportamentos. As mídias digitais criam “um novo ambiente comunicacional que modifica ou cria possibilidades da nossa maneira de

perceber e viver no mundo” (Idem, p. 19). Essa vivência está, cada vez mais, marcada pela influência do conteúdo simbólico disseminado por esses meios, sendo as mídias digitais as mais velozes e tentaculares no objetivo de propagar as mensagens, sejam elas educativas ou não.

Diante dessa ambiência proporcionada pela Internet, para Braga e Calazans (2001) existe uma interface entre os campos da comunicação e da educação no seio da sociedade midiaticizada, “funcionando largamente através de processos de interacionalidade diferida e difusa, assim como de interatividade dialogal midiática” (Idem, p. 66). As instituições de ensino se articulam “para absorver ou direcionar os processos midiaticizados – através da educação a distância, do uso dos meios no processo educativo, pelo desenvolvimento de novas metodologias de ensino” (Idem, p.66) –, para esse novo ambiente, que é o virtual.

A educação *online*, caso faça uso sistemático dos canais comunicativos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem hospedados na Internet, pode caminhar para o resgate da promessa de socialização dos saberes. Essa socialização poderá ocorrer sempre que houver uma mudança na forma de encarar a tarefa de educar e ver o aluno. Este passa a ser visto como sujeito de sua própria história, e a educação, trabalhada segundo essa nova perspectiva.

1.3 A mediação das práticas educativas no ambiente virtual

Tanto os pensadores do campo da filosofia como da sociologia estudam o fenômeno da migração de parte das práticas sociais e dos encontros interpessoais para o ambiente virtual. Teóricos da comunicação também enveredam pelo tema, na tentativa de encontrar conceituações que expliquem a mutação do comportamento humano nesse novo espaço. Polistchuk e Trinta (2003) explicam que o ambiente virtual se metamorfoseia para proporcionar a conexão de sentidos, quando os

sistemas eletrônicos de comunicação, indo da automação de organismo (cibernética) à informatização a distância (telemática), levaram à instauração do princípio da virtualidade, acelerando o transporte da informação, a transmissão de dados e, sobretudo, a transferência do sentido. Uma nova esfera de trocas se deixa assinalar por uma paradoxal “imaterialidade concreta”, representada pela nova “espacialidade eletrônica” (Idem, p. 46).

No campo da educação, a virtualização da sala de aula fez com que educadores buscassem elementos e referenciais para entender como ocorrem as relações pedagógicas entre aluno e professor e como se instalam os processos de ensinar e aprender. Galliand (2005) dá suporte à investigação pretendida neste trabalho, quando diz que ainda não existem

parâmetros que balizem essas novas práticas. Para o autor, uma pedagogia que pretenda lidar com novas maneiras de construção dos saberes pelas TIC “ainda precisa ser inventada”. Se muitos pesquisadores se debruçam sobre essa tarefa, “parece que ainda refletimos com referentes inadaptados, no momento em que as jovens gerações adquirem com muita rapidez reflexos baseados na prática natural das TIC” (Idem, p. 229). As TIC, portanto, potencializam as possibilidades de mudança na educação que, por sua vez, implicam em transformações na maneira de ensinar. Para Oliveira (1992),

o grande desafio da didática atual é assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. Portanto, o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase da articulação; articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas interrelações com os demais, sem querer negar nenhum deles (Idem, p. 81).

Palloff e Pratt (2004) acreditam que o foco das preocupações dos educadores precisa estar voltado para o aluno, a partir do desenho do curso a ser traçado e conduzido pelo professor. Os autores argumentam que “entender como os alunos aprendem e o lugar que ocupam no processo pode ajudar os professores a elaborar ambientes de aprendizagem que atendam melhor às necessidades dos alunos” (Idem, p. 53). Os pesquisadores alertam que há diferentes tipos de alunos, com variados estilos de aprendizagem, aos quais os educadores precisam estar atentos. No entender dos autores,

para atender a todos os estilos de aprendizagem do aluno virtual, é necessário incorporar atividades individuais (aquelas estruturadas para um mínimo de interação com os outros), em pares (atividades feitas em duplas ou por meio de e-mails), professor/aluno (atividades em que há o uso de um quadro de avisos em que se pode acessar o material), em grupo (uso de técnicas de conferência por computador). (...) Quanto mais atenção nós, professores, dermos à formação de uma comunidade de aprendizagem on-line sólida, provavelmente mais conseguiremos atender aos diferentes estilos de aprendizagem e preferências dos alunos adultos ou jovens. Não podemos esquecer que há pessoas reais ligadas às palavras que estão na tela e que elas não são uma entidade sem face, mas um grupo de indivíduos com necessidades muito diferentes (Ibidem, p. 54).

Além dos diferentes estilos de aprendizagem do aluno virtual, o professor de um curso *online* precisa estar atento às peculiaridades do processo de aprendizagem: “o que o aluno está aprendendo, como está aprendendo, as condições sob as quais está aprendendo, se está retendo e aplicando o que aprende, e como a aprendizagem atual o prepara para a aprendizagem futura” (Ibidem, p. 148). Essas recomendações, de certa maneira, são as mesmas que sempre estiveram presentes nas preocupações de professores da sala de aula do ensino presencial, como explica Libâneo (1994) ao afirmar que

em síntese, podemos dizer que, talvez, uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsionadoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as ‘dificuldades’ (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma ‘tensão’ e vontade de superá-las (Idem, p. 95).

Por outro lado, Peters (2001) vê no aluno o outro lado do ensino *online*. Para ele, os estudantes precisam se adaptar ao novo método de aprendizagem que é exigido na educação *online*. O aluno tem uma relativa liberdade de decidir qual andamento dará a seus estudos e que caminho tomará em cada nova etapa da aprendizagem. O autor também salienta que os alunos dos cursos *online* não falam nem ouvem, mas sim lêem e escrevem. “O ensino e a aprendizagem oral foram substituídos por ensino e aprendizagem através da escrita” (PETERS, 2003, p. 152). Uma tradição de aprendizagem foi modificada com essa nova maneira de estudar *online*.

Se o modo como o aluno aprende foi alterado no ambiente virtual, qual é a nova maneira de aprender nessa sala de aula? O autor considera que é necessário desenvolver “novos métodos, procedimentos, rituais e convenções, e usá-los para ocupar e estruturar o espaço virtual infinito em várias partes, tal que um novo campo de operações educacionais com a sua própria legitimidade possa ser criado” (Ibidem, p. 165).

Clementino (2008), amparada pela teoria da pedagogia da comunicação e da didática comunicativa, criou o termo didática intercomunicativa¹⁶ como proposta de ensino para os cursos *online colaborativos*¹⁷. A autora defende que

toda a elaboração de um curso *online* baseado na proposta da didática intercomunicativa, deve favorecer a autonomia, a manifestação de todos os participantes e o compartilhamento de vivências, dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Esse ambiente, por suas características inovadoras, oferece a todos, professor e alunos, diversas interfaces potencialmente interativas, além da flexibilidade espaço-temporal, e possibilita que inovadoras estratégias pedagógicas sejam criadas para trabalhar nesse espaço de fluxos dinâmicos e variados (Idem, p. 272).

¹⁶ Para a autora, a didática intercomunicativa traz como elemento central o cuidado do professor para com os alunos, e destes entre si. Esse cuidado pode ser percebido nas interações dos participantes, no ambiente dos cursos *online* colaborativos, e é representado pela disponibilidade que tanto professor quanto alunos devem apresentar, por estarem e se fazerem presentes no curso; pela forma como todos recebem e percebem o grupo; pela forma como professor e alunos lidam com as expectativas e anseios de todos; pela consideração e respeito que apresentam pelas dúvidas e dificuldades de cada um; e pela forma como se comunicam entre si (afetividade da linguagem oral e metacomunicação) (CLEMENTINO, 2008, p. 209).

¹⁷ Em um curso *online* colaborativo, os alunos trabalham juntos para apoiarem-se uns aos outros para solucionar problemas, compartilhar informações, comunicar-se socialmente e a responder construtiva e ativamente aos trabalhos dos outros participantes, contribuindo para a construção do conhecimento coletivo (Idem, p. 61).

Discorrendo sobre o processo colaborativo de ensino e aprendizagem, Clementino (2008) afirma que “a construção do conhecimento desloca-se da unidade de análise do indivíduo para a relação do indivíduo com o ambiente e a interação com os outros (muitos para muitos, aprendizagem em grupo)” (Idem, p. 61).

Kenski (2003), defensora da aprendizagem colaborativa, já apresentava reflexões sobre a necessidade de se perceber a diferença existente entre cooperação e colaboração nos cursos *online*

a colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (Idem, p. 112).

A metodologia do trabalho em grupo tem várias funções no processo de ensino e aprendizagem, sendo algumas delas a socialização dos alunos e o favorecimento de uma aprendizagem que seja resultado de uma prática colaborativa. A EAD *online* tanto pode isolar e afastar as pessoas em relação ao contato pessoal que ocorre nas aulas presenciais como pode transformar esses mesmos alunos em pessoas com objetivos focados e que, por isso, podem desenvolver aspectos da inteligência que em outras formas de ensino não seria possível. O mesmo também pode ser conseguido com os trabalhos em grupo colaborativos *online*.

Apesar das vantagens apontadas por Clementino (2008) quanto ao uso da aprendizagem colaborativa, uma das características da educação *online* é a de transmitir uma falsa ilusão de facilidade para o processo de ensino e aprendizagem: a administração do tempo. O que muitos alunos pensam ao matricular-se em um curso *online* é que os estudos não lhes exigirão muito tempo. No entanto, segundo Palloff e Pratt (2004), “em vez de ser a maneira ‘mais leve e fácil’, estima-se que os cursos *online* tomem pelo menos o dobro de tempo do aluno, pela quantidade de leituras e dos procedimentos inerentes a essa espécie de aprendizagem” (Idem, p.99). Ainda de acordo com os autores, participar de um curso *online* exige “um comprometimento real no processo”, um gerenciamento do tempo que, muitas vezes, o aluno não possui.

Além de se preocupar com o gerenciamento do tempo a ser dedicado ao estudo, para que a aprendizagem flua, o aluno virtual precisa de: “comunicação e *feedback*, interatividade e sentido de comunidade, direção adequada e capacitação para executar as tarefas exigidas” (Ibidem, p. 153). Caso o ensino seja uma cópia do que ocorre na sala de aula presencial, as necessidades dos alunos não serão atendidas, causando-lhes angústia e frustração.

Existe um perfil do aluno autônomo traçado pelos pesquisadores Peters (2001), Moore e Kearsley (2007) e Preti (2005). Para Peters (2001), os estudantes são autônomos quando “assumem e executam” as funções reservadas ao professores, ou seja,

quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem (Idem, p. 95).

Moore e Kearsley (2007), por sua vez, afirmam que os alunos devem ser capazes de “criar seus próprios objetivos de aprendizado, identificar recursos que os ajudarão a alcançar seus objetivos, escolher métodos de aprendizado para cumprir tais objetivos e testar e avaliar seu desempenho” (Idem, p. 129). Os autores entendem que a educação a distância é mais fácil para quem tem “algum grau de habilidade para direcionar seu próprio aprendizado do que para as pessoas que são muito dependentes da orientação, do incentivo e do *feedback* de um professor” (Idem, Ibidem).

Trazendo uma visão mais ampliada de autonomia, Preti (2005), diz que

a autonomia é construída, então, sobre condições objetivas (contexto, conjuntura, relações sociais, culturais e de poder, condições de vida e de trabalho) e subjetivas (estado físico e psicológico, história de vida, formação, interesses, desejos, motivações, hábitos), na organização da vida (profissional e acadêmica), na disciplina e na constante auto-avaliação da caminhada. Daí a importância do desenvolvimento de capacidades que apoiem essa construção e de método de estudo (Idem, p. 119).

Diante das diferentes necessidades dos alunos no ambiente virtual, como aprender em um curso *online*? Quais os caminhos que levam o aluno ao intrincado universo de aprendizagem? A reflexão sobre o que o ambiente virtual proporcionado pela Internet oferece ao aluno dos cursos *online*, no que diz respeito à construção e aquisição do saber, é o que será tratado no próximo tópico.

1.4 O ambiente virtual e a relação com o saber

Além das condições necessárias para favorecer a aprendizagem no ambiente virtual, o aluno precisa construir pré-requisitos. Para estudar *online* e permanecer no curso até o final, é preciso que o aluno tenha uma grande dose de automotivação. O aprender em uma aula tradicional, portanto, é totalmente diferente do aprender em um ambiente virtual, em virtude das condições dadas pelas próprias características desse ambiente. O aluno virtual precisa

desenvolver outras competências, como disciplina, autodeterminação, esforço pessoal, capacidade de análise e de interpretação e espírito crítico.

Ao defender uma visão humanista e emancipatória da educação, Charlot (2005) afirma que é preciso que o conteúdo a ser aprendido faça sentido para o aluno, pois é um dos elementos da aprendizagem significativa. A forma como os conteúdos são trabalhados nesses cursos favorece a percepção do aluno sobre o sentido intrínseco a esse saber e faz com que ele queira aprender? Outra questão que merece reflexão: qual é o “motor” que gera energia e impulsiona o aluno ao aprendizado? Charlot acredita que “para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (Idem, p. 54) para isso. Mas para haver essa mobilização do aluno, Charlot adverte que é preciso que “a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo”.

Clementino (2008) chama a atenção para uma das temáticas tanto das teorias da interação como da comunicação, que é a comunicação educacional com características próprias, que favorece a aprendizagem, sobretudo nos cursos *online*.

a comunicação educacional é entendida como um processo específico que possui características essenciais, com novas práticas docentes e discentes. O eixo central do objetivo pedagógico é a comunicação. Os objetivos educacionais definidos e orientados para a aprendizagem, em comunhão com tais características, favorecem um processo comunicacional diferenciado entre professor e aluno, gerando empatia entre eles. A comunicação adequada é estabelecida por meio do relacionamento pessoal. A atmosfera, linguagem e as convenções desse processo comunicacional, estabelecido por meio dos materiais, interações, facilitam o entendimento e a apropriação dos conteúdos, favorecendo sentimentos de relação pessoal que geram nos alunos prazer e motivação para aprender (Idem, p. 91).

Belloni (2001) também entende que “a educação não é um sistema de máquinas de comunicar informação, ou simplesmente transmitir conhecimentos”, como querem alguns programas de formação de professores *online*. No entender da autora, “a educação deve problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações” (Idem, p. 61).

O professor, que precisa de todo um aparato para sua formação, não pode prescindir de uma aprendizagem que o credencie a assumir uma sala de aula com competência. Cursos *online* aligeirados não são instrumentos ideais para sua formação. Uma aula não é feita apenas de leitura de textos na tela do computador e mais alguns fragmentos de conversas *online*. Uma aula abrange uma postura do professor e do aluno, o debate de idéias, saber ouvir e saber perguntar, dirimir dúvidas, respeitar o argumento do outro e, com as idéias que vão surgindo, tecer o saber.

O professor, como trabalhador, também precisa receber uma educação que esteja voltada para a sua preparação, tendo em vista que, espera-se, irá assumir uma sala de aula com competência, para formar outros trabalhadores. Quais as necessidades postas para essa formação? A educação *online* tem os requisitos apropriados para formar o professor? Existem problemas nos cursos *online* de formação de professores ministrados no Brasil? Tentou-se responder essas questões no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EAD *ONLINE*: ENTRE A POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO PROFESSOR E O RISCO DE PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

No capítulo anterior foram discutidas as mutações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões no campo da educação, sob forte influência do pensamento neoliberal, prevalecendo a tese que defende uma educação voltada para atender às demandas do mercado. Esse tipo de preparação do trabalhador entra em choque com a idéia da educação emancipatória defendida por inúmeros educadores, que poderiam utilizar a comunicação para alcançar seus objetivos, e a educação *online* é uma dessas alternativas. A formação de professores está no foco das preocupações desses educadores, objeto da discussão deste capítulo.

As atuais condições em que se dá a formação de professores fazem parte das análises de vários autores, dentre eles Sacristán (1999), Nóvoa (1999) Contreras (2002), Cunha (1998), Guimarães (2006) e Souza (2006). Pretende-se, em um primeiro momento, enfatizar parte dessas reflexões, para depois relacioná-las com as perspectivas dadas pela educação *online* na formação do professor.

2.1 A formação de professores como sujeitos da prática educativa

Uma das preocupações dos pesquisadores da educação é com a prática do professor, que é rica e diversificada em sua essência (SACRISTÁN, 1999), mas que está cada vez mais padronizada, controlada e burocratizada, em função da forma como os currículos são construídos e pela maneira que as instituições educacionais são constituídas. Essas circunstâncias têm levado ao “empobrecimento e à falta de protagonismo do saber prático do

professor” (Idem, p. 81). A falta de informação e teorização sobre o saber fazer tem prejudicado ainda mais a formação de professores. Para Sacristán (1999), o saber fazer não faz parte da maioria dos cursos e “quando se perde variedade, perdem-se instrumentos culturais, *memes* pedagógicos¹⁸, riqueza de informação que, em outros momentos, poderá ser necessária e preciso reinventar” (Idem, p. 81).

Na visão de Nóvoa (1999), a organização curricular dos cursos de formação de professores, de um modo geral, contempla dimensões históricas das práticas profissionais do professor, do desenvolvimento de competências próprias da profissão e do estímulo à pesquisa. No entanto, falta ainda, para ele, “integrar essas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a” (Idem, p. 18). Portanto, ocorre um saber fazer desvinculado das teorizações curriculares e, ainda, com a investigação sobre o professor e suas práticas elaborada em patamares que colocam em campos diferentes o professor pesquisador do professor sujeito da pesquisa, muitas vezes não devolvendo a este último o resultado da investigação sobre sua prática.

Envolver o professor na pesquisa e torná-lo pesquisador de sua própria prática leva ao enriquecimento de um escopo que servirá de alicerce para as ações desse professor na sala de aula, nas lutas pela melhoria das condições de trabalho como categoria, na valorização da profissão e no acompanhamento da implementação de políticas educacionais que poderão proporcionar uma nova realidade nas instituições de ensino. Ainda que vivenciando as contradições históricas da sociedade capitalista, o professor é um dos sujeitos que podem trabalhar no sentido de mudar essa realidade no conjunto da sociedade.

Essa é uma das perspectivas de que fala Contreras (2002), ao discutir uma das questões da formação docente que está relacionada com a construção da identidade do professor, ao permitir (ou não) que ele se assuma como intelectual crítico para transformar sua prática. Para o autor, o professor precisa potencializar “os aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais” (Idem, p. 185). Essa mudança pode ocorrer a partir do entendimento dos fatores que limitam a “ação do professor”, desde que se tenha coragem para contestá-las.

¹⁸ Na concepção de Franco (2007, p. 8) os *memes* são “unidades auto-replicadoras, análogas aos genes, que poderiam ser encaradas como idéias complexas [...] unidades memoráveis distintas, unidades culturais mais ou menos identificáveis”. Os *memes* pedagógicos são, portanto, as menores unidades culturais do fazer pedagógico.

Mas de que educação se fala? Não há como negar uma mudança no modelo de educação vigente e a formação professores deve levar em conta essa nova realidade. A educação hoje é concebida como um sistema aberto, que deve trabalhar para a formação integral do sujeito, reconhecendo a “interconectividade dos problemas que não podem ser compreendidos isoladamente e uma visão sistêmica da realidade” (NEDER, 2005, p. 55). Mas isso exige um novo professor, “capaz de conquistar e fazer ciência, de apropriar-se da técnica, sem, entretanto, esquecer sua humanidade e seu compromisso político de colocar ciência e tecnologia a serviço do bem-estar social” (OLIVEIRA, 2003, p. 39). Essas mudanças estão fortemente relacionadas com o uso das TIC e com a expansão da educação *online*, porém, observando que

esse processo revela que, ao mesmo tempo em que há um alargamento tecnológico, ele não exige tecnicistas; ao contrário, reivindica a formação abrangente que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, de lê-la, reconhecê-la e interpretá-la. Dessa forma, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re) educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Cunha (1998) acredita que o posicionamento do professor é essencial para a mudança do modelo de educação, porque é ele quem pode promover a instalação do novo, “pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais” (Idem, p. 33). Apesar da resistência de alguns, muitos professores têm buscado novas maneiras de ensinar, e essas práticas educativas diferenciadas precisam estar também na pauta dos formadores de professores, que precisam conhecer de perto este novo contexto colocado pelas TIC e pela educação *online*.

Dentre as várias experiências citadas por Cunha (1998) sobre a prática dos professores neste novo contexto, uma delas diz respeito à importância da narrativa como “instrumento de formação de professores”. Na educação *online*, essa narrativa se dá pela escrita, transformando em palavras a linguagem oral do ensino tradicional. O texto escrito é transmitido pelos canais comunicativos de um ambiente virtual de aprendizagem, dentre eles, as salas de bate-papo e fóruns, que, por uma série de motivos, nem sempre funcionam para facilitar a aprendizagem. Em muitos cursos *online*, essas falhas ocorrem por problemas técnicos.

O ensino precisa levar em conta as experiências do educando, e, na educação *online*, esse compartilhamento de experiências fica limitado, já que as salas de bate-papo e fóruns, nos

quais os diálogos e as trocas de impressões deveriam ocorrer, são pouco usados pelos estudantes de alguns cursos¹⁹.

Para Cunha (1998, p. 41), não é possível o professor ensinar a partir das vivências do aluno “se os programas que pensam sua formação não os colocarem também como sujeitos de sua própria história”. O trabalho cotidiano do professor é baseado em várias referências que são citadas em narrativas da “sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Ao sistematizar todas essas referências em narrativas, o professor vivencia “um processo profundamente pedagógico, no qual sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão” (Idem).

A mudança do modelo de educação faz-se no dia-a-dia da sala de aula, na postura profissional da qual o professor se investe, na consciência de classe assumida por ele e na escolha de caminhos a percorrer entre o que é oferecido pela instituição e o que coloca em prática. Nem sempre são dadas a esse professor as condições necessárias para um fazer inovador, no qual as práticas tradicionais possam ser substituídas por outras maneiras de ensinar. Se o professor já não é o mesmo do começo do século passado, o aluno de hoje espera outro tipo de interação para aprender. Novas práticas ainda não vivenciadas pelo professor precisam ser adotadas, sob pena de se perder o principal elo de comunicação com esse novo aluno.

O que ensinar e como o professor ensina estão vinculados à densidade da proposta pedagógica desenvolvida nos cursos de formação do professor. Em relação à formação inicial, Guimarães (2006) defende que as instituições que formam o professor precisam perceber como é complexa essa formação. O professor, na cotidianidade da profissão, precisa ter didática e domínio do conteúdo que ensina, desenvolver convicções “em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente”, além de outras habilidades que se fazem necessárias. “E este ainda é um conhecimento novo para pesquisadores e instituições que atuam na formação profissional do professor” (Idem, p. 18).

Outra preocupação de Guimarães (2006) em relação à profissionalização docente refere-se a uma certa acomodação das instituições formadoras de professores, que acabam contentando-se com uma “qualificação mínima, descompromisso com a atualização pedagógica, autodesqualificação, etc”, além do descaso com o profissionalismo necessário, levando à

¹⁹ Esse assunto será abordado de forma mais detalhada no Capítulo III deste trabalho, quando será apresentado o resultado da pesquisa com os alunos-professores do Módulo II do curso *online* Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG.

“insensibilidade com o insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho etc” (Ibidem, p. 48).

Comungando com as idéias do autor, acredita-se que é importante o envolvimento emocional e cognitivo do professor na tarefa que abraça, a de ensinar. Os problemas citados por Guimarães existem de fato no espaço educativo e são problemas com os quais o professor convive, não tendo como fechar os olhos para essa realidade. A tarefa de melhorar a educação é coletiva e um dos elementos principais dessa luta é o professor, na medida em que ele precisa legitimar e fortalecer sua profissão.

Sobre a necessidade da profissionalização do professor, Brzezinski (2002) acredita que

as transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado status e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente (Idem, p. 10).

Ao buscar estudar os canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem, – fórum e sala de bate-papo – nos cursos de EAD *online* para a formação de professores, procura-se conhecer as reais potencialidades dessa modalidade de ensino para uma adequada preparação desse profissional, sem esquecer o contexto em que a aprendizagem se realiza e sob quais condições o professor estuda.

Palloff e Pratt (2004) asseveram que “compartilhar a informação, os interesses e os recursos é parte integrante da educação *online*. É a base da forma construtiva de ensinar e aprender, em que o conhecimento e o significado são criados em conjunto pelos alunos e pelo professor.” (Idem, p. 38). Essa nova maneira de ensinar e aprender mediada pela Internet é um tema novo que atrai professores, como atraiu os sujeitos pesquisados neste trabalho, os professores-alunos do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, do CEAD da UCG.

Diante de uma grande diversidade de recursos didáticos, programas e aplicativos, o modo de ensinar e aprender ganha novas nuances e novas práticas no ambiente virtual, no qual a interação, a participação e a motivação possuem relevância, com as mediações múltiplas (GÓMEZ, 1997) favorecendo a aprendizagem. Nesse universo, os atores envolvidos são importantes parceiros na tarefa do aprender. Ramal (2002) concebe que o professor é um “estrategista do conhecimento”, “um professor arquiteto cognitivo”.

é o estudioso dos processos mentais, que sabe elaborar e testar hipóteses sobre as melhores formas de construção da árvore de competências, conteúdos e habilidades de cada aluno e de cada grupo de estudantes. Identificando as inúmeras

possibilidades do mapa dos percursos, indica caminhos, propõe desafios e metas, desenha os mapas de navegação da mente. Fazendo uma analogia com o mapa conceitual que os grupos de construção de sites elaboram, prevendo as possibilidades de navegação de seus usuários, nesse sentido, com relação ao estudante, o professor seria equivalente a um instructional designer (Idem, p. 193).

Mudam os cenários e os espaços educativos, e, com eles, mudam as práticas educativas. Por mais que os planejadores dos cursos idealizem práticas de ensino satisfatórias, algumas experiências realizadas no Brasil demonstram que existem problemas na EAD *online*. As dificuldades encontradas para o bom andamento desses cursos e os meandros percorridos por educadores e estudantes durante as aulas serão analisados no próximo tópico.

2.2 Dificuldades encontradas em algumas experiências de cursos *online* no Brasil

A Internet, com recursos multimídia, variados aplicativos e amplos canais de comunicação, tornou-se o ambiente favorito para a criação de cursos em EAD *online*. Alguns autores (PETERS, 2003; RUMBLE, 2003; CAMPOS *et al*, 2003; MAIA, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004; SILVA, 2006; MOORE e KEARSLEY, 2007) consideram a nova mídia o ambiente ideal para a EAD. No entanto, os resultados de pesquisas (OLIVEIRA, 2003; GOUVEIA e OLIVEIRA, 2006; VALENTE *et al*, 2003; VAVASSORI e RAABE, 2006; CLEMENTINO, 2008) apontam a existência de deficiências, muitas delas de natureza técnica, do ambiente virtual para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem em vários cursos, entre eles, os de formação de professores.

A seguir serão apresentadas algumas reflexões sobre os resultados dessas pesquisas sobre EAD, mediante uma interlocução com os dados obtidos na pesquisa realizada pela autora deste trabalho, com os professores-alunos do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG.

2.2.1 Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância – UnB

Oliveira (2003) realizou uma pesquisa no terceiro curso de especialização em Educação Continuada e a Distância da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), ministrado em parceria com a Cátedra Unesco de Educação a Distância, no período de julho de 1999 a dezembro de 2000, com uma carga horária de 450 horas. O currículo do curso

contou com seis disciplinas, que subsidiaram, ao final, a elaboração de um Projeto de Trabalho Institucional. A proposta metodológica do curso procurou possibilitar a vivência de uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede entre os alunos-cursistas, os professores, os tutores e a coordenadora do curso. A turma era formada por 146 professores (alunos-cursistas) de vários estados brasileiros.

Nas entrevistas, os professores-alunos reclamaram que o ambiente de aprendizagem, o *software* canadense *Virtual-U*, desenvolvido pela Simon Fraser University, proporcionava uma navegação um pouco confusa, que dificultava o acesso ao conteúdo e aos demais campos do curso (Idem, p. 79).

Outros alunos disseram que a tarefa de elaboração de um Projeto Institucional não teve a colaboração de todos os colegas e nem a integração interinstitucional. De acordo com os professores-alunos, isso ocorreu porque cada grupo deveria fazer um projeto sobre a sua própria instituição de ensino, o que não incentivou as trocas.

A pesquisadora do curso da UnB também constatou que muitos alunos tiveram dificuldades em administrar o tempo para atividades de estudo e elaboração dos trabalhos, em virtude dos encargos da profissão e da vida familiar. Também enfrentaram dificuldades para organizar o “tempo para formar as atitudes requeridas ao aluno distante, ou seja, autodisciplina, concentração, esforço, dedicação, auto-organização, perseverança, entre outras.” (p. 85). A autora considera que a EAD não é uma alternativa “para quem não tem tempo para um curso presencial. A modalidade de educação a distância proporciona uma certa plasticidade por superar a questão do espaço, e não a falta de tempo” (Idem, p. 85).

Entre os obstáculos encontrados pelos professores-alunos desse curso consta ainda “o baixo índice de participação nos fóruns de discussão – de 20% a 50%” dos alunos (Ibidem, p.128). Uma das professoras do curso confessa que teve de estimular os alunos, por e-mail a participarem dos fóruns, “para compreender e utilizar esse novo espaço de troca, de aprendizagem” (Ibidem, p. 83).

Outra professora do curso *online* também tentava estimular os alunos: “Quando percebia que o fórum estava muito parado, entrava com um bate-papo [...] como uma forma de complementar as discussões e evitar o pergunta/responde, com o intuito de manter o fórum vivo.” (Ibidem, p. 84). De acordo com a autora, a pequena participação dos alunos nos trinta e um fóruns realizados durante o curso dificultou o desenvolvimento de uma proposta de trabalho e aprendizagem coletivos.

Outra reclamação dos alunos participantes do curso de especialização em Educação a Distância da UnB foi em relação à “incipiente iniciativa de valorização do saber – saber da experiência – do aluno-cursista, em sua trajetória de vida pessoal e coletiva”. Essa falta de valorização do saber do professor foi destacada no início deste capítulo, mediante a colocação de algumas das preocupações de diversos teóricos da educação, como Sacristán (1999), Nóvoa (1999), Contreras (2002), Cunha (1998), Guimarães (2006) e Souza (2006). Os próprios alunos sentiram essa falta de aproveitamento do saber do professor nas atividades e nos diálogos estabelecidos no decorrer do curso e exteriorizaram o que eles consideraram como uma falha.

Em sua pesquisa, Oliveira (2003) constatou que os professores do curso *online* da UnB tinham dúvidas sobre qual era o melhor momento para fazer as intervenções e quantas vezes era preciso intervir, além de desconhecerem de quem era a autoria dos trabalhos apresentados.

No Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital da UCG houve uma significativa participação nos três fóruns oferecidos: dos 15 professores-alunos matriculados no curso, 12 participaram do primeiro fórum; 14, do segundo; e outros 12, do terceiro. Além de postar comentários sobre o conteúdo da unidade e sobre a questão proposta pelo professor, os professores-alunos interagem com os colegas, replicando os comentários postados, como no exemplo abaixo²⁰, retirado do terceiro fórum.

Re: Atividade 7
Por: Thiago - quinta, 14 junho 2007, 08:56
Márcia,
Concordo com você, realmente há uma dificuldade no hipertexto por ser tratar de algo virtual, sem uma seqüência lógica, no qual a maioria estar acostumada ao modo seqüência, pela própria prática de estudo que hoje se pratica.
(III Fórum do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

2.2.2 Disciplinas de graduação em regime semipresencial – UFRJ e UNIRIO

Na apresentação dos resultados de uma pesquisa sobre a oferta de quatro disciplinas em regime semipresencial, ou seja, com 20% da carga horária ministrada *online*, em cursos de formação de professores, no nível de graduação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), as pesquisadoras

²⁰ Os textos produzidos pelos alunos do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG serão grafados neste trabalho em itálico e os nomes de alunos-professores e professoras do curso são fictícios, para preservar suas identidades. Também conservou-se a grafia original dos textos produzidos pelos integrantes do curso.

Gouvêa e Oliveira (2006) constataram alguns problemas no oferecimento das disciplinas, por causa de falhas ligadas à tecnologia.

A plataforma usada foi a AulaNet, elaborada por professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Foram oferecidas quatro disciplinas na modalidade semipresencial – Fundamentos de Matemática Elementar II, Física I, Estatística Aplicada à Educação e Leitura e Produção de Imagens – dos cursos de Licenciatura da UFRJ e da UNIRIO. A equipe ministrante de cada disciplina era constituída por uma professora e um tutor, que foram capacitados para essas aulas. Um administrador da plataforma atendia a todas as disciplinas. As aulas semipresenciais foram oferecidas no primeiro semestre de 2004.

De acordo com as autoras, a plataforma dos cursos teve problemas de funcionamento no ambiente no qual estava instalada. A professora da disciplina de Fundamentos de Matemática Elementar II havia disponibilizado todo o material das aulas *online* e os avisos nesse ambiente, mas ele não funcionou. Ela precisou reorganizar seus procedimentos, criando um endereço para a disciplina, pelo qual encaminhou os avisos, os textos referentes aos capítulos da semana e as tarefas. Os alunos também enviavam as tarefas resolvidas e as dúvidas para esse mesmo endereço. No caso dessa disciplina, foram usadas somente as formas de comunicação assíncronas e sem o uso da plataforma.

Durante o período de implantação da disciplina Estatística Aplicada à Educação, foi mudada a versão da plataforma que a hospedava. A professora também teve de replanejar a sala de aula virtual. Nesse período, os alunos encaminharam as tarefas e fizeram a comunicação com a professora e os tutores sem o recurso da plataforma.

Na disciplina Leitura e Produção de Imagens do curso da UNIRIO, a professora disponibilizou textos e imagens na plataforma, além de sugerir *sites* para o estudo das imagens. Os alunos teriam de elaborar três atividades e encaminhá-las via plataforma. De acordo com as autoras, a professora dessa disciplina enfrentou muitas dificuldades para disponibilizar imagens em movimento e acessá-las, por causa de problemas na plataforma.

Todas as professoras das quatro disciplinas pesquisadas adotaram a metodologia de expor o conteúdo na fase presencial e reservar a fase a distância para discussões sobre as atividades; porém, a comunicação não funcionou como deveria, frustrando professores e alunos. Por isso, o contato e a troca de mensagens “foram feitas, principalmente, sem o uso da plataforma [...] foram seguidos os passos da aula presencial, mas diminuindo os espaços de debate, pois os meios de comunicação síncronos foram pouco freqüentes” (GOUVEIA e OLIVEIRA, 2006, p. 94).

Além das falhas observadas na comunicação professor-aluno, as autoras concluíram que o impedimento do uso da plataforma “reforçou a opção pelo texto escrito e limitou a busca por outras mídias que rompessem com a hegemonia desse tipo de texto, limitando a vivência dos professores, tutores e estudantes” (Idem, p. 95).

No Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da Universidade Católica de Goiás também houve um baixo índice de participação dos professores-alunos nos canais comunicativos das salas de bate-papo. Dos 15 professores-alunos participantes do curso, apenas três compareceram à sala de bate-papo nos dia e horário marcados para discutir uma das temáticas do curso com os colegas e professores. Os professores-alunos que participaram fugiram do tema proposto em diversos momentos, desvirtuando a função da sala de aula *online*. Apesar de considerarem esses momentos importantes para a aprendizagem, os professores-alunos alegaram que não participaram da sala de bate-papo por incompatibilidade de horário, já que as salas foram programadas para turnos e horários em que eles estavam trabalhando.

2.2.3 Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso das Novas Tecnologias: Descrição e Fundamentos – PUC-SP

Valente *et al* (2003) pesquisaram o rendimento alcançado pelos alunos-professores do curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso das Novas Tecnologias: Descrição e Fundamentos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O curso foi ministrado pelos professores e alunos do programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP para 47 professores de escolas públicas de vários Estados brasileiros. O curso teve uma carga horária de 360 horas e durou um ano.

O curso foi promovido pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), do Ministério da Educação, e foi ministrado pela PUC-SP. A maioria das atividades foi realizada a distância, “com suporte em ambiente virtual de aprendizagem, pautada pela metodologia de interação, de construção do conhecimento, de articulação teoria-prática [...] de contextualização na realidade da escola e na prática do professor/aluno com o computador” (Idem, p. 9).

Os fóruns de discussão foram criados no curso da PUC-SP com a proposição de questões elaboradas a partir de textos produzidos pelos professores e conferencistas do curso. As temáticas postadas não estimularam os professores-alunos a participar: em 15 dos 22

fóruns realizados, a participação foi, em média, de 15 mensagens postadas. Essa conclusão dos autores da pesquisa está relacionada com o número de professores-alunos que fizeram o curso: 47.

Os professores-alunos do curso da PUC-SP também enfrentaram problemas com a administração do tempo, como o ocorrido com os professores-alunos do curso de especialização de Educação a Distância da Universidade de Brasília pesquisado por Oliveira (2003). Ao analisar o problema ocorrido com os professores-alunos do curso da PUC-SP, Valente *et al* (2003) afirmam que

para atender às demandas dos professores-alunos, mergulhados em seus afazeres profissionais em distintas regiões geográficas com diferentes calendários escolares, bem como preservar a qualidade e seriedade do curso, com avaliações de processo e produtos desenvolvidos em cada disciplina e elaboração de uma monografia com orientação dos coordenadores do trabalho final, foi necessário um constante exercício de flexibilidade, abertura, tolerância, consciência profissional e emocional da parte de todos os envolvidos (Idem, p. 83).

Os professores-alunos do curso da PUC-SP enfrentaram outra dificuldade no ambiente virtual que hospedava o curso: “Um vírus surgiu nos arquivos do Word, circulando no ambiente, interferindo na leitura das produções e na troca de comentários entre os participantes, criando um clima desfavorável à interação e exigindo tempo para sua solução” (VALENTE *et al*, 2004, p. 94). Outro problema que dificultou o processo de aprendizagem foi a abertura dos arquivos, para posterior impressão, de todas as produções e projetos recebidos pelos professores-alunos, pois requeria muito tempo para realizar o *download*, e muitas vezes a conexão era interrompida.

O professor da disciplina Tópicos em Informática na Educação desse curso constatou que houve uma reduzida participação por parte de uma das duas turmas de professores-alunos, a turma A. Foram postadas somente 28 mensagens dos professores-alunos da turma A contra 85 mensagens da turma B. Ao entrar em contato com os coordenadores das turmas, foi constatado que essa turma participou menos porque estava “assoberbada com tarefas de conclusão de uma disciplina anterior. Esse fator, embora coerente com o princípio do ritmo próprio que deve ser observado em atividades em EAD” (Idem, p.106), dificultou a participação na disciplina de Tópicos em Informática na Educação.

2.2.4 Curso Aprendendo a Ensinar em Ambientes Virtuais - UNIVALI

Os pesquisadores Vavassori e Raabe (2006) procuraram descobrir se as ferramentas do curso *online* Aprendendo a Ensinar em Ambientes Virtuais, da Universidade do Vale do Itajaí

(UNIVALI), voltado para a formação de professores, eram apropriadas para a aprendizagem. O curso ficou hospedado no ambiente virtual Aulanet e contou com sala de bate-papo e fórum, além do recurso *TeamWave*²¹, que possibilitou aos alunos construírem um mapa conceitual em tempo real. No final do curso foi aplicado um questionário para avaliação das ferramentas utilizadas.

Com o resultado da análise desse questionário, os pesquisadores constataram que “muitos participantes tiveram dificuldade em tirar proveito das ferramentas e o fato de a área de interação ser compartilhada (todos visualizam as ações de todos) proporcionou uma grande dificuldade de coordenação nos grupos.” (Idem, p. 323). Segundo os autores, se um professor-aluno do grupo não estivesse disposto a cooperar, toda a atividade ficava comprometida. Outra conclusão da pesquisa:

percebeu-se que a grande maioria dos participantes utilizou-se do Aulanet majoritariamente como repositório para disponibilização de material didático no formato eletrônico; os recursos de interação síncronos e assíncronos (sala de bate-papo e fórum) bem como as tarefas de avaliação não foram explorados em profundidade (Ibidem, p. 324).

Os autores afirmam que não foi possível identificar a causa exata desse fato, porém “acredita-se que duas situações contribuíram para isto: a pouca experiência prévia dos docentes na utilização dos recursos interativos e a facilidade de adaptar os conteúdos prontos de um tópico de sala de aula para um tópico virtual através do Aulanet.” (Ibidem, p. 324).

Com relação à utilização das ferramentas pelos professores-alunos, os pesquisadores constataram que houve uma predominância dos recursos assíncronos, ou seja, o ambiente virtual e o fórum, sobre os síncronos, que são a sala de bate-papo e o *Team Wave*. Acredita-se que “o professor optou por recursos assíncronos por ter encontros presenciais que dispensam os recursos síncronos” (Ibidem, p. 325). Os autores concluíram ainda que a falta de segurança (domínio) na manipulação de determinados recursos também foi um fator que levou alguns alunos-professores a não utilizá-los.

O Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG não realizou nenhum encontro presencial e a participação na sala de bate-papo foi muito pequena. Os professores-alunos preferiram postar seus comentários no fórum, no momento que melhor lhes conviessem. Os professores-alunos da Universidade do Vale de Itajaí, assim como os da Universidade Católica de Goiás, preferiram os canais assíncronos para se

²¹ *Team Wave* “é um ambiente colaborativo que permite coordenar o trabalho em grupo, a colaboração entre pessoas, além do compartilhamento de informações, através da Internet” (VAVASSORI e RAABE, 2006, p. 316).

comunicar, embora tenham ocorrido encontros presenciais no curso da UNIVALI, enquanto que os professores-alunos do curso da UCG não tiveram essa oportunidade.

2.2.5 Curso de Capacitação de Tutores – SEBRAE-SP

Clementino (2008) pesquisou a aplicação de uma didática voltada à participação, comunicação e interação entre todos os participantes do Curso de Capacitação de Tutores do Serviço Brasileiro de Apoio aos Micros e Pequenos Empresários de São Paulo, SEBRAE-SP. O curso foi realizado totalmente a distância, e os alunos vivenciaram situações individuais e coletivas em atividades colaborativas. A carga horária do curso foi de 33 horas, e duração, 45 dias. O curso foi realizado no primeiro semestre de 2006, com 40 alunos. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi o Web Ensino. O curso ofereceu um módulo inicial de ambientação e seis módulos temáticos: Educação a Distância via Internet, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Ensinar e Aprender a Distância, Papéis de Tutores e Alunos na EAD via Internet e *Feedback* e Gerenciamento do Tempo de Tutoria em EAD.

A pesquisadora, que também foi professora do curso, dois dias antes do início das aulas passou um e-mail de boas vindas aos alunos e com instruções técnicas sobre o ambiente virtual Web Ensino. Dos 40 alunos matriculados, 14 disseram não terem recebido o e-mail.

Outra dificuldade encontrada nesse curso do SEBRAE-SP foi formar os grupos de estudo. Ainda na fase inicial descobriu-se que somente a professora tinha acesso à área do ambiente virtual em que os grupos estavam sendo formados. O aluno só tinha acesso ao seu próprio grupo, o que dificultava, para os demais participantes, saber quem ainda estava sozinho. A pesquisadora constatou que o ambiente Web Ensino foi “fundamentado em uma proposta educacional menos ativa e participativa e, conseqüentemente, não estava preparado para algumas das propostas educacionais colaborativas previstas no curso” (CLEMENTINO, 2008, p. 177). A professora, então, mediu o processo de formação dos grupos, enviando informações por e-mail a todos os alunos.

A publicação das atividades dos grupos desse curso do SEBRAE-SP foi feita nessa mesma área restrita, contrariando a proposta do curso, de ser colaborativo. Para contornar o problema, a professora criou uma pasta em uma área de publicação pública, para a qual transferiu todos os trabalhos, pois

uma das características de um processo de ensino e aprendizagem baseado na abordagem colaborativa é que os resultados das atividades – produzidos pelos grupos ou individualmente – sejam de livre acesso a todos os participantes do curso

para que haja compartilhamento das idéias geradas, e para que cada aluno teça seus comentários e/ou faça perguntas aos grupos e colegas (Idem, p. 179).

A professora também só tomou conhecimento de que alguns alunos não estavam recebendo os e-mails enviados por ela no fim do módulo I, quando um deles informou do problema, porque era ele quem estava repassando os e-mails da professora aos colegas. O problema era no ambiente Web Ensino. A professora, então, decidiu usar uma conta de e-mail externa para a comunicação entre todos.

Incentivadora da EAD *online*, Clementino (2008) defende que a maioria das dificuldades nos primeiros dias de um curso *online* é de natureza técnica, “que tendem a desaparecer, com a maior fluência de professores e alunos no ambiente virtual” (Idem, p. 180). Quando os participantes vão descobrindo “as funcionalidades e limitações dos recursos/dispositivos disponíveis”, a relação com o ambiente virtual se torna mais fácil pela “familiaridade adquirida, e a tecnologia passa a ocupar o lugar que lhe é de direito no processo de ensino e aprendizagem a distância, o de meio/suporte” (Idem, Ibidem).

Viu-se, portanto, que são variados os problemas encontrados por diferentes pesquisadores nos cursos *online*, muitos deles também identificados por esta pesquisadora.

Ao ouvir os professores-alunos do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, oferecido pelo Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade Católica de Goiás sobre o uso dos canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem, sala de bate-papo e fórum, e se houve ou não interação e motivação para participar, obteve-se informações importantes para avaliar a validade desses canais. O resultado da pesquisa e sua análise serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A COMUNICAÇÃO NOS CURSOS *ONLINE*: A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA INTERAÇÃO

Pretendeu-se, neste capítulo, trazer o resultado da análise da pesquisa de campo realizada com os professores-alunos do Módulo II do curso de extensão *online* Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, oferecido pelo Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade Católica de Goiás. A análise dos resultados coletados foi elaborada em interlocução com os diversos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, à luz da teoria das mediações múltiplas (GÓMEZ, 1997), caminhando para algumas conclusões sobre o uso dos canais comunicativos dos ambientes virtuais de aprendizagem presentes na Internet nos cursos *online*, relacionado com a interação dos professores-alunos entre si e destes com os professores do curso, além dos fatores da participação e motivação dos professores-alunos, que compõem as categorias de análise.

Palloff e Pratt (2004) e Peters (2003) argumentam que, pela própria natureza do ambiente virtual, para que o aprendizado ocorra, os canais de comunicação presentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem são espaços essenciais para as práticas educativas, principalmente os fóruns e as salas de bate-papo.

Porém, havia a necessidade de investigar se existe de fato interação intermediada por esses canais comunicativos (sala de bate-papo e fórum) nos cursos de EAD *online*; se as conversas nesses canais têm como tema o conteúdo dos cursos; se há motivação para o uso dos canais e se existe uma relação colaborativa entre professores e professores-alunos que favorece a aprendizagem.

Com essas questões em mente, partiu-se para a pesquisa, com o campo empírico e os sujeitos previamente escolhidos: os alunos-professores do Módulo II do curso de extensão Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD da Universidade Católica de Goiás. O curso contava com duas professoras²² e três

²² Os nomes das professoras foram mudados para preservar suas identidades. Elas estão nominadas neste trabalho por Marina e Cleusa. O professor convidado está nominado por Sérgio.

pesquisadores, sendo dois com formação em educação e um em economia. Um professor com formação em Administração de Empresas foi convidado para participar dos fóruns. As duas professoras atuam com EAD *online* desde 1997 e ambas possuem cursos de extensão em tutoria e metodologia do ensino em EAD pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

O Módulo II do curso Aprendendo e Ensinando no Mundo Digital durou dois meses, com carga horária de 60 horas e foi realizado de maio a junho de 2007, com 18 alunos-professores matriculados. Logo no início do curso ocorreram três desistências, permanecendo 15 alunos-professores²³. Foi cobrada uma taxa única de 87 reais. O Módulo II teve quatro unidades: Realidade Virtual, Linguagem Hipertextual, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Estar com. O curso foi disponibilizado na plataforma *Moodle*, que é um *software* gratuito usado por diversas universidades em todo o mundo.

A análise do resultado da pesquisa de campo, no que se refere às indagações formuladas, está apresentada a seguir.

3.1 A participação, a interação e a motivação como fatores essenciais para facilitarem a aprendizagem

Na pesquisa de campo foi aplicado um questionário (ver Apêndice) a 14 dos 15 professores-alunos que fizeram o curso e, depois, realizada uma entrevista semi-estruturada em profundidade com quatro professores-alunos. O questionário era composto de 32 questões, sendo três abertas e 29 fechadas. Das questões fechadas, em três delas o respondente tinha a opção de marcar mais de uma alternativa.

A reflexão realizada sobre os dados levantados a partir do questionário não foi suficiente para o entendimento do problema e colocou novas necessidades para compreendê-lo melhor. As questões que ainda ficaram obscuras fizeram, então, parte de um roteiro para a realização da entrevista em profundidade. A metodologia e realização da entrevista, além da apresentação dos resultados obtidos, também fazem parte deste capítulo.

A escolha dos quatro professores-alunos para serem entrevistados obedeceu a alguns critérios, tendo sido dada preferência para quem havia participado de pelo menos uma sala de bate-papo. Dessa forma, foram escolhidos três mulheres e um homem. Todos haviam

²³ Também os nomes dos 15 professores-alunos do curso foram mudados para preservar suas identidades. Neste trabalho, eles estão nominados por: Gláucia, Anita, Laura, Márcia, Luísa, Afonso, Fernanda, Andréa, Clara, Rosely, Thiago, William, Alberto, Gustavo e Susana.

participado dos fóruns e duas professoras-alunas, também das salas de bate-papo. Foi preparado um roteiro inicial contendo 23 perguntas. Mas, ao longo do encontro, à medida que a conversa foi se estabelecendo, novas questões foram surgindo e sendo feitas aos professores-alunos.

A interlocução entre o referencial teórico e as informações fornecidas pelos alunos ordenaram a análise, realizada à luz das seguintes categorias: participação, interação e motivação.

O Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital teve como público-alvo os professores em formação. Supõe-se, então, que a procura pelo curso confirme a tentativa de preencher vazios não trabalhados na formação docente, relacionados com um conhecimento mais amplo do ambiente digital. Essa necessidade é apontada por vários autores, entre eles Kenski (2001, p. 75), quando afirma que “é preciso que o professor saiba lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, que saiba utilizá-las pedagogicamente”. Para a autora, o professor precisa conhecer o computador, “os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais interativas das redes e espaços virtuais para aproveitá-las nas mais variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais” (Idem, p. 75).

Sobre a importância de fazer um curso de EAD *online* sobre o conteúdo digital, para conhecer melhor os recursos/dispositivos disponibilizados pelo mundo virtual, todos os professores-alunos entrevistados argumentaram que foi muito importante, porque esclareceu várias dúvidas que tinham sobre essa temática. Na entrevista, Fernanda admitiu que antes de fazer o curso alimentava preconceito em relação à EAD:

Muito importante, porque eu tinha preconceito em relação à educação a distância e eu mudei o jeito de ver essa modalidade de educação. Quando participei do curso aí eu falei: quero fazer uma disciplina, será que eu dou conta? Dei. As discussões, os textos fizeram mudar a minha visão da educação a distância. Já é uma realidade, não adianta ser contra. Sobre o conteúdo, eu buscava este conhecimento no curso. A parte teórica foi muito bem colocada. Eu peguei uns livros para conhecer mais sobre os temas (2007).

Márcia também admitiu esse preconceito e disse que ainda não o perdeu totalmente. “Eu aprendi muito, mas não sei se todos aprenderam. Pode ter alunos que, às vezes, não têm a seriedade necessária para cursar a EAD *online*”. O preconceito de Fernanda e Márcia em relação à EAD confirma o que já foi ressaltado por diversos autores sobre este aspecto. Belloni (2001, p. 40) afirma que existe “uma determinada visão da EAD como algo marginal socialmente”, uma visão que “tende a evoluir e se transformar, no bojo das mudanças sociais

e grandes tendências da modernidade tardia”, já que o alunado cresce em número e se diversifica “em termos de demandas específicas.”

Lima (2007) também se refere a esse conceito da EAD como o de uma educação de “menor prestígio”, para a qual o pensamento neoliberal quer empurrar as massas dos países periféricos, não se preocupando com a qualidade do ensino oferecido. Maia e Mattar (2007) abordam a alegação de uma “falta de identidade do setor e, até mesmo, de uma sensação de estar à margem, de ser um primo pobre da educação, um estepe” (idem, p. xiv).

Constatou-se que sete dos 14 professores-alunos tinham entre 30 e 40 anos, sendo que, na amostra em questão, o mais jovem estava com 27 e o mais velho, 54 anos. Cinco professores-alunos não informaram a idade. Participaram do curso em análise dez mulheres e quatro homens. O fato de o maior número desses professores-alunos ter em média de dez a 20 anos de profissão demonstra a preocupação desses profissionais com a educação continuada, também chamada de educação ao longo da vida (BELLONI, 2001), e, principalmente, de como se dá o processo de ensino e aprendizagem no ambiente digital, novo *locus* dos cursos em EAD na atualidade. Deve-se levar em conta ainda que o contínuo processo de informatização das escolas, com a criação de laboratórios, exige um conhecimento do ambiente virtual mais amplo por parte do professor, conhecimento que não é adquirido do dia para a noite.

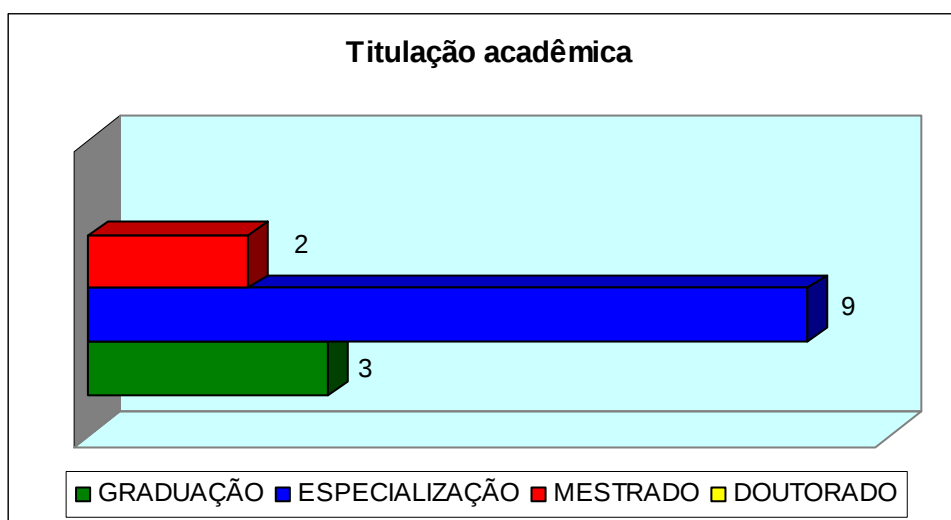
Vários autores (KENSKI, 2001; BELLONI, 2001; MENEZES, 2001; PUCCI *et al*, 2003; FIORENTINI e MORAES, 2003; COSTA e OLIVEIRA, 2004; CHARLOT, 2005) discorrem sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar com o computador e a Internet. Para Belloni (2001, p. 107) “os professores tendem a encarar com desconfiança e resistência a introdução de inovações tecnológicas em suas práticas; em geral reagem negativamente à mudança.”

A autora também cita como problema o fato de o professor não estar acostumado a partilhar responsabilidades com outros colegas, o que sempre ocorre quando se utilizam as TIC no ensino e na prática da docência no ambiente virtual. Isto porque entram outros funcionários do cenário educacional, como o *designer* instrucional, os técnicos em informática e os tutores, que irão trabalhar na criação de cursos interativos *online*, na produção de material pedagógico apropriado para esse ambiente, na manutenção de equipamentos e no acompanhamento da execução de tarefas pelos alunos.

Sobre a graduação cursada, um total de cinco professores-alunos fez Pedagogia e dois deles eram graduados em Psicologia. Alguns cursos mencionados também apontam para a profissão-professor, como são os casos de Biologia, Letras, Artes Visuais, História e

Educação Física. Os outros eram graduados em Direito, Ciência da Computação e Biblioteconomia. Sobre a formação acadêmica, nove professores-alunos declararam ter como titulação máxima a especialização. Três respondentes afirmaram ter graduação e dois, mestrados. Esses dados estão apresentados na Figura 1.

Figura 1



Fonte: dados coletados pela autora, a partir da aplicação do questionário (2007)

Em relação ao fato de ter ou não experiência com a informática, 13 dos 14 professores-alunos responderam que sim. No entanto, na entrevista, duas professoras-alunas confessaram ter enfrentado um pouco de dificuldade. Uma delas, Anita, disse que tem seu domínio da informática melhorado um pouco e que consegue fazer o básico: “Quando eu não sei alguma coisa, eu recorro aos meus filhos, um de 13 e outro de 15 anos”. Márcia, a outra professora-aluna, admitiu que teve muita dificuldade quando acessou a Internet nas primeiras vezes.

No início, quando eu comecei a mexer com a Internet, eu fiquei muito a desejar, mas quando eu estava fazendo o curso, já tinha essa facilidade. No início de mexer com a Internet eu achava muito complexo, complicado, muito aberto, não é uma janela não, é um portão escancarado. Mas aí eu aprendi a delimitar, principalmente uma pesquisa. Antes eu colocava um tema genérico, eu tinha dificuldade em ser mais específica, mas com o tempo você vai pegando a prática, vai se acostumando (2007).

Dez professores-alunos do curso do CEAD disseram acessar as aulas *online* utilizando Banda larga, enquanto 13 deles o fazem usando o computador de casa. Dois professores-alunos usam a Internet discada e um, a rede sem fio (*Wireless*). Diante desse quadro, observa-se que os professores-alunos estão em condições muito melhores do que a maioria da sociedade brasileira, que se encontra excluída do mundo digital. Como já foi visto no Capítulo 1, os dados da empresa de pesquisa IBOPE/NetRatings mostram que somente 21% da

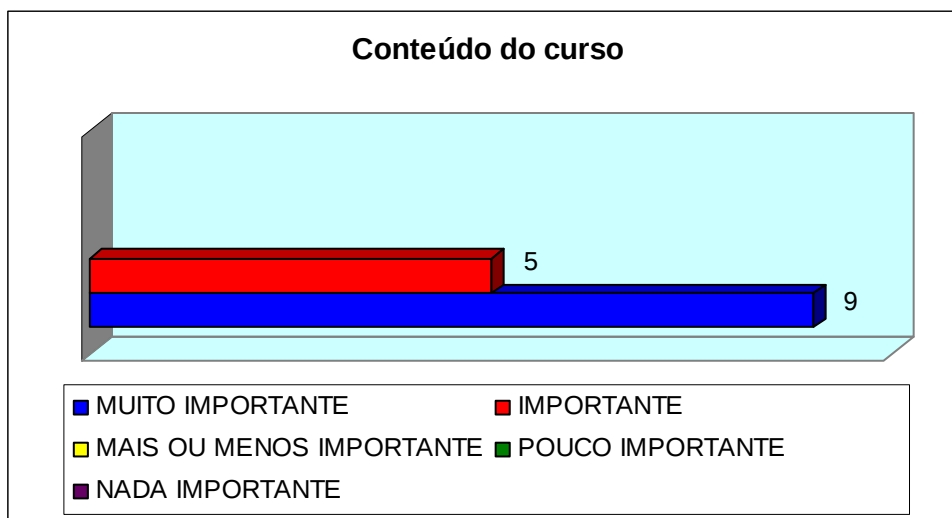
população brasileira tem acesso à Internet. Bretã (2004, p. 100) define o perfil de quem acessa a Web: “O usuário típico da Internet é homem, urbano, com idade inferior a 35 anos, com educação universitária e alta renda. Assim, os pobres, desconectados, têm suas vozes e interesses deixados de fora da conversação global.”

Levando-se em consideração a pequena quantidade de pessoas que consegue se conectar à Internet e diante da propaganda que hoje é feita em torno da EAD *online*, vista como baluarte da democratização da educação, Cantor (2007, p.2) faz um questionamento:

tem sentido dizer que se pressupõe ser possível alfabetizar pela Internet, quando isso pode estar ao alcance de uma ínfima porcentagem da população mundial, já que o resto precisa da alfabetização convencional para poder soletrar seu nome e para poder tomar o ônibus que os levará a seus bairros de miséria?

Voltando à análise das respostas dadas ao questionário, em relação ao conteúdo disponibilizado pelo curso no ambiente virtual, nove dos 14 professores-alunos o consideraram muito importante. No entanto, cinco deles preferiram marcar o item “importante”, como mostra a Figura 2.

Figura 2



Fonte: dados coletados pela autora, a partir da aplicação do questionário (2007)

Ao indagar se o curso ofereceu momentos de interação com professores e alunos na sala de bate-papo, uma das categorias de análise dessa pesquisa, todos responderam que sim. No que se refere à participação do professor-aluno nesses espaços de interação, outra categoria de análise, em particular as salas de bate-papo oferecidas pelo curso, o resultado da pesquisa aponta para a falta de exatidão nas respostas, fato que merece uma reflexão. Essa imprecisão foi constatada pela pesquisadora, que teve facultado o acesso aos registros do curso na

Internet. No ambiente no qual o curso foi disponibilizado, o *Moodle*, foi possível acessar o conteúdo disponibilizado aos professores-alunos, as atividades propostas, os exercícios respondidos, as gravações das três salas de bate-papo e dos três fóruns realizados.

Um total de oito professores-alunos afirmou ter participado da sala de bate-papo, enquanto seis disseram que não acessaram. Mas ao conferir os registros das três salas, constatou-se que apenas três professores-alunos haviam de fato participado das salas de bate-papo (duas professoras-alunas na segunda sala, e uma na terceira. Nesta última, houve a participação das duas professoras do curso. A primeira sala de bate-papo não teve participante). O questionário foi aplicado dois meses depois de terminado o curso.

Na entrevista, foi perguntado aos professores-alunos se recordavam de quais salas de bate-papo participaram. Essa questão buscou esclarecer se eles realmente participaram da interação, já que muitos afirmaram ter participado e os registros mostravam que não.

As professoras-alunas Márcia e Anita afirmaram que participaram de uma sala de bate-papo, o que corresponde ao ocorrido, confirmando a informação obtida nos registros do curso. Afonso afirmou não ter participado porque as salas de bate-papo eram realizadas no momento em que estava em sala de aula, e ele realmente não participou. Fernanda foi coerente com sua resposta no questionário, a de não ter participado, e explicou o motivo: não conseguiu entrar por causa de problemas técnicos²⁴ que impediram o acesso ao curso na plataforma *Moodle* pelo site da Universidade Católica de Goiás.

Com o intuito de avaliar a importância dada pelos professores-alunos à participação na sala de bate-papo, na entrevista foi-lhes perguntado se eles se lembravam dos temas propostos nos três momentos desse tipo de interação oferecido pelo curso *online*. A primeira sala de bate-papo tratou dos temas sobre “Realidade Virtual – sistemas interativos em ambientes cibernéticos” e “Virtual X Real”, com as seguintes questões norteadoras para o encontro virtual:

- Em que medida a discussão e o estudo realizado contribuiu para o seu conceito de virtualidade?
- Qual a idéia que você entende que deva ser ampliada na discussão?
- Que autores e argumentos além dos lidos no ambiente você conseguiu arregimentar para o debate? (II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

²⁴ De acordo com as coordenadoras do curso, o acesso a uma das salas de bate-papo ficou prejudicado por causa de problemas no Centro de Processamento de Dados da Universidade Católica de Goiás, quando o site ficou fora do ar. O professor-aluno que tentou acessar a sala de bate-papo pelo site da Universidade não conseguiu, mas outros professores-alunos que acessaram o *Moodle* direto da Internet conseguiram participar.

Esta primeira sala de bate-papo foi marcada para o dia 21 de maio de 2007 e o horário proposto foi das 19:30 às 20:00 horas, com trinta minutos de duração. No final da página os professores colocaram a seguinte observação: “não houve participantes”.

A segunda sala de bate-papo, intitulada pelos professores como “Sala Aberta”, propôs como tema “Linguagem hipertextual: enredamento de significados”. Abaixo do tema lia-se a seguinte orientação:

Socializando participantes

Aproveite para socializar as idéias sobre o assunto em pauta aqui na "Sala Aberta" com os colegas que porventura estiverem on-line. Se preferir, utilize a mensagem para aprofundar conhecimentos com a troca que ela possibilita. Verifique aqui se tem algum colega *on-line* no momento. Dia 11 de junho de 2007, às 20:00 horas (II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Nessa sala houve a participação de duas professoras-alunas, Márcia e Anita, que conversaram durante 14 minutos sem o acompanhamento das professoras.

A terceira sala de bate-papo, que fazia parte da unidade sobre Linguagem hipertextual, tinha a seguinte orientação:

Soltando o verbo

A falta de indicações contextuais tem sido apontada como um problema na utilização do hipertexto. Qual a sua opinião sobre esta questão? A Linguagem Hipertextual exige esquemas mentais diferentes aos necessários para uma leitura linear? Como foi sua experiência de leitura hipertextual? Dia 18 de junho de 2007, às 20:00 horas (II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Essa terceira sala de bate-papo começou às 20:07 horas e terminou às 20:13 horas, durando exatamente seis minutos. No decorrer do diálogo entre duas professoras e uma professora-aluna, uma das professoras precisou se ausentar e a professora-aluna deixou a sala logo a seguir. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre o corrido, a professora-aluna Anita disse que saiu da sala porque estava acessando o curso a partir do computador da escola em que trabalha, em horário de trabalho, e no meio do diálogo foi chamada por outro funcionário para resolver um problema, por isso, teve que se desconectar.

Para saber se o que inibiu a participação dos professores-alunos na sala de bate-papo foi a falta de conhecimento sobre o tema a ser debatido, foi-lhes indagado qual o tema que haviam considerado mais importante. Fernanda citou um tema que, na verdade, havia sido discutido no Módulo I do curso, que não está sendo analisado nesta pesquisa. Para Anita, os temas importantes eram os que estavam relacionados ao que ela poderia aplicar em sala de

aula, por ser professora do ensino fundamental. Afonso afirmou que todos os temas foram importantes, porque as salas eram realizadas no fim da unidade e versavam sobre o conteúdo estudado. Como Afonso não participou de nenhuma das salas, subentende-se que ele não sabia quais haviam sido os temas tratados. O mesmo aconteceu com Márcia, que afirmou serem todos os temas interessantes. Detalhe: Márcia participou apenas da segunda sala de bate-papo, dialogando com outra colega.

Aproveitando a lembrança dos professores-alunos sobre os temas tratados nas salas de bate-papo, perguntou-se se eles consideravam importante essa interação em tempo real. Afonso considerou essa *“troca de opinião muito preciosa para a aprendizagem”*. Fernanda afirmou ter sentido falta de interação no curso e que apenas no fórum existiu um pouco: *“A gente via a idéia da pessoa, concordava ou discordava. Eu acho bom trocar idéia.”*(2007)

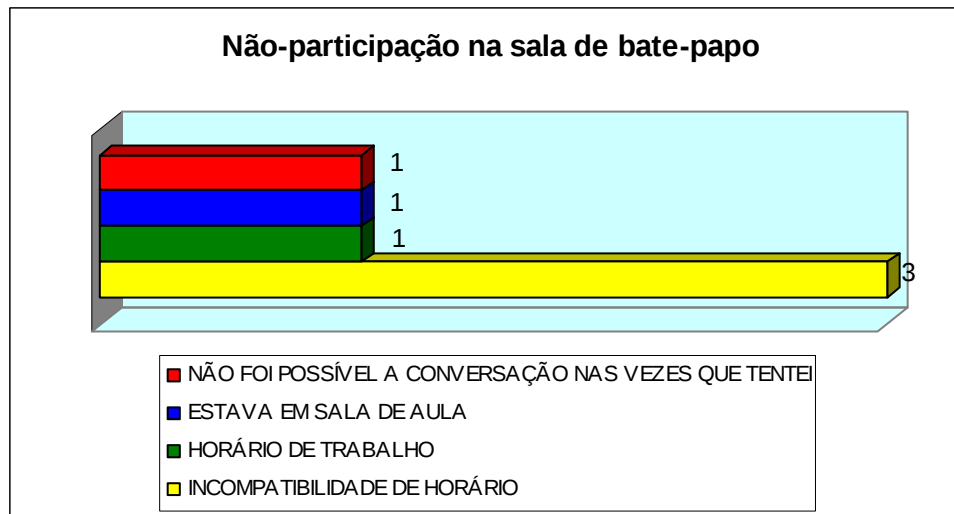
O lamento de Fernanda confirma a tese de alguns autores (BELLONI, 2001; PETERS, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004; BORBA *et al*, 2007) sobre a importância da interação entre os colegas e o professor nos cursos *online* e que a falta de contatos mais frequentes nos canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem comprometem o aprendizado. Para Márcia, na conversa em tempo real o raciocínio vai se desenvolvendo, enquanto que *“na comunicação por e-mail há uma ruptura, uma quebra no diálogo, porque a pessoa pode ler sua mensagem e respondê-la somente no dia seguinte.”*(2007)

Moore e Kearsley (2007, p. 241) vêem qualidades positivas no diálogo na educação como meio de interação. Para eles,

um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro(s) participante(s)... O direcionamento de um diálogo em um relacionamento educacional inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno.

Se a interação é considerada como um elemento muito importante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na educação *online*, por que os alunos não participaram desses momentos que permitiam a interação entre os participantes, que é a sala de bate-papo? Dos seis professores-alunos que responderam não ter participado, embora os registros do curso mostrassem que foram 11 os não-participantes, três deles explicaram que o motivo foi a incompatibilidade de horário. Um quarto professor-aluno argumentou que estava em horário de trabalho, um quinto disse que estava em sala de aula e o sexto afirmou que não foi possível a conversação nas vezes que tentou. A Figura 3 apresenta esses resultados.

Figura 3



Fonte: dados coletados pela autora, a partir da aplicação do questionário (2007)

Para saber por que os professores-alunos não usaram a sala de bate-papo durante o curso, foi-lhes feita uma pergunta direta durante a entrevista. Os dois professores-alunos que não participaram responderam que no momento em que o encontro foi marcado eles não estavam disponíveis, estavam trabalhando. Essa resposta suscita uma reflexão: o curso *online* tem flexibilidade de tempo e espaço para estudar, porém, nos encontros de interação em tempo real, não há como participar, porque esses encontros são marcados em dias e horários em que os alunos não estão disponíveis. A justificativa dos alunos aponta para o fato de que as salas de bate-papo desse curso foram agendadas sem que se levasse em consideração a disponibilidade dos professores-alunos.

Como já foi abordado neste trabalho, alguns autores afirmam que os canais comunicativos sala de bate-papo e fórum são instrumentos valiosos no processo de ensino e aprendizagem na educação *online* porque promovem a interação. Entre eles, estão Palloff e Pratt (2004), que incluíram entre as orientações para o bom planejamento de um curso *online*, justamente a possibilidade de interação para, incentivar o pensamento crítico, já que “a discussão ajuda os alunos a observar as questões a partir de pontos de vistas diferentes” (Idem, p. 173).

Peters (2001) é outro autor que vê na comunicação em tempo real uma forte aliada para auxiliar no aprendizado e, por isso, defende que a interação seja ampliada nos cursos *online*. O autor assevera que o diálogo nos canais comunicativos da educação *online* é de suma importância no ensino e na aprendizagem e que a conversa virtual não é usada somente para

ajudar os estudantes a superarem dificuldades, pois “é também uma forma autônoma de ensino e aprendizagem, com funções pedagógicas e didáticas específicas” (p. 75).

Para Moore e Kearsley (2007), a maioria dos alunos gosta da interação com o professor e seus colegas “não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social” (p. 195). Moore (2002) desenvolveu o conceito de distância transacional²⁵, ao constatar que existe um espaço pedagógico e psicológico na EAD, no qual ocorre uma forma diferente de comunicação, uma nova transação, diferentemente do que ocorre no ensino presencial.

Apoiados na teoria de Moore (2002), Maia e Mattar (2007) acreditam que “a natureza interativa das mídias utilizadas para a EAD influi diretamente na quantidade e qualidade do diálogo que se estabelece entre professores e alunos”, podendo diminuir essa distância transacional. Segundo os autores, ao contrário de livros e programas gravados, “a Internet possibilita elevado nível de interação, um diálogo intenso e dinâmico”, no qual o aluno pode participar ativamente de fóruns e salas de bate-papo. “A manipulação das mídias permite ampliar o diálogo entre alunos e professores e, em consequência, diminuir a distância transacional e a sensação psicológica de separação, gerando um senso de comunidade” (Idem, p. 15).

Kenski (2008) alerta que cada modalidade de ensino requer uma forma diferenciada de apresentar o mesmo conteúdo, eu leve em conta os alunos, os objetivos a serem alcançados, o espaço e tempo disponível para sua realização, “[...] cada um dos suportes mediáticos tem cuidados e formas de tratamento específicos que, ao serem utilizados, alteram a maneira como se dá e como se faz a educação.” A autora esclarece que

nos ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos acessam diretamente textos, desenhos, fotos, animações, sons e vídeos, na própria página do curso na Internet. Podem salvar os arquivos disponíveis ou imprimi-los. Interagir com professores e os outros alunos em *chats* e fóruns de discussão. Criar suas próprias apresentações, nos mais variados suportes, e veiculá-las pelo ambiente. Testes, exercícios e demais atividades individuais e/ou em grupos são possíveis de serem executadas e enviadas imediatamente para o professor ou para todos os participantes. Os alunos podem

²⁵ A Educação a Distância ocorre num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. “Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento que afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional” (MOORE, 2002, p. 2).

comentar as atividades e contribuições de seus colegas, criando um clima de trocas intelectuais em que todos cooperam para a aprendizagem dos demais (Idem, p. 8).

São as mediações múltiplas (GÓMEZ, 1997) permeando as relações pedagógicas. As fontes de mediações se entrelaçando para permitir a assimilação do saber: as mediações individuais, coadunadas com as institucionais, que passam pelas mediações dos meios de comunicação de massa, que recebem interferências das mediações situacionais e das referências pessoais.

Sendo a sala de bate-papo um dos canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem, que possibilita a mediação para aprender, resta saber se o seu uso nos cursos *online* tem finalidade pedagógica. Na segunda sala de bate-papo foi abordado o tema “Linguagem hipertextual” e o diálogo travado entre as duas únicas alunas participantes durou 14 minutos. Elas procuraram falar sobre o tema, desviando do assunto em alguns momentos, como pode ser visto a seguir.

19:56: *Laura entrou no chat*
20:00: *Márcia entrou no chat*
20:00 *Márcia: olá, Laura*
20:01 *Laura: Com os avanços tecnológicos, podemos utilizar dos hipertextos para aprofundar nossos conhecimentos sobre os mais diversos assuntos, basta ter objetividade . na pesquisa, concorda?*
20:02 *Laura: Oi... mandei uma mensagem para vc. Onde vc faz mestrado?*
20:03 *Márcia: oi, Faço na Católica*
20:03 *Márcia: estava elaborando uma resposta pra vc*
20:03 *Laura: de Goiânia?*
20:05 *Márcia: além da objetividade, precisamos nos atentar no campo do "saber fazer" e nos levar a verificar o hipertexto no momento em que se apresenta como uma nova forma de escrita e de leitura patrocinada pelo recurso à tecnologia informática.*
20:05 *Márcia: sim, na de Gyn*
20:05 *Laura: concordo*
20:06 *Márcia: a questão de texto não-padrão assusta um pouco*
20:07 *Laura: é, por´me fascinante.*
20:07 *Márcia: afinal há diferentes tipos de leituras, dependendo do leitor*
20:08 *Laura: as leituras são para lazer ou estudo, concorda?*
20:08 *Márcia: sim*
20:08 *Laura: podendo-se fazer uma junção, se possível*
20:10 *Laura: porém acontece de pessoas tentarem pesquisar e se perderem num emaranhado de links, (chega a ser um pouco cômico)*
20:10 *Márcia: o recurso de escolha de trajetos livres do leitor, pode além de ser uma leitura educativa, uma leitura motivadora e instigante*
20:10 *Márcia: e isso acontece muito. (II sala de bate-papo do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).*

O diálogo colocado acima como exemplo conduz a uma reflexão: como conseguir que o uso da sala de bate-papo realmente contribua para a aprendizagem? Como teoriza Santos (2006, p. 229), “não é a interface que vai determinar o nível de interações e seus conteúdos, e sim a dinâmica comunicativa que a comunidade desenvolverá.” Defende-se que a presença do

professor na sala de bate-papo e a interferência para que o tema da discussão não seja deixado de lado são necessárias. No caso dessa sala de bate-papo, não houve registro da participação de professores.

Peters (2003, p. 71) afirma que a interação na educação *online* é artificial, já que “não há uma interação direta entre professores e alunos porque há artefatos entre eles” e que, por isso, essa maneira de comunicar-se deve ser “planejada, desenhada, construída, testada e avaliada com consciência total dos objetivos e meios pedagógicos” para que seu uso de forma didática tenha sucesso. Isso ocorre porque “falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil” em relação ao modelo da aula presencial (Idem, p. 70).

A interação é defendida por Palloff e Pratt (2002) como prática essencial para que a aprendizagem se consolide. Os autores argumentam que

fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações. Em outras palavras, a formação de uma comunidade de alunos, por meio da qual o conhecimento seja transmitido e os significados sejam criados conjuntamente, prepara o terreno para bons resultados na aprendizagem (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 27).

Participar de uma sala de bate-papo com a intenção de aprender, no entanto, requer o domínio de algumas habilidades. No entender de Palloff e Pratt (2004, p. 31), tanto os alunos como o professor virtual desenvolvem o que eles denominam de “personalidade eletrônica” quando estão no ambiente virtual, o que lhes possibilita sentir-se à vontade com a ausência de sinais visuais e auditivos no processo de comunicação. Mas para essa “personalidade eletrônica” existir, professores e alunos precisam possuir uma série de habilidades:

- Saber elaborar um diálogo interno para formular respostas.
- Criar uma imagem de privacidade no que diz respeito ao espaço pelo qual se comunica e elaborar um conceito internalizado de privacidade.
- Lidar com questões emocionais sob a forma textual.
- Criar uma imagem mental do parceiro durante o processo de comunicação.
- Criar uma sensação de presença on-line por meio da personalização do que é comunicação (PRATT, 1996, *apud* PALLOFF e PRATT, 2004).

Palloff e Pratt (2004) afirmam que, se os alunos não dominarem essas habilidades eles terão problema “e talvez decidam que a aprendizagem *online* não lhes serve”. Por outro lado, os autores consideram que “alunos e professores não devem ser forçados a participar da sala de aula *online*, mas, em vez disso, ter a possibilidade de escolher” (Idem, p. 31).

Na entrevista foi perguntado ao professor-aluno se ele acreditava que a turma estava preparada para usar a sala de bate-papo de forma pedagógica, com a finalidade de estudar e aprender. A intenção foi a de saber do professor-aluno qual a concepção que ele tinha sobre a diferença entre usar a sala de bate-papo para conversas informais, de entretenimento, e o seu uso para participar de um debate com foco no estudo. Os professores-alunos disseram que não tinham elementos suficientes para afirmar categoricamente se todos os colegas sabiam usar a sala de bate-papo para estudar. Porém, Márcia deu um depoimento que deixa dúvida sobre essa competência dos alunos:

As salas de bate-papo não foram realmente utilizadas, até pelos problemas que ocorreram. No pouco que eu entrei, no início, eu percebi que havia uma dupla que iniciou um comentário sobre a temática e depois começaram a questionar onde moravam, lugar, curiosidade mesmo da pessoa e nesse instante eu fiquei um pouco fora da conversa. Eu estava ali presente ainda e nós retomamos, então houve um pouquinho de desvio sobre o tema proposto no curso. Talvez se não tivesse tido aquele problema técnico e todos tivessem tido a oportunidade de estar online, com certeza teria sido mais enriquecedor (2007).

Os registros das salas de bate-papo mostram que duas professoras do curso participaram apenas de um dos três momentos oferecidos. Diante desse fato, perguntou-se aos professores-alunos se a presença e permanência dos professores nas salas eram essenciais para auxiliar no aprendizado dos alunos. Os quatro professores-alunos entrevistados afirmaram que sim. Márcia disse que era necessário “*para não deixar desviar do tema principal proposto pelo curso, porque senão a tendência é ir pela tangente*” (2007). Costa (2004, p. 36) confirma o sentido que os professores-alunos conferem ao papel do professor nesses ambientes.

O acompanhamento individual do processo de aprendizagem do aluno, pelo professor, mediante compartilhamento de idéias, deve estar constantemente enriquecido pela possibilidade de debates interpares, ou seja, entre os alunos e professores. Enfatiza-se aqui que a simples disponibilização da informação na rede informática também não é suficiente para que a aprendizagem do aluno venha a ocorrer, pois o processo do conhecimento é construído social e historicamente por um sujeito que não abdica de suas características individuais, mas que se encontra, definitivamente, inserido em uma ecologia cognitiva, integrando-se a uma coletividade pensante, o que inclui a intervenção e mediação constantes do professor.

Esta questão colocada por Costa está relacionada com a pergunta que foi dirigida aos quatro professores-alunos na entrevista: qual é o papel do professor em um curso *online*? Os professores-alunos, talvez por serem também professores, têm uma idéia muito definida desse papel, que se assemelha com o pensamento dos teóricos apresentados neste trabalho (BELLONI, 2001; PETERS, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004; BORBA *et al*, 2007), como foi o caso do depoimento da professora-aluna Márcia:

Ele tem que ser muito mais atuante do que no curso presencial. O papel dele precisa ser dobrado, de estimular o aluno, coisas que na aula presencial o aluno já está lá,

presente. O estímulo foi dele, agora é só prestar atenção. No curso on-line o professor precisa motivar, entrar no programa, estar ali, então ele vai precisar muito mais de recursos incentivadores, na questão mesmo de cognição, do que se fosse presencial (2007).

Para a professora-aluna Anita, “o papel dele é o de dar a maior assistência possível, é procurar ajudar mesmo, porque a gente já tem a dificuldade de não saber com quem está falando”. Afonso acredita que é papel do professor “dar a diretriz, escolher o conteúdo do curso e estimular sempre a interatividade entre o grupo” (2007).

Clementino (2008, p. 188) afirma que a sala de bate-papo em um curso *online* se transforma “em mais uma ferramenta pedagógica à disposição da criatividade do professor para estabelecer um meio de comunicação com os alunos”. Para a autora, a sala de bate-papo se transforma, para o professor, em “um meio de comunicação essencial para a discussão e/ou fechamento de alguns assuntos propostos durante as aulas”.

Também investigou-se nesta pesquisa a participação dos professores-alunos nos fóruns de discussão. Pelos registros do curso na interface da Internet, constatou-se que foi uma participação representativa: 14 professores-alunos participaram de pelo menos um dos três fóruns realizados. Apenas um professor-aluno não esteve presente em nenhum dos três fóruns. As respostas corresponderam com os dados coletados: 12 professores-alunos afirmaram ter participado e dois disseram não ter participado, porém os alunos que afirmaram não ter participado, na realidade, constatou-se que estiveram presentes; outro, que disse ter participado, não compareceu.

Acredita-se que o maior índice de participação nesse canal esteja relacionado ao fato de que ele possibilita a comunicação assíncrona, ou seja, o professor-aluno podia publicar seu comentário, crítica ou sugestão no dia e horário que melhor lhe conviesse. Clementino (2008) explica que, na maioria das vezes, é o professor quem posta a questão inicial, referente a um texto estudado. Essa questão inicial, no entender da autora, “deve ser provocativa para que os alunos se sintam instigados a respondê-la, dando início assim, à troca de idéias e compartilhamento de experiências e vivências que podem contribuir para o melhor entendimento do tema estudado” (Idem, p. 192).

Os três fóruns realizados trataram de temáticas relacionadas com as unidades em estudo do curso. O primeiro fórum apresentava a seguinte questão aos professores-alunos:

Após a discussão no fórum, que tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre o tema, você deverá produzir uma resenha sobre o tema central abordado pelo texto intitulado Aprendizagem colaborativa em mundos virtuais. Lembre-se de considerar as três questões centrais: Aprendizagem, Cooperação e Realidade Virtual. Disponibilize sua resenha no tópico "Resenha sobre Aprendizagem colaborativa em

mundos virtuais". (I Fórum do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Além de postar comentários no fórum e interagir com os colegas, o professor-aluno teria de produzir uma resenha sobre o tema discutido. Os professores-alunos apenas postaram a resenha, com poucos comentários pessoais e nenhuma interação com os colegas. Os professores-alunos se prenderam à necessidade de produzir a resenha e publicá-la, esquecendo-se da discussão que deveria ter ocorrido no fórum, espaço propício ao debate. Para exemplificar a participação dos alunos nesse primeiro fórum, segue abaixo um trecho da resenha publicada.

Re: Tópico para Resenha sobre Aprendizagem Colaborativa

Por: William - sábado, 16 junho 2007, 19:15

Realidade Virtual , ou ambiente virtual, é uma tecnologia de interface avançada entre um usuário e um sistema computacional. O objetivo dessa tecnologia é recriar ao máximo a sensação de realidade para um indivíduo, levando-o a adotar essa interação como uma de suas realidades temporais. Para isso, essa interação é realizada em tempo real, com o uso de técnicas e de equipamentos computacionais que ajudem na ampliação do sentimento de presença do usuário. (I Fórum do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD DA UCG, 2007).

O segundo fórum fazia parte da unidade Realidade Virtual - Aprendizagem Colaborativa. A questão proposta no segundo fórum pedia aos professores-alunos que publicassem questões para o debate e interagissem com os colegas do curso.

A partir da leitura que você já realizou do artigo intitulado Aprendizagem colaborativa em mundos virtuais da autoria de Andrade, Hoffmann e Wazlawick, coloque aqui no fórum questões que você gostaria de discutir e interaja com, pelo menos, dois dos colegas. (II Fórum do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Essa tarefa instigou os professores-alunos, que postaram comentários e intensificaram a interação com os colegas. A comunicação foi rica em trocas e cada professor-aluno procurou contribuir com a discussão do tema proposto. O exemplo abaixo mostra a preocupação do professor-aluno com o entendimento da colega sobre o conteúdo do texto estudado:

Re: Realidade Virtual - Aprendizagem Colaborativa

Por: Laura - domingo, 27 maio 2007, 10:32

Após a análise do texto, podemos verificar que o sistema educacional caminha a passos lentos... A questão é acharmos uma maneira de contribuir para a mudança desta realidade.

O que efetivamente poderíamos fazer para dinamizar o processo ensino-aprendizagem? De que maneira poderíamos mudar a visão dos educadores que não estão se aprimorando profissionalmente?

Re: Realidade Virtual- Aprendizagem Colaborativa

Por: Alberto – terça, 5 junho 2007, 09:25

Você acha que o artigo mostra isso que mencionou? Volte e leia mais uma vez o artigo, e faça uma reflexão sobre o mesmo. (II Fórum do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Outro exemplo de interação entre os professores-alunos no segundo fórum é o da mensagem abaixo:

Re: Realidade Virtual - Aprendizagem Colaborativa

Por: Gláucia - segunda, 28 maio 2007, 11:39

A inquietação de Anita: "O que podemos fazer para melhorar e atualizar nossas aulas e motivar nossos alunos a ter prazer pelo aprendizado?" , é uma problematização justa que demanda um pensar complexo...Faz um tempo que tenho me dedicado em pensar e propiciar melhores propostas pedagógicas , motivar os alunos na participação das mesmas.(II Fórum do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

O terceiro fórum estava inserido na unidade “Linguagem Hipertextual”, que também estimulava a interação com os colegas:

Linguagem Hipertextual - Enredamento de Significados

Esquentando o debate:

Alguns autores usam a expressão "perdidos no hiperespaço" para definir a sensação experimentada por muitos usuários quando estão frente aos hipertextos. Essa desorientação é definida como a perda do sentido de localização e direção num documento não linear. Baseado no lido e estudado por você, qual a sua opinião a respeito dessa afirmação? Aqui no Fórum, interaja com seus colegas colocando a sua opinião e amplie a discussão cooperando com pelo menos dois deles. (III Fórum do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, do CEAD da UCG, 2007).

Houve interação entre os professores-alunos, porém, alguns textos eram superficiais, apenas para demonstrar que o professor-aluno havia postado um comentário, participado da atividade, mas sem aprofundamento teórico, como o exemplo abaixo:

Re: Atividade 7

Por: Laura - domingo, 10 junho 2007, 17:00

Concordo,plenamente com vc, os objetivos da pesquisa tem que estar claros. (III Fórum do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Em alguns momentos, ocorreram divergências de opiniões, como a troca de comentários entre Fernanda e Laura:

Re: Atividade 7

Por: Fernanda - sábado, 9 junho 2007, 08:36

A expressão perdidos no "Hiperespaço" pode significar perdidos no mundo. É fácil se perder quando não sabemos para onde queremos ir. A complexidade dos mundos e da vida exige que estejamos muito firmes nos propósitos a serem seguidos, caso contrário, iremos desviar da rota e nos perder. Penso que, no momento, nós educadores, estamos um pouco confusos com tantas novidades adentrando "nossas" salas de aula; espaço até então, "privativo" da nossa autoridade. Esse curso está me propiciando perceber o quanto estamos sendo ingênuos quando tentamos negar o óbvio. O MUNDO MUDOU e o professor vai ter de mudar ou, vai falar sozinho.

Re: Atividade 7

Por: Laura - segunda, 11 junho 2007, 19:49

Fernanda, eu não acho que a sala de aula é um espaço privativo da autoridade do professor... isto já mudou. Há algum tempo a sala de aula é vista como um espaço de trocas e construção do saber, onde o educador tem o papel de mediador do processo.

Re: Atividade 7

Por: Fernanda - segunda, 18 junho 2007, 19:53

Sim, claro, foi isso que busquei expressar quando coloquei entre parênteses a expressão "privativo". A sala de aula sempre foi e será um espaço público. ... (III Fórum do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

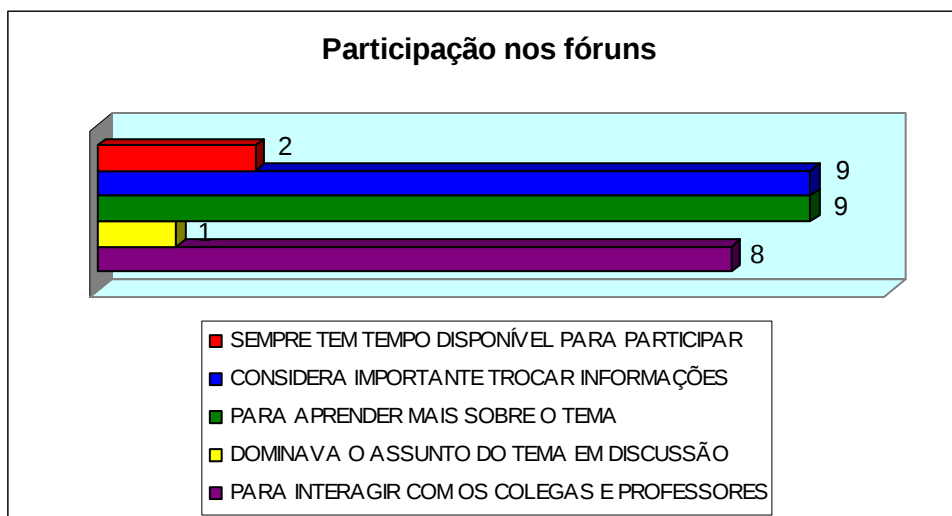
Quando questionado sobre os motivos de não ter participado dos fóruns, um professor-aluno disse que foi por problemas de incompatibilidade de horário. Essa resposta permite ser interpretada como uma falta de conhecimento sobre a forma em que acontece a comunicação nos fóruns, que é assíncrona. Portanto, o aluno pode participar quando quiser, para isso basta apenas publicar um comentário no dia e horário que melhor lhe convier.

Sobre o número de fóruns que cada professor-aluno participou, cinco respondentes afirmaram que participaram de apenas um; quatro disseram que participaram de quatro, e dois disseram que participaram de dois fóruns. Constam nos registros do curso na Internet que 12 professores-alunos participaram do primeiro fórum, 14 do segundo e 12 do terceiro. Essa falta de conhecimento sobre a natureza dos fóruns se manifesta na não convergência entre os registros de quem participou com as respostas dadas no questionário.

Comparando a participação nas salas de bate-papo, de comunicação síncrona, com a dos fóruns, assíncrona, constata-se que os fóruns foram mais visitados pelos professores-alunos. Além de poder escolher dia e hora para publicar seu comentário, a escrita *off-line* permite ao aluno um tempo de reflexão maior sobre o tema proposto, sobre os comentários dos colegas, para depois registrar sua opinião (PETERS, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004; BORBA *et al*, 2007). Na sala de bate-papo a escrita é em tempo real e se o aluno não tiver domínio do tema em debate pode se sentir inseguro para opinar.

Sobre os motivos de ter participado dos fóruns, os professores-alunos poderiam, novamente, escolher mais de uma alternativa. Nove professores-alunos assinalaram a resposta “queria aprender mais sobre o tema” e nove professores-alunos escolheram a resposta “considera importante esses momentos de troca de informação”. Oito professores-alunos optaram pela resposta “queria interagir com os colegas e com o professor” e dois deles escolheram “sempre tem tempo disponível para participar desses momentos do curso”. A Figura 4 apresenta o resultado referente a essa questão.

Figura 4



Fonte: dados coletados pela autora, a partir da aplicação do questionário (2007)

Os professores-alunos demonstraram possuir uma percepção de que, nos fóruns, a interação com colegas e professores é maior, pois nove deles afirmaram que a troca de informação ocorre com mais intensidade nesse canal de comunicação. Sobre a participação nos fóruns, durante a entrevista, o professor-aluno Afonso afirmou:

Eu participei dos fóruns, os temas eram bons e teve discussões boas também, grandes contribuições. Publiquei um comentário, outros replicaram, deram novas contribuições. Teve um comentário meu que ganhou outras seis contribuições (2007).

Para outra professora-aluna, Anita, o fórum de discussão foi essencial. “Achei importante saber a opinião das outras pessoas sobre os temas estudados. A pessoa tinha a oportunidade de colocar suas considerações ali. Foi muito bom dessa maneira, muito rico, contribuiu com a minha aprendizagem” (2007).

A comunicação em tempo real proporcionada pela sala de bate-papo possibilita mais interação do que o fórum. Essa interação em tempo real favorece a aprendizagem (PETERS, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004). No entanto, o resultado da pesquisa demonstra que a escolha do fórum como canal de comunicação em cursos *online* foi acertada, porque possibilita a participação de um maior número de alunos.

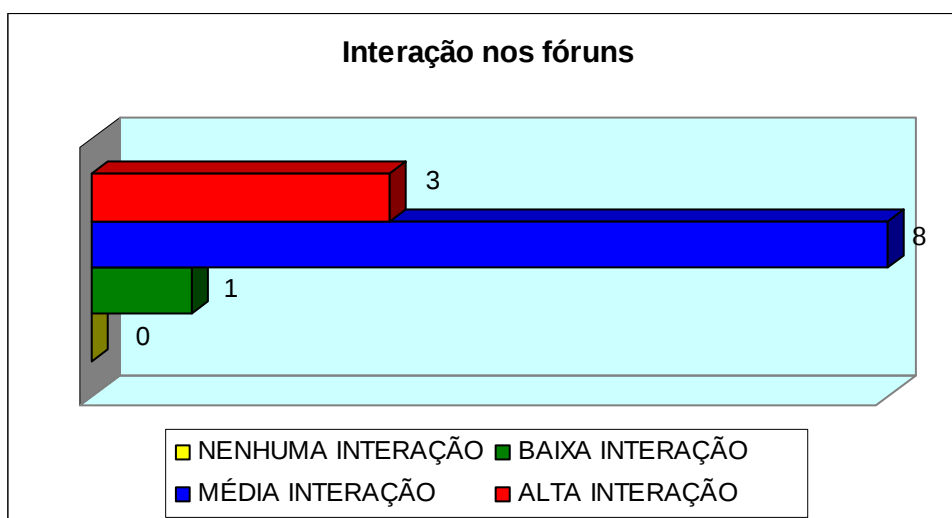
O uso dos fóruns é incentivado por Palloff e Pratt (2004, p.32), porque acreditam que, ao participar desse canal de comunicação, “os alunos começam a perceber a importância de aguçar o foco de uma discussão ou a pensar mais profundamente sobre os assuntos.” Para os autores, na comunicação assíncrona, os alunos “têm tempo para refletir sobre o material que

estudam e sobre as idéias de seus colegas antes de escreverem suas próprias respostas” (Idem, p. 33).

Esse tipo de contato, o fórum de discussão, que é descrito como “escrever *off-line*”, ainda na visão dos mesmos autores, bem como na de Peters (2003) permite um alto grau de reflexão sobre o conteúdo em estudo e uma elaboração mais cuidadosa da resposta a ser publicada, inclusive enriquecida com citações de referencial teórico relacionado com a questão proposta pelo professor.

Os autores Borba *et al* (2007, p. 25) consideram que os fóruns “permitem que os alunos expressem suas idéias, dúvidas e dividam suas soluções dos problemas propostos, cada um no seu tempo disponível”. Para isso, tem de haver interação e colaboração entre os participantes, com comentários que enriqueçam o conteúdo estudado, que passa pelo processo de reformulação realizado pela turma. Para os autores, “a interação diferencia qualitativamente a natureza da aprendizagem, de acordo com sua intensidade e qualidade” (Idem).

Figura 5

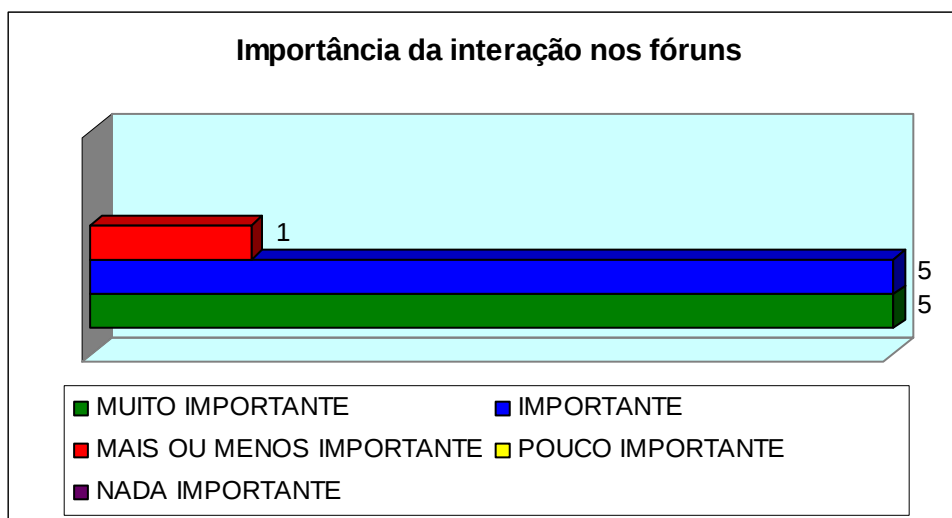


Fonte: dados coletados pela autora, a partir da aplicação do questionário (2007)

O gráfico da Figura 5 acima mostra como os professores-alunos avaliaram a interação conseguida nos fóruns. Oito professores-alunos escolheram a resposta “média interação”; três optaram pela resposta “alta interação”, e outro escolheu a resposta “baixa interação”. Dois professores-alunos não responderam essa questão. A prevalência da resposta média interação aponta para a hipótese de que o espaço do Fórum não foi aproveitado em todas as suas potencialidades para aprender, possivelmente, pela falta de um número maior de diálogos em torno dos temas em estudo.

Sobre a contribuição desses momentos de interação com os professores e colegas para a aprendizagem, cinco professores-alunos afirmaram que foram “muito importantes” e outros cinco consideraram “importante”. Um professor-aluno considerou mais ou menos importante e três professores-alunos não responderam. A Figura 6 representa a avaliação dos professores-alunos.

Figura 6



Fonte: dados coletados pela autora a partir da aplicação do questionário (2007)

Ao avaliarem a afirmação “Ter participado das discussões nos fóruns me fez aprender mais o conteúdo do curso”, nove professores-alunos escolheram a alternativa “concordo totalmente” e outros três optaram pela assertiva “concordo parcialmente”. Para a professora-aluna Márcia, o tema proposto era um importante atrativo para o debate nos fóruns. No entanto, faltaram considerações que explicassem por que alguns professores-alunos responderam concordar apenas parcialmente com a afirmação de que participar das discussões nos fóruns ajudou na aprendizagem.

Pela análise do conteúdo postado nos três fóruns do curso pesquisado, concluiu-se que a maioria dos professores-alunos participou porque estava motivado a interagir com o professor e com os colegas, e não apenas por obrigação de participar da atividade que valia pontos no curso. Clementino (2008, p. 195) considera importante a utilização do fórum em cursos *online*, na medida em que permite

diferentes experiências, diferentes vivências, diferentes formas de pensar e compreender o processo de ensino e aprendizagem. Assim são as trocas possibilitadas pelos fóruns: democráticas, abertas, ricas, esclarecedoras ou geradoras de novas dúvidas. É justamente a diversidade de pontos de vista que faz desse recurso um dos melhores meios de debates em cursos *online*.

Já perguntados se enviavam e recebiam e-mails, os 14 professores-alunos responderam que sim. O e-mail é um tipo de comunicação assíncrona, com o receptor lendo e respondendo no momento que lhe for mais adequado. Na entrevista, Fernanda afirmou que as professoras incentivavam esse tipo de comunicação.

Sim, desde o início do curso fomos estimulados pela coordenadora para não ficar presos à sala de bate-papo e ao fórum para usar com a finalidade de comunicação e troca de informação. As mensagens estavam dentro do contexto do conteúdo estudado (2007).

Anita disse na entrevista que se comunicava com a professora por e-mail, para tirar dúvidas e, às vezes, usava até o telefone.

Eu cheguei a ligar na casa da Marina, para falar com ela. Quando ela não estava a secretária dela dava o recado. Era através de e-mail, de telefone. Eu apanhava nas tarefas, então eu mandava e-mail, perguntando como é que eu mandava as tarefas. Às vezes eu sentava de frente o computador e por telefone ia seguindo as instruções dela. A secretária dela também me ajudava, quando eu não conseguia falar com ela. Então a moça falava: 'Não, faz assim' (2007).

Ao pedir que sugerissem outros tipos de interação para cursos *online* no questionário, os professores-alunos listaram alguns recursos/dispositivos presentes na Internet, como a webconferência, o uso da TV digital, encontros presenciais, a criação de blogs para produção e comentário dos textos e salas de bate-papo em horários variados. Sete professores-alunos não deram nenhuma sugestão. De acordo com Maia e Mattar (2007), a escolha das ferramentas que a instituição usará na “construção” de cada curso *online* deve ser planejada, já que o conjunto de diversos recursos/dispositivos encarece o produto final.

Existem *softwares* para a criação de cursos completos, dentre eles, o *Dreamweaver* e o *Flash*, ambos da Macromedia, que possibilitam a criação de diversos canais de interação e a produção de animações. Maia e Mattar (2007, p. 81), no entanto, alertam para a configuração da escolha correta: “misturas apropriadas resultarão em aprendizado de maior qualidade e em novas e excitantes oportunidades educacionais; misturas inapropriadas serão caras, exclusivistas e exigentes.” Para chegar ao *mix* apropriado ao curso, Maia e Mattar argumentam que cada instituição deverá fazer suas próprias experiências.

Kenski (2008) recomenda alguns cuidados na escolha das mídias em EAD *online*. Cuidados esses que envolvem “a seleção, condições de operação e de manutenção dos equipamentos escolhidos”, se vão funcionar e estarão disponíveis durante todo o tempo do curso. A autora alerta ainda para a ocorrência de imprevistos.

Não é possível, por exemplo, iniciar um projeto, sobretudo em EAD e, no meio do caminho, ter a atividade suspensa porque os equipamentos de videoconferência não estão funcionando, a conexão via Internet está com problemas, ou o envio da correspondência está atrasado por questões técnicas ou operacionais. Disciplina,

organização, treinamento, controle, estabelecimento de cronogramas realistas são alguns critérios que precisam ser definidos e colocados em prática com antecedência, para que os suportes mediáticos sirvam aos fins educacionais previstos (Idem, p. 3).

Maia e Mattar (2007) questionam se os alunos do ensino médio de hoje, “que nasceram no auge da Internet, usuários de *YouTube*, *Ragnaroc*, *iTunes*, *Orkut*, *Facebooks*, *Kazaa*, *ICQ* e *MSN*, conseguirão freqüentar um ensino superior ou um *e-learning* que ignore, ou mesmo subutilize, todos esses recursos que já dominam” (Idem, p.70). Esses alunos têm outro tipo de cognição e de atenção, que lhes possibilita fazer várias atividades ao mesmo tempo.

Voltando à análise do questionário, oito professores-alunos afirmaram que não tinham experiência anterior em cursos *online*, enquanto seis outros respondentes disseram que já haviam participado. Nota-se que a maioria dos professores-alunos estudou *online* pela primeira vez. Ter esse dado em mãos foi importante para avaliar o grau de dificuldade enfrentado pelo professor-aluno na condução dos estudos no curso *online*.

Os oito professores-alunos que participaram de um curso *online* pela primeira vez afirmaram não ter tido dificuldade, pois conseguiram navegar pela plataforma que hospedava o curso e realizar todas as tarefas sem problemas. A professora-aluna Fernanda disse que, no início, teve dificuldade porque, além de ser o primeiro curso *online* de que participou, também tinha resistência à tecnologia. “*Eu achava que era impossível fazer um curso assim, tive dificuldade de aproximação, depois foi melhorando*” (2007).

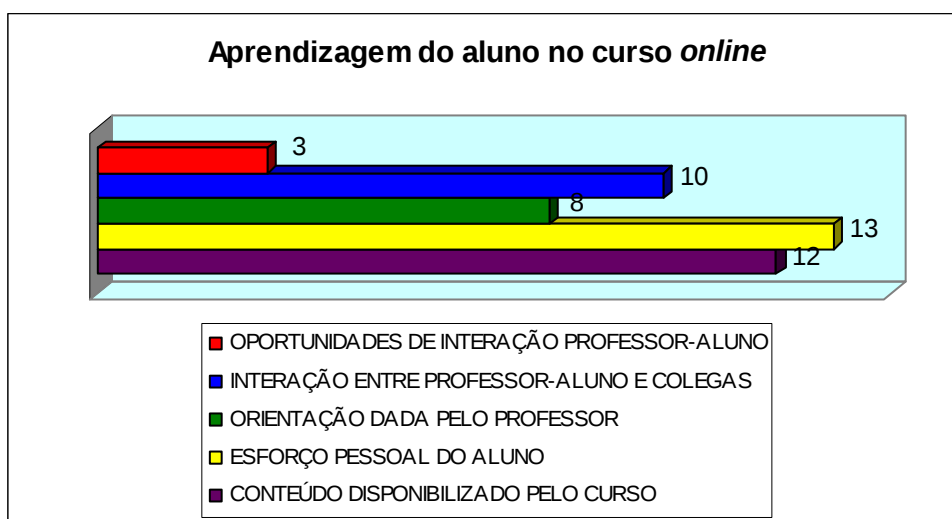
Aos professores-alunos que já haviam participado de outros cursos em EAD *online*, foi perguntado se esses cursos ofereciam momentos de interação em fóruns e salas de bate-papo. Sete professores-alunos responderam que sim e um deles disse que não.

No questionário foi solicitado aos professores-alunos que avaliassem o índice de aprendizagem alcançado em outros cursos de EAD *online* de que tinham participado. Sete professores-alunos disseram que conseguiram alta aprendizagem e quatro deles afirmaram ter conseguido um índice de média aprendizagem. Três professores-alunos não responderam. Aqui pode-se perceber que, se não foi possível aprender mais sobre o conteúdo do curso nos fóruns, como os quatro professores-alunos afirmaram, a falha apontada por eles nesse canal de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem afetou, de algum modo, a aprendizagem do conteúdo estudado no curso. Esse fato reafirma a importância da interação entre colegas e professores no curso *online* para o aprendizado ocorrer de forma mais positiva. Reafirma também a importância dos canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem para

facilitar o aprendizado. No entender de Borba *et al* (2007, p. 27), “a interação, o diálogo e a colaboração são fatores que condicionam a natureza de aprendizagem” em um curso *online*.

Na Figura 9 são representados os fatores que, segundo os respondentes, influenciam a aprendizagem do aluno nos cursos *online* e que funcionam como mediações para aprender. Foram dadas algumas alternativas no questionário para o professor-aluno escolher e ele podia marcar mais de uma alternativa. Um total de 13 professores-alunos assinalou a alternativa “esforço pessoal do aluno”; 12 a alternativa “conteúdo disponibilizado pelo curso”; 10 a alternativa “interação entre professor-aluno e colegas”; oito a alternativa “orientação dada pelo professor”, e três deles a alternativa “quantidade de oportunidades de interação com professor e alunos”. O gráfico da Figura 7 apresenta esses resultados.

Figura 7



Fonte: dados coletados pela autora, a partir da aplicação do questionário (2007)

É possível perceber que os professores-alunos possuem uma visão clara de que, na educação *online*, a aprendizagem é autônoma (BELLONI, 2001, p. 40). O estudante é o “gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo”. Belloni alerta, porém, que “este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo”. Essa autonomia, de acordo com a autora, vai depender do amadurecimento do aluno, da idade, do tempo que manipula o computador e acessa a Internet, da familiaridade que tem com as TIC, da desenvoltura para transitar nos ambientes virtuais de aprendizagem, e do desenvolvimento cognitivo alcançado em etapas anteriores de estudo.

Belloni também critica a postura de alguns alunos virtuais, que “tendem a realizar uma aprendizagem passiva, digerindo pacotes instrucionais e regurgitando os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação” (2001, p. 40). Para ela,

o fato de que este fenômeno tem evidentemente muito a ver com os modelos behavioristas e diretivos – que presidem em geral a concepção dos cursos, e com as práticas excessivamente industrializadas e burocratizadas de acesso, distribuição de materiais e de avaliação – não deve esconder a outra dimensão essencial do fenômeno: as características do aprendente e as condições de ‘estudo em casa’ (Idem, Ibidem).

Durante a entrevista, ao perguntar aos professores-alunos se eles se sentiam autônomos para estudar e aprender, as respostas foram variadas. Anita, Afonso e Márcia disseram que eram autônomos para aprender sozinhos. A única professora-aluna que admitiu não ter autonomia para estudar foi Fernanda, que afirmou contar sempre com o *feedback* da professora. “*Eu não poderia dizer que quem faz educação a distância é autônomo: não é*” (2007).

Os professores-alunos entrevistados alegaram, porém, que a aprendizagem depende essencialmente do aluno. Os autores que teorizam sobre a EAD são também unânimes em afirmar que o aluno virtual precisa ser autônomo na condução dos seus estudos. No entender de Peters (2001), os alunos podem e têm de decidir “onde, por quanto tempo, quanto, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo irão estudar” (Idem, p. 156). Para fazer frente às exigências dos cursos *online*, Peters defende que o aluno precisa ter um novo comportamento de aprendizagem.

Os alunos têm que desenvolver, se acostumar e até mesmo internalizar uma nova abordagem, porque têm que organizar a aprendizagem independentemente e têm que assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores. Têm que ser ativos não apenas ao executar suas tarefas de aprender, mas também ao interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo quando aprendem. De outra forma não podem jamais melhorar a aprendizagem sem intervenção externa. Se não forem ativos, nada acontecerá (Ibidem, p. 72).

Acredita-se que o aluno médio brasileiro – incluindo entre eles os professores em formação, público do curso pesquisado – ainda não possui o nível de autonomia desejado para estudar sozinho, ou quase só. É o que pode ser observado na análise de duas participações no terceiro fórum, sobre Linguagem Hipertextual, pela superficialidade das contribuições de duas professoras-alunas:

Re: Atividade 7

Por: Luísa - quarta, 6 junho 2007, 20:58

Aprender a utilizar adequadamente as opções que nos oferece o hiperespaço também é um desafio a ser superado, podemos passar por algumas experiências de erros e acertos até conseguirmos selecionar e acessar os links que nos interessa.

Re: Atividade 7

Por: Laura - segunda, 11 junho 2007, 15:25

Acredito que as novas gerações não terão problemas com as novas tecnologias, pois convivem com elas desde pequenas (III Fórum do II Módulo do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG, 2007).

Diante da necessidade de um perfil autônomo do aluno virtual, qual será o papel do professor? O próprio Peters (2001) sugere formas de o professor atuar na educação *online*. Para o autor, as aulas *online* precisam ser planejadas com antecedência pelo professor, utilizando recursos como o hipertexto e a hipermissão. Com o curso em andamento, ele precisa acompanhar de perto como os alunos estão aprendendo. E precisa refletir “sobre o modo especial como ensina a distância” (Idem, p. 72).

Maia e Mattar (2007, p. 89) afirmam que existe um temor entre os professores de que venham a ser substituídos nos cursos *online* por “executivos ou tutores mal preparados e mal pagos que diminuam intencionalmente o contato entre professores e alunos, com objetivos mais financeiros do que pedagógicos” (Idem). O ofício do professor estaria sendo “fragmentado em uma série discreta de tarefas que passam a ser realizadas por diferentes pessoas” (Idem).

Os autores acreditam que esse temor é exagerado, e que as modificações exigidas pelos cursos *online* na criação de conteúdos e condução do processo de ensino e aprendizagem não vão significar o fim da função do professor nem a perda de emprego: “mas, ao contrário, apresentam novos desafios e novas funções a serem desempenhadas” (Ibidem). Maia e Mattar (2007) afirmam também que, o professor pode, a partir de agora, ser autor do material para EAD, designer de seus cursos, consultor para o mercado de EAD ou tutor nos cursos *online* e, ainda, o idealizador de projetos de desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com as questões que foram abordadas com os professores-alunos, tanto no questionário como na entrevista, tem-se a impressão de que esses profissionais, ao fazerem um curso *online* sobre o tema Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, já despertaram para a necessidade de saber mais sobre o uso das tecnologias na educação. Eles procuram apropriar-se dessas novas técnicas, apreender um novo sentido para incorporar às suas práticas educativas, criando novas metodologias de ensino convergentes com o novo cenário da educação na era da globalização e do intenso uso da Internet.

Para saber se os alunos-professores utilizam o laboratório de informática em suas aulas e, em caso de resposta positiva, como se dá essa relação com as TIC na inserção de seus alunos nesse ambiente, na entrevista foi-lhes perguntado se estão aplicando o conteúdo aprendido no curso de forma imediata em sala de aula. Apenas uma professora-aluna, Márcia, disse não

estar repassando a temática para seus alunos, porque está de licença para cursar mestrado. Os outros três alunos-professores afirmaram discutir a temática com os alunos em suas aulas presenciais. Afonso, que ministra a disciplina Direito Eletrônico no curso de Direito, afirmou: *“O conteúdo do curso foi complementar para minhas aulas, sempre trouxe alguma informação nova que eu pude aproveitar nas aulas”*(2007).

Diante de tantas críticas feitas à EAD online, sentiu-se a necessidade de pedir aos professores-alunos que apontassem pontos positivos e negativos de um curso nessa modalidade de ensino. Como todas as respostas têm elementos importantes para a reflexão sobre o tema, preferiu-se mostrá-las em um quadro, para melhor exemplificá-las:

Quadro: Educação a Distância online

Pontos positivos	Pontos negativos
Anita: <i>O ponto positivo, pra mim, nessa altura do campeonato, assim, não tem horário fixo para fazer um curso, pode-se fazer em qualquer hora. É lógico que esse teve muitas coisas que eu não pude participar pelo horário. (...) Mesmo trabalhando nos três turnos eu tive condição de fazer, sem deixar nada para trás.</i>	Anita: <i>O curso a distância, ele é mais difícil assim, porque você não está vendo a pessoa com quem você está conversando, não tem como mostrar as atividades, quando você está estudando. Você quer mostrar, no ensino presencial você faz grupo de estudo, mostra o que você fez para um, conversa, né? Então a diferença é essa. Por mais que você converse no curso a distância com os colegas, você não conhece a pessoa, você não vê essa pessoa.</i>
Afonso: <i>O positivo é que não precisava me deslocar para a localidade onde era dada a aula, perder tempo no trânsito. E o custo menor, para pagar a mensalidade. Não tem custo agregado de várias pessoas para cuidar do espaço físico, por isso é mais barato. Outro ponto positivo é que o conteúdo pode ser atualizado a todo momento, não é como nas bibliotecas das universidades, onde os livros novos demoram a chegar.</i>	Afonso: <i>A desvantagem é que o nível de aprendizagem depende do aluno, do esforço do aluno. Para aprender, o aluno depende do seu compromisso com o curso e com o nível do seu interesse. O feedback também é importante, para saber se o aluno está sedimentando o que é estudado. Por isso que na aula presencial é importante o olho no olho, as expressões faciais, o aluno vai demonstrar se está tendo uma dúvida ou não. É até possível passar de outra forma, depende do nível do conteúdo, depende do professor.</i>
Fernanda: <i>O lado positivo é que eu fazia em horários</i>	Fernanda: <i>Negativo é a questão de não conhecer as</i>

<i>alternativos, usava as noites, domingos. Não tinha uma rigidez, não era nos horários pré-estabelecidos, mas nos horários possíveis. Achei isso uma vantagem muito grande.</i>	<i>pessoas, não interagir mais com elas. Faltou uma troca mais efetiva entre os participantes. Faltou um encontro presencial no início do curso</i>
<i>Márcia:</i> <i>Se tivesse um curso com esse tema aqui na Católica, mas presencial, eu não teria condições de fazer. Então, um dos pontos positivos é essa flexibilidade de horário, de estudo, essa flexibilidade total que o curso dá para que você esteja inserida no processo, o que não acontece com o curso presencial. Talvez por isso a procura está cada vez maior pelos cursos online.</i>	<i>Márcia:</i> <i>Se eu estivesse numa turma presencial eu estaria, talvez até hoje, conversando ou tendo contato com alguns colegas. Porque é diferente. Ver simplesmente uma fotinha na tela, você digitar um comentário, e não conhecer direito a pessoa com quem fala. Então eu não criei vínculo algum. Mesmo que haja a parte do bate-papo, das interações, dos chats, há um distanciamento e um isolamento. Talvez se tivesse tido um ou dois encontros presenciais, o curso tornando-se semipresencial, isso não teria sido um ponto negativo, teria sido superado.</i>

Fonte: dados coletados pela autora, a partir das entrevistas (2007)

Nesse quadro existem diversas questões para análise. Vejamos: dentre os pontos positivos, os professores-alunos entrevistados, em síntese, afirmaram que há flexibilidade de horário e de estudo, não há necessidade de se deslocarem para assistir às aulas, o custo é mais baixo e o conteúdo é atualizado. As questões levantadas pelos professores-alunos confirmam o que os teóricos da EAD (BELLONI, 2001; PETERS, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004; BORBA *et al*, 2007, MOORE e KEARSLEY, 2007) já anteciparam como vantagens dessa modalidade de ensino. Os professores-alunos reconheceram os benefícios dessas vantagens e os consideraram muito importantes, essenciais mesmo, para que tivessem a oportunidade de fazer o curso.

Sobre os aspectos negativos do curso *online*, os alunos-professores entrevistados, em síntese, apontaram as seguintes questões: a falta do encontro presencial, para que conheçam pessoalmente os colegas e os professores, o aprendizado depender muito do aluno: o *feedback* para verificar o aprendizado é mais difícil; o nível de interação é menor e criar vínculos com colegas e professores é mais difícil. Apesar de essas constatações dos professores-alunos serem baseadas na experiência desse curso específico, sabe-se que todas essas questões

levantadas dependem do professor, da plataforma, do modelo de EAD adotado e do projeto do curso oferecido.

Constatou-se que todos os entrevistados lamentaram a falta de um encontro presencial com colegas e professores. Esse sentimento da falta do outro, de conhecer presencialmente os demais integrantes do curso, de não ter a vivência do olho no olho, de não ter a troca de impressões para, somente depois, fazerem todos juntos a imersão no mundo virtual, foi muito sentida pelos professores-alunos entrevistados. Em vários momentos da entrevista eles faziam referência à falta desse encontro, que marcou a turma como um ponto destoante do bom andamento do curso.

Com relação aos outros dois pontos levantados, que de certa forma estão relacionados – a falta de *feedback* e o nível menor de interação, é em Peters (2001, p. 34) que se tem uma explicação: “quanto maior a acessibilidade ao material [...], tanto maior o número de estudantes e tanto mais esporádica e escassa a interação direta e indireta entre docentes e discentes.” Esse problema pode ser sanado de certa forma pelos criadores de cursos *online*, que podem prever um maior número de salas de bate-papo e outros meios de interação.

No estudo que faz sobre o perfil cognitivo do leitor imersivo do ciberepaço, Santaella (2004) diz que a interação “é a atividade de conversar com outras pessoas e entendê-las”, o que faz com que a interatividade seja inserida “em um processo comunicativo, que, na conversação, no diálogo, encontra sua forma privilegiada de manifestação” (Idem, p. 154). Essa percepção dos professores-alunos indica que os canais comunicativos do curso não cumpriram de forma adequada a tarefa de auxiliar na comunicação, na troca de saberes, na interação que favorece a aprendizagem.

Palloff e Pratt (2004) constataram que uma das maiores críticas aos cursos virtuais é justamente a ausência de interação pessoal. Para os autores, a tarefa mais importante do professor no ambiente de aprendizagem *online* é a de incentivar um alto nível de interação. “Quando o sentimento de comunidade é forte e a interação alta, os alunos e professores comentam que realmente gostam de estar *online*, a fim de verificar o que há de novo e a direção que tomou a conversa” (Idem, p. 141). O diálogo no curso de EAD *online* faz parte também das preocupações de Holmberg, quando afirma que

para a educação acadêmica, contatos pessoais, embora não contíguos, são de vital importância. Como mostrei em outro de meus estudos, o que eu chamo de conversação didática orientada, uma abordagem para mediar a comunicação que cria uma empatia com os estudantes, reforça a motivação dos estudantes e tende a levar à realização de estudos bem-sucedidos. (HOLMBERG *apud* BELLONI, 2001, p. 48),

Pelas respostas dos professores-alunos tem-se a impressão de que faltaram oportunidades de interação para que essa troca socializadora do saber de fato acontecesse. Freitas (2006) argumenta que a comunicação interativa tornou-se um desafio para os educadores que ainda estão centrados no paradigma da transmissão. Para a autora, a comunicação interativa cria

uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor é um mediador. A Internet se mostra como adequada a uma concepção social de aprendizagem, que se realiza na interação. Os professores terão que enfrentar o hipertexto com sua não linearidade, sua rede de conexões, sua leitura que se converte em escritura. O novo leitor não é um mero receptor, mas interfere, manipula, modifica, re-inventa. Assim, o professor não é mais um transmissor, mas um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho (Idem, p. 196).

Nesse quadro de pontos positivos e negativos da EAD *online* foi constatada uma contradição com relação ao fator tempo nos depoimentos. Os professores-alunos afirmaram que um dos pontos positivos da EAD *online* é o de poder estudar no momento mais conveniente, seja tarde da noite ou nos finais de semana, sem o compromisso de horários fixos do ensino presencial. Existe uma falsa idéia de que na EAD *online* não é preciso muito tempo para estudar, argumento esse que é usado como propaganda positiva dessa modalidade de ensino. No entanto, Peters (2001) e Palloff e Pratt (2004) alertam para a necessidade de o aluno programar o tempo que irá dedicar-se aos estudos, pois na EAD *online* gasta-se o dobro do tempo para estudar que no ensino presencial. Fernanda chegou a afirmar que fazia o curso “*em horários alternativos, nos horários possíveis*”, sem se atentar para a necessidade imperiosa de ter mais tempo para dedicar-se ao estudo.

Outra questão polêmica foi proposta aos professores-alunos na entrevista: é fácil aprender com a educação *online*? Afonso diz que é fácil, mas que existem pessoas que não gostam de ler no computador. “*Mas, para quem gosta e tem facilidade para este tipo de leitura, é bom*”(2007). Anita disse que achou fácil. Estudou, fez as tarefas, imprimiu todos os textos. Ela considera que não tem dificuldade para aprender em cursos a distância pelo computador.

A fala de Márcia confirmou a tese de alguns autores (BELLONI, 2001; PETERS, 2003; PALLOFF e PRATT, 2004; BORBA *et al*, 2007, MAIA e MATTAR, 2007), que afirmam a necessidade de o curso virtual ter disciplina e compromisso: “*Se você é disciplinado, você vai ser bem-sucedido no curso e vai ter retorno, vai absorver o conteúdo. Se não houver disciplina e compromisso, a aprendizagem ficará falha*”. Para Fernanda, aprender é sempre

complicado, “*porque tem conteúdo que a gente aprende mais rápido e outros de forma mais lenta. Mas o on-line é até mais rico, o estímulo é maior. Tem ali, ao mesmo tempo, o hipertexto, que é mais rico que um texto só. Achei interessante.*” (2007).

Ao analisar as respostas dadas pelos professores-alunos, entende-se que eles são adultos e, por isso, podem ter enfrentado menos dificuldades para aprender *online*, porque já estão amadurecidos para vivenciar esse processo (MOORE e KEARSLEY, 2007). Esses autores citam um estudo desenvolvido por Knowles, chamado de Andragogia²⁶, tese que expressa as diferenças entre crianças e adultos na maneira de aprender.

Embora as crianças aceitem ser dependentes de um professor, os adultos apreciam sentir que têm algum controle sobre o que está acontecendo e ter responsabilidade pessoal. As crianças aceitam a indicação do professor a respeito do que deve ser aprendido, os adultos preferem eles mesmos definir isso ou pelo menos ficar convencidos de que isso é relevante para suas necessidades. As crianças aceitam as decisões do professor relativas a como aprender, o que fazer, quando e onde; os adultos apreciam tomar tais decisões sozinhos ou pelo menos ser consultados. Embora as crianças possuam pouca experiência pessoal em que se basear, os adultos têm muita vivência e gostam de utilizá-la como um recurso de aprendizado. As crianças precisam adquirir um conjunto de informações para uso futuro, os adultos supõem que possuem as informações básicas ou precisam adquirir o que é relevante em termos imediatos. Em vez de adquirirem conhecimento para o futuro, eles encaram o aprendizado como necessário para resolver problemas no presente. As crianças podem precisar de motivação externa para estudar; os adultos que geralmente se apresentam de modo voluntário para aprender têm motivação intrínseca (KNOWLES *apud* MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 173).

Sobre os problemas que enfrentou para fazer o curso, Afonso afirmou que teve dificuldade de entregar as tarefas - “*Tinha dia que corria para dar conta de cumprir os prazos*” (2007). Fernanda disse que sua dificuldade estava na resistência que tinha à tecnologia. As outras duas alunas afirmaram que não tiveram dificuldade.

Para saber o sentimento dos professores-alunos em relação ao curso *online*, formulou-se uma questão na entrevista que pudesse trazer contribuições para aprimorar essa modalidade de ensino: “O que você queria que tivesse na educação *online* e que ainda não tem?” Em sua resposta, Afonso se prendeu mais ao conteúdo e ao formato dos cursos:

o que não tem ainda... Existe uma falha: para quem é especializado ou procura cursos especializados, é fraco aqui em Goiás. Um curso de Administração de Empresas é fácil, têm muitos por aí, mas um curso mais especializado, as instituições não têm condições para oferecer. Um curso de educação a distância na Internet de qualidade tem poucos. Eu acredito que também falta divulgação. Eu quero fazer um curso de Mestrado. Na Universidade Federal de Goiás não tem e na Universidade Católica de Goiás abriram um que é multidisciplinar. Se eu quero é me especializar, por que vou fazer um curso multidisciplinar? Não serve para mim (2007).

²⁶ Andragogia é a teoria da educação de adultos, que é a arte e a ciência de ajudar os alunos adultos a aprenderem (Moore, 2007).

As respostas das outras três professoras-alunas convergiram para o tema desta dissertação, que é a interação conseguida por meio dos canais de comunicação com o objetivo de elevar o nível de aprendizagem. Kenski (2003) aponta a interação como peça-chave para a aprendizagem, quando afirma que

a Internet, [...] mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas. A possibilidade de ter graus diferenciados de interatividade entre seres em busca de aprendizado – grupos de professores e alunos, situados em múltiplos espaços –, essa sim é a forma diferente e revolucionária de interação e comunicação para o ensino (2003, p. 120).

Para Márcia, falta uma sala de bate-papo “*com todo mundo, só que com câmeras ao mesmo tempo, para que todos estivessem vendo todos. Isso tornaria o isolamento menor. Aumentaria a interação, a cooperação e diminuiria o distanciamento nesses cursos online*” (2007). Argumentou-se com Márcia que o uso de uma Webcam exigiria um computador com placa de vídeo, uma máquina mais potente e essa exigência limitaria a participação de alguns alunos, denotando exclusão. Márcia respondeu que “*talvez se tivessem colocado como pré-requisito do curso, já na matrícula, eu creio que os que se matriculassem já estariam predispostos a obter esse recurso*” (2007). Como pode ser observado na resposta de Márcia, ela preferiu fugir da questão mais problematizada, a da exclusão.

Anita pede mais tempo para encontros nos cursos online. “*Eu queria que tivesse mais espaço para a gente conversar, porque as salas eram com hora marcada e não deu para eu participar. Eu queria que esses encontros fossem com horários flexíveis, para conhecer mais os colegas e os professores.*” (2007). Fernanda confirma o sentimento de Márcia e Anita, no aspecto de querer conhecer mais o outro, ao dizer: “*Não senti falta de muita coisa, não. Foi bom. Senti falta de alguma aula presencial no início do curso, conhecer a turma, pelo menos, saber mais sobre os colegas.*” (2007).

Esse tema está relacionado com a pergunta feita aos professores-alunos, na sequência, sobre o sentimento de solidão, se o professor-aluno se sentiu sozinho durante o curso pela falta da sensação de coleguismo que existe na aula presencial, dos gestos, do olho no olho, dos sorrisos, das expressões faciais que falam tanto na comunicação não-verbal. Fernanda foi categórica em afirmar que não sentiu solidão, e destacou até o que considera vantagens em relação à aula presencial.

Na aula presencial é diferente, tem algumas participações inoportunas. A sala online era mais focada. Mais interessante, a gente ficava mais envolvida com aquele tema. Também não me senti sozinho porque eu via que tinha outras pessoas conectadas naquele momento, aparecia a foto delas lá, no cantinho da tela do

computador. Se quisesse falar com eles era só clicar. Não senti nenhuma solidão (2007).

Afonso e Anita afirmaram que não sentiram solidão, no entanto, outros sentimentos controversos apareceram em suas falas. Afonso justificou que não sentiu solidão porque participava do curso acessando o computador da sala de trabalho dele, com outra funcionária ao lado. Quando entrava no Moodle *“e via que a professora Marina estava online, eu aproveitava para tirar dúvidas, como a gente faz quando encontra o professor no corredor, da mesma forma. Mas o contato humano faz falta, o ser humano foi feito para viver em sociedade, não é verdade?”* (2007).

Anita disse que já está acostumada a fazer cursos assim e, por isso, não sentiu solidão. *“Mas, às vezes, você quer tirar uma dúvida com um colega e se você tiver cara a cara ou se pegar um telefone é mais fácil do que pelo computador, sem saber direito com quem você está falando, não é?”* (2007).

Márcia declarou que se sentiu sozinha, sim.

Até porque foi o meu primeiro curso online. Eu não tinha tido essa experiência ainda. Esse diferencial realmente é muito grande. Você sente. Faz falta. O professor estar atuando ali com você, você vê o cansaço dele ou a participação dele no assunto, o entusiasmo, então você sente a diferença. De estímulo, interação, que não é conteudista (2007).

A pergunta sobre sentir-se sozinho no curso *online* foi colocada no sentido de saber do professor-aluno se ele soube se apropriar dos canais comunicativos do ambiente virtual de aprendizagem para o contato com o outro, seja o colega ou o professor, para melhorar sua aprendizagem e usufruir da interação proporcionada pelo meio, o que foi confirmado por parte dos professores-alunos entrevistados.

Para Belloni (2001, p. 28), as relações educacionais no ambiente virtual têm seus aspectos próprios.

As relações professor/estudante se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daqueles que ocorrem no ensino convencional: elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretivas e não no contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal.

Nesse sentido, é que foi perguntado ao professor-aluno se ele sentiu falta do encontro presencial. Antes mesmo de a pergunta ser feita, no decorrer da entrevista, em vários momentos os professores-alunos falaram da falta de um encontro presencial, o que foi novamente confirmado nessa questão. As três professoras-alunas queriam que o encontro presencial ocorresse no início do curso, enquanto Afonso preferia no final, *“para um*

congraçamento da turma, troca de novas experiências, para fechar o curso e nos conhecermos, né?” (2007).

Esse sentimento dos professores-alunos confirma a perspectiva traçada por Belloni, quando afirma que

Uma outra tendência fortemente provável para a educação no futuro é a convergência dos dois grandes paradigmas da educação de nosso século: o ensino convencional, presencial, e a educação aberta e a distância diminuindo as diferenças metodológicas entre eles, no sentido de criar novos modelos nos quais metodologias e técnicas não presenciais serão cada vez mais utilizadas pelo ensino convencional, enquanto instituições especializadas em EAD tenderão a adotar atividades presenciais para abranger em seus cursos aquelas carreiras que exigem este tipo de atividade” (Ibidem, p. 102).

Peters (2003) também defende a idéia do ensino híbrido, unindo momentos presenciais e *online*, como uma das três formas básicas de estudo na universidade do futuro, que são: a aula presencial, a *online* e o ensino híbrido. Esse último irá contar também com ensino tradicional, encontros presenciais, debates, seminários e aulas em laboratórios. O autor valoriza o encontro presencial na educação quando afirma que

nos locais onde as pessoas se reúnem, para aprender ou discutir [...] com seus parceiros de discussão, uma atmosfera específica é criada, caracterizada em cada caso por suas individualidades, que só podem ser reproduzidas em parte, e na verdade de forma reduzida, por meios indiretos. Um diálogo no mesmo ambiente tem mais elementos do que em uma teleconferência abstrata, mesmo nos casos em que ela não é apenas uma troca assíncrona de mensagens, mas na verdade uma videoconferência. Aqueles que participam vivenciam um autêntico e original diálogo. Absorvem sinais não verbais e reações comportamentais inconscientes. Com todos os seus sentidos, passam a fazer parte de um encontro multidimensional que pode ser analisado de acordo com critérios psicológicos e sociológicos (Idem, p. 342).

Em cursos nos quais a turma é formada por alunos de regiões distantes geograficamente, o encontro presencial fica mais difícil de ocorrer. Sugere-se, então, que nesses casos o curso contemple um maior número de encontros interativos, propiciados pelos canais de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem, para substituir o presencial, que faz tanta falta para a sociabilidade dos alunos e conhecimento da turma, como foi observado alunos-professores na entrevista.

Márcia, no final da entrevista, fez uma última análise do curso.

Gostei do curso, principalmente no final, as resenhas, a gente condensar o que tinha aprendido, lido, estudado e captado. Eu tenho todas as tarefas arquivadas lá no computador. Tem dia que olho o texto e penso: ‘Nossa, foi eu que escrevi isso?’ Fico admirada, porque foram temáticas que eu assimilei bem, por isso eu gostei muito. O curso para mim, com certeza, foi um momento de construções e desconstruções porque eu já tinha conceitos cristalizados sobre algumas temáticas e o curso fez com que eu refletisse a respeito, voltasse, retomasse e alterasse meu modo de ver. Sobre determinados temas, como o hipertexto, por exemplo, eu tinha uma visão

muito negativa do hipertexto e o curso me fez ter um outro olhar, uma outra perspectiva sobre o tema. Do ponto de vista que é vinculado à educação, por exemplo, da sua utilidade para estudar determinados assuntos (2007).

Refletindo sobre as declarações de Márcia, é possível fazer uma interlocução com as idéias defendidas por Peters (2003), quando afirma que um novo tipo de conhecimento é gerado a partir do estudo em EAD *online*, que é o “conhecimento enformado”²⁷, conceito criado por Nina Degele. De acordo com Peters (2003, p. 354), os alunos têm acesso a uma “riqueza incomensurável de informações armazenadas tecnicamente” que possibilita chegar a esse novo tipo de conhecimento.

Não há, aqui, intenção de questionar o conceito de conhecimento enformado. Porém, diante do longo e histórico caminho percorrido pelo conhecimento clássico, cumpre-nos perguntar se a informação hoje – com sua oferta abundante – não estaria sendo confundida com aquisição de conhecimento, sobretudo a partir de conteúdos transmitidos pela EAD *online*. Ter acesso a uma grande quantidade de conteúdo de um curso *online* não significa que essas informações serão processadas automaticamente como conhecimento, como saber pelo aluno.

Charlot (2005) faz referência a uma das funções que se esperam do professor contemporâneo, que sofre a “imposição de preparar o aluno para viver em uma ‘sociedade do saber’, que supõe o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação” (p. 85).

O autor afirma que dominar as novas tecnologias da informação e da comunicação “é socialmente importante e essas tecnologias são instrumentos preciosos para se ter acesso a um patrimônio de informações ampliado”. Mas alerta que “informação não é saber, ela se torna saber quando contribui para o esclarecimento do sujeito sobre o sentido do mundo, da vida, de suas relações com os outros e consigo mesmo”. Charlot considera que estamos entrando em uma sociedade da informação e saindo da sociedade do saber. O saber, para Charlot, está relacionado à forma de ensinar. E o que é ensinar na concepção do autor?

Ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica. Que para isso seja preciso competências específicas, uma certa especialização, é verdade. (Idem, p. 85).

²⁷ Segundo Peters, esse conhecimento enformado é diferente do conhecimento clássico porque “não é apresentado direta ou indiretamente por pessoas, mas é filtrado ou ‘gerado’ por estudante a partir de diferentes unidades de informação; é desmembrado em partes e porções; exige pensar em dados e configurações de dados”. Para o autor, esse novo tipo de saber pede “um conhecimento organizador e regulador (metaconhecimento) e pode ser representado por várias formas” (Idem, 2001, p. 354).

Onde buscar o desenvolvimento de tantas competências exigidas do professor? Um curso de extensão, como o que está sendo estudado neste trabalho, pode auxiliar o professor em formação a adquirir essas competências e saberes? O professor hoje se defronta com conceitos “universais” que, na opinião de Charlot, influenciam a forma de ensinar:

- Cada um se educa por um movimento interno, o eu só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano, já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por essa dialética.
- Só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber do aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual.
- A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo externo àquele que educa.
- O ensino não transmite “o” patrimônio humano, ele transmite uma parte deste, em formas específicas. O ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, o que o faz se tornar um ser humano de tal época, de tal sociedade e mesmo de tal classe social.
- O professor ensina em uma instituição gerida por autoridades hierárquicas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos. O ideal de gerência é o da perfeita transparência e do total domínio. Por sua própria natureza, o ato de ensinar implica em outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras. (Ibidem, p. 76).

Diante dessa visão tão clara de Charlot sobre o que é ensinar e até onde o poder do professor influencia na assimilação do saber por parte do aluno, acredita-se que cursos *online* de pequena duração na área da Educação devam ser aperfeiçoados para poderem alcançar de fato o objetivo de auxiliar na aprendizagem ao longo da vida do professor. Para Clementino (2008), a Internet facilita a motivação dos alunos para participarem de um curso *online* pelas inovações que oferece. No entanto, ressalta que a tecnologia, “por si só, não é suficiente para garantir o êxito de um curso. É preciso que, aliado a uma boa tecnologia, exista um bom plano de curso e professores e/ou tutores preparados para trabalhar nesse ambiente, e lidar com as expectativas dos participantes” (Idem, 2008, p. 238).

Perguntados no questionário se pretendiam fazer outro curso na modalidade EAD *online*, os 14 professores-alunos responderam que sim. Percebe-se que, mesmo não tendo uma experiência totalmente satisfatória no curso em estudo, os professores-alunos já internalizaram que, para continuar estudando “ao longo da vida” (BELLONI, 2001), muitas de suas oportunidades para fazer novos cursos terão que ser na modalidade da EAD *online*. Mesmo com as falhas aqui discutidas, o curso investigado foi avaliado positivamente pelos professores-alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados coletados na pesquisa de campo, em interlocução com os autores que fazem parte do referencial teórico deste trabalho, uma das considerações a fazer está relacionada com o fato de o aluno virtual necessitar de autonomia para estudar. Percebe-se que o aluno médio brasileiro – incluindo entre eles o professor em formação, público do curso que foi o campo empírico desta pesquisa –, ainda não possui o nível de autonomia desejado para estudar sozinho, ou na maioria das vezes só.

Essa constatação de que o aluno não chega com total autonomia para estudar no ambiente *online*, – também elucidada pelos pesquisadores dos cursos *online* (PETERS, 2001; PALLOFF e PRATT, 2002; MAIA e MATTAR, 2007) –, pode ser uma das razões para o incentivo à aprendizagem colaborativa – um ajudando ao outro e todos se ajudando. A colaboração auxiliaria os alunos menos autônomos a serem ancorados pelos alunos que já conquistaram essa habilidade.

Entende-se que essa autonomia deverá ser desenvolvida na transição do modelo de educação que se vivencia na sociedade contemporânea, ao sistematizar muitas das práticas educativas no ambiente *online*, um lugar que irá cada vez mais requisitar do aluno uma maneira autônoma de estudar. Esse aluno terá que desenvolver sua autonomia de forma progressiva, para não ser excluído do processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

Cabem às instituições de ensino superior que oferecem os cursos *online* e aos programas de EAD *online* dar condições para que o aluno desenvolva essa autonomia requerida. Não será o aluno solitário, com suas dúvidas e dificuldades, que ganhará, da noite para o dia, essa autonomia. Os programas devem incluir entre as tarefas de abordagem do aluno virtual, o desenvolvimento dessa habilidade. Para isso é necessário criar material didático próprio, indicando os passos que o aluno deverá seguir para ser autônomo nos estudos *online*.

Diante do pedido dos professores-alunos de haver um encontro presencial, os cursos *online* teriam sempre que contar com uma aula presencial, principalmente no início do curso?

No caso de um curso com alunos de diversas regiões, algumas longínquas, como resolver essa questão? Alguns cursos *online* praticados no Brasil programam pelo menos um encontro presencial no início do estudo, como é o caso do curso de Especialização em Educação a Distância da Universidade de Brasília, pesquisado por Oliveira (2003), mesmo com alunos inscritos de diversas regiões do país. Nos cursos de graduação e pós-graduação, as avaliações são presenciais, de acordo com legislação do Ministério da Educação, o que não se aplica a um curso de extensão, como o que foi estudado nesta pesquisa.

O curso híbrido, como foi indicado por Peters (2001) e Belloni (2001), parece ser o caminho mais indicado para atender às reivindicações dos alunos ainda não totalmente adaptados à sala de aula virtual e ao isolamento imposto pela nova mídia que faz a mediação do estudo.

Sugere-se também o estímulo ao uso da comunicação assíncrona, como é o caso do fórum e a diminuição do uso da sala de bate-papo em tempo real. Essa escolha fundamenta-se na dificuldade encontrada pelos alunos de participarem das atividades com dia e horário marcados. O uso do fórum também é incentivado por Maia e Mattar (2007), pelos mesmos motivos.

Alguns professores-alunos pediram mais momentos de interação em tempo real nas salas de bate-papo, com horários flexíveis, para que todos pudessem participar quando fosse possível, como em uma praça pública, e conversar com quem estivesse conectado naquele momento, mesmo que fossem apenas os alunos. A sugestão desses professores-alunos sinaliza para a disponibilidade de uma sala de bate-papo aberta na plataforma, que pode ser prevista pelos criadores do curso. A sala de bate-papo aberta representa mais uma opção de interação e, em geral, os ambientes virtuais de aprendizagem a possuem.

Os professores-alunos indicaram que o *feedback* dado pelo professor, para saber se estão aprendendo, é mais difícil de ocorrer na sala de aula virtual; que o nível de interação é menor no ambiente *online* e que criar vínculo com colegas e professores é uma possibilidade remota. Em cursos *online* colaborativos esses problemas são minimizados (CLEMENTINO, 2008).

A maioria dessas questões está relacionada com o nível de interação proporcionado pelo curso *online*. A interação, portanto, merece atenção dos planejadores dessa modalidade de ensino. Momentos de comunicação e canais que possibilitem o diálogo devem ser priorizados na criação dos cursos *online*.

Apesar da aprovação unânime do Módulo II do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do CEAD da UCG pelos professores-alunos, pode-se perceber que, para serem utilizados de forma produtiva, em toda sua potencialidade, os canais comunicativos estudados

(a sala de bate-papo e o fórum), precisam ser otimizados para possibilitar a interação. A troca de saber, o diálogo, a conversa na nova sala de aula (virtual) são imprescindíveis para que o aluno aprenda. Portanto, o uso desses canais pelos alunos, incentivados pelos professores, são essenciais nas práticas educativas no ambiente *online*.

As categorias usadas para a análise dos resultados desta investigação, participação, interação e motivação, foram fundamentais para o entendimento da relação professor-aluno/professor e professor-aluno/professor-aluno no curso estudado.

O manuseio do computador, da Internet, o acesso aos conteúdos e o trânsito pelos espaços virtuais do curso *online* requerem novas habilidades do aluno que estão relacionadas com o conhecimento e uso das TIC. Desenvolver esse conhecimento é de fundamental importância, sobretudo para professores em formação. Ter familiaridade com as TIC e saber usá-las são habilidades que serão cada vez mais exigidas dos trabalhadores de um modo geral, e também do professor.

No decorrer deste trabalho, são apontadas várias lacunas para as quais a Pedagogia atual ainda não possui respostas, por se tratar de uma modalidade de educação ainda nova, realizada em outro ambiente que não é o da sala de aula presencial. Sugere-se que outras pesquisas sejam empreendidas para estudar as práticas educativas nesse novo ambiente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AMORIM, Joni de Almeida. *Softwares para educação via Internet e a exclusão digital no Brasil*. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 16 out. 2006.
- ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educ. Soc. [online]. maio/ago. 2004, v.25, no.87 [citado 30 Julho 2006], p.335-351. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. *Qualificação versus competência*. Disponível em: <www.senac.com.br>. Acesso em: 27 ago. 2006.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BELLONI, Maria Luíza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BORBA, Marcelo de Carvalho et al. *Educação a distância on-line*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e educação*. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRETÃ, Beatriz. Comunicação mediática no processo ensino/aprendizagem. Em: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.). *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CABEDA, Marcelo. *Inclusão digital e educação on-line em prol da cidadania: pontos para reflexão*. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 16 out. 2006.

CAMPOS, Fernanda C. A. *et al. Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANTOR, Renán Vegas. *La educación e las tecnologías de la información: mitos y realidades*. Disponível em: <<http://www.espaciocritico.com/articulo.asp?llamada=1&sbmnu=O&numid=302>>. Acesso em 15 set. 2007.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Ideologia e educação*. Revista Educação e Sociedade. Cortez Editora/Autores Associados/Cedes. Ano II – n. 5 – Jan.1980.

CLEMENTINO, Adriana. *Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos*. Orientação: Vani Moreira Kenski. São Paulo: s.n., 2008.

COMINETI, Ariane *et al. Exclusão e analfabetismo digital*. Disponível em: <<http://www.caminhos.ufms.br/noticias/view.htm?a=1454>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.). *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEBREY, Carlos. *A lógica do capital na educação brasileira*. Goiânia: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORENTINI, Leda Maria Rangeano; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. São Paulo: DP&A, 2003.

FRANCO, Augusto. *Indicações de leituras sobre desenvolvimento*. 2ed. – Primeira Parte. Disponível em <http://augustodefranco.locaweb.com.br/publicacoes_comments.php?id=69_0_4_0_C> Acesso em: 10 mar. 2007.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A Internet na escola: desafios para a formação de professores. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana. In: GENTILI, P. *et al. Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Vozes: Petrópolis, 1995, p. 31-92.

GALLIAND, Etienne. As novas técnicas de informação e de comunicação e o universo do escrito. In: TRAMONTE, Cristiana et al (Orgs.). *A comunicação global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C., 1997.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia e democracia*. Porto Alegre: P.G/O.B., 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

JONES, Bryn; WOOD, Stephen. Qualificações tácitas, divisão do trabalho e novas tecnologias. *Sociologia do trabalho*, n. 4, p. 407-421, 1984.

KENSKI, Vani. *Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/115tce5.pdf>. Acesso em: 28 jun 2008.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas : Papirus, 2003.

_____. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KUENZER, Acácia. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria de Fátima Monte et al (Orgs.). Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo...In: BARBOSA FILHO, André et al (Orgs.). *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005.

LIMA, Kátia. *Educação a distância ou à distância da educação?* Revista Universidade e sociedade. DF, ano XVI, n. 39, fevereiro de 2007, p.81 a 115.

LUCIO, Clemente Ganz e SOCHACZEWSKI, Suzanna. *Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional*. Educ. Soc. [online]. set. 1998, vol.19, no.64 [citado 30 Julho 2006], p.104-129. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 maio 2006.

MAIA, Carmen, MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, Carmen (Org.). *EaD.br: Experiências Inovadoras em Educação a Distância no Brasil - Reflexões atuais em tempo real*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003.

MALAQUIAS, Bruno Pires. *O analfabetismo digital*. Publicado em 2003. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ibdi.org.br/site/artigos.php?id=159>>. Acesso em: 29 mar. 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003a.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003b.

MATTELART. Armand. Rumo a que “nova ordem mundial da informação”. In: TRAMONTE, Cristiana *et al* (Orgs.). *A comunicação global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEZES, Vera. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Fale-UFMG, 2001.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MOORE, Michael. *Teoria da distância transacional*. 2002. Disponível em: <[HTTP://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&in_foid=23&sid=69&tpl=printerview](http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&in_foid=23&sid=69&tpl=printerview)> Acesso em jan 2008.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan-jun. 1999.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papirus, 2003.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. In *Conferência Mundial sobre Educação Superior – Declaração Mundial sobre Educação Superior XXI: Visão e Ação*. Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior – Paris, 1998. Editora UNIMEP, 1998.

PALLOFF, M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIXOTO, Joana. *Projeto de Pesquisa apoio e avaliação pedagógica de um dispositivo de formação não presencial: A utilização das tecnologias em ambientes virtuais como uma possibilidade de inovação pedagógica*. Núcleo de Pesquisa em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2006.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: Tendências e desafios*. Porto Alegre: Unisinos, 2003.

_____. *Didática do ensino a distância*. Porto Alegre. Unisinos: 2001.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. *Teorias da comunicação*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PRETI, Oreste. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

PROJETO DE CRIAÇÃO DO CEAD, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, 2004.

PUCCI, Bruno *et al.* *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

QUIROZ, Maria Tereza. *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMONET, Ignacio. *O pensamento único e os novos senhores do mundo*. 1995.
Disponível em: <www.culturabrasil.org.br>. Acesso em: 02 mar. 2008.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Rui Namorado. *Flexibilização do trabalho, flexibilização do ensino, o mesmo objectivo do capital*. Publicado em: 18 out. 2003. Disponível em: <<http://resistir.info>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: Editora UnB, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. Em: SILVA, Marco. *Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Marco. *Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina. A Informática como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades pedagógicas. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TRAMONTE, Cristiana *et al* (Orgs.). *A comunicação global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALENTE, José Armando *et al* (Orgs.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VAVASSORI, Fabiane Barreto; RAABE, André Luis Alice. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006.

VILLARDI, Raquel Marques; FREITAS, Nilson Guedes de. Ambientes de aprendizagem para treinamento e educação: a forma dos paradigmas. In: CARVALHO, Marinilza Bruno de. (Org.). *Ambiente virtual de aprendizagem: um novo paradigma na construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

WACHOWICZ, Lílían Anna. O método dialético na didática da educação superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2002.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO*

Este questionário tem como finalidade conhecer o tipo de participação dos alunos do curso “Ensinando e aprendendo no mundo virtual” do CEAD da Universidade Católica de Goiás, nos canais de comunicação Sala de bate-papo e Fórum. É um instrumento usado na pesquisa de mestrado sobre o tema “a Internet como ferramenta de formação de professores: um perfil interativo?”. A sua contribuição, respondendo a estas questões, é muito importante. Desde já agradeço a sua colaboração.

1. Idade:

2. Sexo:

() Masculino

() Feminino

3. Qual é a sua área de formação na graduação? (Pedagogia, Biologia, Física, Direito etc):

4. Qual é a sua formação de professor? (graduação, especialização, mestrado, cursos de atualizações)

5. No ensino médio você fez:

() curso anual

() curso supletivo

6. Você tem experiência em informática?

() Sim () Não

7. Você tem computador em casa?

() Sim () Não

8. Se você tem computador em casa, como acessa a Internet?

() Internet discada

() Banda Larga

() Wireless (Internet sem fio)

9. Como você acessou o curso Ensinando e aprendendo no mundo virtual?

() Computador de casa

() Computador do trabalho

10. O conteúdo em texto disponibilizado no ambiente virtual do curso em sua opinião foi:

() Muito importante

() Importante

() Mais ou menos importante

() Pouco importante

☐ Nada importante

11. O curso ofereceu momentos de interação com professores e alunos nas salas de bate-papo (chat)?

☐ Sim ☐ Não

12. Caso tenha oferecido, você participou destes momentos do curso?

☐ Sim ☐ Não

13. Se você marcou “Não”, por favor, explique os motivos de não ter participado:

14. De quantas salas de bate-papo você participou no módulo II do curso Ensinando e aprendendo no mundo virtual?

☐ Nenhuma ☐ uma ☐ duas

15. Se você marcou “Sim” na questão 12, por favor, continue a responder as questões que se seguem. Se você marcou “Não”, por gentileza, vá direto para a questão 20. Você participou da sala de bate-papo porque (uma ou mais alternativas):

☐ Queria interagir com os colegas e com o professor

☐ Dominava o assunto do tema da discussão

☐ Queria aprender mais sobre o tema

☐ Considera importantes esses momentos de troca de informação

☐ Sempre tem tempo disponível para participar desses momentos do curso

16. Durante as participações nas salas de bate-papo houve que nível de interação entre aluno x aluno e aluno x professor?

☐ nenhuma interação

☐ baixa interação

☐ média interação

☐ alta interação

17. Você considerou esses momentos de interação com os professores e alunos nas salas de bate-papo, para a aprendizagem do conteúdo do curso, como:

☐ Muito Importante

☐ Importante

☐ Mais ou menos importante

☐ Pouco importante

☐ Nada importante

18. Avalie a afirmação abaixo e depois marque uma das alternativas: “Ter participado das discussões nas salas de bate-papo me fez aprender mais o conteúdo do curso”.

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Nem concordo e nem discordo

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

19. Você também participou das discussões realizadas nos fóruns?

☐ Sim ☐ Não

20. Se você marcou “Não”, por favor, explique os motivos de não ter participado:

21. Se você marcou “sim”, continue a responder as questões seguintes. Se você marcou “não”, vá para questão 27. De quantos fóruns você participou no módulo II do curso Ensinando e aprendendo no mundo virtual?

☐ Nenhum ☐ um ☐ dois ☐ três

22. Você participou dos fóruns porque (uma ou mais alternativas):

- ☐ Queria interagir com os colegas e com o professor
- ☐ Dominava o assunto do tema da discussão
- ☐ Queria aprender mais sobre o tema
- ☐ Considera importantes esses momentos de troca de informação
- ☐ Sempre tem tempo disponível para participar desses momentos do curso

23. Durante as participações nos fóruns houve que nível de interação entre aluno x aluno e aluno x professor?

- ☐ nenhuma interação
- ☐ baixa interação
- ☐ média interação
- ☐ alta interação

24. Você considerou esses momentos de interação com os professores e alunos nos fóruns, para a aprendizagem do conteúdo do curso, como:

- ☐ Muito Importante
- ☐ Importante
- ☐ Mais ou menos importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

25. Avalie a afirmação abaixo e depois marque uma das alternativas: “Ter participado das discussões nos fóruns me fez aprender mais o conteúdo do curso”.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Nem concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

26. Você enviava e recebia e-mails para os professores e colegas do curso?

☐ Sim ☐ Não

27. Você sugere outro tipo de interação para este curso? Qual? Por favor, cite o outro tipo de interação e justifique:

28. Este é o primeiro curso na modalidade EAD pela Internet que você participa?

☐ Sim ☐ Não

29. Em caso de ter participado de outros cursos, eles ofereciam momentos de interação com professores e alunos em fóruns e salas de bate-papo?

☐ Sim ☐ Não

30. Como você avalia o índice de aprendizagem alcançado em outros cursos de EAD *online* que você participou?

☐ nenhuma aprendizagem

☐ baixa aprendizagem

☐ média aprendizagem

☐ alta aprendizagem

31. Em cursos de EAD *online*, você considera que a aprendizagem do aluno depende (uma ou mais alternativas):

☐ do conteúdo disponibilizado pelo curso

☐ do esforço pessoal do aluno

☐ da orientação dada pelo professor

☐ da interação entre professor X aluno e aluno X aluno

☐ da quantidade de oportunidades de interação com professor e alunos

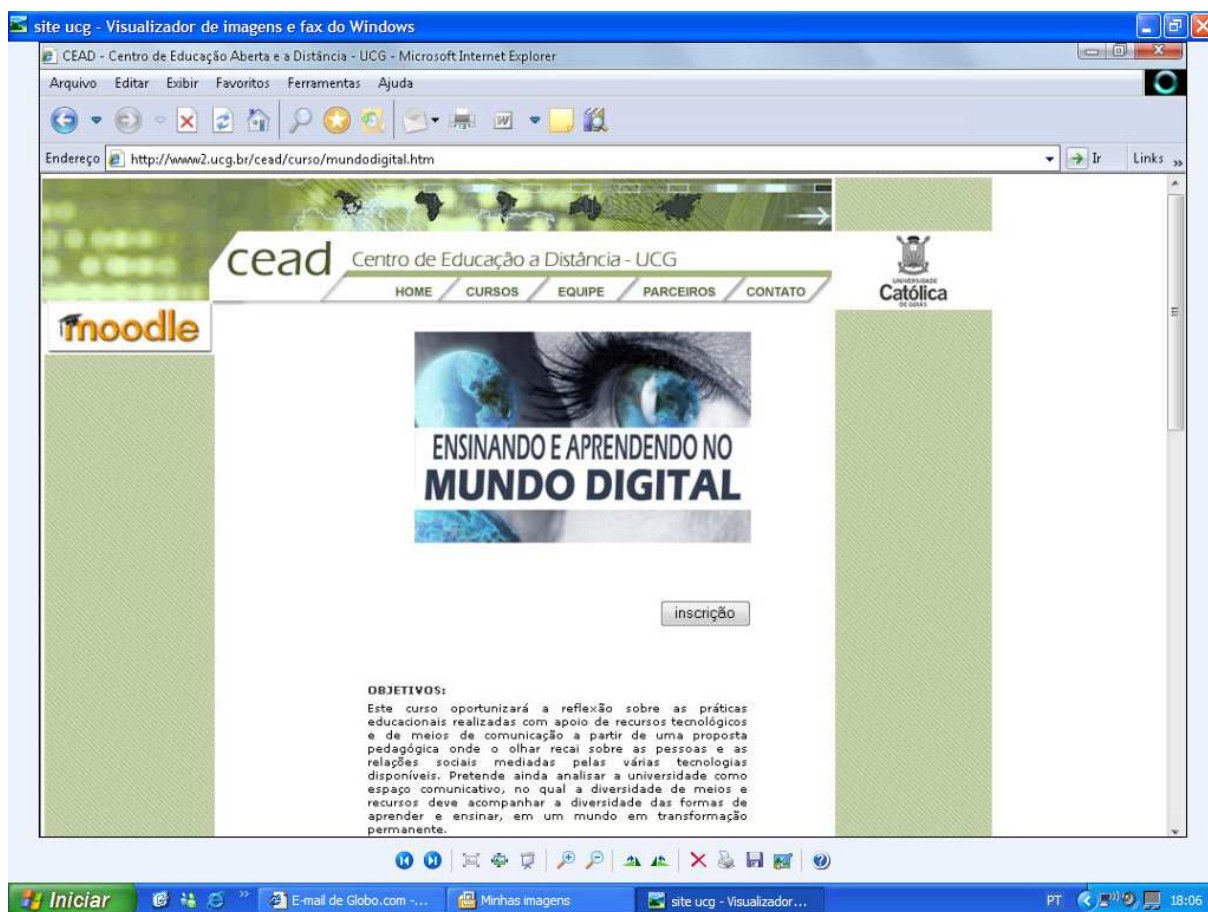
32. Você pretende fazer outro curso na modalidade EAD pela Internet?

☐ Sim ☐ Não

*O aluno assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, documento que contava com informações sobre a natureza da pesquisa, participantes, envolvimento dos participantes na pesquisa, sobre a confidencialidade, os benefícios e a questão do não pagamento pela participação.

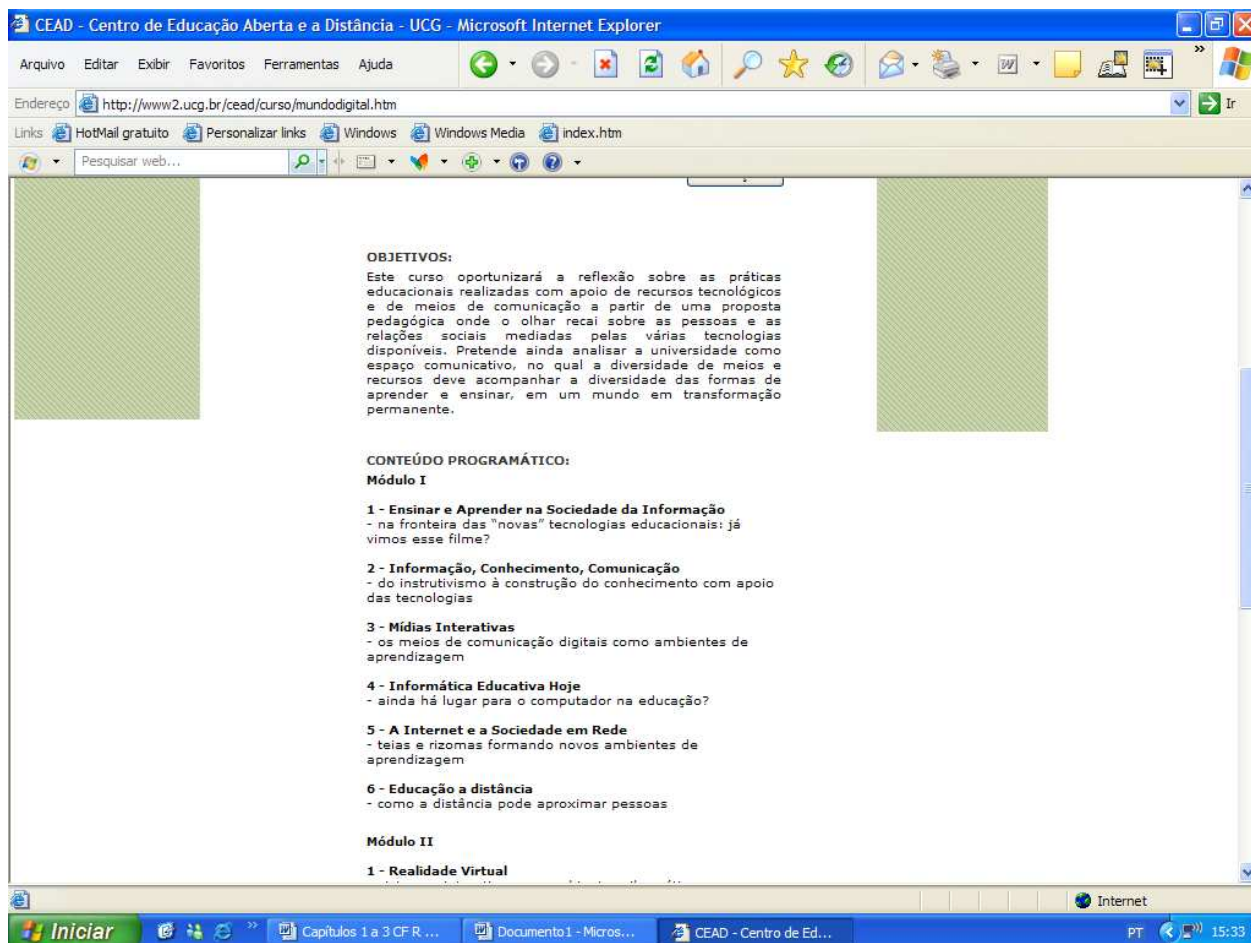
ANEXOS 1

Página inicial do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Católica de Goiás (UCG) na Plataforma *Moodle*.



ANEXOS 2

Objetivos e conteúdo programático do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Católica de Goiás (UCG) na Plataforma *Moodle*.



ANEXOS 3

Conteúdo programático e metodologia do curso Ensinando e Aprendendo no Mundo Digital do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Católica de Goiás (UCG) na Plataforma *Moodle*.

