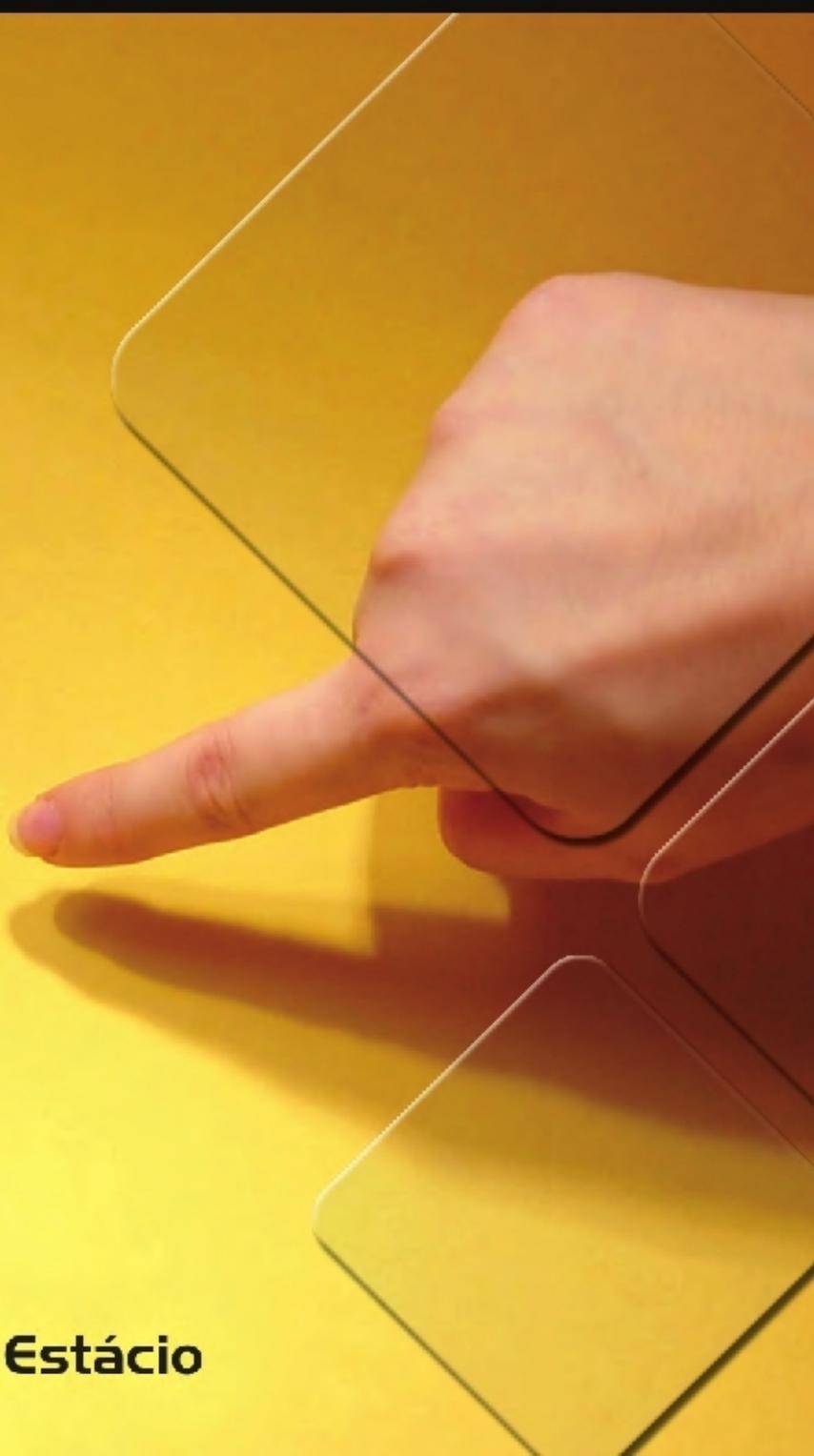


Educação e Tecnologia: **PARCERIAS**

Programa de
Pós-Graduação
em Educação

Organizadores:

Giselle Martins dos Santos Ferreira
Estrella D'Alva Benaion Bohadana
Alberto José da Costa Tornaghi



Organizadores

**Giselle Martins dos Santos Ferreira
Estrella D'Alva Benaion Bohadana
Alberto José da Costa Tornaghi**

Educação e tecnologia: parcerias

1ª EDIÇÃO

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
Rio de Janeiro – 2012**

**Dedos quase se tocam
no teto da Capela Sistina**

**Na ágora, a Grécia se encontrava
para conversar, trocar, informar...**

**Como os antigos
Trocamos, conversamos,
Ensinamos e aprendemos**

**A praça agora é maior
Vai daqui a todo canto.
De todo canto até aqui.**

Bom para quem quer parcerias

**A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si**

Arnaldo-antunes in A ciência em si

Universidade Estácio de Sá

Reitor

Paula Caleffi, DSc

Vice-Reitor de Graduação

Vinícius da Silva Scarpi, DSc

Vice-Reitor de Administração e Finanças

Abílio Gomes de Carvalho Junior, MSc

Vice-Reitor de Relações Institucionais

João Luis Tenreiro Barroso, DSc

Vice-Reitor de Extensão, Cultura e Educação Continuada

Deonísio da Silva, DSc

Vice-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Luciano Vicente de Medeiros, PhD

Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGE-UNESA

Coordenadora

Profa. Dra. Alda Judith Alves-Mazzotti

Coordenadora Adjunta

Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UNESA

**Linha de Pesquisas em Tecnologias de Informação
e Comunicação em Processos Educacionais**

TICPE

Alberto José da Costa Tornaghi
Estrella D'Alva Benaion Bohadana
Giselle Martins dos Santos Ferreira (Coordenadora)
Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Márcio Silveira Lembruger

Conselho Científico

Andréia Inamorato dos Santos (Mackenzie/DigiLearn)
Christiana Soares de Freitas (UNB)
Eliane Medeiros Borges (UAB/UFJF)
Eva Campos-Domínguez (Universidad de Valladolid)
Janete Bolite Frant (UNIBAN)
Nelson De Luca Pretto (UFBA)
Panagiota Alevizou (UKOU)

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UNESA
Av. Presidente Vargas 642, 22º andar
Centro, Rio de Janeiro, RJ
CEP 20071-001
Telefones: (21) 2206-9741 / 2206-9743
Fax: (21) 2206-9751



Esta obra está sob licença Creative Commons

Atribuição 2.5 (CC-BY)

Mais detalhes em

<http://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/br/>

Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar este livro, ou partes dele, desde que cite a fonte.

1ª edição

Produzido por: Fábrica de Conteúdo / Estácio

Diretor da área: Roberto Paes de Carvalho

Projeto gráfico e capa: Paulo Vitor Bastos, André Lage e Thiago Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e tecnologia: parcerias [livro eletrônico]/organizadores
Giselle Martins dos Santos Ferreira, Estrella D'Alva Benanion Bohadana
e Alberto José da Costa Tornaghi.

Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2012

2,11 Mb; PDF

ISBN 978-85-60923-04-5

1. Educação 2. Tecnologia educacional I. Ferreira, Giselle Martins dos Santos
II. Bohadana, Estrella D'Alva Benanion III. Tornaghi, Alberto José da Costa

Cláudia Alcântara Tinôco Furtado
CRB7- 4806

CDD 371.339445
E24

Avaliação do Conselho Científico

"Os artigos incluídos nesse e-book apresentam importantes reflexões sobre temas educacionais contemporâneos voltados ao ensino e aprendizagem utilizando as TIC em contextos variados. São resultados de pesquisas contemplando discussões de tutoria online, material didático, autoria coletiva, mediação e o papel do tutor como docente, e também sobre as práticas de produção colaborativa de conhecimento e conteúdo que o uso das tecnologias educacionais possibilita. O século XXI exige um novo olhar sobre as competências necessárias para o exercício da autoria online, sobre a riqueza da produção e o uso dos conteúdos das redes, bem como da necessidade do desenvolvimento do espírito colaborativo que caracteriza o ensino e aprendizagem online. Assim, a apresentação de pesquisas sobre tutoria online e o desenvolvimento do trabalho docente baseados nas novas configurações dos espaços de aprendizagem que a web e as redes sociais permitem desenvolver é bastante apropriada para o atual momento. A cibercultura e os currículos emergentes, o desenvolver do trabalho pedagógico a partir da compreensão dos diversos papéis do docente e do discente no mundo virtual, a formação do pedagogo e a necessidade de currículos como instrumento de ação política também são temas abordados nesse e-book. Todos estes, sem exceção, constituem um conjunto de temas que levam à reflexão sobre o papel das TIC no universo do educador e do estudante, e nos levam a refletir sobre sua relevância no dia-a-dia educacional, seja ele presencial ou a distância, do qual as TIC fazem parte de uma maneira bastante expressiva. A relevância desse e-book está principalmente na pluralidade na qual o tema tecnologia educacional é tratado. Não se limitando apenas a um foco tecnológico ou educacional, mas explorando suas inter-relações e diálogos, frutos de pesquisa, o volume induz o pensamento crítico sobre como as práticas de ensino e aprendizagem podem ser informadas a partir de experiências, teorias e reflexões e, a partir disso, reconfiguradas nesse interessante espaço social proporcionado pela web."

Profa. Dra. Andréia Inamorato dos Santos

Mackenzie/DigiLearn

"Os artigos que compõem o e-book *Educação e Tecnologia: parcerias* trazem importantes questões para reflexão. A formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação, os resultados das práticas docentes e discentes em ambientes virtuais de aprendizagem e o significado da tutoria na educação a distância são apenas alguns dos temas fundamentais suscitados a respeito da educação contemporânea. A produção compartilhada de conhecimento, em ambientes colaborativos, representa tendência atual apontada por diversos autores. Uma nova forma de produção e distribuição de informação também é analisada a partir do momento em que são questionadas as formas de utilização dos softwares sociais por jovens brasileiros. Vários artigos desta obra

revelam que a questão acerca de tantas inovações constituírem ou não mecanismos que garantem, de fato, uma atuação significativa dos indivíduos no processo de transformação social está, ainda, sem resposta. Vantagens e desvantagens são apontadas quando realizadas análises sobre a introdução de tecnologias da informação e comunicação em diversos cursos no país, estimulando, muitas vezes, a inserção de minorias em ambientes que possuem tais recursos. Além disso, o e-book reflete sobre questões que transcendem o ambiente das salas de aula e apontam os desafios lançados pelo contexto vivido nas sociedades contemporâneas, como os novos padrões de sociabilidade construídos e a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas que realmente atendam às demandas atuais.”

Profa. Dra. Christiana Soares de Freitas

Departamento de Administração e Gestão de Políticas Públicas
Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis
Universidade de Brasília - UnB

“O e-book *Educação e Tecnologia: parcerias* é uma iniciativa duplamente feliz da Linha de Pesquisas em Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Por um lado, atende a uma demanda cada vez mais intensa quanto à divulgação dos trabalhos acadêmicos. É uma pena que muitos trabalhos de qualidade, após alguns anos de pesquisa, não tenham a merecida divulgação. Assim, a presente publicação é um excelente meio para trazer ao público interessado as pesquisas elaboradas. Estimo que tal parceria entre orientadores e orientandos não fique neste primeiro número, mas venha a ter uma periodicidade anual. O outro aspecto da parceria – entre educação e tecnologia – também é muito bem vinda. Educação a distância e educação online são modalidades que vieram para ficar. Sua problematização é de fundamental importância para a superação de posições extremadas que as rejeitam por princípio ou as louvam acriticamente. Nesse aspecto, o livro nos traz diversos relatos de pesquisas apresentando pontos positivos e negativos encontrados. Aborda alguns dos principais pontos em discussão nessa modalidade educacional: desde a mediação pedagógica (com o até hoje tão relegado problema da tutoria) à inclusão digital, passando pelas redes sociais e seu apelo, sobretudo, ao público mais jovem. Outro ponto extremamente relevante diz respeito à formação de professores na e para a educação a distância.”

Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.
Coordenadora do curso de Pedagogia a Distância UAB/UFJF
Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Comunicação – EDUCCO

“El e-book *Educação e Tecnologia: parcerias* supone una enriquecedora aportación a los estudios realizados, hasta la fecha, sobre la educación en nuevos espacios comunicativos. A través de trece artículos, esta publicación ofrece un repaso completo por las cuestiones más necesitadas de debate y reflexión en el campo de estudio. Es valiosa la combinación de diferentes enfoques metodológicos, mediante los cuáles se señalan cuestiones importantes para su investigación. Es igual de destacable que abarque diferentes sujetos de estudio – docentes y alumnos –, así como también distintos campos de la docencia – presencial, a distancia y virtual. Con todo ello, a través de análisis de experiencias concretas realizadas en Brasil, la publicación supone una importante contribución en el ámbito internacional, en cuanto plantea cuestiones que necesariamente deben ser tenidas en cuenta en las políticas educativas nacionales e internacionales, tales como avanzar en la formación de los docentes para poder adaptarse a estos nuevos contextos, o también disminuir la brecha digital entre aquellos sectores más desprotegidos – en este estudio se estudia, por ejemplo, la educación en la tercera edad –, sin olvidar que no se trata únicamente de dotar de terminales tecnológicos, sino también de cualificar, tanto a docentes como a estudiantes, para que puedan realizar un buen uso de estas tecnologías. Es, también, importante la atención que se presta en este trabajo, no sólo a los agentes y a los métodos docentes, sino a los materiales que nutren estos espacios formativos. En resumen, este completo estudio marca un punto de reflexión en los estudios de educación y tecnología, apuntando las cuestiones claves del nuevo escenario educativo y repasando los métodos, agentes y herramientas a través de experiencias, que permiten apuntar nuevas líneas de investigación y reflexión en el ámbito académico internacional.”

“O e-book *Educação e Tecnologia: Parcerias* é uma enriquecedora contribuição para os estudos sobre educação em novos espaços comunicativos, realizados até o momento. Valendo-se de 13 artigos, a publicação fornece uma visão ampla das questões que mais necessitam de discussão e reflexão nesse campo de estudo. Trata-se de uma valiosa combinação de diferentes abordagens metodológicas, por meio das quais se identificam questões importantes para o universo da investigação. É igualmente notável a maneira como abarca os diferentes sujeitos de estudo – docentes e alunos –, assim como os distintos campos da docência – presencial, a distância e virtual. Por meio da análise de experiências concretas no Brasil, esta publicação se constitui numa importante contribuição para o cenário internacional, pois propõe questões que devem ser necessariamente consideradas nas políticas educacionais em âmbitos nacional e internacional. Entre elas, a necessidade de avançar na formação de professores, visando adaptá-los aos novos contextos, ou de reduzir a exclusão digital entre os setores mais vulneráveis (discute-se, por exemplo, a educação para a terceira idade), sem esquecer que não se trata apenas de fornecer acesso às tecnologias, mas também de qualificar professores e alunos para que dela possam fazer bom uso. É importante ressaltar que na publicação são valorizados não só os agentes

e métodos de ensino, mas os materiais que alimentam esses espaços de formação. Em resumo, este abrangente trabalho marca um momento de reflexão nos estudos de educação e de tecnologia, apontando as questões-chave do novo cenário educacional, revisitando métodos, ferramentas e agentes por meio de experiências que permitam indicar novas linhas de pesquisa e análise no âmbito acadêmico internacional.”

Profa. Dra. Eva Campos-Domínguez
Universidad de Valladolid, Espanha

Este *e-book*, *Tecnologia e educação: parcerias*, aborda uma ampla gama de temas da área. Os textos, resultantes de pesquisa de campo, refletem parte significativa da realidade que hoje temos na relação entre educação, tecnologias e mídias seja em instituições voltadas para a educação ou espaços informais. Das redes sociais à formação de educadores, do cinema na formação de professores à inclusão digital na terceira idade, os textos são de interesse a quem pesquisa este tema. Ao apresentar-se como parceria entre educação e tecnologias, o livro se coloca em linha com a perspectiva de que a tecnologia é mais do que uma ferramenta inerte: ela traz novas formas de fazer educação, propõe e possibilita relações antes impensáveis, ou muito complexas e custosas, entre o saber e o aprender. O livro é um convite à parceria. Encontre nesta leitura parceiros com quem poderá dialogar e produzir novas pesquisas.

Profa. Dra. Janete Bolite
UNIBAN

Redes, com o estabelecimento de múltiplas e diversas conexões, sejam elas as tecnológicas ou as promovidas pelos encontros entre as pessoas. Redes de produção, de produção de conteúdos e de significados. Elas podem se estabelecer conectando pessoas distantes, países distintos e lugares separados geograficamente e, também, conectando temas às vezes não tão próximos. Em outros momentos, conectam tudo isso e creio que o livro “Educação e Tecnologia: parcerias” é um pouco assim, como já dito, inclusive, no próprio título. Em Portugal, na Bahia, na Inglaterra, no Rio de Janeiro; alunos de mestrado, doutorado e pesquisadores seniors; educação a distância, educação online, tutoria, cibercultura, uso de computadores na escola, nos diversos níveis, são apenas alguns dos temas, pessoas e lugares presentes nos capítulos deste livro que está em sua tela. Como dito em muitos dos textos, um importante foco é a formação dos professores, justo um dos maiores desafios contemporâneos no meu entender da questão. A educação cada dia mais universaliza-se nos primeiros níveis e cresce em termos de oferta e vagas nos níveis superiores, ao mesmo tempo que aumenta a cada segundo a quantidade de informações disponíveis na rede,

demandando um esforço enorme na busca de identificação e ressignificação do papel da escola nesse mundo repleto de imagens e informações. Sem dúvida esse livro, disponível em formato digital e licenciado de tal forma a garantir o pleno uso do seu conteúdo – pode se constituir, como os próprios organizadores indicam, espaço para o estabelecimento de novas redes. Está é a expectativa dos organizadores, autores e também a minha que, com muito gosto, analisei previamente o projeto e os textos.

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

UFBA

“This e-book brings together important aspects that highlight the role of digital media, ICT and networked culture in educational contexts. Although the chapters focus on specific contexts within the Brazilian education system, the volume offers insights on issues of wider significance within globalised settings where distance education and informal learning exist: a) the socio-technical dimensions of teacher education and the dynamics of online mentoring; b) global social media, social inclusion and critical pedagogy; c) mediated agency for teachers and students; and d) the nuances of co-creation and collaborative knowledge-building in virtual learning platforms. The e-book is timely as it combines cases which showcase emerging educational uses of media that transcend the traditional classroom.”

“Este e-book reúne aspectos importantes que ressaltam o papel das mídias digitais, TIC e cultura da rede em contextos educacionais. Apesar de focalizar, especificamente, o sistema educacional brasileiro, o volume oferece visões acerca de questões significativas em contextos globalizados onde a educação a distância e a aprendizagem informal se dão: a) as dimensões sociotécnicas da formação de professores e a dinâmica da tutoria online; b) mídias sociais globais, inclusão social e pedagogia crítica; c) agência mediada para professores e estudantes; e d) as nuances da cocriação e da construção coletiva do conhecimento em plataformas de aprendizagem virtual. O e-book é oportuno em apresentar casos que ilustram usos emergentes de mídias para fins educacionais que transcendem a sala de aula tradicional.”

Dra. Panagiota Alevizou

Senior Research Associate

Faculty of Maths, Computing and Technology

The Open University, Reino Unido

Sumário

| | |
|--|-----|
| 1. CIBERCULTURA, INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS CURRICULARES | 11 |
| 2. OLHARES E VOZES DE TUTORES SOBRE O SER TUTOR | 29 |
| 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA ONLINE: TUTORIA E MEDIAÇÃO | 48 |
| 4. A MEDIAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS PEDAGOGIA UFJF/UAB E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UAB PORTUGAL | 71 |
| 5. APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DOCÊNCIA ONLINE | 90 |
| 6. PEDAGOGIZAÇÃO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA UCA | 109 |
| 7. O QUE FAZEM OS JOVENS NAS REDES SOCIAIS?: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO | 125 |
| 8. RELACIONAMENTOS SOCIAIS ONLINE ENTRE JOVENS E SOCIEDADE DO ESPETÁCULO | 143 |
| 9. A INCLUSÃO DIGITAL EM UMA UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE: PERSPECTIVAS DISCENTES | 156 |
| 10. DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: PRÁTICAS E PROCESSOS DA CIBERCULTURA | 175 |
| 11. NARRATIVAS COM O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 189 |
| 12. MÍDIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A APROPRIAÇÃO INSTRUMENTAL E A LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA | 205 |
| 13. POSSIBILIDADES DOS PROCESSOS DE AUTORIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO CURSO TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO | 223 |

Por que o e-book?

Nossas palavras iniciais poderiam ter, também, o título “Dez anos depois”. Isto porque comemoramos o décimo aniversário de dois eventos altamente significativos para a linha TICPE do PPGE/UNESA. Precisamente, o final de 2012, marca dez anos do reconhecimento de nosso Programa de Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vale ressaltar seu caráter pioneiro ao inserir, desde o início de sua trajetória, uma linha de pesquisa voltada para as relações que se estabelecem entre processos educacionais e tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Como se não fosse o bastante, festejamos também os dez anos do E-TIC, o Encontro Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Realizado anualmente, permitiu criar um espaço de expressão das investigações desenvolvidas por mestrandos, doutorandos, mestres e doutores recém formados; em outras palavras, um evento dedicado a pesquisas desenvolvidas em parceria por alunos e professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação – TIC.

Fazendo um balanço dessa trajetória, percebemos que o principal, para além da realização dos encontros, foi propiciar trocas de informações, experiências e conhecimentos entre professores e seus alunos, no momento em que, juntos, produziam seus textos para socializá-los. Na consolidação da parceria pelo esforço autoral, brotam novos significados e motivações que extrapolam a apresentação oral das comunicações e pôsteres, entre os quais ressalta a mobilização em torno da (re)invenção de processos pesquisa com o concurso das tecnologias digitais e redes sociais.

Assim, nossa maneira de comemorar é através da edição deste e-book. Sabendo que as metáforas culinárias e gastronômicas são tão familiares à escrita e leitura, podemos dizer que ele é o bolo do aniversário de dez anos. Sua palavra-chave é parceria. Desde a que caracteriza nossa linha de pesquisa, com a interlocução entre tecnologias e educação, até a que se constitui no processo de elaboração dos artigos, entre alunos e professores. O impulso que nos moveu em sua criação foi, sobretudo, o de abrir um canal de divulgação do longo e intenso esforço de parceria que são nossas orientações de mestrado e doutorado.

Mas, podemos dizer também que os textos que o constituem são também pretextos, convites para encontros institucionais. Pretendemos estreitar, a partir de nosso livro, parcerias com pesquisadores de outros programas de pós-graduação. Manifestamos nosso reconhecimento pela disponibilidade de colegas que nos brindaram com seus relatos de pesquisa. Confiamos em que, cada vez mais, consolidaremos essas parcerias. Queremos, ainda, destacar uma importante parceria de âmbito intra-institucional. Nossa publicação é uma iniciativa pioneira dentro da Estácio de trabalho conjunto com a Fábrica de Conhecimento da Diretoria de Ensino. Que seja, tão somente, o primeiro produto de uma frutífera e duradoura convergência.

Esperamos, por fim, que os leitores o apreciem com o gosto com que foi feito.

Alberto José da Costa Tornaghi
Estrella D'Alva Benaion Bohadana
Giselle Martins dos Santos Ferreira
Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Márcio Silveira Lemgruber

Apresentação

Com o avanço acelerado das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a ampla apropriação da rede por múltiplos sujeitos (profissionais, aprendizes e usuários nativos digitais), presenciamos a rápida expansão da Cibercultura e uma significativa transformação da inter-relação entre educação e tecnologia. Por um lado, a convergência das mídias e a crescente mobilidade estão facilitando processos de cocriação e interação coletiva, colaborativa e personalizada. Por outro lado, emergem novas epistemologias e eixos referenciais, incluindo, por exemplo, a inteligência coletiva, a nova ecologia dos saberes e as parcerias em rede para abertura de recursos e práticas. Com isso, potencializam-se novas atitudes mais engajadas com a autoria e coautoria dos conhecimentos, saberes, ressignificações e significantes. Surgem, assim, novas reflexões que podem enriquecer e transformar as práticas docentes, mas que se constituem, na prática, em grandes desafios à Educação.

Nesse contexto, o e-book *Educação e Tecnologia: parcerias* reúne treze capítulos com abordagens ricas e que contemplam temas fundamentais para a Educação contemporânea. O conteúdo desta obra é o resultado de parcerias entre coautores professores-orientadores e estudantes-pesquisadores de diferentes projetos *stricto sensu* que trazem contribuições significativas para a formação de professores, para o ensino e para a aprendizagem. As temáticas abordadas destacam a importância de se propiciar uma aprendizagem significativa condizente com uma era na qual as tecnologias podem e precisam ser usadas não apenas para informação e comunicação, mas também, para a construção de novos conhecimentos. O volume evidencia que, através de múltiplas coautorias, educadores, aprendizes, formadores, pesquisadores, tutores e usuários podem se tornar colaboradores e parceiros no processo de cocriação e compartilhamento de múltiplos saberes.

Fomentando uma discussão reflexiva-crítica, a obra destaca diversos assuntos essenciais à ampliação do diálogo entre coautores, teorias e práticas. Em particular, os capítulos deste livro oferecem uma rica oportunidade para discussão de noções centrais à *docência*, trazendo uma reflexão crítica e inovadora sobre o papel da tecnologia na educação através das perspectivas de diversos sujeitos sócio-técnicos na era das redes digitais e suas implicações à inclusão social. O e-book também ilustra uma tendência interessante na área: o uso de abordagens qualitativas em

estudos mais aprofundados, os quais revelam aspectos que tendem a permanecer obscurecidos em estudos de cunho quantitativo de contextos mais abrangentes.

O capítulo de Vilarinho e Martins abre o volume com uma discussão acerca da formação do pedagogo para o uso das TIC nas situações de ensino-aprendizagem, mostrando que, em seu campo de estudo, há um distanciamento significativo entre aquilo que é sugerido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e a formação do licenciando no que tange a sua inclusão digital. No capítulo 2, Tavares e Bruno discutem o sentido de ser tutor e o significado da tutoria segundo os olhares e vozes dos próprios tutores, reiterando seu papel como protagonistas da ação docente na EaD. Reynaldo e Tornaghi retomam, no capítulo 3, questões relativas à formação de docentes, focalizando a formação para a atuação online. O tema é também analisado no capítulo 4 por Almeida e Lemgruber, que discutem os achados de uma pesquisa comparativa acerca da mediação docente conduzida em cursos de formação de professores da UFJF e da Universidade Aberta de Portugal (UAb), respectivamente. Complementando essas discussões, Amaral e Bohadana exploram, no capítulo 5, questões relativas à aprendizagem colaborativa e a docência online.

Os capítulos 6 a 9 abordam vários temas pertinentes à inclusão digital. Pinheiro, Rosa e Bonilla analisam as ações formativas desenvolvidas em algumas escolas participantes do Programa Um Computador por Aluno, PROUCA, sugerindo que, nesse contexto, os artefatos estão submetidos a concepções políticas e pedagógicas que não privilegiam a liberdade, a colaboração ou a criação. O capítulo 7, de Silva e Bohadana, apresenta uma pesquisa que explorou o uso de *softwares* sociais por jovens de baixa renda do Rio de Janeiro, concluindo que, para este público, o uso da Internet não garante uma atuação pró-ativa na sociedade. Ferreira e Vilarinho, no capítulo 8, abordam os relacionamentos sociais online entre jovens da perspectiva da sociedade do espetáculo (Guy Debord), enquanto Loreto e Ferreira analisam, no capítulo 9, questões relativas à inclusão digital da terceira idade. Esses dois capítulos evidenciam formas inusitadas de participação e inclusão.

Os capítulos 10 a 13 abordam questões relativas à formação docente para o uso das TIC, analisando exemplos e casos de usos destas tecnologias na prática. Santos e Santos focalizam, no capítulo 10, suas experiências como docentes de uma disciplina na Pedagogia que aborda, especificamente, o uso da informática na educação, enquanto Hoffman, Gatto e Cordeiro analisam, no capítulo 11, suas

experiências em uma disciplina que utiliza o cinema. No capítulo 12, de Costa e Ferreira, a análise é baseada nas noções de uso instrumental e leitura crítica das mídias, e o texto focaliza as práticas em duas disciplinas que, em duas universidades diferentes, abordam questões relativas ao uso das mídias na educação. Por fim, Naves e Tornaghi examinam, no capítulo 13, os materiais didáticos de um curso que enfoca o uso das TIC na educação.

Educação e Tecnologia: parcerias é um convite para todos os leitores tornarem-se parceiros em uma ampliação cada vez maior entre educadores e aprendizes, formação e pesquisa, tecnologia e educação, docência e tutoria, mediação e inclusão digital.

Dra. Alexandra L. P. Okada
Professora e Pesquisadora
Knowledge Media Institute – KMI
The Open University – UKOU
Reino Unido

Dos autores

Professores-orientadores

Adriana Hoffmann Fernandes (hoffadri@yahoo.com.br). Professora Adjunta da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, atuando no Departamento de Didática e no Mestrado em Educação desta instituição, onde coordena o grupo de pesquisa CINE NARRRATIVAS com o projeto *O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos*.

Adriana Rocha Bruno (adriana.bruno@ufjf.edu.br). Professora Adjunta da Faculdade de Educação, FACED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação. É Coordenadora de Inovação Pedagógica no Ensino Superior, CIAPES-PROGRAD, Coordenadora de Tutoria a Distância da FACED-UAB, e líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede, GRUPAR. Doutora pela PUC-SP.

Alberto José da Costa Tornaghi (alberto.tornaghi@gmail.com). Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, Linha TICPE. Físico pela PUC-Rio, fez mestrado e doutorado no Programa de Engenharia e Sistemas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PESC da UFRJ/COPPE, onde pesquisou sobre implicações das tecnologias digitais na área da educação. Seu foco de pesquisa atual é a escola de educação básica como espaço de autoria.

Edméa Oliveira dos Santos (edmeabaiana@gmail.com). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, ProPEd. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA. Ministra a disciplina *Informática na Educação* nos cursos de Pedagogia presencial e a distância.

Estrella D'Alva Benaion Bohadana (ebohadana@gmail.com). Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA, Linha TICPE. Professora Adjunta da UERJ. Fez doutorado em Comunicação na Universidade Federal do Rio

de Janeiro, na linha de pesquisa História dos Sistemas de Pensamento e Mestrado em Engenharia de Produção na UFRJ/COPPE. Seu foco de pesquisa atual é o uso das redes sociais para fins educativos.

Giselle Martins dos Santos Ferreira (gmdsferreira@gmail.com). Professora Adjunta do PPGE da UNESA, onde é a atual Coordenadora da Linha TICPE. É mestre e pós-doutora em Educação pela *Open University* do Reino Unido, onde atuou como professora-pesquisadora por quase 15 anos. Suas pesquisas tratam de temas relativos ao impacto na educação das tecnologias da Web, e seu foco atual é em Práticas e Recursos Educacionais Abertos.

Lúcia Regina Goulart Vilarinho (lgvilarinho@netbotanic.com.br). Docente do Programa de Pós-graduação da UNESA, Linha TICPE. Pedagoga pela PUC-Rio, mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação, FE/UFRJ. Professora aposentada da FE/UFRJ. Pesquisa a relação tecnologias de informação e comunicação - processos educacionais, com centralidade em questões vinculadas à educação a distância e à formação de professores em tempos de cibercultura.

Márcio Silveira Lemgruber (mslemgruber@gmail.com). Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, Linha TICPE, com foco na mediação docente na EaD e na educação online. Doutor em Educação pela UFRJ. Professor Associado aposentado da FACED/UFJF, onde coordenou o Projeto Veredas e o curso Pedagogia a Distância UFJF/UAB.

Maria Helena Silveira Bonilla (bonillabr@gmail.com). Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, onde lidera o grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, GEC. Doutora em Educação pela UFBA, desenvolve pesquisas nos temas: formação de professores, inclusão digital, software livre e políticas públicas.

Orientandos

Daniel Pinheiro. É mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, onde também é membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, GEC, desde 2008. Pedagogo pela FAGED/UFBA, é um dos formadores do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA/MEC) no estado da Bahia.

Elisa Sergi Gordilho Loreto. Professora de informática, pedagoga pela UNESA e Mestre em Educação da linha de pesquisa TICPE do PPGE-UNESA. Dedicou-se aos estudos acerca da inclusão digital da terceira idade. Foi bolsista da CAPES.

Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares. Professora do curso Pedagogia a Distância UFJF/UAB. É Mestre em Educação pelo PPGE/UFJF e membro do GRUPAR, UFJF.

Érica Rivas Gatto. Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, articuladora do *Projeto Cineclube nas Escolas* na escola onde leciona, mestranda em educação na UNIRIO, integrante do grupo de Pesquisa CINE NARRATIVAS e voluntária no Projeto REUNI *Leituras e narrativas com o cinema: diálogos na formação de professores*.

Esther Silva da Costa. Possui Mestrado em Educação pela UNESA na linha TICPE, graduação em Jornalismo pela mesma instituição e especialização em Mídia e Novas Práticas Educacionais pela PUC-Rio. Atuou como educadora de Informática Educativa no DEGASE e dedica-se aos estudos de Mídia-Educação e aos trabalhos de Assessoria de Comunicação. Foi bolsista da CAPES.

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira. Doutoranda do PPGE-UNESA, linha TICPE, pesquisando culturas juvenis na cibercultura e focalizando os usos das redes sociais online por estudantes da escola básica. Mestre em Ciências Sociais pelo IFICS/UFRJ. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UERJ. Professora e chefe do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.

Harlei Rosa. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, onde também é membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, GEC desde 2012. Mestre em Modelagem Computacional pela Fundação Visconde de Cairu (BA), com pesquisa sobre relações entre tecnologias digitais e educação de jovens e adultos.

Kelly Maia Cordeiro. Professora da Rede Municipal de Angra dos Reis-RJ, especialista em educação tecnológica pelo CEFET/RJ. É mestranda em educação na UNIRIO, onde é integrante do grupo de Pesquisa CINE NARRATIVAS e bolsista no projeto REUNI *Leituras e narrativas com o cinema: diálogos na formação de professores.*

Maria Aparecida Coelho Naves. Mestre em Educação pela UNESA, especialista em Desenho Instrucional e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Itajubá. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Barra Mansa. Professora do Centro Universitário de Barra Mansa e responsável pela supervisão pedagógica das disciplinas semipresenciais. Foi bolsista do MEC/SEED.

Marta Teixeira do Amaral. Docente do ensino superior Diretora Pedagógica do Colégio Teixeira do Amaral. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, UFF, pós-graduada em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Cândido Mendes, UCAM, e mestre em Educação pela UNESA, onde pesquisou sobre as implicações da aprendizagem colaborativa para a docência online.

Norma Sueli Martins. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, pesquisa a inclusão digital na formação de professores em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas no estado do Rio de Janeiro. Fez mestrado e especialização na Fundação Getúlio Vargas, FGV. É Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. Foi professora conteudista e coordenadora de curso do Consórcio CEDERJ.

Raquel Lima Piccinini Reynaldo. Professora da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e tutora no CEDERJ. É graduada em Tecnologia em Processamento de

Dados na UNIABEU e licenciada em Computação pela UNIG. Fez especialização em Análise e Projeto de Sistemas na UNESA e Design Instrucional na UNIFEI. Mestre em Educação pela UNESA, onde pesquisou sobre a formação de professores para a docência online.

Roberta Reis Valle Silva. Professora da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e Coordenadora no Projeto Educacional Espaço Criança Esperança, Rio de Janeiro. Graduada em Educação Física pela UNESA, tem especialização em Psicopedagogia na UCAM. Mestre em Educação na UNESA, onde pesquisou a utilização das TIC por jovens, tendo como enfoque a inclusão digital.

Rosemary dos Santos. É Mestre em Educação pela UERJ e professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Doutoranda no ProPEd, UERJ.

Wilson dos Santos Almeida. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de MG, campus de Juiz de Fora. É Mestre em Educação pela UNESA e doutorando do PPGE da UNESA, Linha TICPE. Foi bolsista da CAPES durante seu estágio sanduíche em Portugal.

1

CIBERCULTURA, INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS CURRICULARES

Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Norma Sueli Martins

RESUMO

O artigo discute a formação do pedagogo para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas situações de ensino-aprendizagem a partir de três questões: (a) que relações podem ser estabelecidas entre cibercultura, inclusão digital e formação de professores? (b) qual é a oferta de disciplinas vinculadas à relação educação - TIC em cursos de Pedagogia? (c) considerando o currículo como instrumento de ação política, que implicações podem ser extraídas sobre o preparo do licenciando para o enfrentamento dos desafios da cibercultura? O teor dessas questões demandou abordagem interpretativa na qual se entrelaçou a oferta de disciplinas voltadas para a relação educação-TIC às especificidades da formação de professores em tempos de cibercultura. O processo interpretativo revelou distanciamento entre o sugerido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e a formação do licenciando no que tange a sua inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Pedagogo. Cibercultura. Desafios Curriculares

CYBERCULTURE, INCLUSION AND TEACHER TRAINING: CURRICULUM CHALLENGES

ABSTRACT

This article discusses teacher training in respect to the use of information and communication technologies (ICT) with basis on three key questions: (a) what relationships can be established between cyberculture, digital inclusion and teacher training?; (b) what is the range of modules exploring the relationship between education and ICT included in Pedagogy (Education) courses?; (c) considering curriculum as a tool for political action, what conclusions can be drawn about the abilities of the graduates of these courses to face the challenges of cyberspace? The nature of these questions demanded an interpretive approach investigating the offer of disciplines focused on the relationship between ICT and education as well as the specificities of teacher education in times of cyberculture. The interpretive process revealed a significant gap between curriculum guidelines suggested by the National

Curriculum Guidelines for Pedagogy and the actual training in respect to the digital inclusion of trainees.

KEYWORDS: Educator Training. Cyberculture. Curricular Challenges.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A comunicação de massa ampliada pela convergência das tecnologias digitais tornou a recepção das informações mais interativa. Linguagens distintas se fundiram em linguagens multimidiáticas e a circulação da informação assumiu proporções extraordinárias, potencializando o mundo virtual, sem fronteiras (ZANCHETTA Jr., 2009).

Santaella, (2004, p.77), ressalta que foi, “a partir da cultura de massas, que a realidade da cultura começou a se impor até o ponto de sua inflação no espaço social atingir o nível que hoje vivenciamos [...]”. Para esta autora, a cultura de massas originou-se no jornal com seus coadjuvantes, o telégrafo e a fotografia, acentuou-se com o surgimento do cinema, uma mídia feita para a recepção coletiva; mas foi só com a TV que se corporificaram as idéias de homem de massa e *mass media*. Mais recentemente, com a organização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sistemas de redes digitais (www), verifica-se a conexão mundial dos computadores, a liberação da palavra, a reconfiguração político-social, em âmbito local, regional e planetário, alicerçando os princípios fundamentais da cibercultura (LEMOS; LEVY, 2010). Constitui-se, então, a cibercultura “uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão estão baseadas nas redes telemáticas” (RÜDIGER, 2011, p.7).

É bem verdade que a reconfiguração / liberação da palavra e da escrita, no que se refere à apropriação e uso das tecnologias digitais, evoluem de acordo com a história, cultura e instituições de cada país, o que dá margem à expressão de diferentes contextos ciberculturais, mas não há dúvida de que o mundo está diante de novas formas de conexão social. Constata-se a expansão de outras perspectivas de comunicação, fomentadas por *blogs*, *wikis*, *podcasting*, *softwares* sociais, como *Orkut* e aplicativos, que facilitam a troca de informações de forma rápida, praticamente instantânea, moldando a opinião pública a um só tempo, local e globalmente.

É a emergência do ciberespaço: ambiente de extrema complexidade, marcado pela comunicação aberta gerada pela interconexão mundial dos computadores e suas memórias (LÉVY 2008), possibilitando novos processos e produtos. É possível comunicar-se de maneira mais “colaborativa, plural e aberta” (LEMOS; LEVY, 2010, p.27). Daí a urgência de formar crianças, jovens e adultos para enfrentarem os desafios dessa nova realidade, preparando-os para o uso crítico das tecnologias digitais.

A questão tecnológica e seu domínio são, hoje, fundamentais para a educação, pois: “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. [...]. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens [...], educação ou imagens” (CASTELLS, 2009, p.69).

A relação com a informação vem tomando rumos diferentes com a convergência das informações nas redes, a mobilidade dos equipamentos e o compartilhamento das informações. Como consequência, fortes pressões recaem sobre a Educação Superior, no sentido de se (re)configurar às exigências da contemporaneidade, marcada como ‘era da informação’; isto implica considerar a problemática da inclusão digital daqueles que estão em processos de formação para o magistério.

Neste cenário, levantamos a hipótese de que os currículos dos cursos de Pedagogia, os quais formam docentes para o ensino fundamental e para os cursos de formação de professores em nível médio, desconsideram a expansão/ inserção das tecnologias nos mais diferentes setores da sociedade contemporânea e as implicações postas à educação. Torna-se, pois, indispensável compreender o cenário cibercultural que atravessa a contemporaneidade e seus desdobramentos na educação. É o que tratamos nas duas seções que se seguem.

CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre os termos criados para dimensionar a sociedade contemporânea, destacamos Cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2002) por dar realce à realidade social que, a cada dia, se torna mais tecnologizada, trazendo implicações profundas nas mais diferentes culturas. Optamos pelo termo ‘cibercultura’ pois, embora em construção, se refere a um fenômeno historicamente emergente e transnacional.

Trata-se de uma formação sociotecnológica correspondente ao desenvolvimento do capitalismo tardio, aqui entendido como capitalismo flexível, que caracteriza o desenvolvimento industrial após a obsolescência dos modelos de produção taylorista e fordista (FELINTO, 2010). Para este autor, a imprecisão do termo cibercultura se deve ao fato de que o mundo tecnocultural é extremamente complexo, o que acaba por dificultar o entendimento de determinadas palavras.

Não é recente a tentativa de explicitar o que é cibercultura. Em Guimarães Jr. (1997), encontramos uma discussão sobre o significado deste termo, à ocasião relacionada a fenômenos do ciberespaço, ou seja, associada às formas de comunicação mediadas por computadores. Este autor chamava atenção para a necessidade de clarificar os objetos abrangidos pelo conceito, defendendo a construção de uma cartografia precisa, tendo em vista o dissenso dos autores. A cibercultura era, então, situada como pano de fundo das tecnologias digitais, vinculada à realidade virtual e à biotecnologia, ficando implícita sua relação com a 'tecnologia intelectual' engendrada pelo computador.

Nesta mesma década (anos 90), Lévy (1995, 1996), divulga dois livros que se tornaram referência no estudo das diferentes dimensões que este campo assume com a hegemonia do computador e da Internet. No primeiro discute o que chama de 'tecnologias da inteligência', antecipando novas formas de pensamento derivadas da disseminação da informática. Sinaliza que a cibercultura provoca mudanças radicais nas relações sociais e no imaginário humano. Há, portanto, uma imbricação entre subjetividade e tecnologia, pois a tecnologia do computador / Internet, ao afetar os registros da memória coletiva, acaba por engendrar uma 'tecnologia intelectual', que passa a ser incorporada por diferentes grupos sociais. Segundo Lévy (idem), as tecnologias intelectuais na sua relação com a informática estão consolidando uma modalidade de pensamento articulada a imagens (pensamento imagético) e desterritorializada (pensamento sem fronteiras). Neste sentido, ícones e imagens, característicos do pensamento mítico, associados à tecnologia intelectual da oralidade, ganham centralidade.

No segundo, discute o conceito de virtual, situando-o como uma nova modalidade de ser, admitindo que a sua compreensão depende do entendimento do processo que o produz: a virtualização. Para este autor, o virtual distingue-se do atual na medida em que não contém em si o real finalizado; ele é um conjunto de

possibilidades que, de acordo com as condições e os contextos, irá se atualizar de maneiras distintas.

As considerações apresentadas indicam que a instituição escolar não pode ficar alheia aos acontecimentos que interferem na vida das pessoas e que estão impregnados de novos significados; isto significa que a questão tecnológica está além das decisões político-pedagógicas direcionadas à formação docente no âmbito do ensino superior.

Observamos, no entanto, que são poucas as ações conduzidas em cursos de Pedagogia voltadas para a inserção de seus alunos no contexto da cibercultura. Não se trata apenas de levá-los ao domínio da navegação na Internet, à capacidade de obter dados na realidade virtual e utilizá-los nas suas tarefas escolares. Trata-se, sim, de um aprendizado sobre o significado desta cultura (ciber), que vem dinamizando mudanças significativas nos modos de vida das mais diferentes sociedades.

O estudo de Gatti e Barreto (2009) é muito relevante por sinalizar a diminuta presença de disciplinas voltadas para a apropriação pedagógica da Informática na Educação em currículos do curso de Pedagogia.

Nesta pesquisa as autoras encontraram um quantitativo de 3.513 disciplinas (3107 obrigatórias e 406 optativas) nas grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia avaliados. No contexto das disciplinas obrigatórias, foram visualizadas apenas 22 disciplinas voltadas para a questão das tecnologias na educação, o que significa 0,01 % deste elenco. No âmbito das optativas, os pesquisadores identificaram apenas 13 disciplinas, ou seja, 0,03% deste subtotal. Considerando o total de disciplinas desses cursos (3.513) e o total das atreladas à relação educação-tecnologia (35), surge um percentual de 0,01%, o que significa uma expressiva desvinculação da formação do pedagogo das questões que envolvem a escola e o ensino-aprendizagem na era da cibercultura.

Formar docentes no mundo contemporâneo é um verdadeiro desafio para a Educação, uma vez que seus formadores pouco ou quase nada usam dos recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas. Costa e Tonus (2010, p.83) discutem este desafio, esclarecendo que um professor da geração X, também chamado de *baby-boomer* (aquele que nasceu imediatamente após a segunda guerra mundial), não está em consonância com a realidade de seus atuais alunos, caracterizados como 'geração Internet'. Tapscott (2010) afirma que esta geração digital impõe um

novo modo de lidar com a informação, tanto nas instituições de ensino, como nas empresas, o que tem se transformado em um grande problema para a Educação. O professor da geração X, de um modo geral, não consegue se apropriar dos vários tipos de mídias que estão formatando o novo perfil de aluno que se apresenta em qualquer modalidade de ensino.

Segundo Tapscott (*idem*), os jovens da geração Internet cresceram em um ambiente digital e estão vivendo no século XXI, mas o sistema educacional, em muitos lugares, está pelo menos cem anos atrasados. O modelo de educação que ainda prevalece hoje é da era industrial, com: foco no professor; aulas padronizadas, base unidirecional e aluno trabalhando sozinho para absorver o conteúdo ministrado pelo professor. Isso pode ter sido bom para a economia de massa, mas não funciona mais para os desafios da economia digital, ou para a mente da geração Internet. Cabe, então, discutir o que é inclusão digital e a sua relevância no contexto do magistério.

INCLUSÃO DIGITAL

Não se pode falar de inclusão digital sem estabelecer uma relação com exclusão social e exclusão digital. Segundo Demo (2001, p. 8), “as relações sociais são excludentes em termos estruturais e históricos, principalmente por conta de sua tessitura política, ou seja, pessoas, grupos e sociedades não apenas convivem, mas convivem em ambiente de relativo confronto”. A exclusão faz parte da história da humanidade e os seus motivos variam de acordo com a cultura de cada grupo: “os modos de excluir são diferentes em cada contexto histórico, ora prevalecendo critérios discriminatórios de mercado, ora simbólicos, ora de gênero, todos com raiz política”. Para ele, a “exclusão é tão histórica e estrutural quanto o poder” (p. 9). Entende que as políticas sociais não têm o poder de acabar com a exclusão, “por que não passam de estratégias de confronto interminável com ela” [...] “o confronto com a exclusão só pode ser, efetivamente, conduzido pelos excluídos, mesmo que com apoio de outros segmentos sociais” (p.11). Afirma que a “a exclusão mais radical que a história conhece é a política, ou seja, aquela que faz o excluído não perceber sua exclusão, tornando-o objeto dos privilégios e das ajudas” (p.11).

Amaro (2004, apud ALMEIDA e PAULA, 2005, p. 57), entende que a exclusão social está relacionada à falta de acesso, de oportunidades a serem oferecidas aos

cidadãos pela sociedade. Assim, “a exclusão social pode implicar privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania”. Afirma, também, que é preciso a sociedade entender, o mais rápido possível, os prejuízos que as exclusões trazem para o país, inviabilizando uma ‘cultura sem fronteiras’. Um país participativo, colaborativo, fazendo parte da inteligência coletiva mundial, depende da inclusão social de sua população.

Esta visão de exclusão é fundamental na medida em que nos permite estabelecer uma conexão com os conceitos de exclusão/inclusão digital. Segundo Young (2006), a inclusão digital pode ser entendida como ‘alfabetização digital’; trata-se da aprendizagem indispensável ao homem para poder participar mais adequadamente da vida em sociedade, o que implica em capacidade de interagir com as mídias digitais. Tal interação se dá na medida em que o sujeito consegue encontrar as informações desejadas, sabe qualificá-las (avaliá-las), depurando as que podem lhe ser úteis. Para este autor vivemos em um mundo no qual não basta apenas possuir as habilidades fundamentais da leitura e da escrita; a estas se agregam a capacidade de conectar-se em e à rede para realizar pesquisas, trabalhos e ainda desfrutar de possibilidades de lazer.

Nesta comunicação tomamos o termo inclusão digital no sentido proposto por Rondelli (2003); para esta autora só é plenamente incluído o sujeito que é capaz de ir além do mero acesso às tecnologias e consumo de informações. Incluído digital é o sujeito capaz de produzir conhecimentos e fazê-los circular na rede. Ela esclarece que a inclusão digital depende de 4 passos: (a) acesso às tecnologias de informação e comunicação, especialmente as digitais; (b) desenvolvimento de um aprendizado consistente, que permita a transferência do que foi aprendido a partir dos suportes técnicos digitais para as situações do cotidiano da vida: trabalho, estudo, etc; (c) ser capaz de propor inovações baseadas nos usos realizados; e (d) fazer circular na rede a inovação ou o conhecimento produzido, buscando a renovação. A perspectiva desta autora explicita bem que não basta o acesso à tecnologia para que uma pessoa possa ser incluída; somente quando o sujeito é capaz de transferir conhecimentos, interagindo criticamente com as informações obtidas, estará exercendo a sua cidadania.

Já Sorj e Guedes (2005) admitem, ainda, que a exclusão digital é múltipla, indo além do número de computadores por proprietários ou de pessoas com acesso à Internet. Para ambos, devem ser também acrescentados: o tempo disponível e a

qualidade do acesso. Consideram que as políticas de universalização do acesso às TIC precisam priorizar os setores mais pobres da população; porém, o valor efetivo da informação depende da capacidade dos usuários de interpretá-la. Daí a relevância da escola como espaço central na socialização da Internet para as novas gerações, desde que seus atores sociais tenham uma visão mais aprofundada a respeito da luta contra a exclusão digital. Salientam que a economia globalizada e os novos empregos (novas modalidades de trabalho) demandam a integração de políticas públicas com diversos setores da sociedade, com vistas à inclusão sócio-digital; ao mesmo tempo, reconhecem que a rede escolar é o único local onde pode ser efetivamente atingido o conjunto da população.

Os pontos aqui levantados evidenciam que a inclusão digital transcende o acesso e o uso do computador e rede, passando necessariamente pelo fato de que a Internet é um ambiente de informação muito complexo para ser apreendido por quem não tem familiaridade com a busca, depuração e recuperação da informação (SILVA *et al*, 2005). A quantidade de informações existentes na Internet, a celeridade das mudanças e da inserção de novos dados exigem daquele que navega habilidades específicas, como por exemplo: saber onde adquirir a informação, determinar a credibilidade e a qualidade da fonte utilizada; ser capaz de depurar o que realmente interessa de modo a inseri-lo adequadamente no seu projeto de trabalho.

Assim, cabe defender a necessidade da cultura informacional a ser instituída nas licenciaturas, especialmente no Curso de Pedagogia buscando expor, de forma sistemática, seus atores à interação com a informação (obtida tanto em materiais impressos, como nos virtuais), de modo a torná-los participantes críticos da vida contemporânea. Não podemos imaginar os futuros profissionais de ensino formados na contramão da história, fora dessa cultura informacional ou, mais abrangentemente, à parte da cibercultura.

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO – TIC EM CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Para confirmar nossa hipótese sobre a existência de descompasso entre a formação do pedagogo e o seu preparo para a utilização pedagógica das tecnologias digitais, analisamos as estruturas curriculares desse curso, oferecidas em 7 universidades, sendo 6 públicas e uma comunitária, todas de renome, situadas

nos estados do Rio de Janeiro (5) e de São Paulo (2). A análise, conduzida em 2011, focalizou a presença de disciplinas que tratam da relação educação – TIC.

Tais currículos estão disponibilizados online e pertencem às seguintes universidades: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – Faculdade de Educação - *campus* Maracanã; Baixada Fluminense e São Gonçalo); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – Faculdade de Educação); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – Instituto de Educação - *campus* Seropédica e Nova Iguaçu); Universidade Federal Fluminense (UFF - *campus* Niterói, Angra e Pádua); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Universidade de São Paulo (USP); e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Verificamos que o conjunto das 7 instituições oferece um total de 28 disciplinas que apresentam relação com a questão das TIC - educação. Deste total, 8 (28%) são obrigatórias e se inserem nos currículos da PUC/RJ, UERJ (*campus* Maracanã, Baixada Fluminense e São Gonçalo), UFF (*campus* Angra dos Reis) e UFRRJ (*campus* Seropédica e Nova Iguaçu). De um modo geral, se localizam nos períodos iniciais de suas estruturas curriculares. Essas disciplinas são: *Mídia, Tecnologias e Educação* (PUC-RJ); *Tecnologias e Educação*; *Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento*; *Informática em Educação I e II* (UERJ – *campus* Maracanã, Baixada Fluminense e São Gonçalo); *Tecnologias e Educação e Informática na Educação* (UFRRJ - *campus* Nova Iguaçu e Seropédica); *Cotidianos Escolares e Novas Tecnologias* (UFF – *campus* Angra dos Reis). Um olhar mais acurado sobre o conjunto das universidades indica que as disciplinas obrigatórias estão inseridas nas instituições localizadas no estado do Rio de Janeiro, sendo que a UERJ se destaca com a oferta de 4 disciplinas.

Em relação às optativas ou eletivas, em um subtotal de 20 (71% do conjunto), encontramos a seguinte distribuição: *Cibercultura e Produção de Subjetividades I*; *Cibercultura e Produção de Subjetividades II*; *Cultura da Interface I*; *Cultura da Interface II*; *Multimídia e Educação I*; *Multimídia e Educação II*; *Mídia, cultura e Subjetividade*; *Educação & Comunicação: Rádio I*; *Educação & Comunicação: Rádio II* (UERJ – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense); *Educação a Distância*; *Informática Aplicada à Educação*; *Educação e Novas Tecnologias* (UFRJ / Praia Vermelha – manhã); *Educação a Distância*; *Educação e Novas Tecnologias* (UFRJ / Praia Vermelha – tarde); *Informática Educativa* (UFF – Pádua); *Mídia e Educação*:

Debates Contemporâneos; Ensino à Distância (USP); Educação e Tecnologias (UNICAMP).

A relação evidencia a preponderância de disciplinas optativas e eletivas no âmbito da UERJ – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, com a oferta de 9 disciplinas. É interessante notar que este *campus* é novo; sua inauguração data do ano de 1997, o que nos leva a supor que nele haja menos preconceito acadêmico em relação às TIC nos processos educacionais. As universidades localizadas no estado de São Paulo, segundo as estruturas curriculares analisadas, oferecem poucas opções no âmbito da preparação do Pedagogo para o enfrentamento dos desafios da cibercultura.

Cabe admitir que as optativas e eletivas constituem conteúdo passível de jamais ser visto pelo licenciando deste curso: basta que ele não opte ou não eleja uma disciplina desta natureza.

A tabela que resume a presença das disciplinas envolvidas com as TIC no âmbito das 7 universidades aqui consideradas é apresentada ao final deste artigo, após as referências.

Esta análise evidencia que ainda é incipiente a relação do curso de Pedagogia com as TIC, quando se trata de institucionalizar no currículo (por meio da oferta de disciplinas) a discussão a respeito do uso dessas tecnologias nos processos educacionais. A importância do preparo do professor em termos de apropriação das tecnologias digitais se amplia quando se concorda com Castells (2009, p. 50) ao afirmar que: “a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o Estado”. Na afirmativa deste autor se inscreve a formação do educador, o que está diretamente vinculado à questão curricular.

O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO POLÍTICA

O século XXI tem na informação a sua grande fonte de desenvolvimento científico, social, econômico e tecnológico. Hoje, são incontáveis as informações que circulam nas mais diferentes mídias, nelas inseridas de forma processada. A centralidade da informação e do conhecimento no mundo contemporâneo traz implicações para o âmbito escolar, especialmente no que se refere à organização dos currículos dos cursos e à elaboração de propostas político-pedagógicas a serem

implementadas pelas instituições de ensino. Currículos e propostas político-pedagógicas podem ser visualizados como o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes (SILVA, 1996).

Admitimos que o currículo é o canal pelo qual a vida social penetra na escola, concretizando interesses de grupos e moldando aspectos culturais que se expressam na sociedade (CASTANHO, 1995). Trata-se, pois, de um instrumento de ação política a partir do qual se dá a formação de diferentes gerações, uma vez que contém em seu bojo concepções de mundo, de homem, de educação, de sociedade. Ele é muito mais que um rol de disciplinas, na medida em que sua corporificação envolve a relação da escola e de seus docentes com teorias e práticas pedagógicas baseadas em pressupostos distintos, impregnadas de diferentes visões de mundo.

Segundo Silva (2001), os currículos, na atualidade, se fundamentam em três vertentes, a saber: (a) na visão tradicional de escola - onde se valoriza o planejamento que envolve o ensino, a aprendizagem, as metodologias, a avaliação e, especialmente, a eficiência na consecução dos objetivos educacionais; (b) na perspectiva crítica de sociedade e educação – onde há um questionamento contínuo sobre a inserção da escola no mundo capitalista e suas implicações em termos de reprodução ideológica, cultural e social. Neste eixo, o currículo se volta para discussões sobre poder, classes sociais e relações sociais de produção, entre outras; e (c) na concepção pós-crítica – na qual afloram as questões das identidades, dando ênfase a discussões sobre alteridade, subjetividade, diferenças, significados, poder, saber, cultura, gênero, sexualidade, raça, etnia e multiculturalidade.

A vinculação dos currículos a uma dessas vertentes irá fomentar, nos sujeitos em formação, diferentes formas de pensar e construir conhecimentos. Assim, currículos assentados em uma perspectiva de educação tradicional levam os alunos a uma racionalidade não crítica, isto é, à reprodução das formas de pensar pelas quais foi ensinado. Sujeitos que passam pela experiência escolar que se molda por esta vertente tendem a expressar uma racionalidade instrumental (saber fazer). Já os sujeitos que vivenciam currículos com tônica na crítica social, questionando a inserção do ser humano na sociedade capitalista estruturada em classes sociais, divididas entre dominadores e dominados, tendem a refletir sobre a sua posição no mundo, tomando consciência das opressões que lhe cercam. A reflexão crítica se

amplia com os subsídios das teorias pós-críticas que vão aprofundar a complexidade do mundo contemporâneo atravessado pela diversidade cultural.

Essas perspectivas apontam para a força do currículo escolar e nos levam a indagar os motivos que determinam os cursos de Pedagogia das instituições aqui consideradas a não oferecerem disciplinas que preparam os futuros docentes para o desafio da presença das TIC na sociedade, mais especificamente, a desconsiderarem o 'devir tecnológico da humanidade'.

Esta indagação se torna mais pertinente quando se compreende que as cidades estão se transformando, de forma acelerada, em espaços de troca de informações digitais, onde se inter-relacionam a cultura urbana e a cibercultura por meio da gestão dinâmica dos processos de comunicação. A cibercultura propicia o "estar em outro lugar" dentro de sua própria casa, oferecendo uma multiplicidade de visões de mundo. "É a possibilidade da convivência do local e do não-local permanentemente e, o mais importante, simultaneamente" (PRETTO, 1996, p. 41). Hoje, conviver na cidade digital requer o cidadão-ciborgue (LEMOS, 2005), aquele que está em permanente conexão com o ciberespaço. Neste espaço não basta apenas o contato com o equipamento; é necessária a apropriação da cibercultura. Isto implica a combinação de vários modos de comunicação, em diferentes graus de complexidade, de interatividade, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento, para se aceitar e interagir com o virtual. Com a vivência de novas práticas democráticas, com a troca de saberes e a participação em decisões políticas, dentre outras atividades, o cidadão-ciborgue acaba incorporando outros modos de organizar sua vida pessoal, social e política. Compreender a complexidade do mundo contemporâneo é algo extremamente desafiador, por que passa necessariamente pelo entendimento das (re)formas que se inscrevem nas mentalidades dos sujeitos.

É, pois, fundamental questionar a desvinculação dos currículos de Pedagogia desta realidade que já está definitivamente implantada.

CONCLUSÃO: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ALHEIA À PRESENÇA DAS TIC NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O Parecer que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, nas quais foram incorporadas indicações geradas a partir de consultas e discussões

sobre este curso, considerando um período de 25 anos (1980-2005), se ocupa da relação educação - TIC em diferentes momentos, quando: (a) aponta a necessidade do pedagogo “acompanhar o avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como as demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira” (BRASIL, CNE/CP, 2005, p.5); (b) trata do perfil do Licenciado em Pedagogia, afirmando que este profissional deve estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, CNE/CP, 2005, p.9); e (c) afirma que os currículos deste curso “[...] oferecem diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, [...] a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação”. (BRASIL, CNE/CP, 2005, p.20). Portanto, neste texto de caráter normativo aparece nitidamente a demanda da inserção do licenciado em Pedagogia no universo da cibercultura.

As pesquisas que serviram de base para nossas inferências indicam uma marcante distância entre a formação do pedagogo e a cultura digital. Tanto o estudo de Gatti e Barreto (2009) como a análise que conduzimos nos currículos deste curso, oferecidos por 7 universidades, confirmam este distanciamento.

Sendo o currículo um instrumento político-pedagógico cabe indagar o porquê desta desarticulação. A quem interessa o alheamento do pedagogo em relação a questões que relacionam cibercultura e educação, entre elas: como levar os alunos a perceberem o lado iluminado e o lado sombrio das redes sociais? Como esclarecê-los sobre os diferentes tipos de informação que circulam na rede, ajudando-os a separar a informação confiável das que não possuem valor educativo? Como obter um trabalho educativo com elevado nível de interatividade, apoiado por interfaces disponíveis na Internet? Estas são apenas algumas indagações que poderiam ser levantadas em um cenário marcado pela extensa/intensa presença das tecnologias digitais e que passa a exigir novas formas de relacionamento, outros valores e práticas educacionais renovadas.

Desde meados dos anos 90 do século passado diversos educadores indicam a necessidade do campo educacional estabelecer, de forma mais concreta, as suas interfaces com as TIC. Mason (1995, apud STAHL, 1997) sinalizou que a vida humana está saturada de informação e tecnologia e isto acarreta implicações na

educação, a saber: (a) a quantidade de informações exige novas estratégias de pesquisa; (b) a aprendizagem do uso das tecnologias deve ser incorporada aos currículos; e (c) usar a tecnologia para aprender demanda a aprendizagem de novas habilidades metacognitivas. A própria Stahl (1997) já preconizava que o processo ensino-aprendizagem seria online, mediatizado, o que passaria a exigir dos professores preparação adequada para explorar pedagogicamente as facilidades tecnológicas que estarão à disposição dos alunos.

Passados 15 anos, nos encontramos quase que na 'estaca zero'. A preparação que deveria estar inserida nos currículos deste curso praticamente não existe e quando ocorre vem pela vertente da não obrigatoriedade, ou seja, se manifesta em disciplinas de caráter optativo ou eletivo. Em um mundo onde tudo acontece de forma acelerada, passar 15 anos sem uma mudança significativa no currículo de Pedagogia, no sentido de fomentar a preparação para a docência no mundo cibercultural, sugere mais que imobilismo e resistência dos educadores à presença das tecnologias digitais; significa condenar professores e seus alunos à exclusão digital no sentido defendido por Rondelli (2003); Sorj e Guedes (2005); Young (2006).

Retornando a Demo (2001, p. 11), quando diz que a exclusão mais radical é aquela que faz o excluído não perceber sua exclusão, cabe indagar: será que os licenciandos do curso de Pedagogia e seus professores percebem que, pela negação de um espaço claramente demarcado para a discussão crítica do atual cenário cibercultural, com a necessária preparação para o domínio instrumental e crítico-pedagógico das tecnologias digitais, fragiliza-se a possibilidade de inclusão digital?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA L. B. de; PAULA, L. G. de. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia de Sistemas de Informação**. v. 2; n.1; 2005, p. 55-67. Disponível em <http://www.jistem.fea.usp.br/index.php/jistem/issue/view/3/showToc>. Acesso em: 02 dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 3, DE 11 DE ABRIL DE 2006. **Reexame do Parecer CNE/CP Nº 5 /2005**. Disponível em:

http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_diretrizes/pedag_pcp05_05_parecer.pdf .

Acesso em: 02 dez. 2012.

CASTANHO, M. E. Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial. In: **Seminário sobre currículo**. Série Idéias, n.1, Campinas, SP: PUCCAMP, 1995.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1, 2009.

COSTA, M.; TONUS, M. **Mídias Sociais: Perspectivas, tendências e reflexões**. Disponível em:

http://api.ning.com/files/ZoxL6vVJBpLAHjhmKoTdOeVa5ptiN5JsZmWVpr5qwghG7lqKMUEpYXs2nTT3FvAObBiOsAzHzhap7DI3zrRTXQP08YK7MjTe/Ebook_MidiasSociais1.pdf Acesso em: 21 nov. 2012.

DEMO, P. Exclusão social – Novas e velhas formas. **Debates Sociais**. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS, n.58, ano 36, 2001, p. 7- 74.

FELINTO, E. Em busca do tempo perdido: o seqüestro da história na cibercultura e os desafios da teoria da mídia. **XIX ENCONTRO DA COMPÓS**. Rio de Janeiro, PUC / RJ, junho 2010. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt1_erick_felinto.pdf Acesso em: 01 mar. 2012.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios** Brasília: Unesco, Resumo Executivo, 2009.

GUIMARÃES Jr., M. J. L. A Cibercultura e o surgimento de novas formas de sociabilidade. *REUNIÓN DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR*. Piriápolis, Uruguai, 11 a 14 de novembro de 1997. Trabalho apresentado no GT "Nuevos mapas culturales: Cyber espacio y tecnologia de la virtualidad". Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/ciber.htm>. Acesso em: dez. 2011.

LEMOS, A; LEVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. Tradução de André Lemos. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, A. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. In: LEMOS, A. (Org.) **Cibercidade II**: Ciberurbe. A cidade na sociedade da informação. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2005, p. 11-34.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PRETTO, N. D. L. **Uma escola sem/com futuro**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RONDELLI, E. **Quatro Passos para a Inclusão Digital**. 2003. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>. Acesso em: mai. 2010.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**. Perspectivas, questões e autores. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-moderno**: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, H.; JAMBEIRO, O.; LIMA, J.; BRANDÃO, M. A. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ci. Inf., Brasília**, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estud.** – *CEBRAP*. n.72, p. São Paulo Jul. 2005.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

YOUNG, R. A inclusão digital e as metas do milênio. **Inclusão Social**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/34/55v>. Acesso em: mar. 2011.

ZANCHETTA JR, J. Educação para a mídia: propostas européias e realidade. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 109, p. 1103-1122, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: mar. 2011.

TABELA - DISCIPLINAS VINCULADAS À RELAÇÃO EDUCAÇÃO – TIC NAS SETE UNIVERSIDADES PESQUISADAS

| Instituições | Disciplinas | Obrigatórias | Optativas – Eletivas – Complementares |
|------------------------------------|--|----------------------|---|
| PUC-RJ | Mídia, Tecnologias e Educação | x | - |
| UERJ – Maracanã | Tecnologias e Educação | x | - |
| | Educ. Continuada e as Perspec em Redes de Conhecimento | x | - |
| UERJ – Baixada Fluminense | Cibercultura e Produção de Subjetividades I | - | x |
| | Cibercultura e Produção de Subjetividades II | - | x |
| | Cultura da Interface I | - | x |
| | Cultura da Interface II | - | x |
| | Multimídia e Educação I | - | x |
| | Multimídia e Educação II | - | x |
| | Mídia, cultura e Subjetividade | - | x |
| | Educação & Comunicação: Rádio I | - | x |
| UERJ – São Gonçalo | Informática e Educação I | x | - |
| | Informática e Educação II | x | - |
| UFRJ 2008 - 1 – Manhã | Educação a Distância | - | x |
| | Informática Aplicada à Educação | - | x |
| | Educação e Novas Tecnologias | - | x |
| UFRJ – tarde – Praia Vermelha | Educação a Distância | - | x |
| | Educação e Novas Tecnologias | - | x |
| UFRJ 2008 - 1 – Noite – Praia Verm | Educação a Distância | - | x |
| | Educação e Novas Tecnologias | - | x |
| UFRRJ - Campus Nova Iguaçu | Tecnologias e Educação | x | - |
| UFRRJ - Campus Seropédica | Informática na Educação | x | - |
| UFF - Niterói | Não há | - | - |
| UFF - Angra | Cotidiano Escolares e Novas Tecnologias | x | - |
| UFF - Pádua | Informática Educativa | - | x |
| USP | Mídia e Educação: Debates Contemporâneos | - | x |
| | Ensino à Distância | - | x |
| UNICAMP | Educação e Tecnologias | - | x |
| Total de Instituições: 07 | Total Disciplinas: 28 | Total de Obrigat: 08 | Total de Optat: 20 |

2

OLHARES E VOZES DE TUTORES SOBRE O SER TUTOR

Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares
Adriana Rocha Bruno

RESUMO

O presente texto apresenta os achados de uma investigação realizada em nível de mestrado, que teve por objetivo compreender, a partir do olhar do tutor a distância do curso de Pedagogia UAB/UFJF, o sentido do ser tutor e o significado da tutoria. A pesquisadora e sua orientadora dissertam, neste artigo, sobre o processo da pesquisa qualitativa que, inspirada nos estudos acerca da teoria da multiplicidade, teve o grupo focal como instrumento metodológico com o intuito de provocar encontros potentes entre os sujeitos da pesquisa (inclusive a pesquisadora). Os dados produzidos foram organizados em três temas/'categorias', que se integram: colaboração, mediação e temporalidade. Os achados revelaram a necessidade de uma formação continuada específica para se pensar as questões da Educação online no tocante a colaboração, processos de mediação e temporalidade. A pesquisa evidenciou também que: 1) o tutor, no curso investigado, desenvolve ações docentes e 2) indicadores para o trabalho em rede do tutor, como profissional da educação, com seus pares em cursos online.

PALAVRAS-CHAVE: Tutor/tutoria online. Universidade Aberta do Brasil. Docência Online.

VIEWS AND VOICES ON BEING A TUTOR

ABSTRACT

This text presents the findings of an investigation at Masters level that aimed at understanding, with basis on the views offered by distance learning tutors at the Pedagogy (Education) course of the Open University of Brazil, the significance of being a tutor and the meaning of tutoring. The researcher and her supervisor discuss the processes entailed in a piece of qualitative research that, inspired by studies on the theory of multiplicity, had focus groups as a methodological tool to foster compelling meetings amongst research subjects (including the researcher). The data produced were organized into three integrated themes / 'categories': collaboration, mediation and temporality. The findings revealed the need for continuing professional

education to be specific and consider online education in respect to collaboration, mediation and temporality. The research also revealed: 1) that tutors in the course investigated do carry out teaching actions and 2) indicators for tutors' collaborative work with peers, where tutors are viewed as professional educators.

KEYWORDS: Tutor/online tutoring. Open University of Brazil. Online Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta os achados de uma investigação realizada em nível de mestrado, que teve por objetivo compreender, a partir do olhar do tutor a distância do curso de Pedagogia a Distância UAB/UFJF, o sentido do ser tutor e o significado da tutoria. Não fomos, como afirma Freire (1999, p.15), em tempo algum, observadoras “acinzentadamente” imparciais, pois por atuarmos como coordenadora e tutora do curso na época da pesquisa, estávamos (como ainda estamos) encharcadas de nossas histórias de vida, que se entrecruzaram com as histórias de outros: tutores/sujeitos, autores, e interlocutores em outros espaços.

Neste texto trazemos um recorte de nossas reflexões, desta forma organizamos este artigo em três partes: 1) Educação Online e Cibercultura, 2) o caminho percorrido para realização da pesquisa e 3) um recorte de uma das categorias analisadas no texto dissertativo, a mediação.

EDUCAÇÃO ONLINE E CIBERCULTURA

A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais que, segundo Santos (2010), vem provendo estas novas formas de interagir, como também novas possibilidades de aprendizagens mediadas pelo ciberespaço. De acordo com a autora, atendendo a especificidade das práticas educacionais, os processos de ensino e aprendizagem podem ser efetivados pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

A educação é composta por vários elementos que permitem diferentes modos de comunicação, potencializados a partir de algumas tecnologias digitais e suas interfaces. Tais elementos podem implicar mudanças diretas no conteúdo e na forma das construções educacionais coletivas. Essa comunicação nos cursos online é mediada por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que potencializam

comunicações múltiplas e agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e o controle das informações circuladas no ambiente. Por meio dos recursos de digitalização, várias fontes de informação e conhecimento podem ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia e com simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras, o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outras pessoas.

Essa transformação tecnológica amplia-se de forma efetiva por sua capacidade de criar uma interface¹ entre campos tecnológicos, usando uma linguagem digital comum na qual se dão todos os processos que dizem respeito à informação (recuperar, armazenar, processar). Os estudos de Santos (2002) apontam que:

Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível, envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado bem como todo cotidiano nas suas multifacetadas relações. Estamos, efetivamente, vivendo uma mudança cultural (SANTOS, 2002, p. 114).

Neste contexto de transformação tecnológica, referindo-se ao ciberespaço - um dos locais onde é desenvolvida a educação online – Lévy o define como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, p.92), e afirma que nele encontramos em graus de complexidade crescentes os mundos virtuais multiusuários.

Tais reflexões sobre o ciberespaço, AVA e sua relação com a educação foram primordiais para essa pesquisa, na medida em que os sujeitos selecionados, que atuavam como tutores a distância, interagem no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e tiveram suas relações imbricadas às questões da cibercultura, auxiliando assim a compreensão de ações e concepções de tutoria e do SER TUTOR no curso de Pedagogia a Distância UAB/UFJF.

Para esclarecer o entendimento acerca do *locus* desta investigação, faz-se importante compreender, assim como afirma Santos (2005), que a educação online não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mas um fenômeno da cibercultura, que possui:

¹Segundo Pierre Lévy (1999): “Usamos aqui o termo “interfaces para todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário.”

...ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículos mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais. Cada vez mais sujeitos e grupos-sujeitos, empresas, organizações, enfim, espaços multirreferenciais de aprendizagem vê lançando mão desse conceito e promovendo a difusão cultural de suas idéias, potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre os indivíduos geograficamente dispersos, seja como elemento potencializador da educação presencial e/ou da educação a distancia (SANTOS, 2010, p.37,38).

Nesse viés, Santos (2010) afirma que é preciso ter clareza que, apesar da expressão consolidada ser “educação a distância”, a educação online:

Exige metodologia própria porque o suporte digital online contempla interatividade e multidirecionalidade em tempo síncrono e assíncrono. A mediação e o desenho didático na tela do computador precisará contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução, da docência e da aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica favorável à autoria e colaboração nos diversos recursos do “ambiente virtual de aprendizagem” (SANTOS, 2010, p. 13).

Miranda e Barbosa (2009) apontam que na educação a distância, mediada por ambientes virtuais de aprendizagem, redefinem-se as relações espaços temporais e institui-se uma prática educativa pautada na assincronicidade temporal. Isso significa dizer que o curso ocorre em uma modalidade a distancia, mas não é distante, no sentido de que o contato entre os estudantes, tutores e estudantes, professores e estudantes é ativado pelas interações processadas pelos sujeitos.

Nesse aspecto, ao nos referirmos ao Curso de Pedagogia da UFJF, optamos por usar os termos EaD e Educação online. O primeiro por fazer parte do projeto atual do curso e do cotidiano dos tutores e professores que nele atuam. Já, o segundo termo ratifica nossa compreensão de que cada vez mais caminhamos para uma docência online produzida coletivamente e viabilizada pelas práticas específicas da cibercultura. Seu potencial de interação mediada por computador e internet, num contexto semiótico plural e em rede, comprometidos com a autoria dos sujeitos no exercício da docência online, são ressignificados e ampliados.

O CAMINHO PERCORRIDO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O *locus* desta investigação incidiu sobre o Curso de Pedagogia, licenciatura, a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que teve início em outubro de 2007. O Curso prevê a articulação de três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Atualmente há três turmas em curso, que nomeamos UAB 2, UAB 3 e UAB 4, atendemos a dez polos, distribuídos no Estado de Minas Gerais. Os atores responsáveis pelo desenvolvimento do curso são: 08 coordenadores, 17 professores, 96 tutores a distancia, 15 tutores presenciais e cerca de 738 alunos.

Cada tutor a distancia atende a um único polo, com o máximo de 50 alunos, numa determinada disciplina. Desse modo, tais tutores, possuem condições de mediar o conteúdo com a qualidade desejada, pois são selecionados a partir da aderência (formação inicial, pós-graduação/pesquisa e/ou experiência profissional). de sua formação e experiência para a área de conhecimento específico (BRUNO e LEMGRUBER, 2009).

A cada início do semestre, há seleção para novos tutores a distância, pois no curso de pedagogia da UFJF o tutor é selecionado via edital público e deve ter, como dito anteriormente, aderência à área de conhecimento da disciplina. O curso não reconhece o tutor como polivalente, que percorre todas as disciplinas do curso, visto que este profissional da educação atua em uma única disciplina e em um único polo por semestre. Isso se deve ao fato de entendermos o tutor como um professor, que medeia o conhecimento na disciplina e, para que esta mediação seja de qualidade, é preciso que tenha conhecimento específico, domínio do conteúdo que será trabalhado.

Os estudos iniciados no grupo de pesquisa GRUPAR (Grupo de Pesquisa de Aprendizagem em rede) sobre Deleuze e Guattari criaram campos de apoio para a pesquisa, cujo enfoque é qualitativo, na teoria das multiplicidades. Importa salientar que Deleuze, o filósofo das multiplicidades segundo Gallo (2008, p.29), não desenvolveu métodos, mas conceitos e ideias filosóficas que nos ajudam a repensar as concepções acerca do pesquisar, da pesquisa e do pesquisador, bem como seus desdobramentos.

Nesse contexto, “sentido não se conserva, se renova, se produz a cada vez” (LÓPEZ, 2008, p.11), sendo ele uma relação que se estabelece. Segundo o autor:

O sentido é o devir das palavras, que nelas abarca o máximo de vida e morte, o que não se conserva na vida senão a condição de morrer e renascer a cada instante. Eis aí então a difícil tarefa da educação: transmitir as palavras e criar os sentidos (LÓPEZ, 2008, p. 70).

Portanto, para que se aprofundassem as relações de sentido propostas no contexto da pesquisa para o entendimento da formação de tutores necessitávamos perceber antes as ações que faziam sentido para esses atores.

A partir da emergência desses sentidos, percebemos que os devires no trabalho coletivo – compreendido por meio das emergências produzidas no campo de investigação –, no discutir e conhecer as experiências dos outros geram um processo de formação paralelo, que trazem à tona outros devires que nos remetem à teoria das multiplicidades.

No processo de pesquisa, pesquisador e pesquisados estão no campo das multiplicidades, cujas relações se fazem em devires, encontros de singularidades, potencializados nos encontros dialógicos ocorridos nos grupos focais – recurso utilizado para esta investigação. Alguns pontos essenciais do processo de pesquisa foram entendidos através desses estudos, sendo o principal deles a percepção dos campos de imanência como planos de produção de ideias, conceitos, próprios dos processos investigativos.

No grupo focal, instrumento pelo qual coletamos os dados, as reuniões não se restringiram aos encontros com algo, ao contato físico com algum objeto ou com alguma ideia teórica; eles estimularam criação, inventividade e permitiram adentrar na multiplicidade envolta nesta pesquisa.

Na verdade, os conceitos designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade (DELEUZE, 1988, p. 230).

Nessa perspectiva deleuziana, compreendemos que é necessário um enfrentamento em relação ao problema: não se pode pensar senão a partir do problema que o força.

A opção pelo Grupo Focal como instrumento por favorecer a interação entre os sujeitos de pesquisa e as emergências, os e seus devires, permitiu que este processo ocorresse numa relação dialogada. As vozes das tutoras, sujeitos desta pesquisa, foram socializadas e uma multiplicidade de ideias, opiniões, conceitos e pontos de vistas emergiram, compondo um montante de sessenta e seis páginas em texto. Foram dois encontros: o primeiro com quatro tutoras (Sara, Laura, Julia e Ruth²) e o segundo com seis (Lia, Sara, Laura, Carla, Ruth, Bianca). O intervalo entre estes encontros foi de aproximadamente 10 dias.

O TUTOR A DISTÂNCIA COMO AGENTE DA MEDIAÇÃO

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, que consiste em compreender o que é ser tutor, num *lócus* de investigação específico, e o que significa tutoria para os sujeitos selecionados, a categoria mediação emergiu como uma dimensão da docência, ação exercida pelos tutores do curso, uma função intrínseca ao trabalho de tutoria, e que nos deu algumas pistas acerca do que significado da tutoria no curso de Pedagogia UAB/UFJF.

A mediação foi considerada condição *sine qua non* para o exercício da tutoria pelos sujeitos desta pesquisa. Cabe, portanto, explicitar o nosso entendimento sobre o que é mediação, como também as concepções que surgiram no diálogo com as tutoras, no momento de produção de dados.

Entendemos mediação pedagógica, assim como Bruno (2007, p. 200), “uma ação que reconhece na partilha a possibilidade de contribuir com o universo de formação online que se descortina nos ambientes de aprendizagem da era digital.” Segundo a autora, a mediação parte dos sujeitos em relação ao conhecimento e pode ser entendida como:

o processo de articulação integrada e amorosa entre o professor e o aluno para a construção do conhecimento, é ativa, dinâmica e se dá na interação entre os sujeitos aprendentes e, portanto, articula ensino e aprendizagem. Por ser forma e fazer a ponte entre os sujeitos no processo de aprendizagem, a mediação possui uma intenção, que não pode ser ingênua, mas manifestar os propósitos do que se deseja atingir: a promoção do encontro e a construção do conhecimento. No processo de mediação pedagógica, os papéis entre professor e alunos podem se fundir para se auto-construírem, à

² Os nomes usados nesta pesquisa são nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

medida que se auto-organizam à luz das aprendizagens emergentes. Desta relação, se constituem parcerias, onde todos aprendem a trabalhar colaborativamente (BRUNO, 2007, p. 203 e 204).

Lia, sujeito da pesquisa, corrobora a visão da autora sobre mediação ao explicitar que atua de forma colaborativa com seus alunos, sendo aprendiz e aprendente no processo de ensino e de aprendizagem:

*Lia: E aí a segunda vez [que foi ao pólo] não, foi algo tão mais natural porque eu tinha passado um semestre com aquela turma em diálogos muito recorrentes na plataforma. E eu sempre falava com elas assim; **eu to aprendendo muito com vocês**, e espero estar contribuindo em alguma coisa. Mas eu sei que eu estou aprendendo mais com vocês do que vocês comigo. Porque ainda que eu tenha que ensinar, eu tive que aprender a procurar o melhor texto, a melhor forma de falar para o aluno.*

Lia também compreende a mediação nesta dinâmica entre o ensinar e o aprender junto com o aluno. Freire (1999) contribui com o entendimento desta questão ao sustentar que

fica cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criado dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1999, p. 23).

Na interação com seus alunos os tutores, na visão de Lia, formam e são formados. Ambos são vistos como sujeitos ativos no processo, pois ao atuarem constroem conhecimentos que, quando compartilhados, contribuem para formação coletiva e construção de saberes docentes próprios de tutores a distancia.

A concepção sobre o que é mediação foi explicitada por outro sujeito de pesquisa, Laura, numa analogia com uma ponte:

*Laura: tô me lembrando agora passei outro dia numa ponte lá em Cataguases pra Rio Pomba, aí estava escrito lá: 'vinde a mim, entre os meus braços, que eu te conduzirei ao outro lado da margem, aonde você quer ir'. Pensei nisto agora, **quando estava falando da mediação, por que pra mim, na verdade, a mediação é a ponte que a gente vai fazendo**. É mediar os textos que é a ponte, ajudar este caminho deles pra chegar a esta formação, então tudo está incluído.*

Segundo Bruno (2007), a mediação entendida como a ponte entre os sujeitos, no processo de aprendizagem, implica uma intenção que não pode ser ingênua, e que revela a promoção do encontro e a construção do conhecimento. Dessa forma, é preciso que o docente-tutor tenha pleno entendimento sobre em quais bases epistemológicas está atuando, que concepção de educação defende e que sujeito pretende formar, pois esta compreensão influenciará de forma direta na interação tutor-aluno e sua relação com o conhecimento.

Este aspecto se relaciona com as considerações da tutora Ruth (também sujeito de pesquisa), uma vez que destaca a relação mais aproximada com os alunos, extrapolando os limites dos conteúdos ministrados no curso. Ruth compartilha seu entendimento sobre mediação ao afirmar:

Ruth: *eu estou com uma turma desde o primeiro período. Primeiro a gente teve que **aprender a se relacionar** pela Internet, o conteúdo veio depois. Então tinham que ir copiando tudo do início, não só eles, eu também. A gente foi aprendendo a se relacionar, maneiras de escrever, maneiras de como se portar em relação ao outro, a questão assim da gentileza de você falar 'oi', 'ola', 'boa tarde', então a gente sempre teve incentivo, e eu me preocupava bastante com isso. É primeiro **aprender a se relacionar pela plataforma, que é diferente de se relacionar face a face** pra depois disso aprender a se relacionar, a usar o conteúdo também. Hoje eu vejo como foi construída esta relação, muito diferente... então eles se preocupam em colocar 'oi boa tarde tudo bem? As vezes eles já entravam ' Eu discordo disso' e geralmente de mim, do que eu que tinha postado. Então a gente estipulava 'Você leu o que o colega escreveu? Então vamos tentar olhar as mensagens... ai o relacionamento hoje em dia é bem diferente. **Então primeiro partiu, a mediação né, primeiro pensar na relação para depois o conteúdo, então até hoje em dia em tudo junto conteúdo, discussão, mas primeiro vem até o relacionamento.***

Ruth é formada em Psicologia e especialista em Psicopedagogia, e podemos inferir que sua formação nesta área pode ter contribuído para que seu olhar tenha priorizado as relações com os alunos e entre eles antes de focar no conteúdo. A tutora esteve com o mesmo grupo de alunos dois anos e meio e, portanto, podemos presumir que este contato levou-a a um conhecimento aprofundado dos alunos. Sua relação parece ter sido dinamizadora das mediações no âmbito dos conteúdos da

disciplina, porque entendemos que a mediação está intimamente ligada às interações entre estes sujeitos. A permanência do tutor no mesmo polo durante vários períodos pode favorecer a mediação tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do grupo quanto no estreitamento das relações interpessoais dos alunos com seu tutor.

Este estreitamento das relações se relaciona com um conceito usado por Bruno (2002), a linguagem emocional:

Estamos compreendendo a Linguagem Emocional como um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema **intencional** de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversaão), para a relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação. Assim, a Linguagem Emocional reflete, sistematicamente, as múltiplas formas em que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes neste processo (BRUNO, 2002,p. 203).

Bruno (2002) refletiu sobre as mudanças que as emoções podem provocar em ambientes de aprendizagem, “quando expressada por uma linguagem consciente ou estimulada pelos agentes mediadores desse processo.” Assim, a permanência do tutor no polo de trabalho, mesmo com a mudança de sua disciplina de atuação, pode ser pensada como convergente, pois contribui para o estreitamento da relação tutor – aluno e pode cooperar com a qualidade de ensino. Tal convergência, entretanto, não pode ser considerada desvinculada do contexto e da relação co-construída entre docentes e discentes, pois em determinados grupos, cujas relações não tenham se constituído de forma convergente, a permanência de um tutor numa mesma turma pode se apresentar como um problema. Tal aspecto é um dos relevadores da importância de uma equipe de gestão (coordenação pedagógica) atenta e participativa de todo o processo de desenvolvimento do curso.

A tutora Sara amplia o entendimento sobre o tema-categoria mediação ao mencionar a tutoria/o tutor como um meio de fazer o conteúdo chegar até o aluno:

Sara: *eu fico pensando assim na palavra mediação, eu posso aprender alguma coisa lendo um livro, eu posso ir a um lugar, eu posso aprender pela televisão, eu posso aprender com vocês. São **meios diferentes de aprender alguma coisa**. Eu tava pensando pro lado do aluno, **no caso da tutoria, nós somos mais um desses meios**, mais um modo de fazer com que o conteúdo proposto pelo*

professor chegue até os alunos. [...] Se eu acredito numa aproximação do aluno, se eu acredito em conhecer o aluno, numa relação tal, na linguagem tudo isso ela tem que entra na minha forma de mediar, na minha forma de fazer com que ele possa se aproximar daquele conteúdo proposto pra aquela disciplina. [...] Como eu acho que em sala de aula também faço mediações. Quer dizer, eu posso perguntar para o meu aluno, que tipo de pergunta eu posso fazer pra ele se aproxime daquilo que eu tenho como objetivo da aula de hoje. Que dizer, eu vou fazer perguntas intencionais ou vou fazer perguntas que não sejam intencionais que possa ter um avanço naquela temática, entendeu?

Se existem diferentes formas de construirmos conhecimentos, isso pode estar relacionado à permanência ou não do tutor com o mesmo grupo de alunos no decorrer dos períodos no curso. A mudança de polo pode gerar, na diversidade de relações e no encontro com diferentes tutores, como mencionado anteriormente, outros tipos de interações e metodologias, por conta da idiosincrasia na ação de mediar. A experiência com diferentes grupos de alunos constrói saberes singulares e potentes de estratégias de ensino.

Faz-se mister ressaltar que a opção de permanência ou não do tutor num polo, no caso do curso em questão, não cabe apenas ao tutor, pois a concordância do professor responsável pelas disciplinas, a realocação dos tutores em outras disciplinas por parte da coordenação do curso em acordo com sua aderência a área de conhecimento e a avaliação do trabalho desenvolvido pelo tutor a distância no curso são fatores condicionantes para a distribuição destes profissionais em campos de atuação.

Laura, no primeiro Grupo Focal, manifestou seu olhar a respeito da permanência do tutor no mesmo polo:

*Laura: Eu acho que **o tutor deva sim acompanhar um grupo, como um ciclo**, sabe? Então estamos fazendo um ciclo de formação pedagógica deles... O ciclo de formação de conteúdo deve ter uma sequência do tutor com eles. Este é um sentimento que eu tenho hoje. Porque, é... **Mesmo que eles precisem ter outro olhar sobre a metodologia**, sobre a forma de perceber o mundo e as coisas, é importante...ele vai ter outras oportunidades disto.*

Laura afirma que os novos olhares advindos das formas específicas de mediação de cada docente contribuem para que diferentes metodologias sejam

desenvolvidas. Em contrapartida, esta tutora afina com a fala de Ruth ao apontar que seria mais interessante a permanência do tutor com a mesma turma, argumentando em prol de um “ciclo de formação” que se relaciona de forma direta à análise feita na categoria colaboração, no qual a tutora destacou que não percebe a colaboração entre as disciplinas do curso. Isso pode nos dar indicativos de que as duas questões – permanência no polo e colaboração entre as disciplinas – estão relacionadas.

Cada sujeito desta pesquisa apontou um aspecto sobre a mediação que, quando analisados, nos trazem pistas sobre a amplitude desse tema-categoria e também acerca das diferentes formas de atuar, considerando um objetivo comum: a qualidade das ações de tutoria. A análise dos conceitos de mediação trazidos pelo grupo em questão compôs um quadro plural que contribuiu para nossa reflexão sobre o que é SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB-FACED-UFJF e como a mediação é compreendida neste processo de tutoria.

Os sujeitos da pesquisa destacaram alguns aspectos necessários para que haja uma mediação de qualidade. Nesse viés, a tutora Sara evidenciou a importância da metodologia, pautada na mediação, buscando no ensino os caminhos para a aprendizagem, como podemos perceber na fala abaixo:

Sara: *Então, quando eu comecei a perceber que meu foco deveria estar na minha metodologia e não no meu conteúdo formador, eu comecei a girar o meu foco de trabalho ali. Na verdade, eu não estava ali pra trabalhar conteúdos geográficos, que já seriam trabalhados pelos textos e seriam trabalhados pelas propostas, mas eu deveria ter perguntas que fizessem com que eu me aproximasse dos meus alunos e fizessem com que eles se aproximassem entre si a partir de uma coisa que eu conheço e que eu gostaria que eles se aprofundassem mais, que no caso ali, naquele momento, era a Geografia. Então, na verdade, o meu incomodo me levou pra um outro campo, que foi o **campo das metodologias**. Foi aí que eu fui resolvendo o meu incomodo. Então, hoje eu to na disciplina “Ação e docência” sem peso na consciência. E quando veio o final da “Geografia II” eu falei “não vou continuar, porque eu vou enganar as pessoas”. Então a minha sensação ao final do ano passado, ao final do período passado é que se eu continuasse eu iria enganar a turma que eu iria pegar, porque na minha cabeça então, tipo assim, se eu não sou formada nisso o quê que eu vou fazer, **por mais que seja a minha área de pesquisa, no mestrado**, por exemplo, que é a questão da docência. **Mas aí, pensando na questão da metodologia, eu pensei “não, eu não to enganando as pessoas”.** Eu to fazendo com que elas possam se aproximar daquilo que o professor da disciplina quer que elas*

se aproximem. Então, aí, a minha análise profissional que eu fico fazendo na minha cabeça, assim, ela caminha por esses lados.

A tutora destacou a questão da metodologia como estratégia para mediação. O trecho acima pode nos levar a entender que a tutora não possui aderência com a disciplina que atua, pois ela afirma que “iria enganar as pessoas”. Mas a segunda parte da fala em negrito ratifica a questão da aderência, uma vez que, apesar de a tutora não ser formada na área em que está atuando, a afinidade com a disciplina se estabelece por ser sua a área de pesquisa no mestrado. Isso se configura como aderência com o tema a ser mediado. Tais elementos ratificam a importância da integração de elementos para a mediação: conhecimento do conteúdo a ser ensinado em articulação com as estratégias para a docência.

Sara compartilhou também com uma forma de mediação que buscava lidar com a ausência do olhar dos alunos no curso Sara conseguia **sentir as palavras**:

Sara: Quando a gente tá dando aula numa sala de aula presencial, a questão do olhar, ela é muito forte, a gente percebe o aluno que viajou – que você precisa chamar –, o que entendeu, o que tá lá saltitante com o olhar... e eu percebi que eu tinha que ter isso do aluno [o aluno a distância] e quando eu fui tentando então ver qual seria a minha metodologia pra me aproximar disso, **eu fui vendo que através da linguagem eu conseguia sentir palavras.**

Bruno (2002) afirmou que “o processo de indução de emoções pode ser desencadeado pelo uso atento e adequado de diferentes linguagens.” Segundo a autora, somos seres de natureza emocional e em nossa convivência no meio educacional expressamos essas emoções na maioria das situações vivenciadas nos ambientes de aprendizagem. Sara demonstrou estar atenta a esse aspecto da linguagem, ela podia “sentir as palavras”.

A tutora percebeu que poderia, com algumas estratégias, alcançar os alunos de forma diferente. O olhar dos discentes no presencial que indicava o não conhecimento ou a motivação em relação à apreensão do conteúdo ensinado poderia ser percebido no curso online por intermédio da linguagem. De acordo com Bruno (2002):

Nos ambientes telemáticos a observação corporal ainda é restrita/limitada. Pelo fato de utilizarmos, em grande parte dos casos, a comunicação por meio da linguagem escrita, os aspectos corporais observáveis que envolvem o olhar, a expressão oral, gestual, tátil, tornam-se impossíveis. Portanto, entendemos que os professores nesses ambientes devem dedicar especial atenção às comunicações escritas dos alunos expressas pela Linguagem Emocional no processo de interação. Compreendemos, então, que a mediação pedagógica desenvolvida nesses ambientes, por se fazer também pela linguagem escrita, precisa voltar o seu olhar, profundamente, para a linguagem emocional utilizada pelo mediador, uma vez que é ela que permeia as relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem (BRUNO,2002, p. 207).

Sara voltou seu olhar para a linguagem emocional no processo de mediação, e com isso trouxe para a análise desta categoria um elemento novo – a linguagem emocional faz parte do SER TUTOR dessa tutora, pois, ao mediar, a tutora se relaciona emocionalmente com seus alunos e constrói conhecimentos permeados de descobertas e sentimentos como afirmado anteriormente.

Os tutores possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas e são, segundo a tutora, essenciais para a mediação pedagógica. Tardif (2007) coopera com esta análise ao declarar que devemos:

[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais autores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2007, p. 228).

O grupo de tutoras desta pesquisa nos deu alguns indícios do que entendem por tutoria e sua relação com a docência. Analisaremos algumas falas sobre o que os sujeitos consideram como características da docência online, reafirmando que o SER TUTOR no curso de Pedagogia da UAB/UFJF é SER DOCENTE. A relação com o tema mediação se justifica por compreendermos as ações mediativas como integrantes da docência online.

O SER DOCENTE no curso traz consigo o entendimento de que é necessário perceber as diferentes características da docência online. O grupo de sujeitos desta

pesquisa possui uma característica interessante: quatro delas tiveram na tutoria a distancia sua primeira experiência na docência. Isso pode auxiliar nas reflexões acerca das formas de ensinar, específicas do ciberespaço. Lia traz sua experiência como docente no curso, citando algumas características de suas ações:

Lia: *Eu aprendi a pensar questões, eu aprendi a buscar textos para responder aos alunos, eu aprendi a criar critérios de correção. Então, assim, eu entendo isso como processo de docência, é.. as atividades de um docente. Se eu estou caminhando de vez para a docência, eu to aprendendo aqui na tutoria, não tem outro lugar que eu tenha aprendido, ou que eu esteja aprendendo.*

Sara: *É uma coisa muito interessante que ela fala, porque assim, sempre que a gente pensa em educação a distância a gente pensa num processo ao contrário, do presencial para o a distancia, você vê assim, falta o olhar, falta o toque, falta a voz. E ela, traz justamente ao contrario, ela traz como esta distancia das pessoas está contribuindo para facilitar a entrada dela no presencial por uma característica dela.*

A tutora Lia descreve algumas de suas atividades no curso - correção de tarefas, criar critérios de correção e pensar questões para o desenvolvimento das mediações com os alunos - ou seja, algumas características que considera próprias da ação docente do tutor no curso. Sara, tutora que possui experiência em docência presencial, considera interessante a colocação de Lia por trazer uma visão que é pouco divulgada sobre os cursos de educação a distancia e a experiência como tutores neste contexto: a aproximação com a docência pelo viés da Educação a distancia, contribuindo para o seu ingresso no ensino presencial.

A outra parte do grupo possui experiência em docência presencial, mas percebe, de forma enfática, a necessidade de se pensar ações docentes específicas no trabalho de tutoria. Assim, na contramão do que se pensava até pouco tempo, as experiências docentes podem se constituir do virtual para o presencial.

Os sujeitos da pesquisa citam alguns exemplos de ações no curso que caracterizam a tutoria exercida no curso de Pedagogia da UAB como docência e não como mera assistência aos alunos do curso. A fala abaixo ilustra esta questão:

Laura: *Ambos, todos os dois processos, tanto o online quanto o outro [presencial] tem que ter a figura de quem ta coordenando o trabalho, ta mediando que é o professor, e aqui no caso é o tuto...,*

*tem que ter os alunos, tem que ter as estratégias, né isso?! **Tem a metodologia de trabalho, têm todos esses elementos, componentes, sujeito, objetos...** Tem tudo isso, tem diferença básica pra mim, de um e de outro. É que eu, aparentemente, no presencial falo para todos e todos recebem. E a gente espera uma resposta imediata. É muito mais pra mim do mundo da aparência do que do real. E na **plataforma é mais real ainda: o que eu mando uma mensagem escrevo lá, o que tem que fazer e espero o tempo do outro...** resta saber esperar o tempo no presencial e que a gente fica exposta e por causa da exposição você instiga muito mais e fala mais com os olhos com os gestos, com tudo. Essa pra mim é a grande diferença [...] **Porque se eu estou no presencial, se eu estou com os alunos, eu não tenho os meus colegas** que trabalham com a mesma disciplina junto comigo, para construir um trabalho.*

Laura compara as duas modalidades de ensino (presencial e a distância) e identifica características que dão às suas ações como tutora no curso de Pedagogia UAB/UFJF o caráter de docência. A tutora destaca as categorias analisadas nessa dissertação como características da ação docente do tutor: o tempo de resposta e espera das interações com os alunos, e a importância da colaboração (quando afirma que interage com os seus colegas de disciplina, que constroem juntamente com ela o trabalho).

As ações dos tutores no curso não são únicas, pelo contrário, são plurais. Cada tutor, com sua idiossincrasia, busca atuar no curso de modo a contribuir para a formação dos alunos. Não há, por parte da coordenação do curso, uma separação entre quem elabora e quem ministra a disciplina. Há orientações, conforme analisado na categoria “mediação”, para um trabalho coletivo que busca, assim como citado por Santos (2002), transcender separações burocráticas.

Os tutores do curso de Pedagogia UAB/UFJF possuem experiências de liberdade em suas ações docentes e estas podem ser mediadas por intercessores. Desse modo, esses sujeitos de nossas experiências influenciam a nossa prática docente. Somos intercessores uns dos outros e precisamos de intercessores para nos exprimir.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, FINAIS?...

O debate em torno do que seria uma mediação online revela as múltiplas concepções dos tutores, influenciando e guiando uma pluralidade que conduzirá

ações do SER TUTOR em relação à mediação na disciplina. Saber que a mediação é central na ação do tutor no curso é fato, mas a ação de mediar se desfaz e refaz o tempo todo, sendo permeada por múltiplas perspectivas que vão desde a identificação com a disciplina até a postura diante dela.

Os dados analisados neste artigo nos deram indícios de que o SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB/UFJF, para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, é exercer uma ação docente. Mesmo que em alguns momentos isso não tenha sido afirmado de forma categórica, as relações e argumentos utilizados, até mesmo na dúvida com relação ao ser ou não ser professor, podem ser associados a ações docentes, pela relação da docência com a mediação, com a ação coletiva e por se voltarem para o ensino e a aprendizagem dos alunos do curso. O grupo nos deu indicativos de que na educação online, assim como afirmou Moran (2006,p.43) “os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.”

A categoria mediação nos deu alguns indícios do que é SER TUTOR e a tutoria no curso de Pedagogia UAB/UFJF. O tutor, como corresponsável pela mediação do conhecimento com o aluno, exerce sua docência, no curso analisado, de forma diferenciada. Percebemos que existem múltiplas compreensões acerca do que vem a ser mediação. Da mesma forma, há diferentes estratégias que podem possibilitar, sob o olhar dos sujeitos da pesquisa, uma mediação de qualidade.

Neste sentido, os processos mediativos entre professor e tutor a distância podem se constituir por meio da mediação partilhada e se desdobrar na relação com os estudantes do curso. Se compreendemos que o professor é um formador de formadores, a mediação partilhada viria ao encontro de um trabalho com as emergências dos tutores, bem como seus devires. Se desejamos que a mediação do tutor com seus alunos seja pautada na partilha, na colaboração e na participação esse mesmo processo deve ocorrer entre professor e tutores para, assim, se desdobrar na docência online do tutor com seus alunos.

O SER TUTOR que medeia os fóruns e as construções com os alunos do curso é múltiplo. Não houve relatos de uma forma única de atuar, o olhar do grupo para esta categoria nos possibilitou o entendimento de diferentes estratégias de mediação no trabalho dos tutores no curso.

REFERÊNCIAS

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. **A dialética professor-tutor na Educação Online**: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, out. 2009.

BRUNO, A. R. **A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos**: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002, 228 p.

_____. **A aprendizagem do educador**: estratégias para a construção de uma didática on-line. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 2007. 352 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. São Paulo, Porto Editora, 1994.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 12^a Edição, 1999.

GALLO, S. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, W. O. & BORBA, S. (org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 115-339.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

MIRANDA, S. R. e BARBOSA, E. A. **Para uma ação-reflexão necessárias do tutor a distância num curso EAD**. Juiz de Fora, UFJF, 2009.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da Educação Online. In: SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

_____. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente, 2005 Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. (p. 29-48)

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA ONLINE: TUTORIA E MEDIAÇÃO

Raquel Lima Piccinini Reynaldo
Alberto José da Costa Tornaghi

RESUMO

Docentes que atuam na educação virtual estão diante de um desafio: aliar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ao ato docente em perspectiva que leve à colaboração e à reflexão. Este desafio exige mudanças na formação docente e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Este artigo é resultado de pesquisa que analisou um curso de especialização em educação tecnológica dirigido à formação docente para atuar em ambiente virtual. A metodologia utilizada na pesquisa foi a etnografia digital. Analisou-se postagens nos fóruns e *chats*. Verificou-se um resultado positivo quando os tutores abriram espaço e estimularam os alunos a dialogarem e co-criarem. Constatou-se, também, que os diálogos no fórum trouxeram novas possibilidades interativas, propiciando processos de construção de conhecimento, além de despertar o interesse pela leitura e aprimorar a produção da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação online. Tutoria.

TRAINING EDUCATORS FOR ONLINE TEACHING: TUTORING AND MEDIATION

ABSTRACT

Educators working online are faced with a challenge: to combine the features of a virtual learning environment with their teaching action from a perspective that leads to collaboration and reflection. This challenge requires changes in teacher training and, consequently, in pedagogical practices. This article is the result of a piece of research that examined a specialized course in technology education for training educators to work specifically in virtual environments. The methodology used in the research was digital ethnography. Analysing postings in forums and *chats*, we identified positive results when the tutors prompted and encouraged students to engage in dialogue and knowledge co-creation. It was also found that the forum-based conversations brought about new possibilities of interaction, opening up space for knowledge-building processes and generating interest in both reading and improving the production of text.

KEYWORDS: Teacher Training. Online Education. Tutoring.

INTRODUÇÃO

A educação online é uma modalidade recente e os primeiros registros são de 1960 quando, na Universidade de Stanford, foi implementado um sistema informatizado que permitia a alunos e professores se comunicarem para troca de instruções e notas. Em 1989 a Universidade de Phoenix inicia o primeiro programa online para oferecer Bacharelado e Mestrado (ONLINE COLLEGE, 2011).

Do manuscrito ao impresso, do rádio à tv, do computador aos tablets e celulares, essa modalidade acumula muitos adeptos e também muitos resistentes.

Os resistentes acreditam que os docentes e aprendizes “precisam de relações diretas, *vis-à-vis*, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano” (GIOLO, 2008). Os adeptos assumem a dinâmica inexorável do cenário sociotécnico do seu tempo e lançam mão de mais um recurso.

O incentivo do poder público aos cursos online, por meio de decretos de lei, e o crescimento da demanda pela educação online trouxeram um problema: é necessário que professores sejam formados para trabalhar nessa nova modalidade de ensino.

Entre os incentivos criados parte do setor público destaca-se a implantação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta, em 2011, já reunia 94 instituições públicas de ensino superior, espalhadas pelo território nacional, com cerca de 210 mil alunos e 587 polos de apoio presencial localizados em diversas cidades do país (BRASIL, 2011).

A UAB é um programa implementado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); foi criada como política pública para a ampliação da oferta de educação a distância no país.

O crescimento exponencial dessa modalidade educacional no Brasil se deve, também, ao aumento do uso de computadores e da Internet. Tal aumento está expresso em pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), em março de 2011, na qual se informa que o Brasil registrou um aumento percentual no uso da Internet de 4,4% na comparação com o mês anterior. Em relação aos 37,9 milhões de usuários em março de 2010, o aumento foi de

13,9%, com total de usuários ativos³ de Internet no trabalho e em domicílios chegando a 43,2 milhões em março de 2011 (JARDIM, 2012).

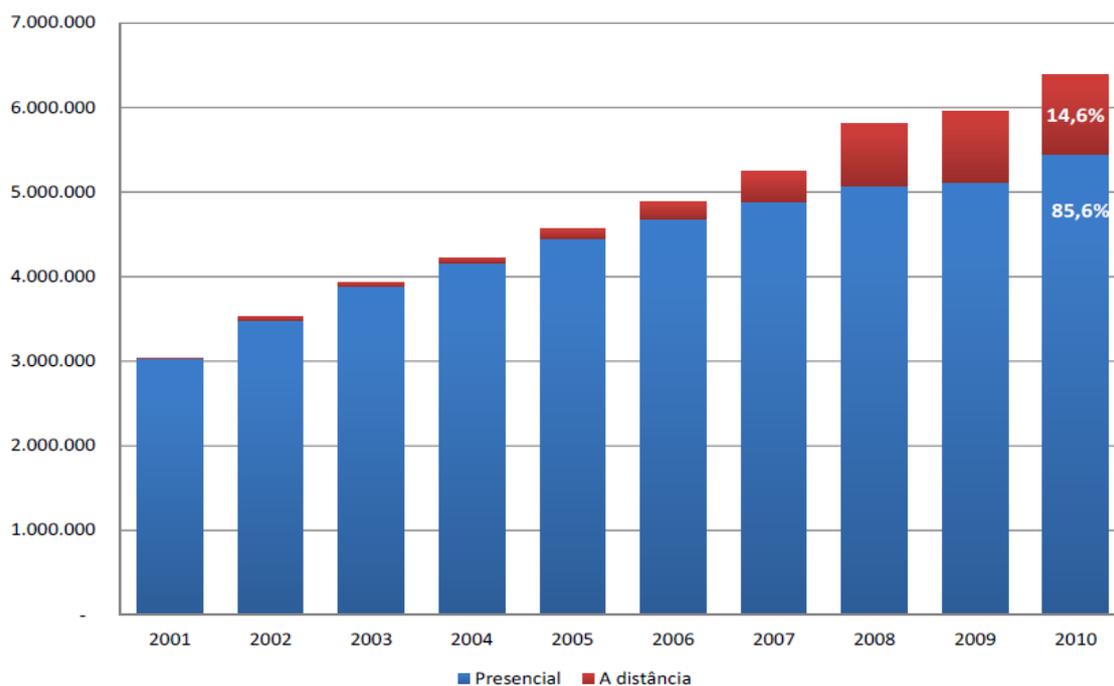
Ainda segundo Jardim (2012), pesquisa mais recente do Ibope divulgou que o computador com Internet são os itens que mais se disseminaram nos lares brasileiros. O aumento foi de 39,8% na comparação com o período 2009 - 2011, seguido do microcomputador (29,5%) e do telefone móvel (26,7%). Outra pesquisa comentada por este autor, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo IBGE em 2011, revelou que o rádio é único item cujo número foi reduzido nos lares, com queda de 0,6%. No final de maio de 2012, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) apresentou um relatório (OLHAR DIGITAL, 2012) no qual se revelou que, no Brasil, 45% da população é usuária da Internet; isso representa um aumento de 4% em relação a 2010. O acesso à rede via celular aumentou 12%, atingindo a marca de 17%, sendo que a residência é o lugar mais usado, com 67%, seguido pelas *lan houses*, com 28%.

As matrículas nos cursos de graduação também tiveram um aumento relevante de 2009 para 2010, como relata o MEC por meio de pesquisa (BRASIL, 2010) realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) junto com a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). O aumento em 2010 foi de 14,6%, nos cursos a distância, como mostra a ilustração 1.

³ Segundo o Ibope, o usuário ativo é a pessoa com dois anos ou mais de idade que usou pelo menos uma vez em março o computador com Internet.

Ilustração 1: Crescimento de Matrículas no Graduação

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep, 2010



O crescimento da modalidade traz consigo um desafio, a saber: ampliar proporcionalmente a formação de professores para a especificidade da mediação da aprendizagem via Internet.

O progresso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) digitais e da Internet permitiu trazer certas interfaces comunicacionais para os cursos online, tais como: fórum de discussão, salas de *chat*, correio eletrônico e disposições multimídia contemplando áudio, imagens, vídeo, textos, gráficos, etc.

Para apoiar a criação e a gestão dos cursos online, foram desenvolvidos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Esse tipo de programa agrega professores e alunos, imbricando-os às mídias. *Softwares* como Moodle, TelEduc, Solar, Sócrates, entre outros, coabitam o cotidiano dos educadores virtuais, possibilitando o manuseio e controle de aulas, discussões, apresentações, etc.

COMUNICAÇÃO E SABERES DOCENTES

Um dos temas que se inscreve na questão da formação de professores refere-se à comunicação com seus desdobramentos e os saberes para a mediação.

Segundo Silva (2010), o trio básico da teoria da comunicação é emissão-mensagem-recepção. Para este autor estamos diante do desafio de repensar o processo comunicacional, especialmente quando se projeta sobre o ambiente virtual, na medida em que é possível mudar a forma de nos comunicarmos, produzindo a chamada comunicação interativa.

Na comunicação interativa proposta no ambiente virtual, “o emissor e o receptor mudam de papel quando a mensagem se apresenta como conteúdos manipuláveis e não mais como emissão” (SILVA, 2010, p. 131). Na teoria clássica, a mensagem se fundamenta no desempenho do emissor e da transmissão sem alterações; já no ambiente interativo a mensagem poderá sofrer alterações, dado seu caráter múltiplo, sensorial e complexo.

Silva (2010) e Marchand (1987) concordam que o emissor interativo não propõe mais uma mensagem fechada, ele oferece várias possibilidades com o mesmo valor, enquanto o receptor possui vários instrumentos e acessos que permitem a mutação e a reorganização da mensagem emitida.

Necessário para a comunicação, “o diálogo não tem como objetivo impor a compreensão dos fatos, mas, sim, incluir, no seu ponto de vista, o conhecimento do ponto de vista do outro” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 237).

Os programas que formam professores para a educação online, em perspectiva de interação, precisam encorajar a comunicação entre professores e alunos para permitir diálogo constante e, com isso, tentar diminuir o nível de distanciamento entre eles. Distanciamento que ocorre no modelo de transmissão de informações.

Freire (2003) criticou intensamente o modelo de transmissão de informações. Ele dizia que a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B. Freire (2003, p. 98) deixa clara sua crítica ao enfatizar que:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isso forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. [...] A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá, mais se sabe”.

Para Freire, o professor que cria possibilidades para a produção ou construção do conhecimento se distancia da simples transmissão. Ao pensar em aprendizado no ambiente virtual buscando perspectiva de construção do conhecimento é necessário atentar para a dinâmica comunicacional capaz de sustentar a mediação docente e a participação dos cursistas na construção do conhecimento e na gestão da aprendizagem.

Para melhor entender a complexidade que envolve a apropriação social das tecnologias digitais de comunicação, nos valem, também, das contribuições de Lemos (2002), que discute as possibilidades do usuário em relação à interatividade, não apenas com a máquina (computador e periféricos), mas com os conteúdos de informação disponibilizados e com o desenvolvimento da própria comunicação efetuada com seus interlocutores. Nessa visão é difícil pensar em educação sem troca, sem participação, sem cocriação.

A educação online surgiu em um contexto social, marcado por inúmeras inovações tecnológicas digitais, entre elas, o computador conectado à web e às recentes tecnologias digitais que beneficiam o acesso ao saber.

É fato que em alguns cenários da educação online existe uma divisão entre aqueles que planejam (chamados de professores conteudistas) e os que executam (habitualmente denominados tutores). Nesses casos, as atribuições do profissional que acompanha os alunos, frequentemente denominado tutor, acabam se restringindo ao esclarecimento de dúvidas, tanto de compreensão da matéria como operacionais ou organizacionais.

Tardif (2006) identifica como “epistemologia da prática profissional” o estudo da imbricação dos saberes empregados pelos profissionais em seu espaço de trabalho, com vistas a executar suas tarefas. Este autor utiliza a expressão ‘saberes docentes’, em vez do termo ‘competências’, vastamente aplicado em pesquisas sobre o papel do professor em ambientes virtuais, por entender que os referidos saberes levam a marca do próprio educador. Para ele, há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, idem, p. 16). O autor afirma que o saber docente não pode ser reduzido, principal ou exclusivamente, a processos mentais, cuja base é a cognição dos indivíduos. Entretanto, ele é também um saber social que se revela nas complexas relações entre alunos e professores:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (TARDIF, 2010, p. 11).

No trabalho de Tardif vemos algumas inovações como a de compreender que o saber do professor tem como meta de trabalho seres humanos o que produz reflexos em muitas direções, de forma plural e heterogênea, envolvendo: a escola que o formou, a cultura pessoal e a família.

Morin (2007) também separa um espaço em suas obras para tratar do saber docente. Diante de todas as mudanças vividas pela sociedade contemporânea, ele identifica sete saberes necessários à educação do futuro, os quais deveriam ser tratados por toda a sociedade e em toda cultura, mas especialmente pela escola na formação de seus alunos.

O primeiro saber refere-se ao conhecimento. A educação que cultiva a transmissão do conhecimento é cega, pois suas dificuldades e enfermidades tendem ao erro e à ilusão não se preocupando com o fazer conhecer. O conhecimento não é uma ferramenta que pode ser usada sem o aprofundamento de sua realidade. De igual modo, a forma de se chegar ao conhecimento deve ser a primeira necessidade, pois tal preparação seria uma forma de enfrentar os riscos de erros e de ilusões que paralisam a mente humana. Precisamos desenvolver estudos das características mentais e culturais do conhecimento humano que produzem o erro ou à ilusão.

Na continuidade, Morin (idem) situa a necessidade de gerar conhecimento pertinente, isto é, conhecimento adequado para compreender os problemas globais e fundamentais. O conhecimento, geralmente fragmentado, impede o diálogo das partes com o todo e o que se deveria ensinar são os métodos capazes de atingir o contexto, a complexidade e o conjunto do saber.

Como terceiro saber, o autor fala da necessidade de compreender a condição humana. Ele chama atenção para a desintegração da complexidade humana por força da estrutura disciplinar do ensino, tornando impossível apreender o significado global ser humano. O homem é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico,

cultural, social, histórico. A condição humana precisa ser o fundamento do ensino. Para o autor é possível reconhecer a unidade e a complexidade humana nas disciplinas ministradas atualmente, desde que se reúnam os conhecimentos dispersos nas ciências naturais e humanas, na literatura e na filosofia.

O quarto saber a ser desenvolvido refere-se à compreensão da identidade terrena; ensinar a história da era planetária que se inicia com a comunicação entre todos os continentes no século XVI, ligando todo o planeta. Essa proposição visa ressaltar que os seres humanos estão diante de todos com os mesmos problemas de vida e de morte para um único destino.

Outro saber destacado por Morin (idem), o quinto, diz respeito às incertezas. Para ele, a educação precisa incluir o ensino das incertezas, para podermos enfrentar os imprevistos e termos a capacidade de modificar seu desenvolvimento com base em informações coletadas ao longo do tempo. É imprescindível que, juntos, formemos a vanguarda diante da incerteza de nossos tempos.

Na seqüência, Morin fala da compreensão, isto é, da compreensão recíproca entre os seres humanos, uma vez que ela é vital para que as relações humanas ultrapassem as situações de incompreensão. “Para compreender o outro, é preciso compreender a si mesmo” (MORIN, 2009, p. 94). Os estudos nesta direção podem levar os homens a enfrentarem as intolerâncias relacionadas ao racismo, à xenofobia, ao desprezo, entre outras.

Por último, Morin (2007) destaca a importância da ética do gênero humano. A educação deve levar em conta o caráter ternário do ser humano (ser indivíduo, sociedade e espécie). Não se ensina ética com lições de moral. No novo milênio precisamos estabelecer uma afinidade entre o indivíduo e a sociedade para desenvolvermos uma cidadania terrena.

Entende-se que uma das formas para a profissionalização do ensino seja a significação dos saberes docentes, analisando e construindo novos saberes, além de uma evidente valorização do professor. O professor precisa ter noção de sua individualidade e se auto valorizar, buscando estar presente nas decisões institucionais, nas escolhas dos materiais didáticos e nas investigações educacionais. Desta forma, o professor se apresentará à sociedade como um sujeito que se baseia em argumentos científicos, ou seja, como um profissional peculiar, com identidade própria e autonomia.

Masetto (2000) fala que a mediação pedagógica é a conduta do professor que

o coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem; ele colabora, de forma constante, para que o aprendiz consiga alcançar seus objetivos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi a etnografia digital por ser apropriada para proporcionar o acesso do pesquisador a características específicas das relações sociais na contemporaneidade, especialmente na virtualidade. Uma pesquisa desta natureza demanda abordagem qualitativa dos dados coletados.

A etnografia digital, ou netnografia, analisa as práticas sociais na Internet e o sentido destas para os participantes (HINE, 2000). Por meio dela é possível estudar relações nos espaços virtuais, neste caso em particular, nos AVA.

Hine (2000) define como base fundamental da netnografia a necessidade de o pesquisador se aprofundar no mundo que estuda por um determinado tempo, entendendo que as relações se formam com quem participa dos processos sociais.

Kozinets (2002) aponta como desvantagem da etnografia digital o fato de se ater apenas à linguagem textual, o que resulta na perda da leitura dos gestos e das expressões da comunidade estudada. Em contraponto a Kozinets, ressaltamos que a linguagem textual dos ambientes virtuais possui “gestos” ou “expressões” que denotam os sentimentos dos alunos, como escrever sempre com letras minúsculas e quando se usa o texto em maiúsculo é porque se quer representar o ato de gritar, ou o uso dos *emoticons* etc. Além disso, os AVA fornecem espaço tanto para postagem de fotos dos indivíduos como de pequenos vídeos e *chats* de voz, o que supera os limites iniciais desses ambientes quando a interação era exclusivamente textual. Portanto, atualmente podemos discordar de Kozinets neste aspecto, entendendo que há ampla possibilidade de expressão por outras formas de representação além da textual.

Campo da pesquisa

O curso analisado destinava-se a professores de redes públicas. Nele foram analisadas formas de mediação na interação entre professores, tutores e alunos de um curso que teve como foco questões diretamente ligadas ao processo de docência, mais especificamente à prática pedagógica reflexiva. As mediações ocorreram no âmbito de discussões acerca da mediação docente e da produção de

conteúdos de aprendizagem no ambiente virtual Moodle. Assim, os tutores e os alunos (cursistas) participaram da pesquisa na condição de sujeitos.

Os cursistas eram professores de redes públicas de ensino que se inscreveram e foram selecionados, somando 50 integrantes por polo. Foram analisados quatro polos (Campo Grande, Macaé, Rio Bonito e Friburgo), totalizando oito turmas, já que cada polo dividiu seus alunos em duas turmas. Cada polo tinha dois tutores e cada um ficou responsável por vinte e cinco alunos.

O curso foi dividido em seis módulos e o módulo analisado foi o segundo, intitulado “Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC”, com carga horária de 50h, distribuídas em dez aulas.

Cada disciplina do curso estava sob a responsabilidade de um professor do CEFET/RJ, unidade Maracanã, instituição responsável por sua oferta. Prevvia-se 450h de dedicação ao curso, 300h distribuídas por diferentes módulos temáticos, 80h para a monografia final e 70h em encontros presenciais. O módulo analisado, Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, o segundo módulo, previa 50h de trabalho dos professores-cursistas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram investigados os usos das interfaces de comunicação que compõem o ambiente virtual de aprendizagem (fórum, *chat*, *wiki*, etc.) e as estratégias de atuação docente valorizadas no curso e como foram as trocas entre os participantes no *Moodle*, em especial nos fóruns, *wikis* e *chats*.

No módulo analisado foram abertos 79 fóruns, uns pelos tutores e outros pelos professores. Em muitos deles não houve participação dos alunos, eles foram abertos apenas para dar alguma informação ou direcionamento sobre as tarefas da semana. As atividades das aulas 1, 6 e 8 foram propostas para utilização do fórum. Alguns polos também usaram o fórum para trabalhar a aula.

O *chat* foi utilizado apenas para a aula 4. Foram lidas e analisadas todas as postagens das salas de *chat* abertas para essa atividade. Para cada turma, os tutores disponibilizaram *chats* com horários diferentes com vistas a obter o máximo de alunos participando.

Os elementos observados e analisados foram, principalmente, as interações que se deram por meio de palavras, expressões e frases, a partir das quais buscou-

se inferir as formas de interação ocorridas em cada turma.

ANÁLISE DAS AULAS

Nesta parte é apresentada a análise das interações ocorridas em cada um dos ambientes pesquisado. Considerando o ambiente como um todo, verificou-se que alguns alunos evidenciaram dificuldades no ambiente virtual como, por exemplo, encontrar as atividades ou o local para enviar as atividades, mesmo já estando segundo módulo do curso.

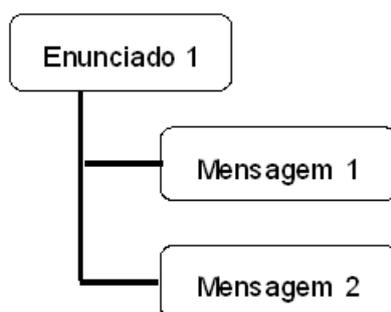
Fóruns

Alguns alunos apresentaram dificuldade para estruturar as respostas no fórum; em muitas situações, as respostas oferecidas tinham relação com o assunto em estudo, mas não se vinculavam à pergunta (ou comentário) feita pelo colega.

A maioria das aulas foi discutida no fórum do AVA, utilizando-se a seguinte dinâmica: o tutor abria o fórum com um enunciado e os alunos colocavam suas respostas como mostra a seguinte ilustração 2.

Ilustração 2: Fórum sem articulação

Fonte: BASSANI (2010, p.8)



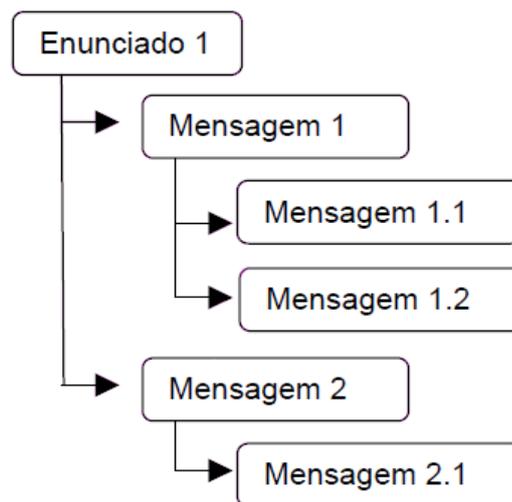
Essa dinâmica no fórum evidencia a falta de diálogo por parte dos responsáveis em acompanhar os alunos e por parte dos próprios alunos que, também, não interagiram entre si. Esse comportamento mais parece o 'ditar e responder' característicos da cultura de 'distribuição do saber'.

Na maior parte do tempo, a utilização dos fóruns pesquisados foi em direção

contrária à perspectiva de construção do conhecimento proposta por Freire (2003). Um ambiente em que predomina o diálogo teria um fórum mais parecido com a seguinte ilustração (3):

Ilustração 3: Fórum articulado

Fonte: Bassani (2010, p.8)



Nesse modelo, Bassini (2010) propõe que os alunos além de responder ao que foi proposto pelo professor, também façam contribuições às mensagens dos colegas.

Na maior parte dos fóruns o tutor ou o professor simplesmente propunha um tema, mas não dialogava com os alunos. Para (LEMOS; LÉVY, 2010) o diálogo é uma arte que foi potencializada com o surgimento da *Web 2.0*, pois na ciberdemocracia o poder não dá privilégios em uma comunidade virtual.

Durante o desenrolar do diálogo, a visão de cada um implica progressivamente a compreensão cada vez mais profunda que os outros têm dos outros pontos de vista. A palavra gira no círculo até que emergja uma nova ordem. O resultado do diálogo consiste em um mundo mais rico, considerando que cada uma das unidades torna-se mais diversa nela mesma e mais entrelaçada aos outros pelas ligações do conhecimento (LEMOS; LÉVY, 2010, p.237).

O diálogo tem um caráter para além do aspecto meramente informativo, ao qual às TIC são frequentemente associadas; ele traz a dimensão comunicativa, conversacional.

Em um dos polos analisados vimos que os tutores tinham uma atuação diferente: além de propor a atividade, também convidavam os alunos a contribuírem com as postagens dos colegas.

Chats

Esse serviço está disponível desde a *web 1.0*. Ele é espaço de interação síncrona e pode ser usado tanto como local de lazer ou como espaço onde os alunos trocam informações, tiram dúvidas e desenvolvem seus raciocínios junto com seus pares.

Em muitos momentos vividos no curso, como será visto mais adiante, o *chat* serviu para que o aluno interagisse de forma sincrônica com o professor ou o tutor sobre assuntos que não eram pertinentes ao tema proposto. Isso aponta que o uso desse recurso precisa ser bem administrado pelo professor quando há a necessidade de debater algum assunto. Observamos que a conversa pode virar um simples bate-papo de assuntos que não estão relacionados ao objetivo do *chat* em questão.

Geralmente os textos em um *chat* são curtos, produzidos de forma natural e rápida. A forma da escrita também muda e os participantes costumam utilizar palavras abreviadas ou formas diferentes de escrever certas palavras ou ainda usam os acrônimos como, por exemplo, “bom fds” para “bom fim de semana”. A escrita no *chat* também desenvolveu uma simbologia própria, conhecida como *emoticons*.

Os assuntos discutidos podem mudar bruscamente. Como todos podem participar enviando mensagens ao mesmo tempo, às vezes a conversa pode parecer truncada e por isso existe, em alguns casos, a possibilidade de pedir uma sala privada para que duas pessoas possam conversar sem a interferência de terceiros.

Palloff e Pratt (2002) questionam a participação produtiva das salas de *chat*; para eles a discussão sincrônica não leva a uma efetiva discussão, pois as pessoas com maior habilidade de escrita tendem a dominar a discussão e os demais participantes apenas observam.

Como podemos observar a seguir, as participações dos alunos nos *chats* foram muito diferentes, se compararmos os 4 polos. Os textos a seguir estão na forma como os alunos digitaram no AVA. O que chama a atenção nesses extratos é o fato de que o tema do *chat* era identificar as características de algumas mídias (jornal, rádio e etc) e compreender como as novas TIC contribuem para a educação

e para o trabalho.

Os primeiros relatos evidenciam receio e desconhecimento das potencialidades das tecnologias e das mídias como elementos formadores e portadores de informação.

Aluno 1: Às vezes tenho medo de "perder tempo" passando filmes e vídeos para a turma, pois a quantidade de conteúdos por séries é enorme...

Aluno 2: Engraçado que no meu contexto, vejo muito mais gente querendo se desligar das TIC, do que ligar-se a elas.

Aluno 3: Não o educador em si a valorização do profissional está sendo intensamente banalizada. Se isso é uma causa das novas tecnologias, suspeito.

Os registros são eloquentes por si. Afirmar que não deve “perder tempo” com vídeos em prol dos conteúdos revela desconhecimento do que pode explorar em produtos dessa natureza, tanto para trabalhar os conteúdos cuja suposta quantidade o oprime, como para levar seus alunos correlacionarem o que há disponível com o programa desenvolvido. Da mesma forma, quando o aluno 2 divide a responsabilidade com outros pelo pouco uso das TIC, revela ignorar o potencial de apoio que as TIC podem agregar ao seu trabalho. O aluno 3 chega a responsabilizar as tecnologias pela banalização profissional de professores. As três afirmações mostram que os alunos ignoram o que podem encontrar nas mídias e nas TIC em apoio ao trabalho docente.

Nos registros abaixo, identificamos que alguns alunos estão preocupados em utilizar as tecnologias de forma consciente e destacam a importância da formação do professor para esse uso.

Aluno 4: Devemos analisar de forma crítica, o momento certo de usar determinada ferramenta em sala.

Aluno 5: Já estamos no caminho mesmo, mesmo os chats sendo uma ferramenta tão comum entre as pessoas para conversas informais, é a primeira vez que, em um curso de formação, uso esta ferramenta, não é uma pena?

Aluno 6: Hoje, professores precisam ter acesso às novas tecnologias para usá-las no processo educativo, além de outras vantagens pessoais, precisam também de formação para usá-las, não apenas de forma mecânica, mas também visando a função social.

No mesmo grupo de alunos, esses outros (alunos 4, 5 e 6) revelam perceber que há como usar tecnologias para promover aprendizagem. Revelam descobertas (o *chat* como ferramenta para formação), perspectiva crítica e consciência da necessidade de formação.

O processo de construção do conhecimento foi destacado por alguns alunos:

Aluno 7: Temos que mostrar como a tecnologia pode nos levar a produzir conhecimento.

Aluno 8: Acho que a o fato da escola buscar tomar o papel hegemônico na transmissão do conhecimento já a colocaria numa posição totalmente desconfortável.

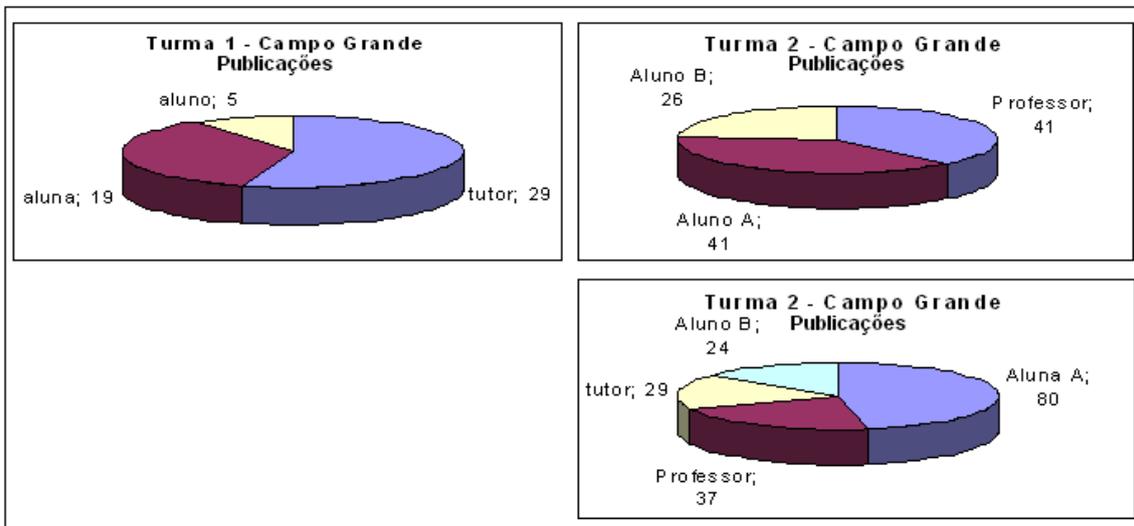
Aluno 9: Continuo percebendo o educador como principal mediador no processo ensino-aprendizagem.

A fala desses alunos (7, 8 e 9), utilizando expressões como “produzir conhecimento”, “educador como principal mediador” e criticando o papel da escola ao buscar “papel hegemônico na transmissão do conhecimento” indica perspectiva afim com ensino baseado no diálogo e na interação.

Faremos, a seguir, uma análise separando os polos e turmas pesquisadas.

No polo Campo Grande: verificou-se a abertura de três *chats* e um total de 331 publicações, porém nenhuma estava relacionada ao tema proposto para o *chat*. A ilustração 4 mostra os gráficos que evidenciam apenas quem participou e quantas publicações essa pessoa fez no *chat*.

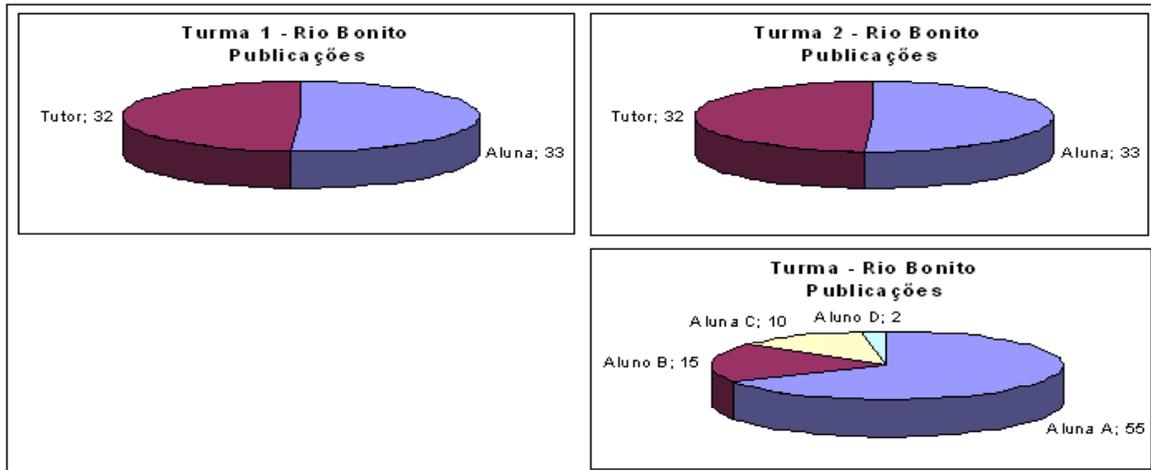
Ilustração 4: Publicações no *chat* - polo Campo Grande



Como se vê, a participação do tutor ou professor foi, quase sempre, grande e apenas alguns alunos postaram mensagens em quantidade significativa. O reduzido número de alunos revela pouca interação considerando o universo total de alunos. Nos três *chats* analisados a participação do tutor ou professor foi sempre significativa, oscilando entre 21% e 55%. Cabe ressaltar que, nos três *chats*, nenhum registro foi pertinente ao tema proposto.

No Polo Rio Bonito também se deu a abertura de três *chats* e um total de 197 publicações; mais uma vez nenhuma publicação estava relacionada ao tema proposto para o *chat*. A ilustração 5 apresenta os gráficos que evidenciam apenas quem participou e quantas publicações essa pessoa fez no *chat*.

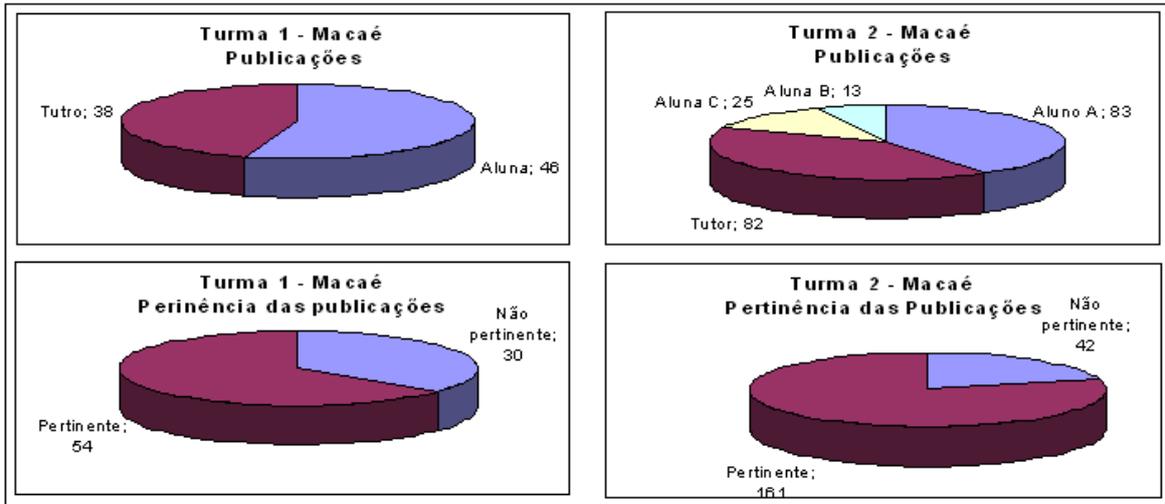
Ilustração 5: Publicações no *chat* - polo Rio Bonito



Dois *chats* foram realizados com a participação apenas do tutor e um aluno. Apenas um *chat* contou com a participação de mais de um aluno, sendo que o tutor não estava presente. Nesse caso, os alunos acessaram o *chat* após o horário proposto. Uma aluna em particular apresentou participação muito maior do que os demais. Nenhum registro nos 3 *chats* era pertinente ao tema proposto. Como seria de se esperar em *chats* reunindo duas pessoas, nos dois em que o tutor esteve presente ele foi responsável por cerca de 50% das mensagens. Esse número nada revela em decorrência da ausência de quase a totalidade dos alunos. A ausência, sim, é reveladora da pouca importância atribuída pelos alunos da turma aos encontros síncronos.

No Polo Macaé verificou-se a abertura de dois *chats*, um para cada turma, e um total de 287 publicações em ambos. Neste caso, apenas 72 delas, cerca de 25%, não estavam relacionadas ao tema. A ilustração 6 apresenta os gráficos que evidenciam o envolvimento dos alunos com a atividade, mesmo com a quantidade reduzida de participantes. Cada cor, nos dois gráficos superiores, representa um participante. Nos gráficos inferiores expressamos a comparação entre participações pertinentes e não pertinentes ao tema do *chat*.

Ilustração 6: Publicações no *chat* - polo Macaé



Na mesma linha das ilustrações anteriores, a participação é baixa. Nesse caso, o tema do chat foi mantido em boa parte das participações ainda que com pouquíssimos alunos: um *chat* com um aluno e outro com três. Nos dois *chats* mais de 40% das postagens são do tutor. No primeiro *chat* 36% das postagens não são pertinentes ao tema proposto e, no segundo, 21%.

O Polo Friburgo fez a abertura de quatro *chats*, dois para cada turma, obtendo um total de 1157 publicações. Apenas 211, cerca de 18,23%, das publicações não eram pertinentes ao assunto proposto no *chat*. As ilustrações 7 e 8 indicam o envolvimento das turmas 1 e 2 com a atividade proposta.

Cabe ressaltar que o segundo *chat* na turma 2 não teve a mediação do tutor e os alunos interagiram espontaneamente com ricas contribuições. No dia seguinte ao *chat* o tutor, no fórum do AVA, pediu desculpas aos alunos pois havia esquecido de comparecer ao *chat*. Destaca-se, nessa turma o fato de ela ter sido intensa e sistematicamente estimulada ao diálogo pelo tutor a trabalhar em conjunto desde o primeiro fórum. Nesse *chat* eles mantiveram o padrão de interações e trocas mesmo sem a mediação do orientador.

Ilustração 7: Publicações no chat - polo Friburgo - Turma1

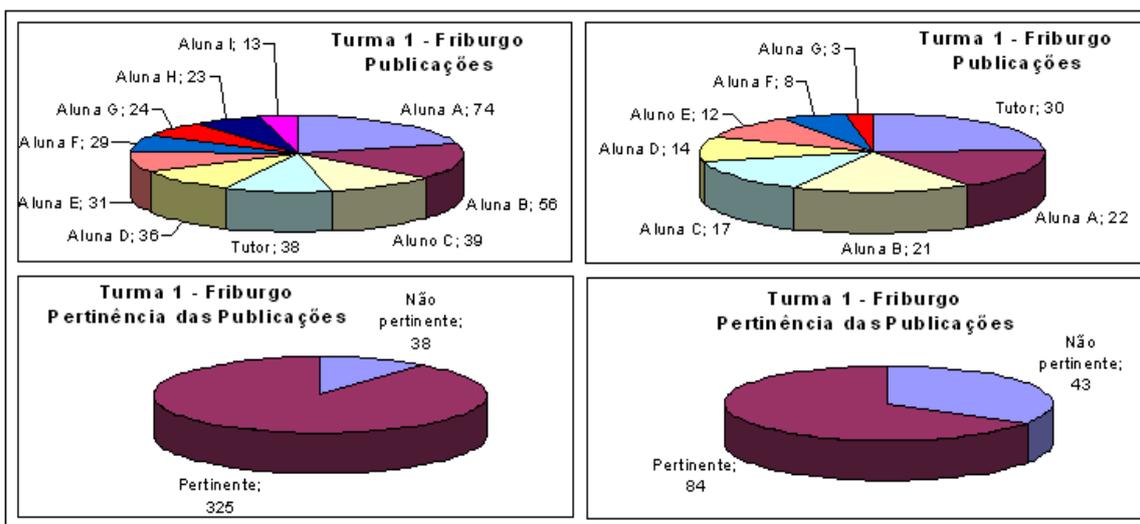
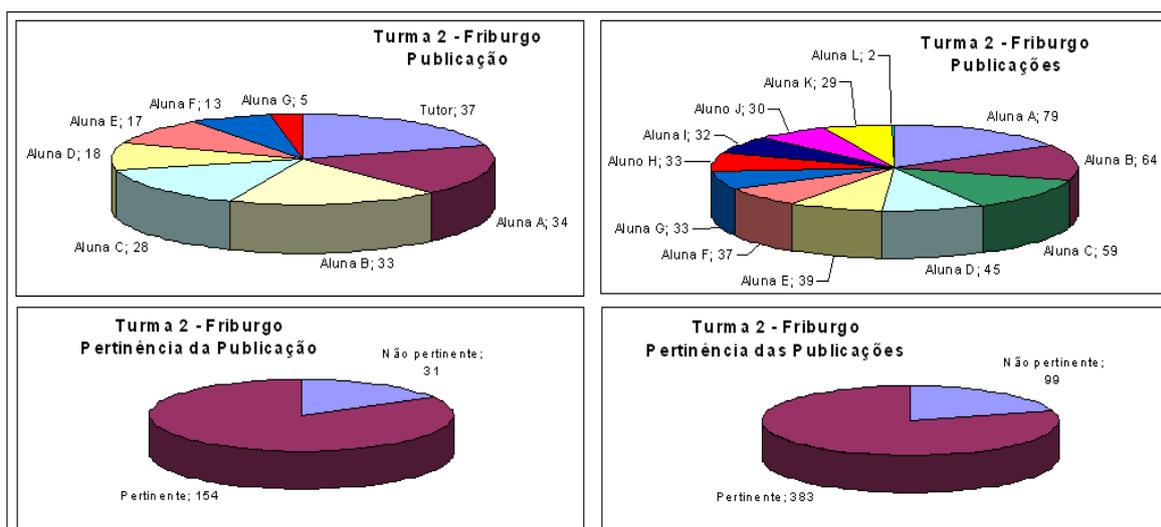


Ilustração 8: Publicações no chat - polo Friburgo - Turma2



Vê-se nos gráficos que o número de alunos participando dos chats é significativamente maior do que nas demais turmas. Nos chats em que o tutor esteve presente, ele foi responsável por 10% (turma 1) das intervenções, com a participação de 9 alunos, e 20% (turma 2) das intervenções contando com 7 alunos. Muitos alunos participaram e a distribuição de intervenções é mais homogênea do que nos anteriores. Nos chats em que o tutor esteve presente, o número das suas intervenções é próximo das realizadas pelos alunos. É um indicador de que a “voz” foi mais equitativamente distribuída nesses chats.

Vemos, aqui, a importância do diálogo entre os alunos, proposto por Freire (2003). No *chat* em que o professor esteve ausente, os alunos se sentiram seguros e livres para construir uns com os outros seus conhecimentos e reflexões. É nesse sentido que Freire (idem) fala da educação que liberta, pois ela estimula o aluno a falar, debater e produzir por esforço próprio.

Neste polo, em que pese a pequena quantidade de alunos que participaram dos *chats*, podemos verificar que os alunos participantes apresentaram um número elevado de interações pertinentes, compartilhando informações, *links* e colocando questões relacionadas aos assuntos propostos para serem discutidas por todos.

O alto número de publicações pertinentes ao assunto sugerido aponta o envolvimento dos alunos, revelando que todos estão dispostos a dialogar e partilhar informações, mesmo que de forma breve.

A maior participação nos *chats* dos alunos de Friburgo evidencia a eficiência do trabalho realizado pelo tutor que, desde o primeiro fórum, motivou e instigou os alunos a participarem, criando um bom ambiente para a comunicação com espaço para a cocriação e diálogo dos alunos.

O fato de o tutor ter esquecido de participar do *chat* não foi encarado pelos alunos como um desrespeito; após o término do módulo foi feito um questionário e um dos tópicos avaliado foi o trabalho de mediação feito pelo tutor. No polo Friburgo 73,3% dos alunos avaliaram a mediação como excelente; 20% registraram muito boa; e 6,6% boa. Nenhum aluno avaliou o tutor como regular ou insuficiente.

CONCLUSÃO

Podemos perceber que os alunos se sentiam mais ou menos motivados quando o tutor ou professor os saudavam e faziam comentários sobre suas postagens, sempre relacionados ao trabalho proposto na atividade, mostrando que esse pode ser um caminho para promover a integração do aluno. Nas turmas em que o tutor ativamente provocou a interação entre pares, mesmo em sua ausência, os alunos realizaram o *chat*, com muitas postagens, mantendo o foco da discussão na maior parte delas. Já nas turmas em que os tutores ou professores se limitaram a respostas rápidas sobre as questões apresentadas pelos alunos, a participação nos *chats* foi inexpressiva, independente da participação do tutor.

Ao reconhecer a produção do aluno, estabeleceram-se laços que permitiram

diálogo e incentivaram a construção conjunta do conhecimento de forma autônoma.

De um modo geral, as interações entre aluno-aluno e aluno-tutor foram muito pequenas tendo em vista as possibilidades disponíveis no curso em três dos quatro polos pesquisados. A participação dos alunos nos *chats* foi mais intensa quando o tutor estimulou a colaboração: os alunos foram mais ativos, expressando autonomia e foco no trabalho.

Entre as lições aprendidas com esta pesquisa destacamos: (a) o professor necessita ter claro o objetivo pedagógico de cada atividade, para que ele possa envolver os alunos com sua produção no curso; (b) o tutor deve propor aos alunos questões que os façam trabalhar com as contribuições dos colegas, evitando, assim, o trabalho de forma individual; (c) o professor precisa compreender a importância da mediação na perspectiva de instrumento capaz de provocar os alunos a construir seus caminhos e produzir conhecimentos com autonomia.

Espera-se que, pelo menos para as turmas de Friburgo, onde os tutores foram ativos ao estimularem a colaboração entre pares e a discussão de forma autônoma, a experiência vivenciada traga contribuições para as atividades pedagógicas desses docentes.

REFERÊNCIAS

BASSANI, P. B. S. Análise do processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação à distância. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 53, p. 1-11, 2010.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://www.uab.pti.org.br/>. Acesso em: 3 out. 2011.

BRASIL. **Censo da educação superior** (Censup). 2010. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 25 nov. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

JARDIM, C. Computador com internet é o item que mais cresceu nos lares brasileiros. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29. set. 2012 Disponível em <http://oglobo.globo.com/economia/computador-com-internet-o-item-que-mais-cresceu-nos-lares-brasileiros-6158092>. Acesso em: 10 nov. 2012.

KOZINETS, R. V. Netnography 2.0. In: R. W. BELK (Org.). **Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing**. Edward Elgar Publishing, 2007.

LEMOS, A; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MARCHAND, M. **Les Paradis Informationnels: du Mitiel aux services de communication du future**. Paris: Masson, 1987.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 133-173.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed, Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios** / Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (orgs) - 5. ed - São Paulo: Cortez: 2009.

Olhar Digital. **Internet no Brasil: 45% das casas possuem computador e 38% acessam à rede**. 2012. Disponível em http://olhardigital.uol.com.br/produtos/digital_news/noticias/internet-no-brasil-45-das-casas-possuem-computador-e-38-acessam-a-rede. Acesso em: 25 nov. 2012.

ONLINE COLLEGES. **História da Educação Online**. Disponível em: <http://ead.faccat.br/portal/blog/historia-da-educacao-on-line/>. Acesso em: 1 set. 2012.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

4

A MEDIAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS PEDAGOGIA UFJF/UAB E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UAB PORTUGAL

Wilson dos Santos Almeida
Márcio Lemgruber

RESUMO

Esse artigo analisa de forma comparada a ação docente e o modelo pedagógico que fundamenta a mediação docente em dois cursos de formação superior a distância: Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade Aberta (UAb), sediada em Portugal. A pesquisa que fundamenta o presente artigo teve como sujeitos os docentes (professores e tutores) que atuaram no ambiente virtual de aprendizagem de ambos os cursos, durante o segundo semestre de 2011. As principais fontes de dados são os fóruns de discussão, tratados pela análise de conteúdo. Conclui-se que no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFJF a mediação docente tem características de uma educação emancipatória, pautada pelo diálogo nas suas salas de aula virtuais. Já no curso de Ciências da Educação da UAb, fundamentado no “Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro”, ainda predomina o ensino tradicional e a autoaprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação docente. Educação online. Tutor.

MEDIATION IN TWO DISTANCE LEARNING TEACHER TRAINING COURSES IN BRAZIL AND PORTUGAL

ABSTRACT

This article presents a comparative study of the teaching actions and pedagogical models that underlie the pedagogical mediation carried out in two teacher training courses taught at a distance: Pedagogy (Education) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), under the Open University System of Brazil, and Educational Sciences at the Open University (UAb), headquartered in Portugal. The research underlying this paper has had as subjects trainers (teachers and tutors) working in the virtual learning environments of the courses during the second half of 2011. The main data sources are the discussion forums, which have been examined from the

perspective of content analysis. It is concluded that, in the Pedagogy course at UFJF, pedagogical mediation has characteristics of emancipatory education, guided by dialogue developed in virtual classrooms. On the other hand, in the course on Education Sciences at UAb, based on the "Virtual Teaching Model of the Open University: for a university of the future," traditional teaching and self-learning still predominate.

KEYWORDS: Pedagogical Mediation. Online Education. Tutor.

INTRODUÇÃO

O ensino a distância, antes realizado somente na transmissão de informações por meio de material impresso ou com a utilização de meios de comunicação de massa, evoluiu, em fins dos anos 1990, possibilitando formas de interatividade entre os participantes do processo educacional. De um lado, o aluno passa a assumir um papel ativo no processo de aprendizagem e, do outro, o professor assume um papel de “provocador” de situações-problema, superando a simples reprodução de conteúdos, nessa modalidade educacional.

O Brasil, um país de dimensões continentais, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2011), possui 2.377 instituições de Ensino Superior, sendo 278 públicas e 2099 privadas, mas, ainda assim, não são capazes de atender às demandas da população. De acordo com Plano Nacional de Educação 2000/2010, observa-se que o Brasil, no conjunto da América Latina, apresenta um dos mais baixos índices de acesso à Educação Superior. Mesmo considerando o setor privado da educação, somente 12% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estava matriculada na Educação Superior. A educação a distância pode ser uma solução para minimizar tal situação. É sobre essa modalidade educacional, que vem obtendo um crescimento significativo em nosso país, que este artigo trata. Nele, analisamos a ação docente e o modelo pedagógico que fundamenta essa mediação docente em dois cursos de formação superior a distância: Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFJF e Licenciatura em Ciências da Educação na UAb, Portugal.

A formação de professores por meio da modalidade a distância, para Dourado (2008, p. 904), “tem sido objeto de muitas polêmicas e disputas no que concerne a sua pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material didático-

pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões”.

Giolo (2008) afirma que para ser um bom professor não basta um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.) e o que se aprende nos livros. Pedagogos encontrarão turmas de alunos, vivos e presentes, reunidos em uma escola e, nesse ambiente, serão exigidos não apenas seus conhecimentos teóricos, mas, também, a prática da convivência.

Mas será que eles só poderão ser formados pela educação presencial? Pretendemos, com a investigação comparativa dos cursos citados, contribuir para a discussão em torno dessa questão.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ONLINE

O debate sobre a educação a distância, especialmente quanto à formação de professores, muitas vezes, é marcado por posições maniqueístas. Alguns consideram que educação a distância, por sua natureza, é sinônimo de educação massificada, de qualidade inferior. Efetivamente, tal característica é muito forte, desde as origens da EaD. Muitas práticas são de cunho tecnicista, enfatizando o material pedagógico (pacotes instrucionais) em detrimento da mediação pedagógica exercida pelo professor. No extremo oposto, percebemos um deslumbramento daqueles que estão firmemente convencidos de que a EaD inaugurou a dialogicidade na relação educacional. Parecem acreditar que antes dos ambientes virtuais de aprendizagem, tudo o que havia era um professor presencial que se limitava a ditar a matéria para os alunos decorarem. Somente agora, com as novas tecnologias de informação e comunicação, haveria a possibilidade de relações pedagógicas dialógicas.

Ao analisar cursos online Santos (2008, p.2) observou que “o paradigma educacional, na maioria dos cursos, ainda centrava-se na pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa e na autoaprendizagem, nos modelos de tutoria reativa. Enfim o ‘online era só a tecnologia’”. Para a autora, a liberação do polo da emissão pelas tecnologias digitais permite novos arranjos espaço/temporais capazes de promover a formação dos sujeitos geograficamente dispersos, sendo a educação online um diferencial inclusive na prática pedagógica presencial.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) podem ser disponibilizadas diferentes mídias, ou seja, convergência de mídias. Eles possibilitam, ainda, a hibridização do suporte e das linguagens – a união dos recursos tecnológicos e suas aplicações com as telecomunicações e com as diversas formas de expressão e linguagens. Envolvem, também, um conjunto de interfaces para socialização de informação, conteúdos de ensino e aprendizagem e, principalmente, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. As interfaces de conteúdo são dispositivos para produção, disponibilização e compartilhamento dos conteúdos digitalizados (texto, som, imagem etc.), já as interfaces de comunicação se referem à troca de mensagens do grupo ou comunidade de aprendizagem, que podem ser síncronas, quando acontecem em tempo real (ex.: *chats*, *webconferências* etc.) e assíncronas, quando permitem a comunicação em tempos diferentes (ex.: fóruns, listas de discussão, *wikis* etc.).

Nas práticas convencionais de EaD, a autoaprendizagem é característica principal; os alunos recebem o material didático com instruções sobre as atividades a serem desenvolvidas e depois de elaborá-las individualmente enviam-nas para os professores ou tutores. A mediação é realizada pelo material didático. No caso da educação online, além da possibilidade da autoaprendizagem, as interfaces dos AVAs permitem a interatividade e a atividade colaborativa, assim o aluno aprende com o material didático e no diálogo com os sujeitos envolvidos, pelos processos de comunicação síncronos e assíncronos. Portanto, a inovação da educação online, em relação à EaD tradicional está na possibilidade de haver diálogo entre os participantes.

A diferenciação da educação online de outras formas de EaD está na tentativa de contextualizá-la e tratá-la de um lugar diferenciado, em um contexto sócio-histórico e cultural do qual o computador (conectado à internet) constitui-se em um instrumento de aprendizagem. O grande diferencial da educação online está na potência das mídias interativas e na aprendizagem colaborativa como superação dos cursos fundamentados na autoaprendizagem e nas mídias de massa.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ONLINE

A docência identificada como responsável pela mediação pedagógica na EaD deve ser capaz de orientar o processo de construção do conhecimento dos

educandos e contribuir para a existência do diálogo entre todos os participantes; deve estimular que todos estejam conectados e participantes, da reflexão crítica e da produção criativa. As bases educacionais formuladas por Freire fundamentam-se em uma teoria do conhecimento pautada no respeito ao educando, na autonomia e na dialogicidade, a partir de um pensamento crítico e libertador, em que se busca a igualdade, a justiça e a união. Entendemos também que esses são pressupostos orientadores dos paradigmas educacionais que visam a emancipação do indivíduo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, P. 46).

Mediação pedagógica é definida Gutiérrez e Prieto (1994) como um conjunto de procedimentos que objetivam uma educação baseada na comunicação, que tem como fundamento o diálogo. A ideia de mediação na prática pedagógica é fundamental e se dá pela reprodução ou produção cultural. O papel da docência está na provocação de avanços que não ocorreriam sem sua intervenção.

Para Freire (1994), o diálogo feminiza e historiciza a intersubjetividade humana; por causa de sua natureza relacional, ninguém tem nele iniciativa absoluta; ele é o movimento constitutivo da consciência que, abrindo para infinitude, vence as fronteiras da finitude, buscando reencontrar-se além de si mesma. Para que o diálogo se realize no contexto educacional é necessário que o professor aprenda a dar espaço aos estudantes, de maneira democrática, escutando, conversando e perguntando; permitindo através dele que se expressem dúvidas que poderão levar a novas perguntas a serem orientadas pelo professor. Sendo assim, Freire (2002, p. 38), destaca que “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Para Moran (2007), o modelo de EaD que mais cresce no Brasil combina aulas ao vivo para centenas de estudantes (teleaulas via satélite) com atendimento tutorial presencial e apoio pela Internet. Nesse modelo, predominante na maioria dos cursos, o foco está mais no conteúdo que na colaboração; mais na aprendizagem individual que na coletiva. O outro modelo predominante é o da educação online, em que os alunos acessam uma plataforma virtual. Nele, é possível a existência de comunidades de aprendizagem, deslocando-se o foco do professor e do conteúdo

para o estudante, que participa, se envolve, interage, pesquisa; contando com a participação ativa e constante de um mediador.

O primeiro modelo relaciona-se com a “educação bancária”. Para Freire (2002, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, e o professor deve ser aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas dos alunos, bem como, às suas inibições. Ao se assumir como professor progressista, Freire (2002), não se permitia ser ingênuo de pensar igual ao educando, desconhecendo a especificidade da tarefa de ser professor, o seu papel fundamental de contribuir positivamente para que o aluno, com sua necessária ajuda, seja o real construtor de sua formação. Seu papel de ensinar *a* ou *b*, estava no esforço para, com a máxima clareza, descrever a substantividade do conteúdo a ser fixado pelo educando, incitando-o na produção da compreensão do objeto no lugar de um simples receptor. Sempre reforçando que ensinar não é transferir conteúdo a alguém, e que aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. “Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 2002, p. 45). Ao seu ver aí está a “boniteza” da docência e da discência.

A crítica à educação bancária refere-se ao entendimento de que o conhecimento pode ser transferido, depositado nos educandos, que devem receber, repetir, memorizar e arquivar os conteúdos. A esta concepção domesticada, Freire, contrapõe com uma visão de educação problematizadora, que pressupõe o diálogo como interação necessária para que se concretize a educação e a aprendizagem. A dialogicidade, por ele, proposta,

não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2002, p. 33).

Essa perspectiva se relaciona com a EaD, quando os docentes exploram a potência dos ambientes virtuais, dando “voz” ao aluno, instigando sua participação e

sua autonomia, incitando sua colaboração e o aprendizado coletivo, contudo os docentes precisam estar atentos aos indicadores oferecidos pelas interações, às relações com o material didático e se disposto a realizar modificações nas estratégias pedagógicas e nas rotas traçadas no planejamento, durante todo o processo.

Na docência, de acordo com Anderson (2004), são necessários três elementos: presença social, presença cognitiva e presença docente (ou presença do ensino). A presença social refere-se com a criação de um ambiente amigável, de aproximação e de envolvimento entre participantes da comunidade de aprendizagem, que possibilite a comunicação aberta. Trata-se da criação de um ambiente comunicativo e cooperativo em que os indivíduos se sintam confortáveis, e em que seja permitida a livre expressão e a partilha de ideias.

Um bom nível de presença social contribui para sustentar uma verdadeira comunidade de aprendizagem e não há como negar que a mediação pedagógica pode contribuir significativamente para que isso ocorra. A presença social não deve ser confundida com a presença de ensino, pois os docentes ao participarem de comunidades de aprendizagem assumem responsabilidades que lhes são específicas.

As atuais interfaces de comunicação possibilitam um alto nível de aproximação entre professores e alunos e é importante notar que se existem barreiras de comunicação nessa modalidade de ensino, elas existem também na educação presencial.

Outro elemento é a presença cognitiva que se relacionada com o estudo dos conteúdos programáticos, na reconstrução da experiência e do conhecimento; situação na qual os estudantes são capazes de construir significados com base na reflexão contínua dos assuntos discutidos em uma determinada comunidade de aprendizagem, a fim de buscarem soluções para os problemas a eles atribuídos.

Finalmente, a presença imprescindível, antes mesmo do início de qualquer curso, é a presença de ensino ou docente. É aqui que está a grande responsabilidade do professor: a concepção e desenvolvimento das disciplinas. A presença docente é desenvolvida com três aspectos fundamentais: a concepção; as experiências de aprendizagem; a implementação das atividades que serão desenvolvidas pelos alunos, incluindo os diálogos, a cooperação entre eles e a competência no assunto que será objeto dos seus estudos.

O exercício da docência deve realizar-se com a perspectiva de contemplar essas presenças. A mediação estabelecerá as relações: professor – estudante, estudante – estudante, professor – material didático – estudante.

Para Silva (2009, p. 51):

Por mais que as ferramentas propiciem interação, a interatividade dependerá das posturas assumidas pelas pessoas envolvidas, de sua disposição para tirarem o máximo de proveito do curso. Essas posturas irão se construindo à medida que o curso progride e que o grupo se envolve e assume as propostas do mesmo. [...] Entendemos que o docente da disciplina pode auxiliar na instalação do processo interativo nos fóruns, a partir de uma proposta problematizadora, apresentando questionamentos, solicitando esclarecimentos, para que os alunos passem a agir nesta mesma perspectiva. Cabe aos docentes a tarefa de articular e integrar os alunos na ação do aprender.

As tecnologias da informação e comunicação são potencialmente favoráveis à realização do diálogo na educação a distância. Nessa forma educacional, via de regra, existe uma equipe docente, da qual destacamos o professor e o tutor por atuarem diretamente com os estudantes. São eles que realizam a mediação docente. Existe uma diversidade de opções terminológicas para os tutores, as quais são carregadas de sentidos, significados, concepções, conceitos e propostas.

Consta, nos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (BRASIL, 2007), que no Projeto Político Pedagógico de um curso deve estar clara a definição da opção epistemológica de educação, currículo, perfil do aluno que se deseja formar; como serão desenvolvidos os processos de produção do material didático e de **tutoria** e os princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Tendo o estudante como centro do processo educacional, explicita que a **interatividade** entre professores, tutores e estudantes é necessária para manter a qualidade dos cursos a distância, sendo facilitada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação.

Ainda de acordo com esses Referenciais, engana-se quem pensa que os docentes de EaD tenham menos trabalho que no ensino presencial; pelo contrário, eles têm suas funções aumentadas e precisam ser altamente qualificados. Eles são responsáveis pelo planejamento, pela implementação e gestão dos cursos a distância. Deverão ainda, ser capazes de estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos

e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir a bibliografia; elaborar o material didático; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem e se autoavaliarem continuamente como profissional de uma equipe.

Com relação à tutoria, o documento prevê tutores a distância e tutores presenciais, sendo que os tutores a distância, devem atuar

a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21/22).

Além dessas atribuições, o tutor deverá ter domínio do conteúdo como condição essencial para o exercício das suas funções. Em relação à tutoria à distância está bem explícito que sua principal função relaciona-se com o esclarecimento de dúvidas.

Com relação a categorização dos tutores no processo educacional, evidenciamos uma **separação entre docentes e tutores**. Esta conclusão se baseia nos Referenciais que os colocam em um quadro diferenciado, separando-os do quadro de docentes dentro das instituições, contudo, os tutores também são entendidos como participantes ativos da prática pedagógica, fator que gera o entendimento de que eles sejam integrantes da categoria dos docentes.

Bruno e Lemgruber (2009) reforçam o entendimento de que a mediação na EaD é uma função docente em que professores e tutores têm responsabilidades equivalentes:

Vejam que estamos, intencionalmente, utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também docente e não simplesmente um animador ou monitor nesse proceso, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente

que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo (BRUNO; LEMGRUBER, 2009, p. 6).

Esses dois autores ressaltam a necessidade de que haja o reconhecimento do tutor como professor e destacam que a EaD de qualidade deve contemplar a qualificação docente dos tutores bem como condições dignas de trabalho. Observam ainda que existe diferença entre um tutor apenas com responsabilidades técnicas, daquele que também participa ativamente da mediação pedagógica:

se de fato se pretende apenas que o tutor seja um monitor, um estagiário que irá auxiliar o professor, ele não deve assumir a responsabilidade da mediação pedagógica, trabalhar com os conteúdos específicos, fazer correções de avaliações etc. Neste caso, ele será apenas um gerenciador de atividades, um suporte para as questões tecnológicas, um orientador de estudos, e poderá nestes casos, ser um estudante de cursos de licenciatura ou bacharelado. Mas, se for realmente assumir a mediação pedagógica e todas as implicações que esta função requer, inclusive o domínio de conteúdo, há que se rever a remuneração desse profissional, bem como suas condições de trabalho e, de uma vez por todas, assumir que ele é também professor. Assim, a nomenclatura 'tutoria' deverá ser descartada ou reconceituada (BRUNO; LEMGRUBER, 2009, p. 7).

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UFJF

Dentre as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério de Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, criou, no ano de 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. No Art. 1º está estabelecido que seu objetivo principal é: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Na época de sua criação estava vinculada à Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC e, em 2007, passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância da CAPES, de acordo com a Lei

nº 11.502, de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES.

O Núcleo de Educação a Distância da UFJF, implantado em 2005, teve a sua nomenclatura alterada, em março de 2010, para Centro de Educação a Distância (CEAD). O CEAD é um órgão suplementar que tem a responsabilidade da coordenação, supervisão e apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativas à educação a distância na UFJF. Para Takakura (2011), coordenador do NEAD/CEAD entre os anos de 2006 a 2010, as principais motivações para implantação da EaD na UFJF foram: a possibilidade de democratização do acesso ao Ensino Superior e o desenvolvimento do interior de Minas Gerais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFJF, começou suas atividades desde o início do funcionamento do Sistema UAB, organizado em oito períodos, com duração de quatro anos. É voltado para a formação de profissionais que possam atuar na gestão, pesquisa educacional e/ou docência. Funciona em 10 (dez) cidades.

Para a professora Teixeira (2010), do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFJF, a participação no programa UAB foi um desafio para os docentes da UFJF. A implantação da primeira turma de Pedagogia ofertou 350 vagas, distribuídas em 7 polos. Cada polo tem um coordenador e um tutor presencial (auxiliam o aprendizado de informática e nos esclarecimentos sobre os procedimentos dos cursos, não tratam de conteúdos das disciplinas) para cada 25 alunos, segundo a professora, esse curso teve 12 professores e 84 tutores a distância para as duas ofertas (UAB I e UAB II). Existe também, uma coordenação colegiada formada por sete professores pesquisadores que se dedicam a cuidar do funcionamento do curso e a investigar a temática EaD. Nesse curso, cada disciplina tem um professor e um tutor a distância e não há apostila. O curso está ancorado na utilização da plataforma MOODLE, onde todo curso está organizado com materiais de domínio público (textos, vídeos e artigos de periódicos) que são fontes de estudo e de debates para os alunos, também são utilizados textos e materiais construídos pelos professores e tutores para as suas disciplinas.

Teixeira (2010) identifica no curso de Pedagogia um forte aspecto inovador em relação ao tutor a distância: o engajamento chamado, convencionalmente pelos docentes desse curso, de “produção coletiva das disciplinas”, ou seja, os tutores

participarem juntos com os professores na seleção dos materiais didáticos e dando a sua própria marca às salas de aula na disciplina sob sua responsabilidade, no respectivo polo. Os tutores a distância por participam de reuniões semanais de planejamento e acompanhamento do curso. Para Teixeira, essa é uma inovação que precisa ser acompanhada de perto, pois o sucesso do curso depende de uma orquestração, em que os tutores têm um papel decisivo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia (2012), a criação desse curso pela UAB na UFJF, visou a criação de condições de acesso para os professores em exercício nas regiões sem oferta de cursos presenciais, favorecendo assim a formação de novos profissionais devidamente capacitados. A criação desse curso na modalidade a distância não teve o objetivo de substituir ou sobrepor ao curso presencial, mas contribuir eficazmente para a promoção da democratização e acessibilidade à educação pública de qualidade na formação docente. O Pedagogo pode atuar em três dimensões: docência, gestão educacional e pesquisa educacional, em espaços escolares e não escolares.

UNIVERSIDADE ABERTA E O MODELO PEDAGÓGICO VIRTUAL

A Universidade Aberta (UAb), fundada em 1988, é pioneira no Ensino Superior a distância em Portugal, sendo a única instituição pública a promover ações de formação inicial e continuada para o Ensino Superior a distância, contribuindo também para a divulgação e a expansão da língua e da cultura língua portuguesas, especialmente nos países e comunidades lusófonos. Atua na educação de grandes massas populacionais geograficamente dispersas, tendo formado mais de 10 mil estudantes, mais de mil mestres e cerca de uma centena de doutores em 33 países dos cinco continentes.

Os docentes e pesquisadores da UAb têm desenvolvido pesquisas científicas relacionadas com as tecnologias da informação e comunicação, criando e produzindo materiais pedagógicos nas áreas de tecnologia do ensino, da formação a distância e da comunicação educacional multimídia. Já foram editados mais de 400 títulos, produzidas 3500 horas de audiovisuais e 6000 horas de emissões televisivas, produzidas nos seus estúdios. A UAb tem incentivado a apropriação e autoconstrução de saberes, concebendo e lecionando cursos, formando técnicos e docentes, de acordo com uma filosofia de prestação de serviço público.

As atividades acadêmicas da UAb são orientadas pelo “Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro”, que é baseado, segundo denominação dos seus autores, em quatro grandes linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital. Essas linhas de força norteiam a organização do ensino; o papel do estudante e do professor; o planejamento, a concepção e gestão das atividades de aprendizagem a serem propostas aos estudantes; os tipos de materiais a serem utilizados e a natureza das avaliações das competências adquiridas. O estudante se situa como indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, integrado em uma comunidade de aprendizagem, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem (PEREIRA et. al, 2006).

Os cursos de primeiro ciclo (graduação) são totalmente online, baseados na concepção e organização prévia por parte do professor, neles existe um percurso formativo de ensino-aprendizagem em que se adota um conjunto de elementos estruturantes para a organização das classes virtuais, de no máximo 50 alunos.

O sistema de ensino a distância da UAb, antes da implantação do MPV, tinha como base a auto-aprendizagem, com a utilização de materiais impressos em manuais e textos básicos. De acordo com Graves-Rezende e Nunes (2005, p.5), “os alunos utilizavam videogramas ou audiogramas que reforçam especificidades das disciplinas ou clarificam, em áreas de maior complexidade, os conteúdos das mesmas”. Também eram utilizados a televisão e o rádio.

DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes (professores ou tutores) que atuaram nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) dos cursos que foram objeto de nosso estudo. O acesso ao campo de pesquisa foi setembro de 2011 a fevereiro de 2012.

Os dados dos fóruns de discussão foram tratados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977), esse é um método que reúne um conjunto de técnicas de análise das comunicações e procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As fases desse método são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (pela inferência e interpretação). A pré-

análise iniciou-se com a exploração do material coletado. Realizamos, nessa fase, uma leitura flutuante, a partir daí separamos todos os *posts* realizados pela equipe docente (professores e tutores) e em seguida uma nova leitura investigativa. Posterior a isso, identificamos e classificamos os diferentes elementos neles contidos, de forma que ao sistematizá-los elencamos as categorias encontradas na presença docente e social (ANDERSON, 2004).

A pesquisa na UFJF foi realizada em quatro disciplinas, duas da UAB II: História II e Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação I e duas da UAB III: Psicologia da Educação I e Tecnologia da Informação e Comunicação. E na Universidade Aberta o objeto da pesquisa foi a “Unidade Curricular: Os Média na Educação” do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, durante o primeiro semestre letivo (2011/2012).

Na UAb o professor é responsável pela programação da unidade curricular, delineando o percurso de aprendizagem, orientando a aprendizagem independente do estudante e apoiando as interações entre os estudantes, promovendo oportunidades de reflexão partilhada, de acordo com um calendário que deverá ser cumprido durante o semestre. Tais ações facilitam para o estudante planejar seu envolvimento nas disciplinas cursadas, organizando seu tempo de estudo. Para isso, o professor deve elaborar, organizar e disponibilizar um conjunto de atividades de caráter formativo, denominado “Plano de Atividades Formativas”, cujo objetivo é fornecer aos estudantes uma base para adquirir conceitos e o desenvolvimento de competências.

O modelo privilegia a assincronia, a flexibilidade e a possibilidade de uma interação mais rica e refletida, no qual todos têm a mesma possibilidade de participação. Nas discussões assíncronas, os fóruns, os estudantes têm possibilidade de analisar as intervenções dos seus pares, complementá-las e aprofundar as discussões que em tempo real limitaria o aprofundamento do diálogo que a rapidez da sincronia induz.

Os Fóruns de Trabalho são abertos com títulos semelhantes aos temas abordados e **não são moderados pelos docentes**, mas pelos próprios estudantes, criando um sentido de autonomia, iniciativa e interatividade, segundo Pereira et al. (2006). São fóruns livres destinados às trocas de informações entre os estudantes, onde podem partilhar suas ideias sobre as atividades formativas, comparar suas

respostas, trocar ideias sobre as leituras feitas etc.; organizar e sistematizar suas dúvidas e colocá-las para os docentes nos fóruns de dúvidas.

Os fóruns de dúvidas, **moderados pelos docentes**, são abertos em cada tema, com duração fixa de uma semana, de acordo com o calendário divulgado no início do semestre letivo, para o esclarecimento de dúvidas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado nas duas instituições que investigamos tem características bastante distintas. No MPV da Universidade Aberta, embora exista previsão de interatividade entre a comunidade acadêmica, a participação da equipe docente nos fóruns é reativa, pois suas participações se dão apenas nos fóruns de dúvidas, para responder às perguntas dos estudantes.

Podemos caracterizar o ensino na UAb como um misto de educação a distância tradicional e de educação online emancipatória. Sendo que a tradicional ainda tem maior peso, mas poderá mudar caso sejam realizadas adequações nesse sentido. Os alunos que participam e discutem com seus pares, mesmo com a ausência da equipe docente, precariamente estão inseridos em uma comunidade de aprendizagem e, juntos, constroem seus conhecimentos.

Os estudantes que não participam ativamente do ambiente virtual de aprendizagem. Estão inseridos em um curso de educação a distância tradicional, a utilização do computador é realizada como uma mídia de massa, ou seja, simplesmente para ter acesso ao material didático. De forma que sua inserção no curso tem como característica principal a autoaprendizagem; eles acessam o material didático e elaboram suas atividades formativas individualmente. Há estudantes que nem mesmo leem os *posts* dos seus colegas.

Quando o ensino virtual (educação online, *e-learning* etc.), é centrado no estudante, como é o caso da UAb, as atividades devem ser realizadas com discussão e colaboração do grupo, de forma que os estudantes participem ativamente das atividades. Mas, se a presencialidade não é obrigatória, também não é obrigatória sua participação, portanto, existe uma contradição nessa situação. Quando o estudante somente lê e elabora suas atividades formativas, entendemos que fica caracterizado que o curso está fundamentado no material didático, em um ambiente instrucionista. O diferencial da educação online é a possibilidade de

aprender junto com os outros, interagindo com um ou com muitos, mesmo à distância. Sua especificidade está na utilização de tecnologias digitais que potencializam a comunicação e permitem novas formas de socialização.

Outra contradição verificada no MPV se dá em relação ao papel do professor na pedagogia online em que ele deve ser provocador de situações problema, auxiliando o aluno a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando atividades que estimulem a colaboração e a interatividade na comunidade de aprendizagem. Mas, se não há necessidade de suas participações nos fóruns de trabalho, mas tão somente nos fóruns de dúvidas, não há como provocarem os estudantes. Caso isso ocorra, será por iniciativa pessoal.

Em relação ao tutor, podemos observar que existe precariedade na sua forma de contratação nas duas instituições.

No Brasil, pelo Sistema UAB, a forma de contratação e as condições de trabalho desses profissionais vêm sendo motivo de discussão. O pagamento de bolsas faz com que o profissional contratado não tenha vínculo com a instituição, nem direitos trabalhistas assegurados. Sua “remuneração” é muito inferior à que teriam se fossem contratados como professores do quadro permanente. Eles recebem menos da metade do que recebe um professor auxiliar com carga horária de 20 horas, com especialização. Quanto maior a titulação, maior será a diferença. Para a implementação de cursos de qualidade, como é o caso desse que investigamos na FAGED/UFJF, a mediação docente é muito bem realizada e isso demanda tempo. Também são realizadas reuniões da equipe docente, o que também demanda ainda mais tempo de dedicação desses profissionais. Não temos como precisar o tempo dedicado pelos professores/tutores e pelos estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem, mas, possivelmente, esse tempo é superior ao de uma disciplina presencial.

Na Universidade Aberta, a situação do tutor não é diferente quanto à forma de contratação, embora não seja por meio de pagamento de bolsas. Esses profissionais também não fazem parte do quadro permanente de pessoal da instituição. Eles prestam serviço quando há necessidade e o pagamento é realizado ao final do semestre, de uma só vez. Os valores pagos aos tutores é também muito inferior ao valor pago aos professores do quadro, o maior valor pago ao tutor representa menos da metade do salário de um professor auxiliar do primeiro escalão (salário inicial).

Quando o tutor recebe o menor valor, essa quantia representa pouco mais de um quarto do salário de um professor.

Os recursos tecnológicos são meios para a construção de comunidades de aprendizagem e para o rico debate que deve existir nos ambientes virtuais de aprendizagem, repetindo, são meios. A mediação docente da forma como é realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFJF é um grande diferencial, coerente com uma proposta de educação emancipatória, no sentido freiriano, ao considerar o espaço pedagógico um texto para ser lido, interpretado, escrito e reescrito, constantemente. Quanto mais solidariedade existir entre educador e educandos, maiores as possibilidades de aprendizagem democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDERSON, T. Teaching in an online learning. In: ***Theory and practice of online learning***. Canda: Athabasca University. 2004.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**, INEP/MEC, 2011.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. **A dialética professor-tutor na educação online**: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. Comunicação apresentada no III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, 2009.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância**: novos marcos regulatórios? Revista Educação e Sociedade. Vol. 29, n. 104. Outubro de

2008. P. 891-917. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2012.

FREIRE, P. **Educação ou Extensão**. São Paulo: Paz e Terra, 1985. 8ª Ed

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 11ª Ed. 23ª Reimpressão.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 25ª Ed.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. Revista **Educação e Sociedade**. Vol. 29, n. 105. P. 1211-1234. Set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2012.

GRAVES-REZENDE L.; NUNES A. **Educação Aberta e a Distância em Portugal**, 2005. Disponível em: <http://www.lmi.ub.es/teeode/THEBOOK/files/portugue/html/5port.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **A Mediação Pedagógica: Educação a Distância alternativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LEMGRUBER, M. Educação a Distância: expansão, regulamentação e mediação docente. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Editora UFJF, Vol. 14, mar/ago, 2009, p. 145-154.

MORAN, M. **Os Modelos Educacionais na Aprendizagem On-line**, 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

PEREIRA, A. et. al. **Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro**. Lisboa: UAb, 2006.

SANTOS, E. **Diferença entre EAD e Educação Online**: depoimento de uma pesquisadora. Rio de Janeiro: UERJ. 2008.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, R. S. da. A Educação Corporativa: universidades corporativas. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

5

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DOCÊNCIA ONLINE

Marta Teixeira do Amaral
Estrella Bohadana

RESUMO

Este artigo procede de uma pesquisa qualitativa que objetivou identificar de que maneira docentes que atuam na educação a distância avaliam a funcionalidade pedagógica do fórum de discussão como meio de interatividade e de aprendizado colaborativo. Apresenta conceitos da aprendizagem colaborativa e sua relevância como estratégia didática para a docência online. Expõe implicações do sócio-interacionismo para as práticas docentes, ressaltando a importância da interatividade. Sinaliza a importância da mediação do professor e do desenvolvimento das habilidades docentes para o trabalho pedagógico a partir da compreensão do mundo, das relações e da educação por meio da perspectiva da complexidade, da interatividade e do conhecimento significativo. A educação online pressupõe uma mudança paradigmática e epistemológica, pois altera os papéis sociais dos envolvidos e deles exige novos comportamentos, capacidade de comunicação, produção compartilhada, associação de ideias e conceitos, diálogo permanente, reflexões éticas e corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Docência online. Aprendizagem colaborativa. Interatividade.

COLLABORATIVE LEARNING AND ONLINE TEACHING

ABSTRACT

This article is the outcome of a qualitative study that aimed at identifying how teachers working in distance education assess the pedagogical value of the discussion forum as a means to support interactivity and collaborative learning. The text examines concepts of collaborative learning and its significance as a teaching strategy for teaching online, revealing socio-interactionist implications for teaching practices and emphasizing the importance of interactivity. The discussion highlights the importance of mediation and the development of teaching skills based on an understanding of the world, relationships and education through the perspective of complexity, interactivity and significant knowledge. It is argued that online education presupposes an epistemological and paradigmatic shift and, therefore, alters the

roles of those involved, requiring them to develop new behaviours, communication skills, production sharing, association of ideas and concepts, dialogue, ethical reflection and shared responsibility in the learning process.

KEYWORDS: Online Teaching. Collaborative learning. Interactivity.

INTRODUÇÃO

Este artigo é decorrente de uma pesquisa que visou identificar como docentes que atuam na educação a distância de cursos de graduação avaliam a funcionalidade pedagógica do fórum de discussão como meio de interatividade e de construção de aprendizado colaborativo.

O conceito de aprendizagem colaborativa, embora pareça recente, já foi defendido por muitos estudiosos ou educadores, ainda que, com outras terminologias. Definida como “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo em conjunto” (DILLENBOURG, 1999, p. 05), podemos vincular esta definição aos pressupostos de várias pedagogias, ao longo da história da Educação. As pedagogias de projetos ou progressistas disseminadas pela Escola Nova incluíam o conceito de aprendizagem colaborativa e se contrapunham ao modelo cartesiano de ensino, pois, compreendiam a aprendizagem como processo contínuo de formação global e holística em busca da criatividade, colaboração, exercício da cidadania e construção de sujeitos completos.

Podemos citar como exemplo Dewey. Ele entendia que o indivíduo é um “ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente” (DEWEY, 1959, p. 77). E escola e sujeito têm natureza social. Concebia o sujeito de forma ativa e em interação permanente com o meio que o cerca, a fim de, modificá-lo e se adaptar a ele. E escola como “forma de vida em comunidade”.

A aprendizagem colaborativa poderia, então, buscar os pressupostos teóricos nas tendências pedagógicas dos movimentos da Escola Nova ou nas propostas pedagógicas de Dewey, bem como na abordagem teórica do sociointeracionismo de Vygotsky ou no Paradigma da Complexidade, a partir de uma “aliança entre a abordagem progressista de visão holística e o ensino com pesquisa” (BEHRENS, 1999) como componentes conjunturais de metodologias de ensino mais coesas às

exigências contemporâneas.

Na tentativa de entendermos a importância da colaboração na educação online e sua continuidade, utilizaremos neste trabalho as definições de aprendizagem colaborativa dos seguintes autores: Gerry Stahl (1996), Pierre Dillenbourg (1999) e Marilda Behrens (2002). No entanto, poderemos fazer menção a outros pesquisadores que também tratam do tema.

Stahl (1996) define a aprendizagem colaborativa com suporte computacional como uma área das ciências da aprendizagem que estuda como as pessoas aprendem em grupo e mediadas por computador. Ainda afirma que é um processo através do qual, indivíduos negociam e compartilham entendimentos relevantes à resolução do problema posto.

Dillenbourg (1999) aborda a questão, ressaltando a importância da diferenciação entre cooperação e colaboração, ou seja, aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa. Para esse autor, na cooperação, os alunos dividem a proposta solicitada em vários fragmentos, resolvem as subtarefas, individualmente, de forma assíncrona e, posteriormente, juntam os resultados parciais, formando um único trabalho. Nessa abordagem, a aprendizagem é realizada por indivíduos que colaboram com seus resultados individuais e apresentam a sua agregação como o produto final do grupo. Aprender em grupos cooperativos é visto como algo que se realiza individualmente e equivalente às metodologias tradicionais de ensino.

Em contrapartida, o processo colaborativo (DILLENBOURG, 1999) pressupõe a realização conjunta do trabalho. A colaboração é uma “atividade coordenada resultado de uma tentativa contínua de construir e manter um entendimento compartilhado sobre um problema” (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS; 2006, p. 8).

Para Behrens (1999), a aprendizagem colaborativa se assenta sobre os quatro pilares destacados por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser e ressalta que, para uma prática colaborativa são necessárias algumas atitudes, como: (1) o aporte do paradigma emergente que associe os pressupostos da visão holística - superação da fragmentação do conhecimento; (2) a abordagem progressista que visa à transformação social pelo diálogo e (3) o ensino com pesquisa onde professores e alunos produzam seus conhecimentos com criticidade. Esses três aspectos devem ser associados à tecnologia inovadora, como um recurso para promover a aprendizagem colaborativa desses pilares (ALCÂNTARA *et al*, 2005).

Embora utilizem formas diferentes para conceituar a aprendizagem colaborativa, fica evidente que os autores concordam que é um processo de construção conjunta e mútua entre os membros de um determinado grupo, com o objetivo de buscar novos conhecimentos e competências.

Processos colaborativos são indispensáveis em diversas esferas sociais, exigindo do sujeito social sabedoria para transitar entre elas. A realidade social apresenta múltiplas provocações ao sujeito e à Educação, igualmente, enormes desafios para o futuro, mas, sobretudo, é “condição necessária e indispensável à humanidade na construção de novos ideais, da liberdade e da construção social” (DELORS, 2010, p.19). A educação plena assenta-se na concepção do cidadão no seu sentido ampliado e, não somente como formação profissional voltada para o mercado de trabalho e deve considerar a incerteza e as contradições como constitutivas das relações dos homens com a realidade, sugerindo a solidariedade e a ética como formas de interpretação dos saberes pelos homens (MORIN, 2000).

Transpor o paradigma da linearidade, da simplificação e o pensamento disciplinar significa uma mudança epistemológica, social e pedagógica na forma de ensinar, de aprender e de viver. Acostumados à fragmentação das coisas e das ideias, precisamos agora mudar o ritmo, a direção e a orientação didática para uma perspectiva complexa, rizomática e negociada de educação. Eis aí um grande desafio!

A educação superior e suas demandas não se excluem do cenário colocado acima. Tampouco a educação online. Mesmo aparelhada pelo uso das TIC não se exime das problemáticas tradicionais e históricas do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, tem de lidar com todo o cenário educacional construído historicamente - há séculos - e ainda aditar a seu escopo as temáticas hodiernas oriundas da mediação tecnológica nos procedimentos educativos. Recursos e novidades tecnológicas não implicam, necessariamente, inovações pedagógicas ou aumento qualitativo da aprendizagem. O que definirá esse aumento qualitativo será o investimento na formação humana do professor e em suas práticas educativas, na humanização das relações interpessoais e na perspectiva de um mundo complexo, relacional e conexo.

Portanto, educar não será mais apenas transmitir a informação de um conjunto organizado de conhecimentos; a função social e pedagógica do professor não se limitará à exposição oral do conteúdo; aprender não será a memorização do

assunto tratado na aula ou lido no livro adotado pela disciplina; avaliação não será a reprodução da informação coletada na aula e verificada em uma prova para se testar a capacidade de assimilação do educando, bem como a prova não poderá mais ser elaborada de maneira desconexa de todos os outros conhecimentos vivenciados pelo educando – dentro e fora do espaço acadêmico.

DA PESQUISA

O estudo de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a técnica do grupo focal. Esta técnica foi selecionada porque consideramos especialmente relevante a visão dos participantes em relação ao problema estudado e buscamos obter a compreensão dos entrevistados em relação ao tema. Nesta técnica, os participantes descrevem, pormenorizadamente, suas experiências e percepções acerca de comportamentos, crenças, percepções e atitudes.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes. Os textos passaram por pequenas correções linguísticas, mas não foi eliminado o caráter espontâneo das falas (BARDIN, 2002).

As informações coletadas constituíram o *corpus* do estudo e os dados originários da atividade do grupo focal foram interpretados utilizando-se o método da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2002) que objetiva descobrir as significações de diversos tipos de discursos baseando-se na inferência para a criação de categorias de análise.

A atividade foi realizada com um grupo de seis professores que ministram disciplinas no curso de graduação a distância de uma universidade particular no estado do Rio de Janeiro.

FÓRUM E DOCENTES

Para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, formulamos cinco questões de estudo:

A primeira questão de estudo relacionava-se com as práticas comunicacionais no fórum de discussão. Percebemos que, embora o professor online reconheça que a EaD constitui-se em uma nova modalidade de ensino e que institui novos comportamentos tanto para alunos como para professores, ele (professor) ainda não

conseguiu romper, totalmente, com a pedagogia da linearidade, típica do paradigma cartesiano. E a atitude mais comum realizada pelos professores-tutores é a da transposição da didática da sala de aula presencial para o AVA. Esta afirmação se confirma: (1) nos exemplos de atividades propostas para os fóruns de discussão que retiramos de disciplinas da graduação e (2) nos depoimentos dos professores, como o que segue:

O conhecimento da online é meio que reproduzindo aquela verdade do presencial. Se deveria ter menos conteúdo e mais indicações de busca de conteúdo. Deixar de entregar o conteúdo já pré-formatado e entregar ele na direção de onde a gente pode ir buscar ou pesquisar.

O depoimento acima assinala questões importantes acerca das novas competências do professor online: produção de conteúdo, construção de conhecimento, pesquisa, busca e interação. No entanto, a percepção de educação contida nessa declaração é a bancária, a da “entrega do conteúdo”. Essa visão dificulta o processo colaborativo porque: (1) ainda se acredita que a educação se faz de ‘a’ para ‘b’ e (2) remete-nos, novamente, à prática comunicativa tradicional onde a fala (ou escrita, neste caso) é unidirecional e informativa, visando apenas a uma única reação do interlocutor: a retenção passiva da informação prestada.

Entendemos que a concepção educacional para a construção de uma educação autêntica não se faz de “‘a’ para ‘b’”, nem de ‘a’ sobre ‘b’, mas, de ‘a’ com ‘b’ (FREIRE, 1996, p.84). Por isso tão importante nossa reflexão, enquanto professores, sobre as novas competências que devemos desenvolver para a atuação como docentes online. E, especialmente, a construção de uma nova pedagogia que abarque a pesquisa, a visão holística e a abordagem progressista (BEHRENS, 2012) dentro da perspectiva interativa na qual esta se coloca como elemento fundamental e estratégico para a ocorrência da aprendizagem. Ou seja, a interação é um aspecto relacional que ocorre entre os indivíduos e/ou entre eles e o contexto onde estão inseridos (MORAES; PAZ-KLAVA, 2004). A interatividade acontece por meio das potencialidades técnicas de determinado meio e, sobretudo, pela ação humana sobre o meio, a fim de modificá-lo e também ser modificado por ele (MORAES; PAZ-KLAVA, 2004). O professor precisa conferir corpo e sentido ao conteúdo a partir da relação negociada e adaptada (TARDIF, 2002) como grupo. Em

contrapartida, o aluno deve ser um pesquisador e produtor de conhecimento a partir das orientações docentes, como verificamos neste depoimento.

(...) como sinalizando a imagem da caça. Todos saíram de manhã e voltam com alguma coisa para caverna, quem voltou com um galho de arvore, quem voltou com um animal morto, todos voltam à caverna que é o fórum com algo para colocar em comum.

Outro fator importante, neste sentido, é o do paradigma comunicacional. Necessário se faz que consigamos nos desprender do esquema “um-todos” para o “todos-todos” (SILVA, 2007). Essa didática participativa promoverá uma nova pedagogia que conduzirá a colaboração do grupo nas atividades propostas e a interdisciplinaridade como estratégias didáticas na orientação do aluno no AVA. E, por conseguinte, a construção do conhecimento por cada um dos participantes. É ilustrativo o depoimento que segue:

(...) O aluno online não está agregado por espaço geográfico, como polo ou campus de uma universidade. Nem por idade, ou por origem, por cultura, por nenhum dos elementos que a gente mais ou menos percebe numa sala de aula presencial. No online você precisa transcender, você precisa ter a curiosidade de saber quem é esse aluno.

Ora, se os alunos não estão agregados por nenhum dos elementos do contexto presencial, é lógico pensarmos que as técnicas daquele ambiente também não são razoáveis para a modalidade online. A necessidade de “transcender” pode significar a busca por subsídios pedagógicos diferenciados para a EaD.

Como afirmamos anteriormente, o esquema todos-todos mexe os pilares da pedagogia da transmissão (FREIRE, 1983) e promove uma pedagogia inovadora porque concebe o conhecimento como algo construído, provisório e relativo. Dessa maneira, professor e aluno são sujeitos de suas ações e não mais objetos de um conhecimento reproduzido.

O planejamento das atividades para o fórum de discussão deve, portanto, considerar esses aspectos e oportunizar a multidirecionalidade em rede dentro da perspectiva da dinâmica da emissão e recepção como polos complementares e criativos, pois, do contrário, “subutilizamos as potencialidades comunicacionais da web” (SILVA, 2008, p. 12).

A segunda questão de estudo proposta era saber se os professores utilizam

alguma teoria da aprendizagem ou referencial teórico para planejamento e organização das atividades no AVA.

Identificamos a utilização de fundamentos teóricos da aprendizagem na prática pedagógica somente de alguns professores. Essa base teórica advém, especialmente, de inquietações a respeito da função social do professor (ou tutor?) na atualidade e das novas competências necessárias para promover a interação e o aprendizado no AVA.

Em contrapartida, determinados professores mostraram-se indecisos quanto ao uso de suportes teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica no ambiente de aprendizagem, entretanto, ressaltaram a importância do relacionamento com o aluno:

Não, não, quer dizer sim e não. (...) Muito empirismo, depois tivemos um certo verniz conceitual inicial naqueles cursos. Mas acho que a gente está na fronteira, desbravando o fazer online. Fala-se muito de habilidades para a mediação: como trazer esse aluno mas certamente tem várias técnicas. O que acho fundamental é você se importar com aquele aluno, se importar de ser extremamente acolhedor, ganhar o aluno...

Eu melhorei muito o atendimento depois que fui aluna online. Consegui entender quais são as dificuldades que nosso aluno está passando. A questão da empatia, de se colocar no lugar do outro e entender o que ele está passando, quais são as dificuldades que o levaram a fazer a disciplina online. E facilitar o trabalho.

Nesses depoimentos gostaríamos de realçar alguns pontos preocupantes: (1) a ínfima base teórica para a docência online que pode nos levar ao desenvolvimento de uma prática pedagógica empirista com características do senso comum ou do amadorismo (fatores esses que podem contribuir para a transposição didática do presencial para o ambiente virtual, mencionada anteriormente); (2) uma enorme preocupação com o relacionamento pessoal em detrimento de uma prática pedagógica consistente e intencionalmente educadora⁴, à medida que “ensinar inexistente sem aprender” (FREIRE, 1996, p. 26) e (3) a crença de que o aluno da EaD

⁴ Entendemos que a intencionalidade da educação deva ser a do desenvolvimento de um sujeito pleno e que tenha condições de atuar criticamente em seu meio e não como instrumento favorável à acumulação na produção relativa como exército de reserva na formação de desempregados estruturais que regulam o mercado (KUENZER, 2001; GENTILI, 1998; FRIGOTTO, 1998). Discutir o projeto neoliberalista para a educação não é nossa intenção neste trabalho, mas necessária a sinalização deste item para apontar o quanto é importante o aspecto político (intencional) da Educação, de modo a desvelarmos a reprodução no processo educativo dos interesses da lógica da acumulação capitalista.

é diferenciado do que frequenta uma universidade presencial somente pelas dificuldades que possa apresentar, sejam elas, geográficas, intelectuais, sociais.

Em relação ao primeiro tópico levantado, defendemos que o professor-tutor deve ser um profissional que possua, pelo menos, duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico-científico e habilidades para estimular a interação e a busca de soluções pelo educando. Dessa forma, o conhecimento e o uso de teorias da aprendizagem auxiliam o trabalho docente na construção e na formação de sujeitos competentes para a participação social. E a educação constitui-se meio para auxiliar o aluno a “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser” (DELORS, 2010). Ou seja, a educação deve ser “meio e finalidade da vida humana” e objetivar o aprendizado do mundo “pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente”, para ter o “prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (DELORS, 2010, p. 91) e formular os seus “próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 2010, p. 99). Trabalhando no senso comum, o professor não conseguirá atingir esses objetivos.

No que tange ao segundo aspecto levantado naqueles depoimentos, tememos pela instituição de uma pedagogia do amor - abordagem com a qual não compactuamos - esvaziada de seu caráter conceitual e político, voltada apenas para a preparação competitiva do mercado neoliberalista.

Percebemos, como Freire (1989), que a relação entre educação e amor tem um caráter progressista e estabelece-se na liberdade contra qualquer tipo de domesticação: "(...) um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate e à análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1989, p.96). Ademais, entendemos que também a ecopedagogia pode contribuir para a construção de uma “cultura da sustentabilidade”, ou seja, a seleção do que é realmente sustentável em nossas vidas no contato com os outros e na construção de significados. No desenvolvimento das relações humanas, sociais, econômicas, culturais e ambientais com base no pensamento crítico e inovador nos modos formal, informal e não-formal, com o propósito da construção do cidadão planetário (GADOTTI, 2010, p.08).

A prática do professor online, sem dúvida, é relacional, mas não pode estar destituída de um respaldo técnico - relativo a sua área de atuação - e pedagógico - concernente aos processos didáticos para a modalidade online. Porque, caso isso

ocorra, haverá a desvalorização do conhecimento objetivo, o esvaziamento do papel social do educador enquanto formador e construtor do saber e a valorização da experiência vivencial imediata como forma de aculturação, E, conseqüentemente, inadaptando esses alunos ao viver pleno e às atribuições competentes de sua área de atuação.

Essa assertiva não conflita com o que afirmamos antes sobre o uso do conhecimento do aluno como estratégia de ensino. Ao contrário, corrobora no sentido da construção de um conhecimento acadêmico sólido iniciado pelas experiências pessoais do aluno, apoiado na dinâmica da significação do conhecimento para o educando. Pois somente quando o aluno consegue estabelecer relação entre o conteúdo acadêmico e o social, percebe o sentido dos conceitos estudados e cria significado para esses elementos em sua vida. A relação cognoscente do sujeito envolve produção, isto é, aprendizagem pautada “na exterioridade ou na interioridade, constituindo formas de relação com o conhecimento” (EDWARDS, 1997, p. 70).

E finalmente, o terceiro tópico retirado das falas dos professores (destacadas anteriormente) pode encerrar certo preconceito em relação ao aluno da EaD, pois sugere que o aluno online só está nesta modalidade por carregar consigo algum tipo de dificuldade. Não entendemos desta maneira! Vemos a EaD como um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005) e não como um reduto de alunos com dificuldades “que o levaram a fazer a disciplina online”. A EaD promove inovações nos processos de socialização e de aprendizagem mediados “pelo ciberespaço e pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (SANTOS, 2005, p. 105). Por isso, estabeleceu novas configurações e redimensionou vários conceitos como aqueles discutidos no capítulo 2 deste trabalho.

Essa visão reducionista de educação online e de aluno diferenciado: “entender quais são as dificuldades que o levaram a fazer a disciplina online e facilitar o trabalho” pode conduzir o pensamento desse professor e de sua prática pedagógica aos interesses veiculados pelo capitalismo, quando certifica que, para um aluno diferenciado, há uma escola distinta daquela direcionada à elite. Ou seja, a eficácia da escola designada aos trabalhadores – aos que apresentam certas dificuldades” - acontece quando esta não desempenha a sua função e nega o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado ou o apresenta de forma deteriorada.

Nossa preocupação, neste sentido, é a de que o fórum de discussão seja encarado apenas como um protocolo didático a ser cumprido, esvaziando-se de todo o potencial interativo e educativo que possui.

Por outro lado, a maioria dos professores entrevistados elege e aposta no suporte teórico para o incremento da prática docente online:

(...) os princípios da educação independentemente do suporte presencial ou a distancia, supõem que eu não seja somente um emissor de dados nem o outro um simples receptor, mas que haja duas atividades interagindo, dois protagonistas em campo.

Entendemos que o fazer pedagógico atual necessita de uma base conceitual específica como suporte didático: *eu sempre busco uma leitura que possa me ajudar no entendimento de certas ferramentas, situações e da própria interatividade.* E citaram a linha cognitivista como arcabouço teórico para a interação:

Eu me identifico muito com o processo de mediação dentro da linha cognitiva de onde o aluno não deve receber a resposta. Eu convido e digo: - Olha você focalizou o conhecimento. O aluno responde: - Poxa professora foi ótimo você ter me alertado. Digo: - você focalizou o conhecimento filosófico, mas eu creio que você precisa realizar a aula para você entender porque há um equívoco aí. Eu não disse qual era o equívoco porque quero que ele busque. Mas também não quero ter só isso aí não, quero forçá-lo a ir além. Por isso eu me identifico com essa linha mais cognitivista.

A aprendizagem colaborativa necessita de uma estrutura teórica subjacente ao trabalho no ambiente de aprendizagem porque é importante que o professor desenvolva processos de interação e de colaboração. Sobretudo, que atue na ZDP do aluno, de modo a estimulá-lo a pesquisar e a buscar o conhecimento, ou seja, desenvolver a autonomia acadêmica do educando. Por isso, tão importante o planejamento de proposta do fórum. Ela precisa ser estimulante e permitir que a mediação docente contribua para a elevação de nível de conhecimento do aluno, ou melhor, que o aluno transponha ao conteúdo formal exposto nas aulas e consiga transversalizá-lo, conferindo significado real ao que está sendo estudado. Dessa forma, as teorias da aprendizagem cognitivistas podem dar suporte a esse trabalho.

Na pesquisa em tela, elegemos a teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998) como arcabouço teórico para entendermos como ocorre o processo de construção do conhecimento e a relação do aluno com a aprendizagem. Nessa

perspectiva, o aluno assume um papel ativo e necessita da interação social para construir seus conceitos acadêmicos. E o professor atua como mediador entre o conhecimento e o aluno, à medida que constrói situações interativas e problemáticas em que o educando necessite lançar mãos de seus conhecimentos espontâneos e da interação com o grupo para sair da zona de desenvolvimento real e acessar a zona de desenvolvimento proximal.

Esse movimento acontece de forma descendente, o aluno por meio das pistas (orientações) do professor e em interação com os colegas (grupo social), reorganiza sua estrutura cognitiva e assimila um novo saber.

Portanto, a função pedagógica das pistas dadas pelo professor representa um processo educativo que promove a busca do conhecimento, da pesquisa e da participação ativa dos alunos, na perspectiva da complexidade. E constitui-se em um processo pedagógico que se distancia daquele realizado na pedagogia da transmissão.

A terceira questão de estudo referia-se à interatividade: até que ponto os professores da graduação a distância empregam a interatividade como estratégia didática na construção do conhecimento acadêmico? Percebemos que esse ainda é um ponto crítico na docência online, porque, mesmo sabendo que a interatividade é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra, muitos professores ainda utilizam a pedagogia da linearidade, o que inviabiliza a colaboração e a interatividade nas discussões nos fóruns:

acho que a mediação funciona muito bem, nosso único 'calo' ainda é buscar o aluno para dentro de sala de aula, ou seja, conseguir que ele abra o sistema. É o grande problema que eu vejo.

Ora, ao lermos esse depoimento, logo nos perguntamos: como a mediação pedagógica funciona bem se não há a presença de alunos? No mínimo, antagônica a declaração e corrobora com as afirmações feitas na introdução deste trabalho. Naquele momento, afirmávamos que o ambiente hipermidiático poderia instituir uma sobrecarga informacional dificultando o aprendizado e fazendo com que o aluno se perdesse no meio do quantitativo de informações no ciberespaço. E ainda poderia conter alguns pontos negativos como: a estática das *interfaces* e a solidão no aprendizado. Esses elementos associados à estrutura linear do conhecimento podem resultar em pouco interesse dos alunos pelo AVA.

Dessa maneira, a simples transposição do esquema presencial de docência não se aplica ao ambiente digital. Como vimos discutindo ao longo deste trabalho, é necessária uma nova abordagem que passa, necessariamente, pela pesquisa, pela autonomia discente e pela visão progressista. Como assinala um professor:

(...) educar significa que algo que eu diga você precisa me devolver positiva ou negativamente da melhor maneira possível. Eu quero um efeito (...) isso ocorre em uma sala de aula ou em uma família porque nesse momento vai à falência o princípio da transmissão do conhecimento e entra o da modificação do conhecimento.

Em contrapartida, habituados ao modelo de transmissão dos conteúdos prontos, acabados e lineares, talvez o professor sinta-se desconfortável no ambiente digital. E igualmente não esteja acostumado a uma aprendizagem compartilhada onde os alunos aparecem como coautores da comunicação e da aprendizagem (SILVA, 2008).

O depoimento que segue é ilustrativo:

O maior erro numa participação de fórum pelo professor é ele fazer uma pergunta e, ao ser respondida pelo aluno, dizer que está certo ou errado. O fórum tem que mostrar a infinitude do conhecimento, ele só termina, mas não acaba.

Outro ponto registrado pelos professores refere-se às interfaces disponibilizadas no AVA: “a inusabilidade da plataforma é um limitador”. Esse professor refere-se que o ambiente somente disponibiliza espaço para a linguagem escrita, deixando de lado todas as outras formas de linguagens utilizadas na cibercultura ou nas redes sociais tão familiares aos jovens, nossos alunos.

Por isso, o problema mencionado por outro professor (logo acima) quanto ao acesso e à permanência do aluno no AVA pode ter, nessa questão, sua origem. Enquanto nas redes sociais, o usuário tem uma infinidade de possibilidade de interação e várias linguagens com as quais pode interagir e comunicar-se, no AVA, permanece na tão conhecida estrutura linear da escola - objeto de discussão e estudos na área da educação.

Retornamos aos velhos e tradicionais questionamentos feitos ao ambiente escolar e acadêmico e às temáticas educacionais de não acompanharem a velocidade das mudanças sociais. E atualmente também as mudanças

sociotécnicas! Diz um depoimento:

Essa plataforma ainda é redutora. Assume só uma forma de comunicação: a escrita. Redutora porque, sob a forma do repasse do ensino que também é por imagem, mas imagem estática. São poucas as aulas que usam fortemente recursos de multimídia.

Isso nos remete à importância da associação entre as Teorias da Aprendizagem e a Tecnologia - como afirmamos no capítulo 1 deste trabalho - para o desenvolvimento de interfaces diferenciadas, colaborativas e compatíveis às peculiaridades de cada disciplina. Para que isso ocorra, é necessário que se coadune os aportes teóricos destas áreas para a composição de um AVA que proporcione *interfaces* funcionais de modo a atender: (1) as exigências educativas das diferentes disciplinas, (2) as necessidades atuais dos alunos e (3) promover processos dinâmicos e colaborativos.

A quarta questão de estudo tratava dos processos metodológicos utilizados pelos professores para a prática docente online. Os professores foram unânimes ao afirmar que a estratégia metodológica utilizada é a interação e que o fórum é o ponto alto dessa ação: “um dos principais elementos para mudar a minha prática e o modelo da universidade são os fóruns. É ali que se imagina um grande espaço de mediação”.

Outra estratégia didática citada foi a de valorização da experiência do aluno:

Tento buscar o aluno através de coisas que são agradáveis antes de entrar propriamente dito no conteúdo. A estratégia que eu utilizo é buscar experiências profissionais deles. Quando a gente valoriza a experiência de um aluno os outros também sentem a vontade de contar suas experiências (...)

Realmente, o fórum constitui-se em elemento fundamental para o desenvolvimento da educação online, pois ele configura o espaço da discussão, da construção e da desconstrução de ideias, valores e conceitos. As metodologias e estratégias da docência online devem objetivar a construção do trabalho colaborativo mediado pela ação participativa de professor e alunos em um processo contínuo de aprendizagem. Por isso, o planejamento de atividades no fórum de discussão deve enfatizar a relevância da interação como estratégia didática e pautar-se muito mais no processo dialógico educativo do que no produto. Essa é a característica fundamental da aprendizagem colaborativa, pois em uma “*aula*

tradicional eu posso prescindir da participação do aluno”, enquanto, na aula virtual, “se não há contato não há conhecimento, a meta está frustrada”.

Por isso, o próprio ambiente do fórum passa a ser um mediador do conhecimento que exige habilidades e competências diversas por parte de alunos e professores. Pesquisar, argumentar, discutir, relacionar, julgar são habilidades necessárias para a participação em um fórum de discussão e que podem ser utilizadas estrategicamente pelo professor como metodologia didática e, igualmente, desenvolvidas e incrementadas com a mediação docente:

A estratégia que eu gosto de utilizar num fórum, que é a ferramenta que eu acho mais importante, é provocar um aluno a responder o outro. Ou melhor, evitar comentários muito individuais porque senão o aluno só lê o comentário a respeito do que ele colocou e não vê o que os outros estão comentando. Mas quando o professor provoca e chama a atenção de outro colega e pede a participação do grupo, provoca um diálogo entre os alunos e consegue essa interatividade. Senão ela não existe. Então cabe ao mediador fazer essa parte.

Voltamos a ressaltar aqui a questão da usabilidade da *interface* fórum, pois, como descrito anteriormente nas falas dos professores, esse meio não pode ser utilizado como ferramenta exclusiva e igual para todas as disciplinas da graduação. Algumas matérias se desenvolvem muito bem utilizando somente a discussão teórica no fórum, no entanto, outras exigem - pela sua própria natureza - o uso de alguns recursos que perpassam a utilização da escrita linear.

Atualmente, o fórum de discussão emprega somente esse tipo de escrita prescindindo de outras linguagens e recursos hipermidiáticos. Isso restringe o uso da *interface*, subutiliza o AVA como meio colaborativo e, sobretudo, dificulta o desenvolvimento de metodologias que envolvam atividades criativas, interdisciplinares e colaborativas. Por isso, a importância da associação das diferentes mídias às exigências advindas das disciplinas a fim de proporcionar ao AVA recursos e atividades diferenciados de caráter síncrono e assíncrono.

A quinta e última questão de estudo referia-se aos processos comunicacionais no fórum de discussão e indagava se esses poderiam ser aprimorados com o suporte pedagógico da mediação docente e da teoria sociointeracionista.

Constatamos que esses processos comunicacionais no fórum podem ser aperfeiçoados com a mediação docente baseada na tríade ensino com pesquisa,

abordagem progressista e visão holística (BEHRENS, 2012). E, igualmente, com o apoio da teoria sociointeracionista que traz a perspectiva da interação social como elemento pedagógico estratégico para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

No entanto, será necessário um movimento do professor em busca de atualização com: (1) os princípios da cibercultura, isto é, da atualidade “sociotécnica informacional e comunicacional definida pela codificação digital, pela digitalização que garante o caráter plástico, hipertextual, interativo e tratável em tempo real do conteúdo” (SILVA, 2008, p.74) e (2) com as pedagogias que atuem dentro do paradigma da complexidade e que concebem a educação como uma atividade crítica, como uma prática social enriquecida de opções “de caráter ético, na qual, os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios e procedimentos que dirijam e se realizem ao longo de todo o processo educativo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 309).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos como contribuições eficientes para a educação online, a aprendizagem colaborativa e a metodologia de projetos. Ambas constituem-se em subsídios basais para ações pedagógicas desafiadoras coerentes com as exigências do mundo contemporâneo, pois as necessidades hodiernas determinam a formação de pessoas e profissionais que acompanhem a evolução do conhecimento e assumam o trabalho de forma consciente, crítica e participativa, manifestando características apropriadas à participação social, ao compromisso político e à cidadania.

Por isso, a exigência de que os planejamentos pedagógicos para a docência online preocupem-se também com os aspectos atitudinais do aluno, à medida que ele é um ser que pensa, sente, dúvida, levanta hipóteses e elabora a vida no contexto da realidade complexa, dinâmica e indeterminada.

Por sua vez, as metodologias didáticas utilizadas devem eleger uma abordagem progressista para construir uma pedagogia que visualize o ambiente digital como meio para que a educação se processe através de seus protagonistas: alunos e professores.

O professor que utiliza a visão holística e a abordagem progressista atua dentro de um enfoque problemático da realidade, “criando ou utilizando outros meios de ensino” (BEHRENS, 2012, p. 53) que se afastam do modelo reprodutivista porque educar na sociedade da conexão é: negociar e produzir projetos com os alunos, adotar um planejamento flexível (...), implementar e explicar um novo contrato didático, praticar uma avaliação formadora em situações de trabalho, dirigir-se para uma menor compartimentalização disciplinar.

E ser aluno, na era das redes sociais, é conceber e entender o mundo através da interação representada na evolução frenética das TIC e na expansão da realidade no ciberespaço. Por isso a prática pedagógica contemporânea deve romper com os limites redutores e lineares da educação tradicional e conectar-se a uma ação didática complexa (MORIN, 2000) e interativa (SILVA, 2008), objetivando alargar o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos aprendizes (VYGOTSKY, 1993), bem como, propiciar que as discussões nos fóruns consistam em proveitosos momentos na vida acadêmica do aluno e contribuam para o amadurecimento afetivo e intelectual do grupo numa perspectiva dialógica e amorosa (GADOTTI, 2003) de construção de conhecimento significativo.

As evidências da pesquisa apontam que se torna necessária uma mudança atitudinal no que tange ao cenário educativo online. Professores e alunos precisam deixar seus postos de emissor e receptor de mensagens educativas, respectivamente. O comportamento dos sujeitos deve ser o da colaboração e não simplesmente o da cooperação - trabalhos realizados separadamente e depois agrupados para apresentação - no processo dialógico do aprendizado.

A educação online precisa centrar-se no reconhecimento do sujeito social, na importância do outro e dos processos coletivos para a construção do saber. E, sobretudo, na criação e manutenção de ambientes de aprendizagem que favoreçam a interdisciplinaridade, a transversalidade, a mediação e a colaboração.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. R; LEITE, C.L.K; PASSOS, M.O de A; TORRES, P.L; **A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line**. PUC- Paraná, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/171tcc3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2002.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4.ed. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Nacional. 1959. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000120&pid=S1413-7372200200010000800011&lng=en. Acesso em: 02 fev. 2012.

DILLENBOURG, P. Introduction: What Do You Mean By «Collaborative Learning»? In Pierre Dillenbourg (Ed.), **Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches**. Amsterdam: Pergamon, 1999. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2011.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n.

2, June 2000 . Available from

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 oct. 2011.

MORAES, M; PAZ-KLAVA, C. **Comunidades interativas de aprendizagem**. Palhoça: UnisulVirtual, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Brasília. Cortez/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado em Educação – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006. Disponível em http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2012.

SILVA, M. **Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online**. *FAMECOS*. N.37, Porto Alegre, dez, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606> . Acesso em: 08 de out. 2011.

STAHL, G., KOSCHMANN, T; SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning. In R. K. Sawyer (Org.). **Cambridge handbook of the learning sciences**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf. Acesso em: 21 mar. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis : Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

6

PEDAGOGIZAÇÃO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA UCA

Daniel Pinheiro
Harlei Rosa
Maria Helena Silveira Bonilla

RESUMO

Vivemos um intenso movimento de inserção de artefatos tecnológicos/digitais nas escolas brasileiras. Tais artefatos chegam às salas de aula, rotulados com determinadas marcas: educacional, pedagógico. Acreditando que rotulá-los desta maneira não se dá por coincidência ou acaso, busca-se, neste artigo, uma reflexão a respeito das concepções que permeiam tais rotulações e como elas fundamentam a escolha de alguns artefatos tecnológicos, em detrimento de outros. Os autores analisam as ações formativas desenvolvidas nas escolas que receberam os laptops educacionais do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA no estado da Bahia, e concluem que os artefatos tecnológicos educacionais são bastante limitados e estão submetidos a concepções políticas e pedagógicas que não privilegiem a liberdade, a colaboração e a criação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Artefatos tecnológicos. PROUCA

EDUCATIONAL APPROPRIATIONS OF TECHNOLOGICAL ARTEFACTS: AN ANALYSIS OF THE PROGRAM UCA (ONE COMPUTER PER STUDENT)

ABSTRACT

We live an intense motion of insertion of technological/digital artefacts in Brazilian schools. These artefacts arrive in classrooms, labelled with certain brands: educational, pedagogical. Assuming that this labelling is not coincidental or randomised, this article seeks to reflect on the concepts that underpin such labels and how these concepts underlie the choice of some technological artefacts at the expense of others. The authors analyse the actions undertaken in schools that received laptops under the Educational Program One Computer per Student – PROUCA, in the state of Bahia, and conclude that the educational technological

artefacts are very limited and are subject to political and pedagogical concepts that do not emphasize freedom, collaboration or creation.

KEYWORDS: Public Policies. Technological artefacts. PROUCA

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar com certa segurança que já faz parte do senso comum a designação destes tempos da contemporaneidade como sendo tempos tecnológicos, digitais. Desde os mais jovens até os adultos ou idosos, todos têm algum tipo de relacionamento com os artefatos tecnológicos. É certo que essa afirmação pode desdobrar-se em outras compreensões necessárias que dizem respeito às formas e intensidades destes tais relacionamentos. É aí que veem à tona os sentidos e funcionalidades que os sujeitos atribuem a toda esta “parafernália tecnológica” própria destes nossos dias. Para alguns, a principal funcionalidade é a brincadeira, a diversão, o entretenimento. Entre outros grupos, o contato com tais equipamentos se dá numa perspectiva funcional/profissional. E, para citar mais um exemplo, há os que os aplicam como instrumentos para estreitar seus relacionamentos interpessoais.

Tendo em vista toda esta dinâmica vigente, percebe-se que os contextos escolares, para não ficarem à margem e mesmo manterem-se atualizados, têm sido alvo de ações comerciais e políticas que pretendem levar para estes espaços os tais artefatos tecnológicos – computadores, televisores modernos, lousas interativas, projetores, laptops, dentre outros. Recentemente, por exemplo, foi anunciada a distribuição de tablets para os alunos do sistema público de ensino⁵, uma realidade que já pode ser encontrada em algumas instituições particulares⁶.

Alguns exemplos destas ações de larga escala que podemos citar são, no âmbito nacional, as desencadeadas pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁷, programa que visa favorecer o uso pedagógico da informática na educação básica através da disponibilização de recursos digitais e

⁵<http://www1.folha.uol.com.br/saber/969111-mec-vai-distribuir-tablets-para-escolas-publicas-em-2012-diz-ministro.shtml>

⁶ <http://atarde.uol.com.br/cidades/noticia.jsf?id=5804954>

⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462

conteúdos educacionais. A proposta do ProInfo, de acordo com as informações⁸ dispostas no portal do Ministério da Educação , é levar às escolas das zonas urbana e rural do Brasil laboratórios de informática com diversos equipamentos, além do sistema Linux Educacional. Já no âmbito do estado da Bahia, pode ser citado o Programa de Intermediação Tecnológica, a partir do qual diversas unidades de ensino foram dotadas de artefatos tecnológicos, sendo um deles o monitor educacional ou “TV pen-drive”, como ficou conhecido. A Secretaria de Educação do estado indica em sua página que este programa se coloca como uma alternativa pedagógica para atender a adolescentes, jovens e adultos que residem e trabalham no campo, em localidades distantes ou de difícil acesso à escola, onde não há oferta de ensino médio (BAHIA, 2012).

Como mais um exemplo de política pública, podemos citar o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)⁹ , programa educacional do Governo Federal que tem por objetivo a inclusão digital através da utilização pedagógica das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas escolas. O programa prevê, dentre outras ações, a entrega de laptops educacionais para alunos e professores, além de infraestrutura para o acesso à Internet nas escolas contempladas pelo projeto. Percebemos nestas ações, mais especificamente no PROUCA, um claro interesse dos governos no sentido de fomentar o uso das tecnologias nos espaços escolares, fazendo prevalecer a força da marca “educacional” atribuída a estes artefatos. Notamos também que tais artefatos possuem características próprias que os distinguem de outros equipamentos similares encontrados no mercado para livre consumo.

Diante destas percepções, temos questionado: os rótulos “educacional”, “pedagógico”, “escolar” que são designados aos artefatos tecnológicos provêm da simples necessidade de justificar o investimento de verba pública, indicando explicitamente sua aplicação na escola, ou têm por base uma concepção de educação que merece ser pesquisada, entendida e questionada? E quanto à “pedagogização” destes artefatos, que denominamos aqui, tanto com relação à estética, à apresentação do produto, quanto aos pacotes pedagógicos embarcados nos dispositivos que chegam às escolas, esta é mesmo indispensável? Refletir

⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=469

⁹ <http://www.uca.gov.br>

sobre essas questões tem se tornado pertinente, uma vez que estão relacionadas às concepções políticas, educacionais e tecnológicas que fundamentam a escolha dos artefatos tecnológicos destinados às unidades escolares, tais como os do Programa UCA.

ARTEFATOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Desde a década passada muitos são os autores que discutem e apontam as potencialidades das mídias e tecnologias digitais na educação, como Pretto (2012), Alves (2005), Abreu e Almeida (2002), Fischer (2001), dentre outros¹⁰. A presença do computador na escola é tida como fundamental para a educação que se efetiva nos dias atuais, sendo que, para muitos educadores e gestores educacionais, não se pode conceber uma educação moderna, de qualidade e inclusiva, sem que artefatos tecnológicos, digitais, como os computadores, façam parte desse contexto.

Com o objetivo de inserir a tecnologia nas escolas, muitos gestores dos sistemas de ensino tentam “atualizar” seus professores e suas salas de aula, investindo parte significativa dos orçamentos para tal propósito. Nos primórdios, investia-se na aquisição de projetores de transparências/slides, posteriormente no videocassete e nos televisores, em seguida nos aparelhos de DVD. Mais recentemente, ganharam espaço os projetores de vídeo (data show) e atualmente são prioritários nestas “listas de compras” elaboradas para as “escolas do século XXI”, os computadores pessoais – PC/Desktop, que irão compor laboratórios de informática, e laptops para serem utilizados individualmente pelos estudantes durante as aulas, favorecendo sua inclusão digital¹¹.

Tais observações encontram amparo nos dados revelados pela pesquisa TIC Educação 2011¹², que apresenta resultados da utilização das TIC em escolas públicas de áreas urbanas do país. Segundo a pesquisa, das 640 escolas

¹⁰ Ver também em: Alves e Pretto (2009), Bonilla (2012), Pretto (2011), entre outros.

¹¹ Normalmente, inclusão digital refere-se apenas ao acesso aos artefatos tecnológicos. Consideramos esta perspectiva insuficiente, pois não contempla a complexidade do fenômeno, que envolve questões políticas, cognitivas e culturais, além das instrumentais e do acesso. Como este não é o enfoque deste artigo, indicamos a leitura de BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusaodigital-polemica-final.pdf>.

¹² <http://www.cetic.br/educacao/2011/>

pesquisadas, todas possuem computadores instalados, inclusive em laboratórios de informática¹³. Além disso, a mesma pesquisa aponta que 66% das escolas pesquisadas também têm à disposição computadores portáteis – laptop ou netbook¹⁴. Com relação aos softwares, a pesquisa aponta ainda que 50% das escolas pesquisadas possuem o sistema operacional Linux instalado, enquanto 84% possuem o sistema operacional Microsoft Windows¹⁵.

Especialmente nas instituições públicas de ensino, a presença destes artefatos tecnológicos/digitais, que aqui estão sendo compreendidos enquanto conjunto associado de hardware e software originador de um equipamento, tem sido estimulada por meio de editais e programas que viabilizam sua aquisição. Um destes programas é o PROUCA, que desde 2005 vem sendo planejado e implementado por meio de diferentes fases em escolas de todas as cinco regiões do Brasil. A proposta básica é a distribuição e uso intensivo de laptops educacionais para alunos da rede pública dentro da modalidade denominada “um para um” (*um computador por aluno*), ou seja, que cada criança possa desenvolver seus processos de aprendizagem mediados por um computador. O programa provê também formação para os professores das escolas contempladas e suporte técnico dos fabricantes dos equipamentos por prazo determinado.

Posto este contexto, questiona-se então quanto à ênfase em dar uma conotação pedagógica aos artefatos tecnológicos, designando-os como “educacionais” ou “pedagógicos”, como ocorre no caso do programa UCA, mas também notável em outras ações e tecnologias que se popularizam sob a mesma alcunha (os softwares educacionais e uma série de outros recursos educacionais)¹⁶. Entendemos que tal utilização intensiva não se dá por mero acaso e que essa pedagogização possui uma intencionalidade que, senão proposital em sua origem, é inerente à forma de implantação dos projetos.

Uma das justificativas possíveis para este uso pode estar na possibilidade de proporcionar a um determinado projeto uma maior abertura e aceitação. Uma proposta de cunho educacional elaborada pelos representantes das instâncias governamentais mostra-se, em geral, como uma iniciativa louvável em termos éticos

¹³ <http://www.cetic.br/educacao/2011/d-infra02a.htm>

¹⁴ <http://www.cetic.br/educacao/2011/d-infra03.htm>

¹⁵ <http://www.cetic.br/educacao/2011/d-infra07.htm>

¹⁶ Ver exemplo em: <http://www.ufpe.br/cead/temp/IntroducaoDigital-GuiaCursista-Miolo.pdf>

e morais. Ao mesmo tempo, esta designação também possibilita que os gestores, cientes dos trâmites e das necessárias articulações para tornar executável uma proposta, conquistem maior adesão entre seus pares. Desta forma, sua proposição também obtém maiores chances de receber apoio financeiro para ser executada.

A esta altura, se faz necessário questionar também que tipo de concepção de educação está por trás de políticas, tais como as já citadas, que viabilizam a inserção de artefatos digitais na escola. A partir de uma análise da implementação do programa UCA na Bahia¹⁷, estado em que 10 escolas foram contempladas com os laptops do programa, podemos verificar, por exemplo, que desde a composição do hardware, simplista, frágil e pouco expansiva, até a versão mais recente da solução de software, o Metasys¹⁸, existe uma perspectiva que concebe a educação como um processo estático e pouco dinâmico.

Tal fato pode ser atestado pelas especificações técnicas do próprio laptop, cujas características principais do hardware são: processador de 1.6 Ghz, 512 Mega Bytes de memória RAM, espaço de armazenamento de 4 Giga Bytes e tela de 7 polegadas com resolução de 800 X 480. O Sistema Operacional, por sua vez, é o Linux Metasys Classmate¹⁹, que possui alguns softwares e ferramentas nele integrados, ou embarcados.

Em uma primeira análise, percebemos que esse hardware se apresenta subdimensionado para muitas das atividades que poderiam ser desenvolvidas pelos estudantes. Destacamos, por exemplo, a pequena dimensão da tela, que dificulta, e em muitos casos impossibilita, a utilização de softwares outros que necessitem de uma maior resolução de vídeo, além de tornar a visualização de alguns dos aplicativos preexistentes bastante penosa. O pequeno espaço disponível no dispositivo de armazenamento, um cartão de memória, por sua vez, impossibilita armazenar arquivos maiores, como, por exemplo, vídeos feitos pelos alunos, uma vez que o seu diminuto espaço ainda é compartilhado com o sistema operacional do equipamento.

Da experiência de formação dos professores do PROUCA na Bahia, que buscou pautar-se desde seu início na filosofia do software livre, no que diz respeito à

¹⁷ O Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA) esteve à frente do processo de formação do PROUCA na Bahia – os autores deste artigo integram o grupo e acompanharam as ações de implementação.

¹⁸ http://www.metasys.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=186&Itemid=28&lang=pt

¹⁹ http://www.metasys.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=255&Itemid=140&lang=pt

garantia de liberdades e compartilhamento dos saberes/conhecimentos, bem como no aprendizado por meio da experiência desenvolvido através de ações práticas, foi percebido que havia a necessidade de acrescentar outros softwares nos laptops, dada a insuficiência dos preexistentes no atendimento às demandas com as quais os professores foram se confrontando durante o curso. Mostrou-se necessária, por exemplo, a utilização de editores de áudio, de imagens, browsers diferenciados, além da instalação de plug-ins²⁰ para os players de vídeo, que tornariam as ações dos professores cursistas com seus alunos, ávidos por explorarem a máquina ao máximo, mais dinâmicas e completas. O sistema operacional presente nas máquinas, no entanto, não permitia tal ação, ao contrário do que se poderia esperar já que as bases de seu desenvolvimento estão pautadas no movimento de software livre. Sobre este sistema operacional, Bonilla (2012) identificou que:

O sistema Metasys, instalado nos laptops educacionais que estão chegando às escolas, foi baseado na distribuição OpenSuse 10.1, mas deste foi utilizado apenas o sistema central – kernel – com muitas modificações, e alguns outros recursos básicos. Após vários testes realizados pelos pesquisadores do GEC – Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, da Faculdade de Educação da UFBA, foi detectado que o mesmo não apresenta os atributos de um software livre, uma vez que o sistema permite apenas o uso dos aplicativos ali instalados, de forma automática. [...]. Também, o aplicativo Yast, multi gerenciador de sistema do OpenSuse, está modificado, não permitindo acesso à edição dos repositórios para a instalação de novos softwares, além do que os repositórios do OpenSuse 10.1 não estão mais disponíveis. (BONILLA, 2012, p. 268-269).

Neste contexto, percebemos também que o sistema instalado nos laptops do Programa UCA utiliza a mesma lógica do software proprietário, caracterizada por “pacotes fechados”, cuja premissa básica é a de utilizar aquilo que nos é “oferecido” sem que seja possível interferir no processo de criação do software, privando-nos de adequá-lo às necessidades distintas, sem contar com o fato de que a sua coordenação está a cargo de uma única empresa de desenvolvimento de software, o que pode se tornar um complicador quando pensamos em liberdade de criação e desenvolvimento colaborativo. (BONILLA, 2012).

Insistimos que no momento em que uma política de produção e distribuição de artefatos digitais designados como educacionais admite as características até

²⁰ Programa de computador geralmente utilizado para adicionar funções a outros programas

aqui descritas, ela assume uma concepção de educação que, em nossa análise, baseia-se na reprodução, no não incentivo à criatividade, na verticalização do conhecimento, em que as decisões são tomadas nos centros emissores e dispersas para as margens, sem que estas tenham qualquer poder de interferência, e, principalmente, no não reconhecimento da diversidade e heterogeneidade dos contextos de ensino-aprendizagem brasileiros.

Conforme alerta Amiel (apud BORGSMANN, 1999), coordenador do grupo de trabalho Educação Aberta, sediado na Unicamp, o modelo de educação em que a comunidade escolar não participa da escolha dos sistemas e recursos tecnológicos, transforma os participantes em meros consumidores, uma vez que, por receberem pacotes prontos para o consumo, estes não podem decidir nem interferir no conteúdo disponibilizado.

Esta educação restritiva está em total dissonância com os movimentos ligados à cultura digital e às experiências de uso destes artefatos e da rede Internet que tanto professores quanto estudantes têm contato. Percebemos uma adequação de um artefato próprio da cultura contemporânea aos moldes de uma pedagogia que se restringe ao ambiente escolar, e que há muito tempo vem sendo questionada, uma dinâmica que não se apropria dos contextos e práticas transversais que emergem socialmente para fomentar as aprendizagens e a construção de conhecimentos.

É justamente este movimento de “retirada” do equipamento de seu contexto sócio-cultural mais amplo e sua adequação ou enquadramento em programas que os formatam para fins exclusivamente educativos que consideramos enquanto elemento central do que temos aqui designado como pedagogização dos artefatos tecnológicos. Esta iniciativa se configura em algo completamente dispensável se pensarmos que as potencialidades das TIC se vêm diminuídas quando postas sob tal égide. Acreditamos que as tecnologias de maneira geral, bem como todos os artefatos produzidos pelo homem, precisam ser apropriados pela escola considerando seus respectivos contextos e sendo mantidas suas propriedades originais. A instituição escolar, portanto, pode-se valer de experiências de uso e criação de tecnologias com a finalidade de conhecê-las, vivenciá-las e compreendê-las, não a partir de dispositivos que foram construídos apenas para o contexto escolar e com pouca, ou nenhuma, relação com as demandas que estão para além das salas de aula. Faz-se necessário fomentar a interação dos alunos com bens

próprios da cultura que perpassa a sociedade na qual a escola está situada espaço-temporalmente.

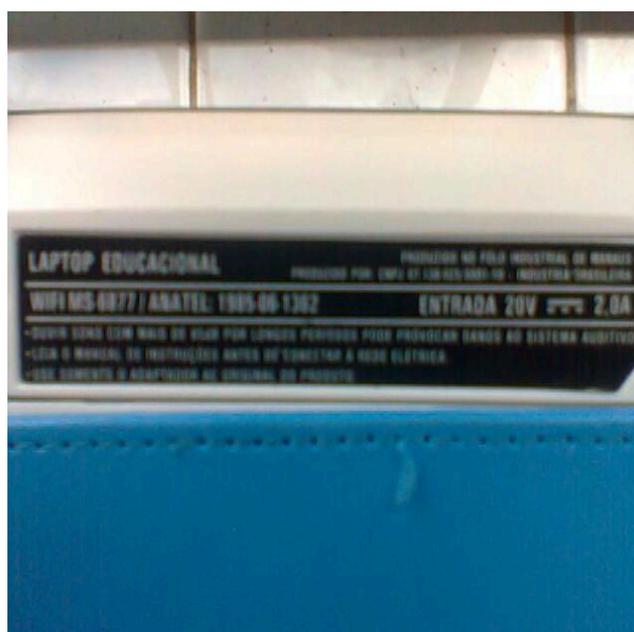
Também de nossa experiência com a formação dos professores no âmbito do PROUCA, podemos mencionar as inúmeras vezes em que foram ouvidas queixas referentes à inadequação das funcionalidades presentes nos laptops para o atendimento dos conteúdos curriculares específicos de cada disciplina com os quais os professores tinham necessidade de trabalhar. Muitos cursistas, interessados em desenvolver atividades por meio de softwares outros que não os ali instalados, viram-se frustrados. Para os pesquisadores responsáveis pelo processo de formação, as possibilidades de realizar os encontros presenciais utilizando-se dos mais diferentes recursos disponíveis com o objetivo de incrementar as ações dos professores-cursistas em suas respectivas escolas também foram inviabilizadas. Essa lógica imperativa de educação acaba por transformar tanto professores quanto estudantes em meros coadjuvantes dos processos educacionais, permitindo pouca ou nenhuma interferência destes nessa realidade. Em vista disso, necessário se faz promover a autonomia na prática educacional, pensar na realidade e nos contextos dos sujeitos envolvidos e fortalecer ações que favoreçam a criação, a criatividade e a autoria, para que professores e alunos passem a ser também autores dos seus processos educacionais. (PRETTO, 2012).

À priori, essa pedagogização dos artefatos tecnológicos não deve necessariamente ser mal vista. Na verdade, ela integra as ações do jogo político, sendo, portanto, parte dos procedimentos realizados costumeiramente nos centros de poder e decisão das políticas educacionais. Entretanto, há que se ter atenção ao fato de que este proceder pode fazer emergir uma espécie de “projeto camuflado” que tão somente se valerá da alcunha do pedagógico, do educacional, para ganhar espaço e apoio, se constituindo, quando de sua execução, num falsário que pouca ou nenhuma relação profícua estabelece com a educação.

Portanto, se faz necessário rechaçar a perspectiva meramente instrumental de uso das tecnologias na educação, que consiste na sua utilização enquanto ferramentas à disposição do professor para que este lance mão delas como animadoras e agentes complementares de processos educativos tradicionais (PRETTO, 2008). Daí a importância de avançarmos nas discussões a respeito da incorporação dos artefatos digitais numa perspectiva ampliada de educação, de modo que esta relação se efetive numa perspectiva de transformação social.

UM LAPTOP PARA QUÊ?

Antes mesmo de responder a esta pergunta, e apesar de já ter sido identificada nominalmente as características do artefato digital utilizado no programa UCA – os laptops educacionais -, julgamos importante reiterar a intencionalidade da alocação destes artefatos, e não de outros, para os contextos escolares.



*Imagem 1:
Etiqueta fixada na parte de trás dos laptops do PROUCA.
Ali encontra-se a designação direta “Laptop
Educativa”.*

Desta forma, o que desejavam aqueles que desenvolveram a estrutura do hardware destes laptops? Aparentemente, preocuparam-se bastante com a portabilidade do mesmo. Na mesma linha de pensamento, como, de acordo com Silveira (2012), “o computador é um hardware que necessita de um software para funcionar e é este software que contém as instruções que fazem o computador agir e realizar aquilo que seus programadores desejam” [grifo nosso]. O que desejavam os projetistas dos softwares que estão embarcados nos laptops? Por acaso pensaram em criação, diversidade e inovação por parte dos alunos/utilizadores e mesmo de seus professores? E se estes interagentes das escolas tivessem sido ouvidos a respeito daquilo que lhes interessava, haveria uma aplicação mais direta

das funcionalidades dos laptops na prática docente? Estas são questões que se colocam como adjacentes àquela que foi proposta inicialmente.

É importante notar, ainda, que a pergunta primeira diz respeito à necessidade de um laptop e não de um laptop educacional, justamente com o objetivo de encaminhar a discussão para a dispensa do termo em sua forma adjetivada, também porque esta, no contexto em que foi proposta e teve sua execução (PROUCA), denotou um claro descompasso com relação às demandas reais da educação básica brasileira.

Um laptop, então, seria bem-vindo às nossas escolas se, em contato com elas, seus desenvolvedores compreendessem as questões ali postas, tais como as necessidades de professores e alunos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, à infraestrutura escolar e às condições de trabalho daqueles profissionais, e assim projetassem artefatos que fossem adequados a tal realidade. A partir daí, este processo de produção e desenvolvimento dos laptops concordaria com o proposto por Mantovani (2009, p.23), quando afirma que a relevância de qualquer material didático só pode ser compreendida pelos usos que se fazem dele. Considerando este outro modelo de ação e implementação de políticas públicas, a pedagogização dos produtos/artefatos seria deslocada para os processos desenvolvidos nos contextos escolares, estes sim necessariamente pedagógicos e educativos.

Bastaria, portanto, o desenvolvimento de um conjunto de hardware e software com qualidade aceitável, que, voltamos a insistir, estivesse em consonância com as demandas dos processos educacionais emergentes no contexto da cultura digital. Estes, por exemplo, poderiam ser equipamentos não tão distintos de outros disponíveis no mercado para o livre consumo. A atribuição de um caráter pedagógico/didático às ações desenvolvidas por meio deste artefato tecnológico ficaria por conta da instituição escolar e de seus professores adequadamente formados para esta tarefa.

Apesar desta compreensão não ter se estabelecido na implementação do PROUCA em nível nacional, e nem mesmo na Bahia, durante o período de pouco mais de um ano e meio em que os pesquisadores do GEC/UFBA estiveram desenvolvendo as ações de formação junto aos professores das escolas contempladas no estado, uma pretensão primordial se consolidou – viabilizar que estes profissionais compreendessem os laptops como potencializadores de uma prática docente criativa e inovadora; que a emancipação e desenvolvimento

intelectual de seus alunos (por alguns denominados de nativos digitais) se daria efetivamente a partir do momento em que eles aliassem à sua prática reflexiva e coerente tanto aqueles laptops que estavam chegando quanto quaisquer outros artefatos tecnológicos presentes no contexto da escola. Isto, ainda que tais artefatos tenham sido pensados à revelia das demandas emergentes no cotidiano de suas salas de aula.

Esta atitude tomou por pressuposto o fato de que as TIC possuem um caráter proposicional inerente a elas e que, por isso, conforme Gonsales (2012, p.143), uma formação docente não pode nunca ficar restrita ao uso educativo de softwares e demais ferramentas digitais. Sendo assim, tornou-se incoerente reproduzir os pacotes de formação de professores, fechados, baseados na instrumentalização do uso das tecnologias, e em seguida cobrar que estes realizassem o mesmo processo com seus alunos.

As TIC reconfiguram os ambientes, potencializam o surgimento de instabilidades, bem como possibilitam um espaço de criação e posicionamento dos sujeitos envolvidos. Cada professor, apropriando-se daqueles artefatos digitais para finalidades educativas, didáticas, poderia efetivar um salto qualitativo em sua práxis. Os alunos, por sua vez, teriam condições de se colocarem enquanto protagonistas de seu processo de aprendizado. Tal dinâmica contribuiria para evitar a lógica do consumo excessivo de informações e produtos empacotados e “embarcados” no dispositivo digital, algo que não tem mais razão de ser em tempos de web 2.0. Como afirma Santana (2012, p.137):

(...) com a emergência do digital, quando as diversas produções humanas podem ser transformadas em “zero” e “um” e distribuídas em rede a custo direto praticamente nulo, produtos próprios dos chamados consumidores podem ter lugar. As “piratarías, clandestinidades e murmúrios” produzidos pelos usos de determinado material didático podem ser distribuídos juntos com este material, gerando novos produtos que qualificam ainda mais novas possibilidades de usos.

Então, torna-se parte do processo formativo da comunidade escolar como um todo, tanto a reflexão sobre os equipamentos a serem utilizados e desenvolvidos, quanto os programas de computador que serão necessários, além dos arranjos de espaço físico que precisarão ser adotados e toda a gama de alterações e inovações que irão permear as ações de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas.

Especialmente no aspecto que estamos problematizando e que diz respeito ao que designamos como pedagogização dos artefatos tecnológicos, esta outra lógica que envolve diretamente os interagentes dos processos valoriza sua inserção enquanto autores que, munidos das condições necessárias (*formação e infraestrutura*), são capazes eles mesmos de criar produções por meio das mais diversas linguagens - texto, vídeo, áudio, imagem - as quais, uma vez registradas sob alguma licença aberta, flexível, como é o caso das licenças Creative Commons²¹, têm plenas condições de serem remixadas, reconstituídas, ressignificadas, por qualquer pessoa da própria comunidade ou em outros lugares do mundo. Insistimos assim que, nem os artefatos tecnológicos (termo que aqui estamos compreendendo como conjunto articulado de hardware e software), nem especificamente os softwares utilizados pelos professores, nem mesmo as produções que estes ou seus alunos desenvolvem no âmbito da escola, precisam ser necessariamente rotulados com a marca do educacional/pedagógico, pois compreendemos que tais conteúdos e suportes passam a ter este caráter a partir do seu contexto de utilização, a partir da apropriação realizada por aqueles que se articulam em torno do processo educativo. Estes suportes e conteúdos se constituem num espaço aberto, amplo e dinâmico a partir dos quais se realiza a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão proposta neste artigo, pretendemos apresentar e refletir a respeito de algumas questões que nos parecem muito caras e estão intimamente relacionadas com os cotidianos das escolas brasileiras, cada vez mais inundadas por uma aparelhagem tecnológica que se instala pelos diversos ambientes destas instituições de ensino.

Compreendemos que as razões de ser e o intuito de pedagogizar todo este aparato que chega às salas de aula estão diretamente ligadas às concepções de educação que perpassam a mente e as ações daqueles que propõem as políticas públicas que viabilizam a compra e a produção destes equipamentos.

²¹ <http://creativecommons.org.br/as-licencas>

Entendemos que ao pedagogizar determinado equipamento, rotulando-o como educacional, não oferecendo a possibilidade de participação, acréscimos, modificações e interferências, tanto em sua gênese quanto no decorrer da sua utilização, parte-se do pressuposto de que somente aquele dispositivo, com o seu conteúdo instalado, tem a capacidade de educar e que nada fora deste contexto o fará. Neste caso, o equipamento é que determina o que pode e o que não pode ser ensinado, o que se constitui num equívoco para uma educação que considere relevante os aspectos culturais da sociedade onde está inserida, bem como a diversidade e heterogeneidade dos aprendizes. Entretanto, quando pensamos na educação em um sentido ampliado, percebemos que ela poderá se dar em diversos contextos e utilizando-se de diferentes suportes, não sendo necessário “ajustar” os artefatos tecnológicos para que estejam aptos e possam ser inseridos nos processos educacionais, estes sim indispensavelmente pedagógicos.

Assim, as ações de fomento para o uso das tecnologias nos espaços escolares, bem como a escolha dos artefatos tecnológicos destinados a este fim, devem superar as limitações impostas, sejam elas relacionadas à lógica de mercado ou às concepções pedagógicas baseadas em soluções que não privilegiem a liberdade, a colaboração e a criação. Superar a lógica da educação que transforma professores e alunos em atores coadjuvantes e não em autores do processo educacional é primordial para que possamos alcançar um uso aberto e dinâmico e não meramente instrumental das tecnologias digitais na educação, e isso não será possível enquanto não tivermos professores qualificados, tanto tecnicamente quanto politicamente, para dar conta dos desafios impostos pelas realidades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; PRETTO, N. **Escola: espaço para a produção de conhecimento?** Disponível em: http://www.lynn.pro.br/pdf/art_eca.pdf. Acesso em: 4 mai. 2009.

ALVES, R. P. A. dos S. **Rádio no ciberespaço: interseção, adaptação, mudança, e transformação.** Belo Horizonte: INTERCOM, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP06_alves.pdf. Acesso em: 2 dec. 2012.

ABREU, J. F; ALMEIDA, P. A. Explorando o potencial de uma avaliação de televisão interactiva e teletrabalho em ensino a distância. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F (Orgs.). **Internet e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2002.

BAHIA. SUDEB - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria da Educação. **Intermediação Tecnológica**. Salvador. Disponível em: <http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/144>. Acesso em: 08 jun. 2012.

BONILLA, M. H. S. Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica. In: FANTIN, M.; RIVOTELA, P. C. (Orgs.). **Cultura Digital e escola: pesquisa e formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 253-281.

BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**. Ano XXII, Nº 34. p. 40-60, Jun. 2010. Disponível em: <http://http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acesso em: 17 jun. 2012.

FISCHER, R. M. B. **Televisão e educação: fluir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MANTOVANI, K. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Impactos na qualidade do ensino público. 2009. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009, 126p.

GONSALES, P. Aberturas e rupturas na formação de professores. In: PRETTO, Nelson de Luca; ROSSINI, Carolina; SANTANA, Bianca. (Orgs.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 143-152.

PRETTO, N. de L. Professores-autores em rede. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas**

e políticas públicas. 1. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108.

PRETTO, N. de L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03. p.305-316, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

PRETTO, N. de L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

SANTANA, B. Materiais didáticos e recursos educacionais abertos. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 133-142.

SILVEIRA, S. A. Formatos abertos. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 109-120.

7

O QUE FAZEM OS JOVENS NAS REDES SOCIAIS?: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO

Roberta Reis Valle Silva
Estrella Bohadana

O objetivo deste trabalho foi analisar a utilização dos *softwares* sociais *Facebook*, *Twitter* e *Orkut*, por jovens de baixa renda, alunos de escolas públicas localizadas na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa. Os dados foram analisados à luz de conceitos de cultura digital, exclusão social e inclusão digital. Ao final, concluiu-se que, para os sujeitos desta pesquisa, as propostas de utilização da Internet não lhes aparecem como uma opção, e o direito que têm de recusar o acesso ao computador é sobreposto por iniciativas que impõem uma espécie de “obrigação de uso”. Além disso, os usos que fazem dele não garantem uma atuação pró-ativa na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: *Softwares* sociais. Inclusão digital. Juventude.

WHAT DO YOUNGSTERS DO ON SOCIAL NETWORKS?: A STUDY ON INCLUSION

Roberta Valle Silva Reis
Estrella Bohadana

ABSTRACT

The aim of this study has been to analyse the use of social software (Facebook, Twitter and Orkut) by low-income youngsters, specifically, students enrolled in years 9-12 in public schools located in the South Zone of Rio de Janeiro. The study has been developed from a qualitative approach. Data analysis has been carried out in the light of concepts of digital culture, social exclusion and inclusion. It has been concluded that, for the participants in this research, using the Internet is not an option, and the right to decline access to the computer is undermined by initiatives that impose a kind of "obligation to use". Furthermore, the uses these youngsters effectively make of social software do not guarantee they play a pro-active role in society.

KEYWORDS: Social software. Digital inclusion. Youth.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa realizada com jovens de baixa renda, alunos de escolas públicas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, na qual o objetivo foi analisar a utilização das TIC, em especial os *softwares* sociais – especificamente *Facebook*, *Twitter* e *Orkut*.

Nas últimas décadas, especificamente a partir dos anos 1980, o mundo vem assistindo à disseminação da cultura da Internet. Castells (2000, p. 414) afirma que “o surgimento de um novo sistema de comunicação global está mudando e mudará para sempre nossa cultura”, referindo-se à revolução que dá origem à cultura digital, denominada por Lévy (1999) de cibercultura²².

Computadores espalhados por todo o mundo, ligados através da rede mundial – Internet (e as páginas da *World Wide Web*²³) – conectam as pessoas, suas ideias, suas culturas, rompendo de forma significativa com as noções de tempo e espaço. Mais de dois bilhões de pessoas já estão conectadas à Internet²⁴, fazendo uso das inúmeras interfaces²⁵ que estão em constante invenção, reprodução e renovação. Cada uma com suas características funcionais, desde salas de bate-papo, passando por sites de ação política até a educação a distância pela Internet.

No Brasil, o número total de pessoas com acesso à Internet em qualquer ambiente (domicílios, trabalho, escolas, *lan houses* ou outros locais) atingiu 79,9 milhões no quarto trimestre de 2011, segundo o IBOPE *Nielsen Online*²⁶. Pesquisa divulgada pela Fundação Getulio Vargas (FGV)²⁷, em abril de 2012, indica que o número de computadores no Brasil dobrou nos últimos quatro anos, alcançando a impressionante marca de 99 milhões de máquinas em uso (somados tanto em

²² Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).
Nota da autora: Apesar da opção da autora deste trabalho pela utilização do termo “cultura digital”, a palavra “cibercultura” aparecerá quando estivermos nos referindo a outros autores, que fazem a opção por tal terminologia.

²³ A World Wide Web é uma função da linternet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam (LÉVY, 1999, p. 27).

²⁴ “How Many Online?” Disponível em: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 09.06.11.

²⁵ Usamos aqui o termo interfaces para todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário (LÉVY, 1999, p. 37).

²⁶ Disponível em: <http://www.ibope.com.br/>. Acesso em: 16.04.12.

²⁷ Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/mercado/22359-brasil-possui-99-milhoes-de-computadores-em-uso.htm>. Acessado em 19.04.12.

ambiente de trabalho quanto em casa). Apesar da desigualdade social, marcante no País, o percentual nacional de computadores por pessoa (51%) ultrapassa a média mundial (42%).

De fato, a cibercultura é a parte da cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço²⁸ e das cidades (SANTOS, 2011). Apesar da amplitude das possibilidades decorrentes dessa realidade digital, neste trabalho daremos destaque aos *softwares* sociais, “interfaces ou conjuntos de interfaces integradas que estruturam a comunicação síncrona e assíncrona entre praticantes geograficamente dispersos” (op. cit., 2011, p. 146).

O termo *softwares* sociais é constantemente substituído por “redes sociais”, forma esta inclusive popularmente conhecida. Portanto, elegemos neste trabalho o termo *softwares* sociais para destacar as interfaces de comunicação, considerando serem as redes sociais a própria comunicação em si.

De acordo com Recuero (2009, p. 24), uma rede social da Internet é “um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; nós de uma rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. Por sua vez Spyer (2007) descreve *software* social como o termo utilizado inicialmente por estudiosos da nanotecnologia para tentar descrever programas de computador voltados para a colaboração.

No contexto da *Web 2.0*, o conceito de rede social na Internet baseia-se na ideia de conectar praticantes com interesses comuns, que interagem colaborativamente a partir da mediação sociotécnica e de suas conexões (SANTOS, 2010). Atualmente no Brasil, as redes sociais do ciberespaço mais populares estão estruturadas pelos *softwares* sociais: *Orkut*, *Twitter*, *Facebook*, *You Tube* e *blogs*.

De acordo com Tapscott (2010), a chamada “geração digital” (conhecida também como “geração Y”, “geração net”, “geração alt-tab”) é responsável, em sua maioria, pela presença e utilização desses *softwares* sociais. Isso porque os indivíduos pertencentes a ela se desenvolveram numa época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica, na assim chamada “sociedade do

²⁸ O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2000, p. 17).

espetáculo”²⁹. Em 1996, quando a Internet ainda engatinhava, o canadense Don Tapscott detectou o fenômeno. Era o que ele denominou de “geração digital” – pessoas nascidas a partir da segunda metade da década de 1980, para quem os avanços tecnológicos são realidade, não conquista.

Seguindo essa linha teórica, esses jovens são definidos como “multitarefairos”, porque realizam várias atividades ao mesmo tempo: navegam na *web*, conversam com amigos online, enviam mensagem de texto pelo celular, ouvem música, jogam *games* e produzem conteúdos. Tudo ao mesmo tempo, representando um desafio para todas as instituições (família, escola, governo).

Encontramos também na literatura a noção de que esses jovens incorporam fácil e rapidamente as novas tecnologias, pois, como ao nascerem já estão em contato com elas, não conhecem outra realidade. Para Venn e Vrakking (2006, p. 11), é a geração de cidadãos que “já nasce com um *mouse* nas mãos, que descobrem o mundo por meio de uma grande variedade de canais de televisão, jogos de computador, *iPods*, *sites*, *blogs* e telefones celulares”.

Contudo, concentramos o foco deste trabalho nos riscos de generalização de tais fenômenos, como os descritos anteriormente, uma vez que os aspectos cognitivos e socioculturais estão distribuídos e são apropriados de modos muito diversos entre os habitantes do planeta, gerando diferenças, desigualdades e desconexões. As diferenças no acesso às TIC, especificamente, configuram desigualdades alarmantes: “97% dos africanos não têm acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto Europa e Estados Unidos concentram 67% dos usuários da internet” (CANCLINI, 2009, p. 225).

Não se há de negar a sedução exercida pelas novas tecnologias, especialmente sobre os jovens. De acordo com Wolton (2007, p. 89), os jovens encontram nas novas técnicas “um meio de se distinguir dos adultos, uma vez que na geração anterior reinou o império da televisão”. E, ainda maior do que esta vontade de distinção, está, sem dúvida, “a sensação de participar, por intermédio das novas tecnologias, de uma nova aventura” (op. cit. 2007, p. 89), referindo-se à nova época da comunicação baseada nos recursos multimídias, à nova história do trabalho, das relações pessoais e dos serviços, enfim, da sociedade contemporânea.

²⁹ O conceito de “sociedade do espetáculo”, inaugurado por Guy Debord em 1967, parece-nos adequado para pensar o modo geral como a vida na sociedade de consumo se estabelece e sobre os mecanismos e produtos espetaculares da indústria da cultura.

Além do mais, a publicidade em todas as direções, os discursos dos políticos e das mídias, de forma massiva e onipresente, leva-nos a crer que *o acesso ao computador está disponível para todos*. Wolton (2007, p. 90) acredita que “é bastante normal que o sonho de uma sociedade mundialista de informação e comunicação se desenvolva em simetria à lógica da globalização econômica, que nos dizem ser inevitável”. Dito isto, essa utopia em torno da Internet parece acabar com a hierarquia social, como se diante do computador todos estivessem em pé de igualdade.

No entanto, o fato de ser nascido e criado em meio aos avanços tecnológicos garante a apropriação por todos dos diversos recursos presentes na Internet? Como ficam, nesse processo de apropriação, a realidade social e cultural, e a trajetória escolar individual do indivíduo? O limite aqui é a competência. Concordamos plenamente com Wolton (2007, p. 88), quando este afirma que: “O acesso a toda e qualquer informação não substitui a competência prévia, para saber qual informação procurar e que uso fazer desta. O acesso direto não suprime a hierarquia do saber e do conhecimento.”

Lévy (1999, p. 237), por sua vez, ao relacionar a área de tecnologia com a sociedade, afirmou que “toda nova tecnologia cria seus excluídos”. Ele não está, com isso, atacando a tecnologia, mas lembrando que, por exemplo, antes dos telefones não existiam pessoas sem telefone, do mesmo modo que anteriormente à invenção da escrita não existiam analfabetos. Segundo Lévy (1999), o fato de haver analfabetos ou pessoas sem telefone não nos leva a condenar a escrita ou as telecomunicações. Apesar de ter gerado e continuar gerando até hoje milhões de excluídos, a escrita nunca foi considerada um tormento para a sociedade. Por que seria diferente com os computadores? A nosso ver, porém, essa visão é demasiadamente simplista e apenas favorece o abismo de oportunidades entre os cidadãos.

No caso das TIC, na sociedade contemporânea, é inegável que a falta de acesso competente à informática e à Internet gera desigualdades em quase todos os aspectos da vida cotidiana, entre eles inclusão econômica, educação, participação política, assuntos comunitários, produção cultural, entretenimento e interação pessoal. Ao mesmo tempo, o inverso também é real: os que já estão marginalizados, de alguma forma, terão menos oportunidades de acesso e de uso da informática e da Internet.

Nesse cenário, surge a percepção de que, ao arcabouço de misérias e humilhações sofridas por aqueles que não possuem os elementos necessários para participar da sociedade atual, soma-se a exclusão digital. Na visão de Cazeloto (2008, p. 125), “o termo inclusão digital já denota em si uma forma de hierarquização”. A inclusão digital é, portanto, um artifício de engenharia social criado para estender ao maior número possível de cidadãos os eventuais benefícios de que uma elite já desfruta integralmente como parte natural de sua inserção na sociedade.

O conceito de exclusão digital começou a ser delineado no Brasil na década de 1990, a princípio com sentido análogo à expressão inglesa *digital divide*³⁰, a qual se referia à lacuna na posse de computadores entre certos grupos étnicos. O pesquisador Warschauer (2006) lembra que essa mentalidade da época enfatizava a necessidade de conectar as pessoas de qualquer maneira e a qualquer preço, para que não ficassem para trás. Contudo, essa perspectiva baseava-se num entendimento superficial do relacionamento da Internet com a mudança econômica³¹ e social³² então presenciada.

Com o passar do tempo, esse ponto de vista incorreto foi superado. Já tendo compreendido que o *boom* do fenômeno “pontocom” não criou qualquer mundo paralelo e que a exclusão digital não seria ultrapassada caso as pessoas adquirissem um computador, a tendência foi concentrar-se menos na disponibilidade do equipamento necessário e mais no acesso à Internet de banda larga. Esta mudança mostra que a centralidade da questão não era a discussão da existência de indivíduos que possuíam ou não computadores – posse de equipamento –, e sim a valorização do acesso à internet e à informação online – conectividade (WARSCHAUER, 2006).

O conceito de exclusão digital segue se consolidando com o tempo, de acordo com os desafios que se apresentam à sociedade, e alcança a noção que considera o acesso significativo às TIC além do que meramente oferece computadores e conexões à Internet – equipamento e conectividade. Coerente com

³⁰ Traduzida para o português como “brecha digital”, ou a defasagem (hiato) que existe entre aqueles que podem se beneficiar das tecnologias digitais e os que não podem. Disponível em: <http://www.itu.int/ITU-D/digitaldivide/>. Acesso em: 08.06.11.

³¹ Enfatizava-se a economia associada à Internet, expressa no surgimento desenfreado de empresas pontocom (WARSCHAUER, 2006, p. 29).

³² Associada ao surgimento do ciberespaço, supostamente um plano inteiramente diferente da existência (WARSCHAUER, 2006, p. 29).

esse momento, Warschauer (2006, p. 21) salienta que a inclusão digital “[...] insere-se num complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais”.

Ainda nesse sentido, Sorj e Guedes (2005) ressaltam, com relação a essa perspectiva, como o usuário se relacionava com: o tempo disponível e a qualidade do acesso; o dinamismo das TIC, que requerem constantes atualizações que, por sua vez, demandam investimentos regulares; e a capacidade de leitura e interpretação das informações.

Balboni (2007, p. 12) complementa essa visão ao caracterizar o excluído digital como “o indivíduo que não dispõe de recursos materiais e também de conhecimentos para acessar, interagir, se apropriar e produzir conteúdos através da rede”.

Finalmente, para aferir a exclusão digital, já não basta considerar os indivíduos que têm acesso e os que não têm. É necessário analisar uma teia de variáveis: idade, etnia, renda, educação, política, e qualquer iniciativa que vise reduzir essa exclusão não pode desconsiderar esse contexto.

Tendo como base as considerações apontadas, indagamos: (a) De quais *softwares* sociais os jovens fazem parte? Qual o propósito de utilização pelos jovens de cada um dos *softwares* sociais estudados? (b) De que forma os jovens empregam tais *softwares* sociais em seu cotidiano? (c) Que tipos de informação e conhecimento circulam nos perfis desses jovens nos *softwares* sociais? (d) De que forma os usos que os jovens fazem dos *softwares* sociais contribuem para a inclusão digital?

DA PESQUISA

Com base nas contribuições teóricas adotadas e sem perder de vista o foco central da investigação, a abordagem metodológica correspondeu a uma pesquisa de natureza qualitativa. No sentido de decifrar o que precisamos para atingir o objetivo proposto e oferecer uma visão mais clara do problema, optamos pela pesquisa exploratória, pois, segundo Beuren (2003, p. 80), “por meio do estudo exploratório, busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”. Gil (1994, p. 45) assevera que “[...] estas pesquisas exploratórias têm como objetivo

principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”.

A investigação foi realizada no âmbito do Projeto Educacional Espaço Criança Esperança Rio de Janeiro (ECE RJ), que consiste numa iniciativa da classe empresarial com vistas a suprir carências de oportunidades para crianças, jovens e suas famílias numa comunidade de baixa renda no Rio de Janeiro, caracterizando um espaço de educação não-formal, que atua em paralelo à escola. O ECE RJ tem como propósito complementar a educação de crianças, adolescentes e jovens, e promover a inclusão digital vista como tecnologia social, para impulsionar o desenvolvimento humano e social. “Uma das principais características do projeto é facilitar o acesso à informação, por meio da inclusão digital.” (UNESCO; TV Globo, 2009, p. 21)

Para a coleta de dados, fizemos uso dos seguintes instrumentos: (a) questionário – com o objetivo de traçar o perfil sociocultural e econômico dos sujeitos da pesquisa e investigar sua relação com a Internet e os softwares sociais, contendo apenas questões fechadas; (b) entrevistas – de caráter exploratório, semiestruturadas, fazendo simultaneamente a análise dos dados e facilitando a identificação de falhas, que poderiam ser corrigidas a tempo; e (c) *softwares* sociais: *Facebook, Twitter e Orkut* – análise da participação dos participantes da pesquisa e análise da produção de conteúdo nos *softwares* sociais.

A análise de dados foi interpretativa, utilizando como metodologia a análise de conteúdo, extraíndo toda a informação possível e gerando novas hipóteses, a fim de construir conjecturas sobre as observações de que dispomos (MORAES, 1999). No campo das investigações sociais, essa metodologia se propõe a ir além de uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Para garantir a credibilidade dos dados, utilizamos a triangulação das informações. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000, p.173), “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação”. Nesse caso, os autores referem-se ao uso de mais de uma fonte de dados a partir da convergência de resultados utilizando diferentes métodos, reforçando a validade e fidedignidade da pesquisa.

CARACTERIZANDO OS JOVENS DA PESQUISA

Os participantes de nossa pesquisa são 15 jovens cursando do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas da Zona Sul do Rio de Janeiro. Ao delimitarmos essa escolaridade, acabamos por reunir jovens na faixa etária de 14 a 19 anos, ressaltando que essa escolha se deu prioritariamente pela escolaridade, uma vez que se presume já haver, nessa etapa da formação escolar, autonomia em relação à leitura e escrita, além de prestarem informações relevantes para este estudo no que tange à maneira pela qual utilizam os *softwares* sociais.

Quando questionados sobre suas expectativas em relação ao futuro, 80% dos jovens pretendem ingressar na faculdade e trabalhar após a conclusão do Ensino Médio. Com relação à renda familiar, podemos confirmar o baixo poder aquisitivo desses usuários, uma vez que 87% dos entrevistados se acham nas duas primeiras faixas: até R\$500,00 e de R\$501,00 a R\$1.500,00.

Em relação ao meio de comunicação mais utilizado para se manter informado, a maioria expressiva aponta a Internet (74%). Em segundo lugar aparece a televisão, com o percentual de 20%. Na questão relativa ao lazer, tivemos o objetivo principal de identificar se a utilização da Internet era vista pelos jovens como atividade recreativa. Contudo, apenas 6% dos jovens citaram tal atividade como preferência de lazer, tendo predominado “assistir à televisão” (28%). As menções à prática de esportes (20%), conversa com os amigos (20%) e ida a cinema/teatro/shows (20%) aparecem, inclusive, na frente do uso da Internet. Ao compararmos esses resultados com o referente ao meio de comunicação mais utilizado para se manter informado, podemos observar que os jovens pesquisados vêem a Internet potencialmente como forma de se comunicarem e buscarem informações. A televisão, por sua vez, é considerada entretenimento.

Os percentuais registrados relativos ao principal local de acesso à Internet evidenciam que os jovens pesquisados não apresentam problemas em relação à posse de equipamentos e conectividade: 94% acessam a Internet da própria residência. Esse número está bem acima, inclusive, da média da cidade do Rio de Janeiro, onde 46,92% acessam a Internet de casa utilizando a banda larga³³. Merece ainda destaque que os demais 6% acessem a Internet do dispositivo móvel

³³ Os dados são da pesquisa Mapa da Inclusão Digital, divulgada em 16.05.12 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pela Fundação Telefônica. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/telefonica/>. Acesso em: 17.05.12.

celular, superando a questão da mobilidade. Não poderíamos deixar de destacar também que não houve qualquer menção a “projeto de inclusão digital” e “*lan house*”, mostrando-nos que, nesse grupo pesquisado, a questão relativa ao acesso físico à Internet não é problema, eles estão conectados.

Quando, porém, abordamos a questão relativa ao nível de domínio da Internet, percebemos que os jovens não se consideram *experts*. Apenas 20% deles caracterizam seu nível de domínio da Internet como “muito fluente”, e 13% se autotranscrevem como “pouco experiente”. Outro dado bastante significativo diz respeito aos conteúdos menos acessados na rede, em que 47% dos jovens afirmam ser as “notícias”. O que mais nos impressionou é que, ao mesmo tempo em que consideram a Internet como o principal meio de comunicação para se manterem informados, o que menos acessam são as notícias.

Na questão relativa aos *softwares* sociais mais utilizados, os jovens puderam escolher mais de uma opção. Como já supúnhamos, o *Facebook* apresenta a maior adesão, com 34% da preferência. Em seguida aparece o *You Tube*, com 23%, mas este não foi objeto da pesquisa, uma vez que se caracteriza basicamente como repositório de vídeos. Em relação ao *Orkut*, 20% dos jovens relatam utilizá-lo. Contudo, durante as entrevistas, muitas vezes disseram que está ultrapassado (empregam “ultrapassado” no sentido de “fora de moda”), que por isso praticamente não o acessam mais e que foi superado pelo *Facebook*. Em relação ao *Twitter*, apenas 14% dos jovens dizem participar do *microblog*. O baixo percentual se deve, segundo os participantes, à dificuldade de utilização.

Quando questionados sobre o principal motivo para utilizarem os *softwares* sociais, 67% dos jovens disseram que é “manter contato com os amigos”. Além dessa, as outras opções mencionadas foram: “buscar informações do meu interesse” (13%), “divertir-me como passatempo” (13%) e “obter informações de lazer e entretenimento” (7%). Opções relacionadas à divulgação de conteúdos, contatos profissionais e conhecimento de pessoas novas não foram mencionadas nenhuma vez. Sobre os principais temas de interesse, a música foi o que obteve maior destaque, com o percentual de 40%. Em relação às principais atividades desenvolvidas nos *softwares* sociais, “acessar vídeos e fotos dos amigos” aparece em primeiro lugar com o percentual de 47%. Mais uma vez, a opção relacionada a pessoas, empresas e marcas famosas não obteve menção. Esses resultados

evidenciam a preferência da navegação nos *softwares* sociais como uma forma de extensão dos contatos já estabelecidos “fora” da Internet.

Conforme podemos observar, com base nos dados apresentados, as atividades preferidas desses jovens são relacionadas aos amigos, seja para manter contato ou acessar suas fotos e vídeos. Isso aponta para uma utilização da Internet que apenas reproduz a realidade e a vida cotidiana dos jovens. A possibilidade de uso dos *softwares* sociais para obter novos conhecimentos e desenvolver atividades novas e variadas parece-nos descartada pelos sujeitos da pesquisa.

OS JOVENS E O FACEBOOK

Retomamos as questões que nortearam este estudo, a fim de respondê-las:

(a) De quais *softwares* sociais os jovens fazem parte? Qual o propósito de utilização pelos jovens de cada um dos *softwares* sociais estudados? O grupo de atores sociais pesquisados usa o *software* social *Facebook* e tem como propósito de utilização manter a rede social já existente fora da Internet. Tal conclusão vai ao encontro do que explicita Recuero (2009, p. 105): “Ao observar uma rede social em um determinado site ou sistema, é preciso também perceber que essa apropriação pode variar de acordo com o grupo que está utilizando o site”.

(b) De que forma os jovens empregam tais *softwares* sociais em seu cotidiano? Como observamos, não vão além do entretenimento baseado no propósito de interação via trocas comunicacionais online com os amigos. Portanto, o tipo de comunicação encontrada é semelhante ao face a face, mas a distância, além de não atingir a possibilidade de ser em tempo real (Reid, 1991 apud Recuero, 2009, p. 119). Como bem resume uma entrevistada: *Pra mim, só diversão e às vezes algumas notícias (...) Tipo alguma pessoa muito famosa, sei lá, às vezes faleceu, não parei nem pra ver televisão, aí todo mundo “ah, esse ator era muito bom, pena que morreu, muitos anos de carreira”. Aí eu fico sabendo por lá, assim, só.*

(c) Que tipos de informação e conhecimento circulam nos perfis desses jovens nos *softwares* sociais? A primeira observação a ser destacada no que tange a essa questão é que os jovens pesquisados compartilham muito pouco conhecimento

em seus *softwares* sociais, e o que de fato circula em suas páginas são informações. Conforme analisamos, alguns tipos de informação são recorrentes nos *softwares* sociais desses jovens, todos com claro apelo relacional. São eles: letras de músicas, vídeos de músicas e publicação de informações de caráter pessoal. Verificamos, ainda, com base nos dados coletados, que os participantes não mantêm trocas conversacionais com os seus “amigos” nos *softwares* sociais. Portanto, mesmo quando uma informação é divulgada, na maioria das vezes através de vídeos ou frases/textos de outros autores, não são estabelecidas conversações sobre ela, o que impede que aquela informação venha a se transformar em conhecimento.

(d) De que forma os usos que os jovens fazem dos *softwares* sociais contribuem para a inclusão digital? Para respondermos a essa questão, primeiramente reiteramos que a nossa visão de inclusão digital alinha-se com as definições propostas por Warschauer (2006) e Cazeloto (2008). Todavia, a principal consideração desta pesquisa em relação a essa perspectiva é que, para os jovens pesquisados, a inclusão digital aparece como sinônimo de inclusão na cultura digital.

De acordo com os autores acima citados, o simples acesso à tecnologia não é capaz de reduzir as desigualdades sociais. Entretanto, o fato de estar conectado e utilizar os *softwares* sociais é traduzido pelos jovens como sinal de pertencimento à cultura contemporânea, o que para nós, pesquisadores, é uma dimensão que não deve ser descartada. Vimo-nos, então, diante de duas dimensões sobre as perspectivas de inclusão digital a partir da utilização dos *softwares* sociais, e optamos por considerar as duas possibilidades.

A primeira vai ao encontro dos resultados encontrados que sugerem os *softwares* sociais como via para os jovens se sentirem pertencentes à cultura digital, ressaltando que esta já apresenta em seu cerne muitas formas de exclusão. A segunda perpassa a dimensão relacionada ao “sentimento de pertencimento” e considera a manutenção da realidade social dos jovens, mesmo com a utilização dos *softwares* sociais, uma vez que esses jovens não fazem uso das inúmeras possibilidades apresentadas com as propostas das redes sociais da Internet. A seguir, analisaremos essas duas dimensões.

I) A importância de se sentirem incluídos na cultura digital

Lévy (1999) defende que o excluído é aquele que se encontra desconectado. Realmente, corroborando tal afirmação, é comum vermos empresas e governos falando em democratização do acesso e inclusão digital, sem critérios e sem prestar atenção se tal inclusão promove os efeitos desejados. Esses discursos invadem nosso cotidiano, e muitos indivíduos se deixam levar, sem parar para pensar o que de fato o acesso ao computador pode trazer de benefícios para suas vidas.

Esse é o caso da maioria dos jovens desta pesquisa. E mesmo aqueles que em seu discurso de alguma maneira questionaram a real relevância de utilizar os *softwares* sociais, fazem-no com bastante frequência. Na visão de Cazeloto (2008), isso ocorre porque, para esses indivíduos, as propostas de utilização da Internet não lhes aparecem como uma opção, e, o direito que têm de recusar o acesso ao computador é sobreposto por inúmeras iniciativas que impõem uma espécie de “obrigação de uso” (op. cit., 2008). Ou seja, os jovens pesquisados enxergam a utilização da Internet como forma de não serem “estranhos” (BAUMAM, 1997) para a sociedade. Uma vez que as práticas sociais, culturais e econômicas passam a acontecer também na rede, os indivíduos que não estão presentes nela fatalmente não se enquadram nesse padrão estabelecido como modelo e imprescindível para a inclusão na sociedade.

Nessa mesma direção, Canclini (2009, p. 94), ao abordar a questão sobre “incluídos” e “excluídos”, faz referência aos termos “grandes” e “pequenos”, em que o primeiro diz respeito àqueles que dispõem de maior capacidade para se deslocar nos espaços geográficos e interculturais, enquanto os “pequenos” estão destinados à imobilidade.

Mais uma vez deparamos com as duas dimensões propostas: estar presente no ciberespaço é decisivo para que os jovens se sintam incluídos na sociedade contemporânea; portanto, para serem considerados “grandes”, precisam ter capacidade de fazer uso dos recursos da cultura digital.

Por fim, para explicitarmos nosso posicionamento em relação à perspectiva de os jovens pesquisados se sentirem incluídos na sociedade a partir dos usos que fazem dos *softwares* sociais, propomos uma comparação com a noção de “simulacro” definida por Baudrillard (1994), quando se refere ao processo através do qual uma representação ou imagem toma crescentemente o lugar do objeto real que

ele deve supostamente representar. Apesar de participantes da cultura digital via utilização dos *softwares* sociais, os usos apresentados pelos jovens geram satisfação e felicidade através de uma representação, numa relação com as reais possibilidades intrínsecas a esses *sites* (objeto real). No campo do consumo, podemos dizer que os indivíduos adquirem falsificações, mas têm a certeza de uma aquisição autêntica. No caso dos *softwares* sociais, os usos que os jovens fazem podem ser comparados às falsificações, com a certeza de uma utilização plena e efetiva.

Em resumo, os jovens se sentem felizes utilizando os *softwares* sociais da maneira que o fazem. Sentem-se, ainda, incluídos na cultura digital, como se estivessem consumindo **uma mercadoria autêntica**, enquanto na verdade **reproduzem de forma imperfeita** a real possibilidade de utilização desses *sites*.

II) Realização de práticas significativas nos *softwares* sociais

Muito mais importante que a quantidade real de tempo que os jovens passam diante do computador e da Internet é o que eles, de fato, fazem durante esse tempo. Infelizmente, os resultados deste estudo registram que os jovens pesquisados não realizam práticas significativas nos *softwares* sociais, apesar de passarem bastante tempo “conectados” a eles. Práticas significativas por meio do uso da Internet são entendidas por nós como o ingresso em novas comunidades e culturas, o enfrentamento de problemas significativos e o trato de situações de injustiça social (WARSCHAUER, 2006, p. 172).

No entanto, ao contrário dessa perspectiva, os usos feitos pelos jovens englobam apenas características como entretenimento como propósito de utilização, manutenção dos vínculos sociais e culturais preexistentes, e propagação de modismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, retomaremos, então, a definição de *Web 2.0* adotada neste trabalho: “caracterizada por potencializar as formas publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, SMANIOTTO, 2006, p. 19). Essas

características estão também presentes nos *softwares* sociais, mas não são atingidas nos usos feitos pelos jovens pesquisados.

Ressaltamos, assim, mais uma vez que, de acordo com Warschauer (2006, p. 21), para um acesso significativo às novas tecnologias, é imprescindível considerar conteúdo, língua, letramento, educação e estruturas institucionais e comunitárias. Esses fatores acabam por determinar os usos dos *softwares* sociais feitos pelos jovens, bem como a relação com a inclusão digital.

Destacaremos a questão de que, para o jovem da sociedade atual, é importante estar conectado e presente no ciberespaço para sentir-se incluído na cultura digital. No entanto, nós, pesquisadores e educadores, não podemos desconsiderar que apenas possuir um computador, ter acesso à banda larga e utilizar os *softwares* sociais diariamente por horas a fio não garante uma atuação pró-ativa na sociedade contemporânea.

Finalmente, gostaríamos de lançar uma proposta de reflexão, deixando-a aberta a futuras investigações: diante de tantas formas de desigualdades experimentadas por esses jovens, o fato de não participarem de forma pró-ativa na cultura digital torna piores suas condições de vida e os faz infelizes? A tecnologia é apenas capaz de potencializar capacidades, ou transforma pessoas? O que não podemos desconsiderar, nem por um segundo, é a noção de que a exclusão digital é apenas mais uma forma exclusão para esse grupo de jovens, que deve ser reconhecido por sua capacidade de desenvolver estratégias de sobrevivência física e psicológica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

BALBONI, M. **Por detrás da inclusão digital**: uma reflexão sobre o consumo e a produção de informação em centros públicos de acesso à internet no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Doutorado em Ciências da Comunicação. 2007. 210 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 30 set. 2010.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Tradução Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002, 80p.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GUTIERREZ, S. O fenômeno dos weblogs: as possibilidades trazidas por uma tecnologia de publicação na Internet. **Informática na Educação: teoria & prática**. v. 6, n. 1, p. 87-100, jan.-jun. 2003.

LEMOS, A. (Org.). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PRIMO, A.; SMANIOTTO, A. M. R. A conversação na comunidade de blogs insanus. **e-Compós**, Brasília, n. 5, abr. 2006. Disponível em: http://www.compos.org.br/ecompos/adm/documentos/abril2006_alex_ana.pdf.

Acesso em: 25 out.2010.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando**. Guia de metodologias da pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

SANTOS, E. O. dos. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 29-48.

_____, E. O. dos. A tessitura do conhecimento numa rede social da internet: um estudo netnográfico na interface Facebook. In: **SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER – UDESC/UFSC**, 5., 2011, Florianópolis. Disponível em: <http://150.162.39.1/simposio2011/index.php/simposio2011/2011>. Acesso em: 21 maio 2011.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital. **Novos Estudos**, n. 72, p. 101-117, jul. 2005.

SPYER, Juliano. **Conectado: o que a Internet fez com você e o que você pode fazer com ela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

UNESCO, TV Globo. **Criança Esperança**: mobilizando pessoas, transformando vidas. Brasília: Edições UNESCO, 2009, 340 p.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão Social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

WOLTON, D. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Tradução Isabel Corsseti, Porto Alegre: Sulina, 2003.

8

RELACIONAMENTOS SOCIAIS ONLINE ENTRE JOVENS E SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira
Lucia Regina Goulart Vilarinho

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre relacionamentos virtuais vivenciados por jovens em contextos sociais online, nos quais a superexposição de si transforma-se em padrão de sociabilidade. Deriva-se de uma pesquisa com inspiração antropológica que, situando a Cibercultura como 'pano de fundo' da contemporaneidade, visou investigar os nexos entre os comportamentos digitais de jovens matriculados no ensino médio e o conceito de "sociedade do espetáculo", formulado por Guy Debord. Ao problematizar as práticas culturais desses jovens, o artigo evidencia o imbricamento entre relacionamentos online e *offline* e a naturalização da exposição da vida nas redes sociais como espetáculo a ser consumido. As redes sociais online propiciam o fenômeno do 'tornar-se visível', ao mesmo tempo em que estimulam tocas comunicacionais e ressignificações culturais. Cabe ao campo da educação refletir sobre as possibilidades que pode desenvolver para a apropriação criativa dos ambientes digitais, especialmente no que se refere à geração / circulação de conteúdos acadêmicos na *web*.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade do espetáculo. Redes sociais online. Relacionamentos juvenis.

ONLINE SOCIAL RELATIONSHIPS AMONGST YOUNGSTERS AND THE SOCIETY OF THE SPECTACLE

ABSTRACT

This article reflects on virtual relationships experienced by youngsters in online environments, where overexposure becomes a pattern of sociability. It derives from research with anthropological inspiration that, locating cyberculture as background, investigated links between digital behaviours of young people and the concept of "society of the spectacle", proposed by Guy Debord. By problematizing the cultural practices of young people, the article highlights the intertwining between online and offline relationships as well as the naturalization of personal exposure in social networks as a spectacle to be consumed. Online social networks make the

phenomenon visible whilst stimulating communicational exchanges and cultural re-significations. Education must reflect on and develop possibilities for the creative appropriation of digital environments, especially with regard to the circulation of scholarly content on the web.

Keywords: Society of the Spectacle. Online social networks. Youth relationships.

INTRODUÇÃO

Os recursos da Internet vêm facilitando a articulação e a criação de redes que promovem novas formas de expressão e comunicação entre as pessoas, envolvendo especialmente os jovens que (re)inventam os vínculos sociais. Entretanto, a expansão do uso da Internet e sua apropriação, bem como a interatividade que daí se potencializa, não garantem a intensificação da interação social. Antes, representam a (re)configuração de relacionamentos - novas formas de sociabilidade.

Compreendendo a Cibercultura como ‘pano de fundo’ da contemporaneidade, o que implica admitir a perspectiva de Kerckhove (2009) no sentido de que estamos em uma era fundamentalmente midiática, engendrada pela multiplicação da massa de informações, na qual muitas das atividades humanas acontecem online, e admitindo que ela “exprime a emergência (ainda em processo e, portanto, não inteiramente apreensível) de novas concepções sobre a vida humana; uma nova ontologia que aponta o devir tecnológico da humanidade” (FELINTO, 2008, p. 15), desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo mais amplo de investigar a exposição voluntária de informações concretizada por jovens nas redes, as intencionalidades e a relação desse comportamento com a sociedade contemporânea. A impotência induzida pela distância ou a abstração dos vínculos nos ambientes digitais, mais precisamente nas redes sociais online, constituem material dinâmico para uma aproximação do universo simbólico desse grupo cultural específico - os jovens estudantes do ensino médio.

Debord (2011) chamou a sociedade contemporânea de ‘sociedade do espetáculo’ por ser dominada pelo consumo e pelas imagens e informações veiculadas pela mídia. Nas redes sociais online, os internautas deliberadamente expõem aspectos de sua intimidade, conquistas, viagens e gostos pessoais, tornando-se alvos complacentes da observação social. Mais do que serem

observados, almejam ser seguidos, alcançando o máximo de visibilidade social. A emergência da sociabilidade no ciberespaço é discutida por Rocha (2011), que chama de 'deslumbramento computacional' o impacto da sedução das imagens. A abordagem deste autor considera que a sedução causada pelas tecnologias computacionais e suas interfaces, em alguns casos, chega ao grau de fetiche. Para ele, o envolvimento emocional dos usuários reduz a capacidade de crítica. Distingue, ainda, as condições de deslumbramento e de encantamento, sendo a primeira mais passageira e superficial e a segunda mais profunda e com potencial de fixar-se na cultura.

Trivinho (2001, p.108) fala do “*boom* da sociabilidade imaterial sem corpo” no ciberespaço, com base nos contatos assépticos das relações mediadas informaticamente, que trariam segurança num contexto social fraturado pela ameaça do vírus HIV. Neste cenário, o capitalismo, em plena revolução informacional, apresenta fenômenos e processos novos que exigem pesquisas cada vez mais apuradas, uma vez que, ao se reinventar, continua sendo um modo de produção e reprodução das relações sociais, fundado na exploração do trabalho, mantendo as contradições próprias de sua estrutura e dinâmica. Os jovens, ainda que vivendo a sensação de liberdade oferecida pelas redes sociais, continuam inseridos no capitalismo globalizador. O consumo é um processo no qual os desejos se transformam em demandas e atos socialmente regulados (CANCLINI, 2008), daí a importância de se desvelar como ele se expressa nas redes sociais frequentadas por jovens e como influencia a compreensão dos significados e sentidos da era contemporânea.

No âmbito da pesquisa da qual extraímos o presente artigo, discutimos análises contemporâneas das subjetividades juvenis relacionando-as às entrevistas realizadas com os jovens estudantes participantes de redes sociais online.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa considera que os sistemas tecnológicos são socialmente produzidos e vivenciados dinamicamente numa (des)construção constante de valores. Castells (2003) aponta que são os comportamentos socioculturais que definem o alcance das tecnologias e não o oposto. Desse modo, é possível pontuar que as redes sociais online devem ser pensadas a partir do uso e do lugar que ocupam no universo dos jovens, o que possibilita uma visão mais ampliada e menos esquemática das próprias redes. *Avatares, personas* e territórios imagináveis foram investigados a partir de entrevistas em profundidade com jovens

estudantes, de 15 a 18 anos, alunos do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro, com a intenção de reconhecer as ressignificações culturais produzidas por esses sujeitos nas redes sociais online. As relações que os indivíduos e as coletividades desenvolvem podem expressar formas surpreendentes de sociabilidade, emancipação e transparência.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que serviu de base para o presente artigo faz parte de um projeto etnográfico mais amplo que está em andamento, de natureza qualitativa. Busca compreender como jovens que cursam o ensino médio de uma escola pública, situada na zona sul do Rio de Janeiro, usam a Internet e as redes sociais online como possibilidade de exposição de si e exercício de sociabilidade. Intenta estabelecer nexos significativos entre o uso que estes jovens fazem da Internet e das redes sociais online e o conceito de sociedade do espetáculo desenvolvido, em 1967, por Guy Debord (1931-1994).

Após a entrada no campo, facilitada pelo fato de uma das pesquisadoras ser professora do colégio no qual a pesquisa está sendo realizada, ainda que não atuante na unidade de ensino contexto da investigação, foram feitos os contatos sempre intermediados pelo professor da turma. No primeiro momento, explicitamos os objetivos da pesquisa e distribuimos o *termo de livre consentimento* para que fosse entregue aos responsáveis com vistas à ciência e assinatura. Este procedimento se fez necessário na medida em que os praticantes investigados têm idade entre 15 e 18 anos. De posse das autorizações, as pesquisadoras entraram em contato direto com os estudantes, sendo que três se apresentaram voluntariamente para participar do estudo, todos do sexo feminino.

Os resultados registrados neste artigo são fruto de três entrevistas em profundidade, realizadas em horários previamente marcados. O local escolhido para o encontro com as alunas foi a biblioteca da escola, recentemente restaurada e reinaugurada. É um local amplo que ofereceu à pesquisadora a tranquilidade e a privacidade necessária para a realização das entrevistas, as quais foram gravadas mediante a autorização das participantes e depois transcritas.

A pesquisa pela sua natureza qualitativa alcança aspectos da subjetividade dos indivíduos e da singularidade dos fenômenos sociais. Nesta perspectiva, levar

em conta a percepção dos estudantes implica, teoricamente, em valorizar o ponto de vista do sujeito e, metodologicamente, discernir os princípios que orientam as ações dos jovens informantes. Dessa maneira, a análise e a interpretação das categorias presentes nos discursos dos alunos e alunas se constituíram no procedimento analítico definidor da metodologia, tendo como foco de observação e investigação os nexos entre as práticas relacionais no ciberespaço e o conceito de sociedade do espetáculo.

Cabe registrar que durante uma das entrevistas, um jovem de mesma idade e colega de turma da entrevistada aproximou-se, sentou-se à mesa e como a pesquisadora e a entrevistada o acolheram carinhosamente, acabou por participar da entrevista. Sua intervenção introduziu a temática do *Orkut*³⁴. Cabe registrar que, em uma pesquisa exploratória anterior, os jovens apontaram o perfil no *Orkut* como uma identidade social, ou seja, como um documento definidor para a convivência social *offline*. Atualmente, observamos uma migração bastante significativa de sujeitos para o *Facebook*.

Procuramos conduzir as entrevistas com perguntas abertas que permitissem aos estudantes a oportunidade de falar livremente a respeito do uso da Internet e das redes sociais online. Provocamos a discussão sobre a atitude de falar sobre si mesmo, expondo sua intimidade no ambiente aberto da Internet com a intenção de refletir sobre o conceito de sociedade do espetáculo. Bia, Karina e Carolina são nomes fictícios para as personagens reais dessa narrativa, que possibilitaram as entrevistas em profundidade.

DA NATURALIZAÇÃO DOS RELACIONAMENTOS DIGITAIS

Karina de 16 anos, afirmou: *nos dias de hoje participar de uma rede social é algo inútil, mas essencial...* A escuta de falas como a de Karina nos leva a refletir sobre os significados de inútil e essencial atribuídos pelos jovens na cultura juvenil da contemporaneidade. Palavras como *fúteis*, *superficiais* e *divertidas* são usadas por meninos e meninas para definir o espaço das redes sociais online e o acúmulo de contatos que nelas experimentam, configurando uma sociabilidade marcada pelo

³⁴ O Orkut é um *software* do Google lançado em 24 de janeiro de 2004 e teve sucesso de público estrondoso no Brasil.

mundo digital. No entanto, mesmo quando existe o reconhecimento desses atores de que podem perder tempo de estudo no ciberespaço, eles consideram que participar de redes sociais online é essencial para 'ser' e 'acontecer' com eficácia, atingindo um número de acessos, amigos e contatos cada vez maior, ou seja, 'tornar-se visível'.

Bia, também de 16 anos, pesquisa nas redes sociais os interesses musicais e culturais dos colegas de cada grupo novo do qual participa, faz a partir das interfaces digitais um mapeamento: *no meu curso de inglês, só dá funkeiro!; na escola tem mais gente do rock*. Todos os seus conhecidos têm conta no *Facebook*. Para esta jovem, quem não mantém perfil no *Facebook*, *não tem vida social*. A concepção de sociabilidade inclui para ela necessariamente o ambiente online, mas não se limita ao digital. Os contatos se estabelecem nas interfaces digitais, continuam no presencial e podem retornar ao seu início, marcando seus rastros por imagens, fotos e mensagens que permanecem expostas e podem ser visitadas e revisitadas constantemente. As redes sociais online e comunidades virtuais assumiram centralidade nas estratégias de vida das jovens participantes da pesquisa. Quem não habita esta interface perde a oportunidade de afirmar-se no grupo e construir sua rede de relacionamentos pessoais *offline* já que as senhas para os contatos estão no ambiente online onde os perfis são, muitas vezes, classificados pelo número de amigos que conseguem colecionar.

Assim, os princípios da cibercultura, definidos por Lemos e Lévy (2010), tais como "liberação da palavra", "conexão" e "reconfiguração" aparecem nas estratégias de vida dos jovens praticantes da cultura digital. O uso das redes sociais é tomado como padrão e terreno para as expressões e sociabilidades juvenis que se potencializam no ciberespaço. Esta perspectiva está bem expressa em Martin-Barbero (2003, p. 66):

é no mundo dos jovens urbanos que se fazem visíveis algumas das mudanças mais profundas e desconcertantes de nossas sociedades contemporâneas: os pais já não constituem o padrão dos comportamentos, a escola não é o único lugar legitimado do saber e tampouco o livro é o eixo que articula a cultura. Os jovens vivem hoje a emergência das novas sensibilidades, dotadas de uma especial empatia com a cultura tecnológica, que vai da informação absorvida pelo adolescente em sua relação com a televisão à facilidade para entrar e mover-se na complexidade das redes informáticas.

A exibição de si e a contemplação do outro (*stalkear*) nos remetem ao fenômeno contemporâneo da expressão da experiência pessoal e cotidiana na Internet, identificada por Máximo (2008) como emergente em meados dos anos 90. Surgem como uma tendência a publicações nos sites pessoais de informações sobre a intimidade de seus autores. Os diários pessoais são, então, ressignificados e se deslocam das antigas encadernações trancadas a cadeado para a publicação em rede.

Sobre o hábito de “stalkear” a jovem Bia nos fala:

stalkear é uma gíria embrasileirada muito usada pelos jovens internautas. To stalk em inglês significa seguir, perseguir, e no contexto das redes sociais, significa acompanhar todas as informações que o alvo da perseguição publica. Geralmente o internauta que stalkeia tem o intuito de manter-se informado sobre a vida de alguém ou saber sobre fofocas. O ato de stalkear possui uma conotação um pouco pejorativa, já que o stalker estaria dedicando um certo tempo de seu dia apenas para procurar detalhes e fofocas sobre a vida de alguém, como por exemplo: a que festas o stalkeado foi no fim de semana? Com quem ele tem conversado mais? Procurar fotos, vídeos e músicas de seu interesse, entre muitas outras informações que à primeira vista parecem fúteis, mas que possuem uma grande importância na cultura jovem atual em geral.

Um perfil de mil amigos parece ser um marco importante para as alunas entrevistadas em nossa investigação: uma distinção simbólica que denota popularidade e extrema capilaridade. Jovens com perfis tão povoados geralmente passaram por vários colégios ou instituições de ensino, estão envolvidos em movimentos sociais ou grupos específicos, frequentam muitas festas ou até mesmo adicionam pessoas sem as conhecer apenas pela busca de popularidade, ou seja, para sentir-se socialmente reconhecido e confiante. Carolina de 16 anos diz:

A quantidade de amigos no perfil de alguém, assim como outros fatores, demonstra como é a vida social da pessoa e influencia na imagem que os demais usuários da rede social terão sobre ela, até profissionalmente. Ultimamente as empresas têm consultado os perfis de candidatos a vagas para empregos e tudo que a pessoa publica em seus perfis tem sido considerado. Até informações que podem parecer irrelevantes, como por exemplo o número de amigos e principalmente as fotos. Os adolescentes, por terem nascido nesta era digital, como vocês chamam, utilizam as informações encontradas nos perfis de redes sociais como forma de saber mais sobre seus conhecidos ou pessoas que estão interessados em conhecer.

Dos 600 amigos que possui no *Facebook*, apenas 8 ou 9 ultrapassam 1000 amigos, o que ajuda a tornar ainda mais especial esta marca. Vale registrar a forma como Carolina parece desconfiar da nomeação 'era digital', ainda que este seja o tempo e o local onde vive, sente e pensa suas experiências; não tem o estranhamento necessário para distinguir o momento histórico que vive. Em sua opinião, esta é uma denominação dada por outros, os mais velhos, os adultos. A percepção de seu tempo presente é natural.

Quando perguntamos sobre popularidade, ela complementa: *é conhecer muita gente e ser conhecido por muita gente*. Perguntamos, também, sobre os outros fatores já destacados e que explicitam características da vida social da pessoa observada, ao que declarou: *Vejo as fotos, quantas pessoas reagem às atualizações que ela posta, filmes que ela assiste, bandas que ela escuta e livros que ela lê*.

Por essas declarações, o consumo de bens culturais pode servir de critério classificatório e determinar posições hierárquicas entre os jovens, pautando suas sociabilidades.

VITRINES: ARMADILHAS DO CONSUMO?

Para Debord (2011 p.30) "o espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social". Tal ocupação, silenciosamente profunda, se dá pelo fetiche da mercadoria que tem sua lógica estendida às relações sociais cotidianas. Conforme Aquino (2007, p. 171):

é esta aparência social fetichista, constituída pela circulação de mercadorias e dinheiro, que, segundo Debord, estende sua lógica ao conjunto das atividades e relações cotidianas no capitalismo espetacular, produzindo e organizando as "aparências", os "fenômenos aparentes", estes sim sensorialmente visíveis, imediatamente presentes na experiência social dos indivíduos. A aparência objetiva do intercâmbio mercantil, da qual Marx afirma, categoricamente, a autonomia e a independência em face da "natureza física" e das "relações materiais" da produção de valores de uso, torna-se agora fisicamente aparente, sensivelmente visível. Torna-se uma aparência socialmente organizada que se manifesta, no capitalismo espetacular, em fenômenos sensorialmente aparentes, graças à extensão das relações mercantis à totalidade da vida cotidiana. Precisamente assim, a autonomia, frente aos indivíduos, da aparência das trocas fetichistas de valores passa a constituir soberanamente, submetido à sua lógica abstrata, um conjunto de

fenômenos aparentes visíveis, que, desse modo, se tornam, eles próprios, também autônomos frente aos indivíduos.

Os indivíduos imersos no mundo das mercadorias têm o seu trabalho e seu próprio corpo convertido em imagens nos meios de comunicação de massa. São criadas necessidades fora de suas consciências, levando homens e mulheres a um estado de passividade e de aceitação dos valores consumistas. Os bens materiais e simbólicos passam a ser meta fundamental na vida dos homens; ao se generalizarem concretizam a expressão da lógica capitalista. A vida humana fica, então, acorrentada a uma realidade fabricada. Estamos no terreno da ideologia: “o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real” (DEBORD, 2011, p.138).

Uma questão central de nosso estudo é investigar as possibilidades de apropriação crítica e emancipadora das informações que circulam na Internet e nas redes sociais online pelos jovens praticantes culturais. Nesse sentido, suas práticas são consideradas na relação dinâmica, dialética e, também, desigual com os produtos culturais de seu tempo: imagem, som, velocidade, mobilidade e interatividade. Para tanto, atentamos aos aspectos estruturais da sociedade contemporânea e às alterações do capitalismo que levam a transformações nos conceitos de público e privado, intimidade, democracia, representatividade, cidadania, entretenimento, segurança e vigilância.

Para Canclini (2010, p. 26), “a recente reestruturação das relações de poder, tanto no campo do trabalho como no do entretenimento, está cada vez mais reduzindo a possibilidade de ser sujeito a uma ficção de mídia”. A busca por identificações criativas e individualizadas, na contemporaneidade, parece inútil para indivíduos que são mais consumidores do que cidadãos. Além disso, há o enfraquecimento do caráter normativo das tradicionais instâncias formadoras de identidade, como família, religião, trabalho ou partido político.

A metáfora da ‘liquidez do mundo’ moderno, discutida por Bauman (2007, p. 47), se não impossibilita, dificulta bastante a fixação de identidades. Para este autor,

a liberdade das pessoas em busca de identidade é parecida com um ciclista; a penalidade por parar de pedalar é cair, e deve-se continuar pedalando apenas para manter a postura ereta. A necessidade de continuar na labuta, é um destino sem escolha, já

que a alternativa é apavorante demais para ser considerada.

Os avanços tecnológicos contemporâneos (mídia eletrônica), os processos de aceleração, pulverização e mistura de experiências constituem fatores desestabilizadores do sujeito. As jovens que entrevistamos acreditam que expor-se corresponde à alternativa de estar no mundo. Karina, de 16 anos é usuária convicta das redes, possui conta no *Twitter*, *Facebook* e declarou que usou por muito tempo o *Orkut*:

Sabe interface? Interface é como funciona o site. A interface do Orkut, não é tão bonita, não é eficiente, não é tão rápida, mas eu até que gostava do Orkut.

Para ela, relacionar-se no ciberespaço é recriar uma imagem idealizada de si. Em suas palavras: *você está criando uma imagem que você quer que as pessoas tenham de você*. Perguntamos, também, se não há exposição demasiada ou algum risco e esta foi sua resposta:

Você entra no ônibus e é uma exposição ainda maior. Sair na rua é muito mais arriscado. Você está muito mais exposta. Se você não fala sobre sua vida, você vai acabar sozinho.

Parece que esta jovem não enxerga alternativa ao modelo de sociabilidade que as redes sociais online ditam. Todas as informações a respeito de si são voluntariamente disponibilizadas enquanto também procura dados, fatos, fotos e rastros de outros. Nesse sentido, valem as palavras de Castro (2012, p.72):

os limites da privacidade hoje em dia são colocados em questão pela rápida adoção da Internet e pela crescente disponibilização de todo o tipo de imagens e dados pessoais nos bancos de dados e redes sociais. Sabe-se que o monitoramento e o processamento de dados fazem parte das estratégias corporativas, de escolas, agências de empregos e mesmo certos governos, ocasionando um tipo mais insidioso de controle e invasão de privacidade contra o qual se torna difícil oferecer resistência.

Ao mesmo tempo em que existem entraves reais restritivos à apropriação crítica dos conteúdos da Internet e das redes sociais online, é possível perceber seu potencial mobilizador, capaz de catalisar interesses e pautar iniciativas. Bia faz as seguintes considerações acerca da Internet enquanto instrumento de mobilização

dos jovens a favor de causas sociais:

Muitas pessoas utilizam a Internet para colocar todos seus pensamentos, críticas e dar início a manifestações. É o modo mais fácil e onde terá maior repercussão. Além disso, a Internet (e esse uso que fazemos dela) já foi responsável pela justiça de muitos casos e denúncias. Na Internet é normal que as pessoas deem suas opiniões políticas. No entanto, existem aqueles que pensam como senso comum. São com essas pessoas que procuro debater, para realizarmos uma reflexão a respeito. Existem dois tipos de Internet: a útil e a que não nos acrescenta nada. Muitas das coisas que são postas lá são de grande importância, movem pessoas no mundo inteiro por uma causa significativa. Mas é preciso ignorar muitas informações que existem ali, por serem apenas besteiras.

Na obra *Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo*, de 1988, Guy Debord reafirma as posições de dominação e opressão do poder espetacular em suas manifestações concentrada e difusa e acrescenta, no plano teórico, a categoria do *espetacular integrado* que unifica as ações concentradas e difusas, aprofundando seu poder com o auxílio da incessante inovação tecnológica, aspecto constitutivo da sociedade capitalista. Para ele, a repetição do que chama de tolices em detrimento do que de fato muda, pretende construir um *presente perpétuo*, responsável pela autodestruição programada da sociedade (DEBORD, 2011, p.176).

Curiosamente Bia, Carolina e Karina percebem “besteiras” na Internet e nas redes sociais. Divertem-se, estudam e recriam conteúdos. Entre o que Bia chama de “besteiras” e “causa significativa” pode existir a possibilidade de uma intervenção pedagógica voltada para a apropriação crítica dos conteúdos circulantes na Internet. Acreditamos que os projetos pedagógicos das escolas de ensino médio que atendem a jovens de 15 a 18 anos na modalidade regular não podem furtar-se a reconhecer a potencialidade da rede mundial de computadores e do desenvolvimento de uma certa sensibilidade aos aspectos de interatividade, conexão e mobilidade que atraem e são elementos fundantes da cultura juvenil contemporânea. Para além das possibilidades de intervenção pedagógica podem ser encontradas brechas de apropriação criativa e crítica das redes sociais online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos mostrar como a naturalização dos relacionamentos digitais entre jovens de uma escola de ensino médio do Rio de Janeiro e a

exposição de suas vidas nas redes sociais online e na Internet se relacionam com o conceito de 'sociedade do espetáculo'. Para tanto, optamos por realizar três entrevistas em profundidade, nas quais as adolescentes puderam falar de suas experiências no mundo digital. Os relacionamentos digitais estão naturalizados nas práticas culturais de Karina, Bia e Carolina e o ciberespaço parece ser percebido por elas como extensão do *off-line*.

Torna-se visível, para estas jovens, significa habitar as redes sociais e ampliar cada vez mais o número de amigos ou seguidores. Ao se apropriarem da Internet e das redes sociais não deixam de ser pensantes, produzindo ressignificações culturais e gerando conteúdos na comunidade *web* (CANEVACCI, 2005).

Os resultados se aproximam da perspectiva de Ianni (2000, p. 274): "na mesma configuração histórica em que se produz a alienação, produz-se a indignação, o protesto, a emancipação". As relações que os indivíduos e as coletividades desenvolvem, podem expressar formas surpreendentes de sociabilidade, emancipação e transparência.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. E. F. Espectáculo, comunicação e comunismo em Guy Debord. **Kriterion** [online]. 2007, vol.48, n.115, pp. 167-182 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2012.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

_____. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

CANEVACCI, M. **Culturas extremas**. Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade—mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**. Os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, G. G. S. S. Entretenimento, Comunicação e Consumo na Cultura Digital. In: BARBOSA, Livia (Org.) **Juventudes e Gerações no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p 61-77.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

FELINTO, E. Think different: estilos de vida digital e a cibercultura como expressão cultural. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 37, dez. 2008, p. 13 -19. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4794>. Acesso em 20 nov. 2012.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**. São Paulo: Annablume, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. de (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MÁXIMO, M. E. **O Eu em cena, o eu em rede**: um estudo etnográfico nos *blogs*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/3523/2753>. Acesso em 20 nov. 2012.

ROCHA, C. Deslumbramentos e encantamentos: estratégias tecnológicas das interfaces computacionais. **Revista Zona Digital**. Ano 1, n. 1, Disponível em <http://zonadigital.pacc.ufrj.br/reflexoes-criticas/deslumbramentos-e-encantamentos-estrategias-tecnologicas-das-interfaces-computacionais/>. Acesso em: 20 nov. 2012.

TRIVINHO, E. **O mal-estar da teoria**: a condição da crítica na sociedade tecnológica atual. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

9

A INCLUSÃO DIGITAL EM UMA UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE: PERSPECTIVAS DISCENTES

Elisa Sergi Gordilho Loreto
Giselle Martins dos Santos Ferreira

RESUMO

Vivemos na era do ciberespaço e da cibercultura, mas, para garantir a participação dos idosos neste novo ambiente, a literatura pertinente defende que não basta simplesmente lhes proporcionar acesso aos meios digitais: é preciso qualificá-los. Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa que analisou a formação oferecida pelo curso de informática de uma Universidade da Terceira Idade. Por um lado, o estudo constatou a necessidade de um maior investimento no curso em questão, buscando-se a criação de um projeto pedagógico consistente com as possibilidades da cibercultura, a implementação de políticas para a formação continuada dos docentes, bem como melhorias organizacionais e estruturais. Por outro lado, apesar das dificuldades, inconsistências e limitações impostas ao contexto analisado, um quadro bastante positivo delineou-se através das falas dos alunos. Esses, peças-chave no processo, de fato revelaram a importância do curso em promover uma sintonia não somente com as práticas sociais atuais, mas, talvez primordialmente, com suas raízes e sua própria história de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Digital. Terceira Idade. Unati.

DIGITAL INCLUSION IN AN OPEN UNIVERSITY OF THE THIRD AGE: STUDENTS' PERSPECTIVES

ABSTRACT

We live in the age of cyberspace and cyberculture, but, to ensure the participation of the elderly in this new environment, the relevant literature argues that it is not enough to provide them with access to digital media: it is necessary to qualify them. This paper discusses a piece of research that examined the computing course offered by a University of the Third Age. On the one hand, the study has revealed the need for greater investment in the course, which requires the creation of a pedagogical project consistent with the possibilities of cyberculture, the implementation of policies for the continuing training of teachers, as well as organizational and infrastructural improvements. On the other hand, despite the difficulties, inconsistencies and

limitations imposed on the context analysed, a very positive picture emerged from the accounts shared by students. These, key elements in the process, in fact revealed the importance of the course in promoting a sort tuning not only with current social practices, but perhaps primarily, with the elderly's roots and own life stories.

KEYWORDS: Digital Inclusion. Third Age. University of the Third Age.

INTRODUÇÃO

A crescente disseminação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem suscitado novas discussões em torno das potencialidades que essas tecnologias oferecem. Isso se dá pelas novidades trazidas com as mídias digitais, em especial o computador interligado à Internet e com acesso à *Web*³⁵, que por seu aparato hipertextual³⁶, não se limita à velha estrutura de transmissão de informações (como na TV, rádio e impressos), mas sim, abre espaço para a interação, com um sentido descentralizador da emissão e recepção da mensagem, onde é possível a participação integral do usuário. Emergem, assim, o ciberespaço “uma realidade multidirecional, artificial ou virtual, incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso” (SANTAELLA, 2004, p. 40), e a cibercultura, “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensar e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999, p. 17).

No entanto, embora todo o planeta sinta, ainda que de formas distintas, os efeitos das transformações associadas às TIC, as redes globais não têm participação efetiva de todos os segmentos sociais, “induzindo a uma geografia de desigualdade social, econômica e tecnológica”, segundo Castells (1999, p. ii). Nosso país, em particular, é formado por uma diversidade de etnias, culturas, classes sociais e faixas-etárias, e tamanha diversidade cria desafios para os processos de inclusão digital, em especial, da população da terceira idade.

O perfil desta parcela da população vem se transformando ao longo dos

³⁵ “Web” é o termo utilizada em referências à *World Wide Web*, isto é, à “teia de alcance mundial” sinalizada pelo acrônimo WWW. A *Web* consiste na vasta coleção de documentos (textos, imagens, sons, etc.) disponibilizados por meio da Internet e acessíveis através de um navegador.

³⁶ “Hipertexto”, termo cunhado por Teodor Nelson na década de 1960, se refere a qualquer texto que inclui vínculos a outros textos, mas não determina uma ordem única de leitura.

séculos por contingências econômicas, políticas e sociais. Os idosos de hoje, em especial, possuem um perfil diferente, fortemente caracterizado pela ausência de obrigações familiares, pela continuidade, algumas vezes, de compromissos profissionais, por uma maior disponibilidade de tempo e por um continuado estímulo à inovação (SILVA, 2009). De fato, a terceira idade busca um entrosamento com as TIC, as quais, segundo Kachar (2003, p. 60), “possibilitam ao indivíduo da terceira idade estar mais integrado em uma comunidade eletrônica ampla, colocando-o em contato com parentes e amigos, num ambiente de troca de ideias e informações, aprendendo junto e reduzindo o isolamento”. Apesar de adicionarem um certo verniz determinista, Lima et. al. (2008, p. 5) complementam a proposta de Kachar, sugerindo que a “inclusão no mundo digital não é somente uma forma de inserção, porém fator primordial para que o longo vivo continue sendo um sujeito ativo em suas tarefas cotidianas e possa interpretar o cenário que o cerca”.

Kachar (2003), no entanto, afirma que os idosos têm revelado dificuldades específicas com as novas linguagens e tecnologias. Vieira e Santarosa (2009) explicam que essas dificuldades existem porque esses indivíduos desenvolveram-se em um contexto histórico e social onde a tecnologia estava em um patamar significativamente “mais primitivo do que hoje”. Os autores evidenciam que os idosos procuram por programas na área de inclusão digital “em busca de processos de Inclusão Social, seja pelo sentimento de pertencimento à sociedade que o conhecimento da tecnologia pode influenciar, seja pela maior quantidade e qualidade de contatos que as ferramentas de comunicação ... podem lhes oferecer”.

A classe de programas de maior reconhecimento na área de inclusão digital dos idosos é a Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati). Baseadas em um conceito difundido no Brasil e no mundo, as Unati's têm o objetivo de oferecer aos idosos oportunidades de educação, de integração e saúde. Caracterizadas como partes integrantes de universidades propriamente ditas, as Unati's são concebidas como espaços de educação permanente, ou seja, espaços de trocas, novas experiências e aprendizagens. Cabe ressaltar que, conforme explica Vital (2005), há diferenciações entre as concepções de “educação continuada” e “educação permanente”. A autora examina diversas concepções de educação continuada como aquela que oferece a adultos um sistema regular de estudo, enquanto a educação permanente extrapola os limites de uma educação formal, sendo interdisciplinar e com dimensão global, para que os educandos possam acompanhar as mudanças

atuais do e no mundo. Cortelletti e Both (2006, p. 12) sugerem que a educação permanente “coexiste com a vida, constituindo-se no próprio desenvolvimento do ser humano. É, portanto, uma educação sem limites temporais nem espaciais”.

Um conceito de educação permanente apropriado à proposta das Unati's precisa ter uma dimensão de projeto pedagógico conciso, que “também é político e ponto de referência para toda prática educativa que se preocupa com o indivíduo como ser social” (CORTELLETTI E BOTH, 2006, p. 13). Desta forma, as Universidades Abertas da Terceira Idade são espaços privilegiados de educação permanente para e acerca desta faixa etária. Nessa perspectiva, a dimensão educacional visa proporcionar qualidade de vida, inclusão social, exercício de participação, intervenção e novas atitudes positivas em relação à vida, a si próprio e com outros a seu redor. (CORTELLETTI; CASARA; 2006).

Neste texto, apresentamos um recorte dos achados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral analisar a formação oferecida pelos cursos de informática para a terceira idade que visam promover a inclusão digital. A investigação foi conduzida na unATI-UERJ, estabelecida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trata-se de uma instituição amplamente reconhecida por sua atuação na área, e que iniciou suas experiências significativas com o curso de informática em 1998, quando a atual coordenação regularizou as aulas de informática em parceria com o Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ), também atuante no âmbito da universidade. Em 2010, a unATI-UERJ implementou a instalação de seu próprio laboratório de informática inserido em seu espaço físico dedicado, ainda em parceria com o PRODERJ.

O texto está estruturado de modo a apresentar, de forma bastante sucinta, os aportes metodológicos bem como alguns dos achados mais gerais da investigação, discutidos nas duas seções que se seguem. A seção central, no entanto, focaliza os elementos fundamentais da pesquisa: as vozes dos próprios discentes. Esperamos que, ao passar a palavra aos idosos que, gentilmente, colaboraram conosco no desenvolvimento do trabalho, possamos mostrar uma realidade ao mesmo tempo consistente com a literatura na área mas, de muitas formas, surpreendentemente produtiva diante das muitas questões observadas e levantadas durante nossa presença na instituição em tela.

APORTES METODOLÓGICOS

O objetivo geral já exposto desdobrou-se nas seguintes questões de estudo:

1. Quais as abordagens utilizadas na construção dos usos do computador e da Internet? E de outras tecnologias digitais tais como celular, tablet, caixa eletrônico de banco, portais de serviço online etc.?
2. Quais os procedimentos metodológicos adotados pelos professores?
3. Qual a formação dos professores atuantes nos cursos e como se preparam para atender as necessidades específicas dos alunos de terceira idade?
4. Como se caracteriza a atuação dos cursistas no uso das tecnologias digitais durante a formação?
5. Quais as concepções de inclusão digital dos professores e dos cursistas das turmas investigadas?

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou uma variedade de métodos de coleta de dados visando possibilitar a sua triangulação (observação participante, questionários, entrevistas e grupos focais), e incluiu, adicionalmente, um número de fontes documentais (documentos oficiais disponibilizados em impressos e na Web; pautas de chamada; recursos didáticos utilizados no curso; materiais produzidos por alunos participantes). A análise baseou-se nas técnicas de Análise de Conteúdo propostas por Bardin (1977). No total, 23 alunos (agrupados em 4 turmas) e 2 professores contribuíram para a investigação, e todos os dados foram coletados no segundo semestre de 2011.

Cabe explicar que, com a finalidade de protegermos a identidade dos participantes e mantermos a confidencialidade do processo de pesquisa, utilizamos combinações de letras e números para indicar a autoria das falas apresentadas. Os alunos são representados utilizando-se a letra referente à turma relevante (A, B, C ou D, em esquema definido também pela pesquisadora) e um número que o diferencie dos colegas de turma.

SOBRE O CURSO DE INFORMÁTICA NA unATI-UERJ

O estudo constatou um número de peculiaridades no curso de informática da unATI-UERJ. Os professores que nele atuam são selecionados do corpo docente da universidade. Ganham um pequeno benefício para atuar no curso da unATI-UERJ, mas não possuem, necessariamente, nem conhecimento técnico de informática nem

conhecimentos específicos acerca da terceira idade. O Núcleo de Ensino da unATI-UERJ oferece vagas para residência, especialização e seminários na área de gerontologia, mas não engloba a formação docente. Sem conhecimentos específicos sobre informática, nem formação docente especializada, resta apenas a possibilidade do professor de informática – um aluno de graduação – participar de seminários de gerontologia para que, ao menos se informe sobre aspectos da velhice. Entretanto, esta participação não é compulsória.

A universidade não parece oferecer uma preparação específica para esses professores, de forma que observamos docentes ministrando aulas com base apenas em seus conhecimentos como usuários das TIC e como discentes, eles próprios. Estas circunstâncias podem estar relacionadas à evasão dos próprios docentes, constatada no campo através de relatos dos participantes. No entanto, para que haja um ensino efetivo, Kachar (2003, p. 78) defende “uma apropriação consciente pelo educador e a reavaliação do seu papel”. Para isso, é preciso uma formação específica: é essencial que os professores tenham conhecimentos sobre os aspectos físicos e cognitivos que os alunos da terceira idade podem apresentar.

Apesar de tais fragilidades, constatamos um esforço legítimo por parte dos professores participantes em oferecer uma experiência educacional de interesse dos alunos. Verificamos que a proposta do curso investigado tem o computador e a Internet como foco, mas o corpo docente, caracterizado por visível empenho e dedicação, procura, dentro dos limites do contexto onde operam, auxiliar alunos com os usos de outras tecnologias nas quais eles se interessam ou querem utilizar. Isto sugere a possibilidade de que os processos de inclusão digital não sejam centrados exatamente no computador, mas na ideia de conexão à rede, que pode ser feita com artefatos como o próprio telefone celular, a qual já integra o cotidiano dos alunos sem que suas potencialidades sejam conhecidas ou exploradas.

Verificamos que a unATI-UERJ deixa em aberto não somente a metodologia de ensino, mas, de fato, sugerindo uma abordagem pedagógica de transmissão, deixa a determinação do “conteúdo” do curso a cargo dos próprios professores. Assim, o curso fica praticamente a critério destes atores, os quais, infelizmente, não têm uma formação docente que lhes permita explorar a liberdade que têm de determinar o quê e como ensinar, e assim negociar melhorias e, talvez, algumas mudanças bastante simples no ambiente de ensino-aprendizagem. Deparamo-nos, então, com fortes traços de uma pedagogia tradicional na prática docente em sala

de aula. Por outro lado, observamos que os professores têm alguma intuição no tocante à estruturação do material didático, elaborado de forma a conter instruções passo-a-passo das tarefas realizadas em sala, onde utilizam alto grau de repetição em suas explicações orais, bem como das próprias tarefas, talvez baseado em preconceções de questões relativas à memória que afetam os idosos.

A prática docente que presenciamos no campo, apesar das questões já discutidas, tem grande ressonância com os alunos, e a esmagadora maioria de comentários críticos destes com relação a alguns aspectos do curso se complementa com grandes elogios à determinação, dedicação e carinho dos professores. Ressaltamos, entretanto, que a instituição não pode manter a continuidade e consistência de seus programas educativos com base, primordialmente, nos esforços localizados de seus professores, conforme a evasão dos próprios professores sugere.

De forma geral, os alunos demonstraram estar vivenciando uma integração significativa dessas tecnologias em suas vidas, apontada nas muitas questões, sugestões e atitudes verbalizadas em sala de aula e em conversas com a entrevistadora. Mesmo se mostrando inseguros e temerosos em experimentarem sozinhos, observamos um grande nível de engajamento em sala de aula. Em seus depoimentos, os próprios alunos revelam compreender que o processo de descobrimento das TIC é complexo, árduo e gradual. Para a maioria, que nunca havia tido contato com as TIC além da manipulação básica de um celular, fica claro que em aulas semanais ao longo de nove meses, a duração oficial do curso, é impossível se inteirar de todas as novidades tecnológicas, sendo necessário investimento de tempo na prática em outros ambientes (em casa, *lan house*, etc.) e na busca por um melhor entendimento das linguagens e ferramentas que formam o ciberespaço e possibilitam a cibercultura.

Avaliamos, entretanto, que, de fato, a unATI-UERJ promove uma forma básica de inclusão digital que, apesar de limitada da perspectiva das potencialidades do ciberespaço e da cibercultura, tem grande valor para seu público-alvo. Por um lado, fica patente a necessidade de maior investimento neste curso, buscando-se a criação de um projeto pedagógico que norteie a prática docente, uma reformulação das metodologias de ensino, e melhorias organizacionais e estruturais, algumas relativamente simples e de baixo custo, para que se possa fomentar uma inclusão digital mais abrangente e consistente com a cibercultura. Por outro lado, apesar das

dificuldades, inconsistências e enormes limitações impostas ao curso analisado, os alunos revelam a importância não somente da função do curso como um espaço de socialização, mas, crucialmente, da significância daquilo que constroem no curso para as suas vidas. É esse nosso ponto de partida para passar a palavra às peças-chave do processo: os próprios alunos.

COM A PALAVRA, OS ALUNOS

Buscamos obter informações que nos permitissem estabelecer um retrato geral das relações dos alunos com as tecnologias digitais. A parte inicial do questionário, em particular, buscava identificar suas relações com um conjunto de TIC do cotidiano, incluindo o computador, além de identificar suas próprias perspectivas sobre seus conhecimentos acerca destas tecnologias.

É interessante observar que o computador e o celular emergiram como os artefatos mais comumente parte da vida dos participantes. Entretanto, é significativo que alguns desses computadores não estivessem ligados à Internet, nem, tampouco, a uma impressora ou algum dispositivo multifuncional que permita a digitalização e manipulação de documentos impressos. É também significativo que o celular, apesar de emergir como uma das tecnologias mais presentes na vida dos respondentes, tenha figurado em associação a uma peculiaridade interessante. Apesar de possuírem celulares com diversos recursos (com câmera fotográfica, acesso à Internet, etc.), os alunos indicaram que tendem a utilizar apenas a função do telefone, conforme ilustrado pelo relato a seguir:

D6: O celular eu sei só atender e discar. Só. Não sei ver recado, não sei.

De fato, o celular não foi a única tecnologia cujo uso os alunos mencionam desconhecer ou conhecer de forma relativamente superficial:

B6: Comprei um laptop já tem 2 anos que eu também só sei jogar copas fora.

C2: A gente não consegue nem o telefone celular, nem o caixa eletrônico.

A utilização do computador para atividades de lazer e passatempo, conforme ilustrado com a fala de B6, sugere muitos dos usos possíveis para a máquina por todas as faixas etárias. Entretanto, esta categoria de aplicação do artefato, que pode oferecer uma forma de introduzir novos usuários ao mundo digital, não se apresenta com a premência ou, talvez, a urgência, de outros artefatos impostos no cotidiano ao longo de décadas de informatização de serviços. Na realidade, vários participantes comentaram, especificamente, acerca do funcionamento do caixa eletrônico de banco, uma tecnologia presente em seu dia-a-dia e gradativamente mais imprescindível, mas que também pode apresentar grandes desafios. Entretanto, obstáculos não parecem detê-los, necessariamente:

D3: Quando teve essa mudança pro caixa eletrônico de banco eu tive sim uma dificuldade. Mas agora eu vou, faço direitinho, não peço ajuda a ninguém... quando eu tinha eu aprendi muito bem, tá? Eu aprendi logo...

Apesar de, em geral, desconhecerem as múltiplas funcionalidades oferecidas por estas máquinas, os idosos sinalizaram que procuram desenvolver estratégias para se inteirarem dos passos necessários à execução das tarefas que desejam completar. Em outras palavras: eles buscam aprender. A fala transcrita a seguir reforça a ideia que, apesar das dificuldades, eles buscam maneiras de utilizar o caixa eletrônico de forma independente:

A5: O banco, eu nunca ia, sempre mandava alguém fazer o trabalho pra mim; agora que eu tô tendo mais intimidade com o caixa eletrônico de banco, que antes eu não tinha.

Buscamos também saber quantos alunos já haviam feito outro curso de informática e por quanto tempo haviam estudado, de modo a criar subsídios para podermos avaliar, em contraponto com outros dados coletados, as experiências e conhecimentos que poderiam já estar trazendo de experiências de aprendizagem anteriores. Dos 20 alunos que responderam o questionário, 8 alunos que haviam feito algum curso anteriormente, sendo que 2 alunos estudaram por 1 ano, 1 aluno estudou 2 meses, 1 aluno estudou por 1 mês e 4 haviam feito o curso do PRODERJ (também direcionado à faixa etária em questão). A maioria deste respondentes expressou uma significativa insatisfação com relação aos resultados de suas

experiências anteriores.

Alguns participantes apontaram conhecimentos específicos que consideravam possuir sobre as TIC antes de ingressarem na unATI-UERJ, em geral destacando experiências de aprendizagem informal junto a alguém próximo, conforme ilustrado no depoimento a seguir:

B3: A filha da minha sobrinha me ensinou uma coisa, me ensinou a fazer aquelas pastas, que a professora deu até a matéria, mas ela, a menina, fez comigo e eu peguei.

Outro aluno narra suas tentativas de aprender sozinho utilizando a estratégia do ensaio e erro:

A2: Eu fazia muita coisa assim aleatoriamente né? Eu pegava o computador, começava a clicar aqui, clicar ali, até onde que eu sabia, eu conseguia fazer muita coisa [...] Eu procedi assim, eu começava tentando fazer alguma coisa e dava certo. Quando eu cheguei aqui na aula, quanta das coisas que eu já sabia fazer, foi me ensinado e foi mais fácil pra mim aprender. Pela minha persistência de querer fazer o...dominar a máquina no caso, né?

É interessante notar a relação que o participante estabelece nesta fala entre suas tentativas isoladas de utilizar a máquina e seu desenvolvimento posterior, já como participante no curso. A fala remete a algumas características úteis a todos que desejam aprender sobre as tecnologias: curiosidade, propósito e habilidade de refletir sobre sua experiência. Ao tentar manusear o computador sozinho para um dado propósito, foi experimentando e tentando compreender o que fazia. Desta forma, construiu um esquema conceitual básico que lhe permite concretizar pelo menos algumas tarefas utilizando o computador. O curso se configurou, para este participante, como um fórum onde testar, refinar e desenvolver o esquema básico que já havia começado a compor.

De fato, buscamos identificar as principais motivações que levaram os alunos a procurarem o curso, indagando, entre outras coisas, se o haviam feito devido a alguma tentativa frustrada de aprender a utilizar o computador e a Internet sozinhos, ou se costumavam pedir ajuda a terceiros e não conseguiam, posteriormente, efetuar as tarefas pretendidas por falta de conhecimento ou autoconfiança. É interessante notar que mais de um terço dos respondentes declarou ter tido experiências de aprendizagem informal anteriores ao curso que não foram

satisfatórias. Na realidade, o quadro geral que se sugere é que a aprendizagem informal e o autoestudo, pelo menos em formas pouco estruturadas, não se adequa às necessidades desta categoria de aprendizes, reforçando a noção corrente na literatura que esta faixa etária tende a enfrentar dificuldades diferenciadas ao confrontar os novos modelos de representação e comunicação associados ao mundo digital.

Buscamos, também, subsídios para compreender o que eles imaginam poder realizar com as TIC, investigando as potencialidades que eles veem como associadas à apropriação dessas tecnologias. Indagamos, especificamente, porque achavam importante utilizar o computador e a Internet. O que emergiu de forma clara foi uma preocupação comum com o “estar atualizado”, “atualizar-se”, “manter-se atualizado”, o que nos remete a um número de temas mais abrangentes.

Um primeiro tema que nos chama a atenção se relaciona à noção de “evolução”:

A2: Bom, na minha opinião, eu acho que é querer acompanhar a evolução, entendeu? Pra não ficar muito atrás ou aquém das necessidades básicas, [assumindo] que o computador é a mola mestra que vai mandar.

Para esses alunos, conhecer e apropriar-se dessas tecnologias é uma forma de se integrar em um contexto visto como em constante transformação:

A7: Pra nós podermos nos integrar melhor às coisas ligadas a Internet. Porque agora quase tudo tá ligado à Internet. Se nós não nos integrarmos, nós não vamos poder acompanhar a evolução das coisas.

Apropriar-se das tecnologias é estar envolvido com o que é corrente e, desta forma, não se tornar obsoleto:

A4: É uma maneira da gente se manter atualizada, né? Porque hoje em dia, se a gente não procurar acompanhar, fica pra trás.

B3: Eu acho interessante porque a gente tem que evoluir, né? A gente tem que acompanhar, porque se não, já viu né?

Manter-se atualizado, “evoluir”, parecem ser preocupações que remetem a uma preocupação primordial desta faixa etária, conforme sugere a fala a seguir:

D5: O computador... e a Internet...é muito importante, porque se a gente não utiliza, não aprende, a gente se torna analfabeto digital. É porque a gente acompanha tudo na vida, é atualidade... em todos os setores da vida a gente acompanha através da Internet, e se a gente não tiver a Internet, se não souber lidar com a Internet, se não souber pesquisar na Internet, é melhor deitar e morrer. Não é verdade?

O participante sugere uma noção de atualização, de aprimoramento e integração com as tecnologias como uma contrapartida à ideia da morte. Não compreender o que o cerca, não participar, se constituem em uma espécie de “morte”:

B1: A minha opinião é a seguinte, a terceira idade pra mim tá em vida, está com vida. E ela se apercebe também que, a velocidade da modernidade, ela é mais do que diária. Portanto, se você se acomodar definitivamente porque chegou à terceira idade, você se enterra vivo.

A terceira idade, segundo este participante, “está em vida”, “está com vida”, e, conseqüentemente, precisa “estar viva” através da participação nas novas práticas sociais associadas ao computador e à Internet. Estar “vivo” se liga à socialização, conforme sugere a fala seguinte:

A3: Veja bem, a pessoa tem que se atualizar na vida porque, senão, não vale nem a pena viver. Se a pessoa ficar encolhida no canto, é a mesma coisa que um defunto (risos)...

“Ficar encolhida no canto” remete ao isolamento, à falta de contato com o mundo exterior, e se relaciona à ideia de não enxergar o que está acontecendo ao redor e, conseqüentemente, se sentir perdido:

A2: Olha, primeiramente, eu acho fundamental, né? Até pra você acompanhar alguma coisa nesse resto de tempo que nos resta, essa é a verdade, e você aprender alguma coisa. Então, eu pra não ficar perdido na escuridão, procurei realmente este curso pra ver se eu conseguia e estou conseguindo aprender alguma coisa.

A questão da socialização remete ao estar junto, não só fisicamente, mas também psicológica- e emocionalmente, sugerindo um estar junto e pertencer através de um diálogo consistente com o espírito do nosso tempo, a cibercultura. O seguinte extrato de uma entrevista encapsula estas ideias:

B2: *É como eu te falei, é a questão da atualização, entendeu? Porque você tem que pensar muito pra frente, as coisas tão sendo muito rápidas, né? Então, você não pode parar no tempo, porque se você parar no tempo você não pode dialogar com alguém; vai conversar de coisas com você e você vai ficar assim parada. Você não vai interagir com essa pessoa.*

“Estar atualizado” e em “evolução” permitem uma integração maior na sociedade da qual se faz parte:

B4: *Eu acho importante porque eu acho que todo mundo tem que ficar atualizado, né? Às vezes quer falar com alguém que usa o computador, às vezes quer saber de coisas.*

Os entrevistados demonstram ter uma clara noção de que, hoje, o computador e a Internet são ferramentas que viabilizam o acesso à informação e proporcionam formas de posicionamento com relação à coletividade. Além disso, sugerem que, através desses meios, podem concretizar seus interesses particulares e praticar ações consideradas relevantes a outras faixas etárias:

D1: *Essa utilização, esse curso, nos propicia entrar nesse mundo, entendeu? Esse mundo que é um mundo mágico, essencial para que a pessoa possa viver até os últimos dias. Vivendo e aprendendo, entendeu... aprendendo o quê? A morrer... isso é vantajoso pra todos os seres humanos, não só pra terceira idade.*

É interessante observar a relação que várias das falas transcritas anteriormente constroem entre “estar vivo” e “aprender”, particularmente sobre um mundo novo e, nas palavras do participante acima, “mágico”. Isso sugere que o novo, o desconhecido, nem sempre são ameaçadores ou vistos de forma mistificada, mas podem, sim, motivar e despertar a curiosidade, divertir, assombrar e encantar.

Um outro tema comum às falas dos participantes focaliza ideias ligadas a uma condição de vida mais autônoma e independente. Alguns relatos apontam que o que é importante no computador e na Internet é a possibilidade de continuarem conduzindo suas vidas com independência, mesmo que seja relativa:

C2: *Porque hoje em dia, a vida, o mundo, trabalham em cima disso, de computador, de computação. É necessário a gente saber*

manusear essas coisas pra gente poder continuar vivendo, tendo uma certa independência. Porque a terceira idade já tem muitas limitações, impostas até pela sociedade, e a gente precisa ficar mantendo a nossa independência, mesmo que relativa.

Esse participante expressa uma consciência das limitações impostas à terceira idade e sugere que apropriar-se das tecnologias pode se constituir em uma forma de transcender tais limites. Esta apropriação também pode significar para o participante uma forma de integração social, uma vez que ele se refere à “vida, ao mundo” como sinal de que todos os segmentos da sociedade estão se apropriando, e ele também deseja apropriar-se. Manter-se independente, desta forma, emerge como um modo de integração, como a fala seguinte também sugere:

A6: Porque acho que a gente precisa, né? Todas nós. Todas nós precisamos disso e porque é muito bom. Não preciso ficar pedindo arrego, primeira coisa (risos)... e não há coisa melhor do que a gente querer as coisas e fazer.

Um outro aspecto que se apresenta nos discursos dos participantes tem um caráter político, ilustrado na fala seguinte:

D7: Eu acho que, as pessoas idosas também tem o direito de saber, aprender as coisas, né? Lidar com as coisas modernas...eu acho uma boa pra todo mundo.

Esse extrato ilustra uma consciência política que permeia os discursos de quase todos os participantes. De fato, são notáveis suas percepções sobre a importância das TIC em suas vidas. É bastante nítido que compreendem a presença imponente da revolução que o computador e a Internet estão causando, e apontam que, para eles, apropriar-se das tecnologias é uma forma não somente de se desligar da ideia da morte física que se aproxima, mas também uma maneira de evitar o isolamento e a falta de pertencimento. Deste modo, expressam uma concepção construtiva das TIC enquanto meios que podem facilitar sua participação nos novos comportamentos sociais, permitindo, assim, que se mantenham ativos, independentes e atualizados. Em outras palavras, mantendo-se em sincronia com as novidades de nosso tempo, mantêm-se atuais e, portanto, vivos.

Também nas entrevistas, procuramos investigar diretamente as conceituações que os idosos têm do termo “inclusão digital”. É notável a

abrangência que alguns dos participantes emprestam às suas caracterizações da inclusão digital, verbalizadas, frequentemente, em relação explícita com o termo “modernidade”:

B4: É ficar por dentro de tudo né, da modernidade, dos aparelhos, tudo isso né? A gente tá vivendo outra época, então tem que [es]ta[r] por dentro mesmo né... pra viver acompanhando os outros, né?

A3: A inclusão digital pra mim, é a modernidade, vamos dizer assim, é o avanço da tecnologia, isso aí na Internet, essas coisas... televisão digital, enfim, programa digital, é tudo que é digital agora é incrível, é de imediato, é impressionante!

O incluído digital, nessa concepção, seria o indivíduo que é fluente no uso das múltiplas TIC:

B3: Inclusão digital... eu vou dizer pra você o seguinte, pra mim, ao meu ver, a inclusão é você dominar o aparelho. Aparelho que eu digo assim, saber a função de tudo.

Por outro lado, alguns participantes centralizam o mundo digital na figura do computador, conforme ilustra este excerto:

A2: Oh, eu vejo a inclusão digital como uma necessidade. Necessidade básica pra qualquer ser humano. Seja ele novo, velho – eu digo velho na maneira de dizer, os idosos...tem que procurar aprender alguma coisa, até pra você mostrar que tá vivo, entendeu? Se não você fica obsoleto, você fica...como é que se diz, é, sem uma perspectiva de nada, porque o computador representa tudo em tecnologia hoje em dia. Tudo que você quiser fazer na vida o computador tá ali, pronto pra você usar. Agora, é preciso que você saiba como usar o computador.

Ouvimos também relatos que enfocam a inclusão digital como uma forma de autonomia, conforme ilustrado a seguir:

C2: É exatamente isso, é a gente ter autonomia e ter a confiança de poder trabalhar com toda essa tecnologia nova e acompanhar a evolução que é muito rápida.

A grande maioria dos entrevistados, no entanto, admite não ter uma noção de inclusão digital para compartilhar com a entrevistadora:

D7: *Inclusão digital... eu não posso nem te responder.*

D3: *Eu não sei mesmo, não imagino nada... se você puder me explicar...*

A7: *É uma coisa que eu gostaria de entender mais profundamente.*

A6: *Olha, infelizmente eu vou te dizer que eu não entendo de nada disso (risos) ... não entendo, não entendo... Na minha época não tinha nada dessas coisas, ninguém nem sonhava no mundo... Eu não sou lá muito nova... Mas não paro e não posso parar.*

Essas respostas sugerem que a expressão “inclusão digital” nem sempre faz parte do vocabulário coloquial da terceira idade. Por outro lado, os participantes revelam visões relativamente claras acerca da importância das TIC e, especificamente, das TIC que são importantes para eles. Entretanto, as tecnologias digitais frequentemente provocam ansiedade e medos, e são revestidas de mitos, particularmente para aqueles que estão habituados com as tecnologias analógicas e unidirecionais, que não permitem, com facilidade, formas diferentes de participação.

É, portanto, interessante perceber que os alunos usam e compartilham uma linguagem própria em seu tratamento dos objetos do mundo digital. Trata-se, em alguns casos, de expressões das quais já se apropriaram em outras situações, enquanto, em outros casos, trata-se de adaptações bastante significativas. Por exemplo, quando o professor pedia que os alunos fechassem uma janela, um aluno solicitava confirmação pergunta “é aqui que *apaga?*”. Outro exemplo é o uso do termo “desmancha”, utilizado várias vezes por diferentes alunos na situação de apagar um texto. Para a tecla ENTER, os alunos frequentemente perguntavam “é aqui que *confirma?*”.

Esses exemplos sugerem que os alunos estão tentando compreender o funcionamento de ferramentas diversas com base em suas próprias experiências e percepções. De fato, discutindo as mudanças de atitude do idoso que participa de cursos de informática, Kachar (2003, p. 62) sugere que, na medida em que se familiarizam com a terminologia e com a linguagem do computador, ficam menos apreensivos sobre seu uso, se tornam mais confiantes em suas próprias habilidades e, assim, deixam de se sentir inteiramente excluídos das mudanças tecnológicas da sociedade.

COMENTÁRIOS FINAIS

Apesar das peculiaridades linguísticas exemplificadas acima se constituírem em uma área merecedora de maior atenção e pesquisa, as observações feitas no decorrer deste trabalho são consistentes com uma noção, talvez inusitada, de que a inserção dos alunos da unATI-UERJ no universo digital se pode fazer de uma forma gradativa. A apropriação de linguagem, mesmo que de forma adaptada, sugere uma forma de participação, indicando formas singulares nas quais os alunos abandonam a tradicional postura estática diante do professor-transmissor e começam a se posicionar de maneiras mais participativas, consistentes com os princípios da cibercultura. Um possível viés condutor desta mudança de posicionamento se sugere na voz de um dos participantes:

D5: O principal motivo...é que eu apesar dos meus 71 anos, tenho um objetivo sim: é o de deixar escritas as minhas memórias, desde as minhas lembranças da infância até enquanto eu viver.

Nossa investigação revelou que “acompanhar a evolução”, “não ficar para trás”, “evoluir”, e “se manter atualizado” aparecem como expressões claras dos objetivos compartilhados pelos alunos do curso. Entretanto, muitos são os problemas ainda enfrentados pelos cidadãos idosos, apesar de um maior reconhecimento e valorização desta faixa etária. Uma condição independente e autônoma para realizar tarefas do cotidiano também é desejada na velhice: o idoso quer resolver seus problemas sozinho, fazer, construir e participar naquilo que lhe interessa. Assim, o idoso sugere que a apropriação das tecnologias em suas vidas pode proporcionar um novo enquadramento social, pois através delas podem reforçar seus laços com os familiares, podendo também desenvolver novos conhecimentos e, assim, estar em sintonia não somente com as práticas sociais atuais, mas, talvez primordialmente, com suas raízes e sua própria história de vida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOTH, A. Escola e currículo: para uma pedagogia da qualidade de vida e da velhice ativa. In: CASARA, M. B; CORTELLETTI, I. A; BOTH, A. **Educação e**

envelhecimento humano. Caxias do Sul: Educs, 2006.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORTELLETTI, I. A; CASARA, M. B. Projeto pedagógico como fator educativo de promoção para bem-envelhecer. In: CASARA, M. B; CORTELLETTI, I. A; BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano.** Rio Grande do Sul: Educs, 2006.

KACHAR, V. **Terceira Idade & Informática:** Aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, I. T. S; NOGUEIRA, S. S. Q; BURGOS, T. L. Inclusão do idoso no mundo digital: realidade mossoroense e cenário brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXI, 2008, Natal. **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Natal, p. 1-14, set. 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1687-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

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

SILVA, L. R. F. Autonomia, imperativo à atividade e “máscara da idade”: prerrogativas do envelhecimento contemporâneo? **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 128-134, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/15.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2012.

VIEIRA, M. C.; SANTAROSA, L. M. C. O uso do computador e da Internet e a participação em cursos de informática por idosos: meios digitais, finalidades sociais. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, XX, 2009, Florianópolis. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1145/1048> >. Acesso em: 20 nov. 2012.

VITAL, S. S. **Afetividade e prática docente com idosos**. Holambra: Setembro, 2005.

10

DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: PRÁTICAS E PROCESSOS DA CIBERCULTURA

Rosemary dos Santos
Edméa Oliveira dos Santos

RESUMO

Este trabalho investigou como os professores vêm utilizando as mídias digitais em rede nos diversos *espaçostempos* ciber culturais. Para tanto, dialogamos com as abordagens da pesquisa-formação multirreferencial (Ardoino, Macedo e Santos) e com as pesquisas nos/dos e com os cotidianos (Certeau, Alves). Utilizamos uma bricolagem de dispositivos: ambiente *Moodle*, via metodologia *WebQuest* interativa, imersão nas redes sociais da Internet e aulas presenciais na disciplina "Informática na Educação" do EDAI - Curso de Especialização em Educação com Aplicação da Informática - da Faculdade de Educação da UERJ. Analisando os rastros das itinerâncias e narrativas dos praticantes, chegamos aos seguintes achados: a) o digital em rede potencializa e faz emergir outros *espaçostempos* de formação; b) encontramos nas narrativas dos professores a necessidade de criarmos currículos online inspirados na cibercultura.

PALAVRAS-CHAVE: Cibercultura. Multirreferencialidade. Formação de professores.

TEACHING IN CONTEMPORANEITY: PRACTICES AND PROCESSES OF CYBERCULTURE

ABSTRACT

This study investigated how teachers are using digital networked media in different cybercultural *space-times*. To this end, we combined the approaches of multi-referential research (Ardoino, Macedo and Santos) with research in/for everyday practices (Certeau, Alves). We surveyed a collage of locations: Moodle via interactive WebQuest, online social networks and face-to-face sessions, all of which integrated the module "Computers in Education" of the course 'Applications of Information Technology in Education' offered by the Faculty of Education of the State University of Rio de Janeiro. Analysing traces of itinerancies and narratives of practitioners, we have discovered that: a) digital networking enhances and brings out other *space-times* for training; b) the narratives of participating teachers indicate the need to create online curricula inspired in cyberculture.

KEYWORDS: Cyberculture. Multi-referentiality. Teacher Training.

OS SABERES PRODUZIDOS PELA CIBERCULTURA

As tecnologias digitais em rede potencializaram os *espaçostempos*³⁷ de convivência e aprendizagem, principalmente quando levamos em consideração o uso de interfaces interativas das redes sociais da Internet. É no ciberespaço e especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem que saberes são produzidos pela cibercultura, principalmente no que se refere a aprender com o outro e em conjunto. A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social. Não podemos compreender os paradoxos, as potencialidades e os conflitos atuais sem compreender o fenômeno da cibercultura.

Dessa forma, é no contexto da cibercultura que pensamos este texto, investigando e refletindo sobre os usos dos professores das mídias digitais e redes sociais em suas ações formativas sociais, culturais e acadêmicas, onde criam e socializam seus saberes nos diversos *espaçostempos* de formação dos quais fazem parte.

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

AS REDES QUE SE FORMAM E NOS FORMAM

³⁷ Adotamos o uso dos termos *espaçostempos*, *fazeressaberesfazeres*, *dentrofora* escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para a autora: “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são “normalmente” enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade.” (ALVES, 2008, p.11)

Buscamos revelar neste estudo como as práticas dos professores são constituídas a partir das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, mediadas pelas redes de conhecimento.

Assim, a metodologia deste estudo é inspirada nos estudos de Ardoino, Alves, Josso, Santos. Optamos por uma análise em que dialogam autores da cibercultura com autores que pesquisaram as práticas, as experiências e a formação dos professores. Compreendemos que as questões que estão emergindo do nosso tempo articulam os usos dessas tecnologias digitais em rede com as problemáticas que envolvem as questões da escola, dos professores e de suas redes educativas.

Neste estudo trabalhamos com a metodologia da pesquisa-formação multirreferencial, porque compreendemos que ela se situa numa perspectiva de compromisso e de implicação dos pesquisadores com suas práticas. A pesquisa-formação inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da área de estudo a qual pertencem os pesquisadores, seja do ponto de vista do contexto de atuação, seja do ponto de vista dos objetivos que desejamos alcançar. A pesquisa-formação multirreferencial não separa a prática pedagógica da pesquisa acadêmica.

Concordamos com Josso (2010), que entende a pesquisa-formação como uma possibilidade de prática cuja mediação é possível em todas as suas dimensões: consciente, copresente e em todas as atividades da vida social, política e histórica:

A mudança oferecida no quadro de uma pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações; em outras palavras, a Pesquisa-formação é uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus (JOSSO, 2010, p. 125).

Ao pensarmos este trabalho a partir da pesquisa-formação, sabíamos que seria impossível realizá-lo a partir de um currículo fechado, estanque, mapeado, de limites prefixados, baseado na lógica do preconcebido, pois, se queríamos compreender como pesquisar e vivenciar a pesquisa-formação multirreferencial no/do/com os cotidianos dos professores, seria necessário um estudo sobre o

cenário sociotécnico, a implicação com o campo e com os praticantes³⁸ da pesquisa, que eram, ao mesmo tempo, alunos da universidade do curso de pós-graduação e professores da escola onde atuavam, e estavam, de uma forma ou de outra, discutindo/pensando sobre cibercultura, autoria, mídias digitais e redes sociais.

OS PRATICANTES CULTURAIS E O CENÁRIO DA PESQUISA

Os praticantes desta pesquisa são os professores-cursistas da turma EDAI 2010, do curso de pós-graduação em informática aplicada à educação, na UERJ. Com esta turma desenvolvemos a ação formativa: *A tessitura do conhecimento via Mídias digitais e Redes Sociais: uma experiência formativa utilizando a metodologia da WebQuest interativa*, com atividades nos encontros presenciais no laboratório de informática, no ambiente *Moodle*, utilizando a metodologia da *WebQuest* interativa e nas interfaces dos softwares sociais: *Orkut*, *Twitter*, *YouTube* e *blogs*, trabalho realizado na disciplina Informática Aplicada a Educação no primeiro semestre de 2010.

Diante dessa complexidade que é o fenômeno da educação, como o pesquisador vai interagir com o campo e com os praticantes para produzir esses dados? A partir dessa questão, traremos como os dispositivos da pesquisa foram criados no contexto das práticas da educação online.

Dentre os diversos dispositivos acionados, trouxemos as conversas durante as aulas e as produções nas redes sociais em convergência com o debate em fóruns de discussão online. A dinâmica da pesquisa foi organizada em nove encontros presenciais e encontros online nos fóruns com debates e reflexões, *chats*, atividades e leituras de textos e imersão nas redes sociais.

Procuramos trazer as narrativas dos professores-cursistas, considerando as redes de conhecimento e significações tecidas por nós nas diversas redes educativas e seus múltiplos contextos, entre alguns lembrados por Alves (2010): o

³⁸ Esse termo é utilizado por Certeau (2009) para aqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Iremos utilizá-lo neste trabalho por concordarmos com o autor, para quem: “[...] o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2009, p. 63).

contexto das *práticas* da formação acadêmica, das *práticas* das pesquisas em educação, os da *práticas* de produção e usos das mídias.

Para Alves (2008, p.63):

Trata-se, assim, de compreender que a história das práticas docentes pode ser conhecida não somente assistindo a aulas que professores/professoras dão, mas ouvindo o que é “contado”, por esses tantos praticantes sobre as suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares.

Ainda segundo Alves (2008), nos *espaços* cotidianos a cultura narrativa tem uma grande importância, porque garante formas duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas, embora sejam diferentes das possibilidades e contam com os conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são escritos, o que lhes dá a possibilidade de permanência.

Para a organização dos dados da nossa pesquisa, optamos em agrupar as informações no que denominamos de noções subsunçoras, que irão abrigar sistematicamente o conjunto das informações e interpretações deste estudo.

As noções subsunçoras são os organizadores das análises do conteúdo da pesquisa que emergem conjuntamente da competência teórico-analítica do pesquisador e da apreensão refinada da própria realidade pesquisada. Elas devem conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das interpretações através da emergência de inúmeras dessas noções. Para isso resolvemos analisar os dados a partir da perspectiva de Ardoino (1998). Analisar, para o autor, adquire um significado diferente quando “se define mais através de sua capacidade de recortar, de decompor, de dividir em elementos mais simples, mas através de suas propriedades de compreensão, de acompanhamento dos fenômenos vivos e dinâmicos” (ARDOINO, 1998, apud MARTINS, 2004, p. 9).

AS REDES EDUCATIVAS E SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

Em uma de nossas aulas, conversamos com os professores-cursistas sobre as dificuldades com os usos das mídias, desde as situações que envolvem a infraestrutura escolar até os currículos e as práticas *dentrofora* da escola. A professora-cursista Rosana traz a seguinte narrativa:

Na minha escola, desde fevereiro até agora, os professores começaram a comprar seus notebooks, então era um tal de professor comprar notebook para usar a rede nos intervalos, não tem professor que não tenha notebook montando as suas aulas, vendo seus e-mails [...]. o sinal é aberto, não tem senha, os alunos usam com celular. Eu acho que os alunos pensaram assim: se os professores podem usar seus notebooks, eu também posso. No primeiro dia em que a rede foi aberta, meu aluno PHD descobriu que a rede não tinha senha, eu fiquei preocupadíssima, porque na minha cabeça tudo tem de ter senha. E aí eu fui falar com a diretora. E pensei... Se eles quisessem deveriam ter colocado a senha antes. Eu não vou me preocupar com senha. Vai ficar sem senha e está sem senha até hoje. Eu, heim?, eu não vou me preocupar com senha, eu não. Hoje, com as mídias digitais, agora não preciso mais digitar em casa e trazer no pen drive, agora eu tenho isso direto da Internet, isso e muito mais, tenho o clipe da música, a letra... tenho tudo isso junto e misturado ao mesmo tempo. (Professora-cursista Rosana, grifo nosso).

Interessa-nos destacar que a professora ao vivenciar tal processo criativo, também se percebe nele. Reflete sobre o próprio processo, representando-o para si mesmo e para os outros, de modo que produz conhecimentos sobre esses usos, sobre diversas formas e meios de atuação, expressando-os através de linguagens, táticas, ações e de suas experiências formativas.

Para Certeau (2009), as maneiras de fazer estabelecem uma rede de relações, uma bricolagem de usos, uma *antidisciplina* em oposição ao que nos é apresentado no livro *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2001). Certeau afirma que Foucault:

[...] substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos “dispositivos” que “vampirizaram” as instituições e reorganizaram clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos “minúsculos”, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma “vigilância” generalizada. Problemática bem nova. No entanto, mais uma vez, esta “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na “educação”, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais (CERTEAU, 2009, p. 40).

Concordamos com o autor, que nos mostra que os praticantes subvertem os espaços que muitas vezes é visto como espaço de poder proprietário. As táticas dos praticantes têm como lugar de ação o território criado por esse poder e pretensamente controlado por ele. Percebemos isso claramente quando as mídias

de massa costumam mostrar os malefícios das redes, colocando em destaque os casos de pedofilia, sequestros, etc. Os praticantes usam as mídias digitais e mostram que outras coisas também são produzidas, além do que é apresentado pelas mídias de massa em sua briga por audiência.

O autor traz um entendimento sobre as táticas criadas pelos praticantes no seu cotidiano. Elas são, na realidade, as práticas que eles utilizam e de que se apropriam para viverem, criando um repertório capaz de ser acionado nas mais diferentes situações, criando novas combinações e/ou selecionando elementos importantes para serem reutilizados em novos contextos culturais. Continuando a nossa conversa, vejamos o que diz o professor-cursista Jacks:

*Quero aproveitar a fala da Rosana, que colocou que os professores usam os notebooks nas reuniões da sua escola. Nesse caso eu vejo uma questão maior, que é minha questão nessa pós aqui: **que é como a gente pode assumir, né?, o papel e o lugar de autoria com as mídias? Ou seja, para mim é uma questão muito mais tranquila agora, estou agora muito mais tranquilo e integrado com essa prática, não só como antes, ter acesso, não só coletar, mas ter autoria, fazer a ponte de integrar as mídias com os conteúdos, a partir de então ficou muito mais presente de como produzir conhecimento, como lidar com softwares, criar imagens, lidar com vírus, produção de textos, acesso às redes, aplicativos, para mim, essa formação aqui, esse curso de pós, foi um grande ganho para mim, a partir dessa pós, dessa formação, pois, a partir de agora, a minha grande mudança particular, ou seja, começar a criar pequenos vídeos, através do celular, da câmera, né?, histórias em quadrinhos com softwares, usar as potencialidades das mídias.** (Professor-cursista Jacks, grifo nosso).*

Muitas questões emergem quando discutimos o lugar da autoria nos usos das mídias. Na perspectiva da produção de conteúdos, da autoria e coautoria dos praticantes com/no digital, a dimensão significativa é a possibilidade de transformação da realidade da qual esse praticante participa e, ao mesmo tempo, da transformação de si mesmo e das novas formas de produção de sentidos contemporâneos.

O professor-cursista Jacks, ao iniciarmos a disciplina, era bastante cético com os usos das mídias digitais na escola. Em algumas de nossas conversas, durante as aulas, posicionava-se interrogando qual o objetivo de estudarmos as mídias digitais e redes sociais no curso.

Nas aulas, sempre que solicitado para criar seu perfil em uma rede ou quando conversávamos sobre as nossas questões de estudo, o professor-cursista

se mostrava inquieto. Certa vez, perguntou-me, no intervalo da aula, quando iríamos começar a estudar os conteúdos de “informática educativa da disciplina”. Disse que estávamos perdendo muito tempo discutindo essas coisas da Internet, que não era nada pessoal contra a professora, mas que ele acreditava que o mais importante eram os conteúdos disciplinares.

Conversamos e explicamos ao professor Jacks que os conteúdos eram os que estávamos pesquisando, colaborando, vivenciando nas redes. Vejamos como ele coloca no fórum sua inquietação, questionando a proposta do curso, dizendo necessitar de propostas mais pontuais que contemplem o uso prático das mídias:

*Caros, Saudações! Solicito dos colegas e/ou da Coordenação o seguinte esclarecimento: nós teremos alguma disciplina, na pós, **que contemple Laboratório de Mídias ou que contemple a elaboração de práticas mais pontuais de um laboratório de informática no ambiente de aprendizagem formal e informal? Não vivencie ainda algo pertinente ao Uso Prático de Mídias ou das TICs novas.** Já li e estudei sobre algumas delas, mais sinto falta de uma imersão mais operacional e processual. **Ou seja: como integrar mídias diversas, digitais ou eletrônicas, no cotidiano concreto de uma sala de aula, de uma escola ou de um laboratório de informática?** Como integrar e escolher as melhores mídias eletrônicas segundo um projeto pedagógico ou abordagem pedagógica específicos? **Não falo de algo teórico ou conceitual ou informacional. Falo de algo vivencial!** Não poderíamos ter intercâmbios formais com outros laboratórios (caso existam) da UERJ, que trabalhem na prática com mídias em educação? Seria como eu aprender a nadar somente tendo aula em sala de aula!...Ressalto que expressei isso sem saber se teremos, futuramente, alguma disciplina que contemple o que eu assinala acima ou não. Caso isso esteja previsto, excelente! (Professor-cursista Jacks, grifo nosso).*

Essa preocupação do professor Jacks é legítima e todos nós professores que trabalhamos com tecnologias nas escolas passamos por esses momentos de inquietude, não sabemos o que fazer e nem como fazer. Nas nossas práticas, vivemos envolvidos na relação complexa das nossas histórias de vida, da nossa formação e daquilo que aprendemos ao longo da nossa profissão. Sentimos necessidade de momentos pontuais que nos mostrem os usos práticos das mídias sociais e muitas vezes não nos damos conta de que esses momentos podem ser elaborados com e pelas mídias sociais. Para Silva:

O professor precisará lançar mão dessa disposição do digital para potencializar a construção da comunicação e do conhecimento em sua sala de aula online ou semipresencial. Ao fazê-lo, contemplará

atitudes cognitivas e modos de pensamento que se desenvolvem juntamente com o crescimento da cibercultura. Contemplará o novo espectador a geração digital e o espírito do tempo favorável à qualidade em educação autêntica, cidadã, que supõe participação, compartilhamento e colaboração (SILVA, 2010, p. 22).

Na disciplina Informática na Educação, vivenciamos diversas vezes práticas com mídias sociais na educação, exploramos várias interfaces, conversamos com professores nas redes, e o professor Jacks dizia que estava faltando ainda atividades para elaborar conteúdos, softwares para usar nos laboratórios que ele chamou de “imersão mais operacional e processual”.

Em algumas escolas, as tecnologias são vistas como um instrumento a mais, um recurso auxiliar do processo pedagógico. Por esse ângulo, o lugar adequado para elas não é a sala de aula, onde poderiam ser utilizadas, mas, sim, o confinamento e a proteção de laboratórios de informática; sua função é a de, via aplicativos (editor de textos, planilhas eletrônicas), apoiar as aulas. Isso quando não temos os laboratórios de informática fechados para não “estragar” as máquinas.

Essa postura tem conduzido a uma visão das tecnologias digitais como recursos instrumentais auxiliares do processo pedagógico e não elementos estruturantes de novos processos. Entretanto, para que essa nova visão passe a fazer parte do cotidiano desses professores, será necessário que se ofereça a todos as condições para tornarem-se praticantes críticos, capazes de refletir, julgar, agir e interagir sobre esses usos e suas potencialidades.

Assim como seu colega Jacks, o professor-cursista Alexandre, quando lhe perguntaram em uma de nossas conversas sobre como eram seus usos das redes sociais e das mídias digitais no cotidiano:

*Eu tinha um preconceito contra as redes sociais. Eu achava pedagogicamente inviável e até agora eu não aprendi a viabilizar isso concretamente. **É uma coisa que eu tenho de pensar como é que eu vou usar, pois é um meio que o aluno gosta muito, como ouvir músicas, jogar e acessar as redes sociais. O problema é como incorporar isso ao meu trabalho.** (Professor-cursista Alexandre, grifo nosso).*

Pergunto a Alexandre se ele usa alguma mídia ou rede social e ele responde que não usa e não gosta. Acha que é exposição demais e não dialoga bem com filosofia, que é a disciplina que ele leciona na escola. Analisando a resposta de Alexandre, é importante observar que ele responde à minha pergunta dizendo que

não gosta e não usa. Entretanto, compreende que os alunos gostam e usam as redes, e traz como problemática como incorporá-las ao seu trabalho.

Meses depois, reencontramos Alexandre num chat do programa *Sala de Notícias em Debate*, do Canal Futura, quando este convida-nos para colaborar com um artigo da revista online que ele criou. Ao acessar o conteúdo da revista online *Aprendizagem nas Nuvens*, elaborada pelo professor-cursista, encontramos a seguinte mensagem na página inicial:

São poucos os momentos na vida de um professor quando ele presencia a fala de um aluno, inspirado, deixando a sua marca. Dessa vez, resolvemos tornar pública essa fala, registrando esses momentos raros. Acesse o nosso fanzine e entenda o porquê. (Professor-cursista Alexandre, grifo nosso).

Em outra página da revista encontramos:

*O ciberespaço **Aprendizagem nas Nuvens se apresenta como um projeto de aprendizagem online.** Nele, os alunos têm a oportunidade de debater, produzir e compartilhar ideias e conhecimento. É por isso que sua autoria é apresentada ao público. **Nessa proposta de trabalho, estamos seguindo o princípio de que o aluno e o professor da escola pública são produtores de conhecimento de qualidade e que essa produção não pode e não deve se perder.** Deve ser tornada pública para que todos, pais e responsáveis e o público em geral, possam acompanhar o que se faz na escola e incentivar outros projetos, como este, que valorizem a cidadania.* (Professor-cursista Alexandre, grifo nosso).

Analisando a produção atual do professor, percebemos que ele criou a sua rede social em um blog e compartilhou o trabalho dos seus alunos publicando-os na Internet, justificando: “*Deve ser tornada pública para que todos, pais e responsáveis e o público em geral, possam acompanhar o que se faz na escola e incentivar outros projetos, como este, que valorizem a cidadania*”.

Compreendemos com o trabalho do professor Alexandre, que as tecnologias digitais em rede estruturadas pela emergência das redes sociais, da mobilidade e da convergência das mídias permitem que sejam construídas relações que favoreçam diferentes caminhos e aprendizagens. Caminhos estes pautados na criação de referenciais que nos mostrem o *ensinaraprender* mediado por tecnologias em seus vários aspectos (PRETTO, 2005).

É necessário que, ao se criar um espaço, este envolva um movimento ainda maior, o da mudança do paradigma da transmissão para um paradigma de

colaboração em rede, em que predomina a criação coletiva de obras abertas. O papel do professor é aquele que arquiteta e que pensa um ambiente de aprendizagem com um desenho didático que promova a dialógica. É preciso vivenciar e promover a mediação compartilhada, na qual todos em potência são mediadores das aprendizagens de todos. Como nos diz Santos:

A autoria na cibercultura é obra aberta, plástica, móvel e em constante virtualização, ou seja, *simulação*. Simular é virtualizar, questionar, inventar, criar e testar hipóteses. Com a possibilidade da interatividade e do hipertexto, o sujeito pode simular coletivamente, em colaboração com os demais sujeitos geograficamente dispersos no ciberespaço e nas cidades. Em tempos de *mobilidade*, esses processos estão cada vez mais em expansão. Os praticantes da cibercultura vivem e lançam mão desses fundamentos em suas práticas cotidianas. Isso implica mais investimentos em melhores mediações para nós que fazemos e pesquisamos educação (SANTOS, 2011, p. 89).

As tecnologias não modificam, sozinhas, os processos de ensinar e aprender, pois dependerão da inspiração dos professores intelectualmente competentes e eticamente comprometidos perante a vida, o mundo, a si mesmo e ao outro. Como nos diz Macedo:

Tais inflexões apontam para uma gestão curricular onde a formação de professores, por exemplo, deva pleitear, sem concessões, o professor-educador-intelectual-pesquisador-gestor. Macro conceito do campo formativo de professores, do qual emana o docente intelectualmente competente e eticamente comprometido, bem como, inspirado por uma inquieta consciência investigativa, aberta à incompletude de um ser, que pretende sempre dizer sobre um certo conhecimento irremediavelmente em devir. Nesse processo, vai constituindo-se enquanto ente que interfere – *interferente* – isto é, que se auto-eco-organiza, mas que também, enquanto gestor constitui-se como organizador instituinte (MACEDO, 2002, p. 29).

Como os objetos são produtos de coletividades, não é possível utilizá-los sem interpretá-los, metamorfoseá-los. São os usos que fazemos deles, a interpretação que damos ao entrarmos em contato com eles, que modificam nosso modo de refletir e agir no mundo. Para nós, essa compreensão é importante. Partimos da análise das práticas dos professores quando estes enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreendermos como utilizam os conhecimentos científicos, como resolvem situações do seu cotidiano, como modificam suas rotinas, como usam e se apropriam das redes sociais da Internet e como experimentam outras

possibilidades de usos desses objetos.

OS ACHADOS

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

Encontramos nas narrativas dos professores *dentrofora* do ciberespaço e de outros espaços multirreferenciais de aprendizagem que estes buscam em suas *prácticasteoriaspráticas* os sentidos contemporâneos dos currículos em tempo de cibercultura.

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

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

Acreditamos também, na viabilidade dos processos educacionais e formativos que consideram a formação do praticante, seus percursos globalmente inseridos e implicados. Como professores-pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, observamos nas nossas itinerâncias pelas diferentes redes educativas, os mais diversos usos que os professores fazem dessas tecnologias *dentrofora* da escola criando uma diversidade de possibilidades para a produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP & A, 2008.

ALVES, N. Apresentação: as múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez., 2010. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

ARDOINO, J. . Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** - artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, A. Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2002. In: LEMOS, A. **Ciber-cidades**. 2002. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/txt_and1.htm. Acesso em: 3 jan. 2011.

LEMOS, A. **Ciber-cidades**. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/txt_and1.htm. Acesso em: 3 jan. 2010.

MACEDO, R.S. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **Maiêutica**, Salvador, 2002.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr., 2005.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: Conversando com os cotidianos. In: **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias**. Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões, Natal. ANPED-SUDESTE, 2011.

SILVA, M. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIM, A. (Org.). **Educação online**: cenários, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

Adriana Hoffmann Fernandes
Érica Rivas Gatto
Kelly Maia Cordeiro

RESUMO

O artigo visa apresentar o projeto REUNI desenvolvido na UNIRIO desde 2011 com parceria entre a professora Adriana Hoffmann e duas alunas mestrandas com ações na graduação que envolvem atuação conjunta numa disciplina de graduação com produção de um blog e na realização de oficinas com cinema para os alunos da Universidade. No artigo pretendemos, além de apresentar as principais ações do projeto e o blog produzido pelas alunas, trazer algumas falas das experiências dos alunos com o cinema e fazer uma breve reflexão sobre como essa atuação conjunta tem sido produtiva tanto para a formação dos alunos da graduação quanto para formação das próprias mestrandas como futuras professoras universitárias.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Cinema. Narrativas.

NARRATIVES WITH FILMS FOR TEACHER TRAINING

This article aims to present the REUNI project, developed at UNIRIO since 2011 as a partnership between Adriana Hoffman and the two co-authors, Adriana's Master's students. The project coordinates the running of an undergraduate module with blog production as well as film workshops offered to undergraduate students. This article presents the main project actions and draws upon the authors' blogs to explore students' experiences with film. It also offers a brief reflection on how this joint activity has been productive both for undergraduate training and for training of the Master's students as future university teachers.

KEYWORDS: Teacher Training. Film. Narratives.

INTRODUÇÃO

Neste artigo temos como objetivo apresentar um projeto realizado em parceria efetiva entre professor e alunos de pós-graduação na Universidade que compartilharam a escrita desse artigo. Trata-se do projeto *Leituras e narrativas com o cinema: diálogos na formação de professores* projeto, que ganhou financiamento REUNI e que foi desenvolvido em 2011 e 2012 e, se propôs a atuar na formação dos professores no curso de Pedagogia, no contexto da Escola de Educação da UNIRIO,

acreditando na importância da integração entre a graduação e a pós-graduação no processo formativo dos mestrandos como futuros professores de ensino superior.

Sabe-se o quanto hoje se discute sobre as perspectivas das múltiplas alfabetizações, de acordo com a concepção da mídia-educação de educar *para*, educar *com* e *através* dos meios (FANTIN, 2007). Nessa discussão, estar alfabetizado hoje implica ir além de dominar os códigos da linguagem escrita, mas possuir uma compreensão leitora e produtora capaz de dominar todas as linguagens. Nesta perspectiva é necessário estar imerso na cultura, experienciando-a de maneiras diversas.

É importante destacar a presença marcante da cultura audiovisual, da abrangência no campo não só visual e auditivo, mas sensorial como um todo que essa linguagem pode alcançar, transformando o olhar do sujeito e possibilitando resignificar as leituras e sua formação com a cultura audiovisual. Segundo Duarte e Alegria (2008) essa formação estética e audiovisual acontece de forma processual, pelo pressuposto da alfabetização, cabendo a mediação pelo diálogo e pela reflexão que a obra cinematográfica pode suscitar, ou seja, “não basta ver bons filmes, é preciso também aprender a analisá-los e a julgá-los” (DUARTE, 2008, p. 75), o que por sua vez demanda vivenciar diferentes narrativas e formatos de filmes.

O projeto *Leituras e Narrativas com o cinema* procura trabalhar com os pressupostos anteriormente apresentados atuando no espaço acadêmico com aprofundamentos teóricos e práticos sobre questões relacionadas às áreas de cinema e educação – para os graduandos de Pedagogia – espaço de formação para os que irão trabalhar como professores na formação de crianças no ensino fundamental. Propõe-se nesse contexto de integração entre graduação e pós-graduação a desenvolver metodologias inovadoras com o cinema na escola para o trabalho de formação de professores com os alunos de graduação proporcionando encontros de reflexão e troca de experiências com convidados ou através de oficinas, a partir das pesquisas com crianças e jovens, desenvolvidas na pós-graduação coordenadas pela professora e da qual também participam as mestrandas parceiras desse projeto.

A partir de relatos dos estudantes de pedagogia da UNIRIO percebe-se a preocupação e os desafios de trabalhar com as diversas mídias, dentre elas o cinema, no contexto escolar. Duarte (2010) ao dialogar sobre a relação das crianças e dos jovens com o cinema defende a importância de desenvolver nos professores o

hábito de assistir a filmes. Segundo ela:

[...] as relações dos indivíduos com esse tipo de produção constroem imaginários e ajudam a produzir identidades, conhecimentos e visões de mundo e reiteram a urgência de oferecer aos professores e educadores em geral as ferramentas e os recursos teóricos e materiais necessários para que eles possam contribuir para uma educação de maior função cultural e social.(DUARTE, 2008, p24)

Considerando-se a necessidade dessa formação, esse projeto articula diferentes frentes de atuação com o cinema na educação. A principal delas é a disciplina eletiva lecionada na graduação em Pedagogia intitulada *Cinema e Educação* oferecida pela professora Adriana Hoffmann Fernandes que acontece semestralmente desde 2011, e que traz parte de suas produções no blog da disciplina organizado pelas alunas mestrandas. Outra frente é a das oficinas com cinema/diálogos com o cinema.

Nesse momento inicial do artigo pretendemos apresentar cada uma das frentes e depois, num segundo momento, trazer depoimentos e experiências dos alunos para refletir sobre o que essas ações estão nos trazendo para pensar a formação de professores associada às discussões de Cinema e Educação.

A DISCIPLINA CINEMA E EDUCAÇÃO

A disciplina oferecida tem como conteúdos de sua ementa a história do cinema, mesmo que de forma breve, as relações entre cinema e educação nessa história, apresentando algumas pesquisas já realizadas na área e proporcionando o conhecimento de projetos com cinema já existentes em ambientes escolares e não escolares, bem como a realização de breves exercícios de produção fílmica. Tal proposta entende que o cinema pode ser uma experiência formativa para cada sujeito e almeja que o curso possa ampliar esse repertório de sua formação para sua atuação com os alunos do ensino fundamental.

O primeiro curso realizado em 2011 resultou na produção de um artigo da professora escrito com duas mestrandas apresentado em dois congressos³⁹. Nessa

³⁹ Seminário [Internacional](#) As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade. Rio de Janeiro-RJ, 2011 e o Colóquio [Internacional](#) DO MUSEU

primeira produção tentou-se apresentar detalhadamente a forma como aconteceu o primeiro curso destacando-se a metodologia utilizada que procurou envolver os participantes com propostas que não se prendessem em uma única prática, mas pudessem dar um dinamismo e movimento ao longo do curso, ampliando as possibilidades de trabalhos com o cinema. Mediante a essa intenção, foi proposto como metodologia nesse curso inicial a “leitura e discussão de textos, exibição de filmes ou fragmentos de filmes emblemáticos para reflexão, discussão e produção a partir destes, realização de pequenas produções audiovisuais durante o curso, registros visuais ou escritos do vivido e refletido durante o curso” (p.01).

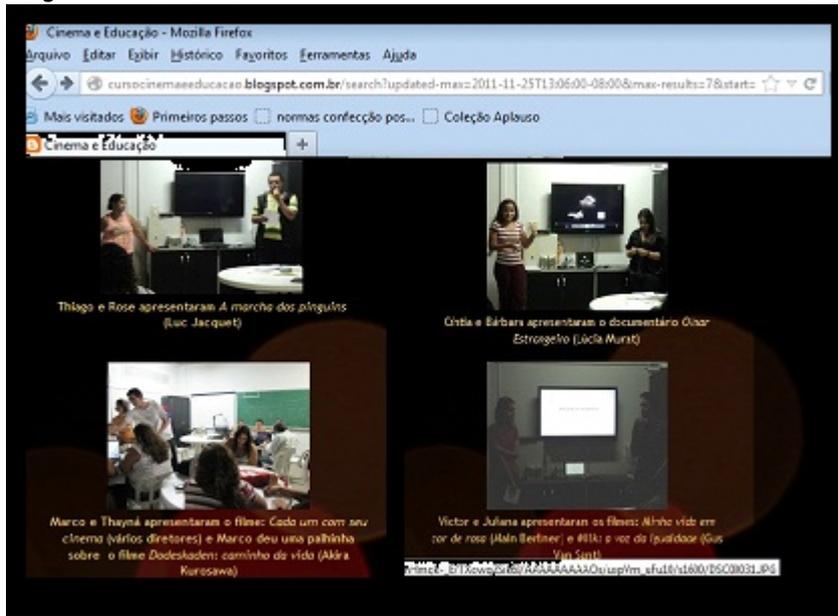
Assim como a proposta da metodologia, que valorizasse diferentes recursos para se pensar e discutir o cinema, foi um dos pontos destaque e por isso se tornou fundamental na disciplina, outro ponto que se perpetuou desde o primeiro curso e manteve-se ao longo da disciplina nos cursos subsequentes refere-se à atividade de “memória cinematográfica”. No início da disciplina é solicitado ao aluno que registre “sua experiência com o cinema em suas histórias pessoais” (p. 04). Esses registros são importantes porque nos permitem perceber o quanto é ampla a dimensão que o cinema pode ter e o quanto é variável a relação que cada um pode ter com ele em sua história de vida percebendo também os aspectos comuns que transparecem nas diferentes histórias de vida dos sujeitos. Com isso a atividade “memórias cinematográficas” se integra a proposta por uma metodologia que valoriza diferentes práticas dos alunos visando conhecer um pouco de sua história com o cinema, se constituindo como fundamental no processo de desenvolvimento da disciplina.

Como proposta de compartilhar as produções desenvolvidas pelos alunos e socialização de textos discutidos, foi criado o Blog Cinema e Educação⁴⁰, um espaço que condensa de forma resumida parte do que foi produzido ao longo desses anos por diferentes sujeitos que passaram por essa disciplina. Nesse momento trazemos as imagens mais significativas postadas no blog referentes a três turmas.

PEDAGÓGICO: desafios epistemológicos das ciências na atualidade. Vitória da Conquista-BA. 2011. Ver indicações dos artigos completos nas referências bibliográficas.

⁴⁰ Link: <http://cursocinemaeducacao.blogspot.com.br/>

Imagem 1: T turma 1 de 2011



Em dupla os alunos assistiam a um filme, fazem uma breve apresentação e da obra assistida fazendo uma Maratona Cinematográfica, um dos trabalhos finais do curso.



Imagem 2: Turma 2 de 2011

Essas produções dos alunos foi inspirada nos vídeos produzidos pelos Irmãos Lumiére: uma produção de videovídeos de 1 minuto, assistidos e comentados durante o curso.

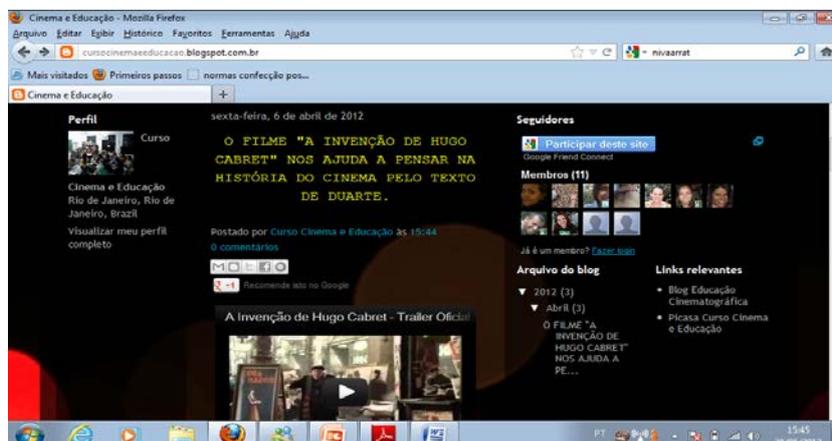


Imagem 3: Turma 1 de 2012

O filme “A invenção de Hugo Cabret”, foi assistido e debatido coletivamente em uma das aulas, com objetivo de pensarmos a história do cinema.

O *Blog* da disciplina constituiu-se num espaço de registro e postagem dos materiais produzidos no curso. A troca sobre as produções ocorreu muito mais presencialmente do que no *blog* no qual os alunos entravam e não comentavam, traziam as discussões do que viam nas postagens para a sala de aula na discussão presencial. Esse aspecto também foi algo comentado por nós nessa última disciplina na qual abrimos um grupo no *Facebook* visando ampliar as trocas. O *blog* constituiu-se até o momento mais como um registro das memórias de alguns momentos vividos na disciplina, um espaço de narrativa do que aconteceu como algo que gostam de ler, mas que não sentem a necessidade de comentar. Estamos investindo para que esse blog seja mais gerido pelos alunos também como espaço de troca tornando-se um espaço de narrativas coletivas do grupo.

AS OFICINAS COM O CINEMA

As oficinas realizadas tiveram como objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos de graduação, futuros e atuais professores nas escolas fundamentais, acerca das relações entre cinema e educação e foram pensadas em articulação com as discussões da pesquisa sobre cinema vivida por nós no grupo de pesquisa. Da mesma forma tais oficinas também estiveram relacionadas, em parte ao projeto de extensão CINE CCH, cineclube da Universidade, do qual as alunas participavam naquele ano.

A primeira oficina intitulada *Cinema: ampliando possibilidades de olhar* realizada em dois dias separados, foi proposta discutindo trechos de filmes já exibidos no CINE CCH e propondo a criação de um curta com base nos trechos discutidos; a segunda *Diálogos com o cinema* trazia a discussão da experiência dos alunos com o cinema e com a arte a partir de trechos do filme “Lixo Extraordinário” de Vik Muniz para pensar como se ampliam as relações com o cinema pelo diálogo com a obra cinematográfica e pela experiência com o processo de criação.

A princípio a oficina “Cinema: ampliando possibilidades de olhar”, tinha no seu cronograma ser desenvolvida em uma manhã, porém os participantes fizeram a sugestão de mais um encontro para a apresentação dos vídeos que seriam produzidos no decorrer da semana. Conforme a fala de Nilcéia, uma das integrantes da oficina, “ela apresentou dois momentos. No primeiro momento, todos assistiram

trechos dos Filmes “Filhos do Paraíso” e “Edifício Master” (já exibidos no Cine CCH), observamos detalhes no filme, plano, o zoom, o cenário, etc. No segundo momento da oficina, foi apresentada a proposta de criarmos um vídeo.”

A turma se dividiu em dois grupos que idealizaram suas produções independentes, porém seguindo a sugestão do tema ser referente o cotidiano do CCH, inspirados na escolha do filme “Edifício Master” a partir do qual todos deveriam escrever a justificativa e um breve roteiro de gravação.

Cada grupo escolheu como faria sua pequena produção. Trazemos a fala de uma das integrantes de cada grupo de realizadores dos vídeos. A aluna Juliana nos explica como foi esse processo:

Fizemos um filme sobre o prédio do CCH, a partir das filmagens individuais de 1 minuto que respondessem a questão: "O que é o CCH pra você?" A oficina foi muito boa, porque além da organização dos vídeos através da edição conjunta, também tivemos acesso a informações mais técnicas sobre o "fazer" filmes; enquadramento, cortes e número de câmeras, foram alguns deles. (participante da oficina “Cinema: ampliando possibilidades de olhar” em 2011).

O grupo da Juliana realizou uma gravação de um minuto que foi finalizado no curso, no estilo um filme dentro do outro, com diferentes olhares sobre o CCH. Outro grupo já escolheu um processo de produção mais demorado, com entrevistas aos sujeitos, como nos explica a aluna Nilcéia:

Pensamos na criação de um roteiro que se remetesse ao que discutimos do filme “Edifício Master”. Uma das colegas (Flávia Melo) propôs uma entrevista com estudantes da graduação do prédio do CCH, pensamos nos personagens e nas falas e na descrição de como as cenas iriam acontecer. (...) Entrevistamos alunos da graduação (arquivologia, pedagogia e biblioteconomia), que estudavam no CCH perguntando o que era ou como era estudar no prédio do CCH. (...) Após as filmagens, nos reunimos com as professoras da oficina para editarmos o filme. Este momento foi muito proveitoso, pois trocamos experiências e as pessoas do grupo que não sabiam usar o movie maker aprenderam. Não conseguimos concluir o filme no momento, pois faltava o título, mas fizemos uma votação através de email (somente os componentes do grupo) e escolhemos o título “Cursando o quê?”. O filme foi editado e depois apresentado na Mostra de Curtas do CINE CCH, projeto de extensão da Universidade). (participante da oficina “Cinema: ampliando possibilidades de olhar” em 2011)

A proposta dessa oficina articula-se ao que diz o cineasta Bergala (2008) que

considera fundamental ao processo de desenvolvimento estético assistir a diferentes obras cinematográficas e criar as próprias obras. A relação com o cinema proposta pelo autor é de aprendizado da obra como um todo, narrativa, personagens, elementos cinematográficos, são aspectos a serem considerados para se debater e aprender sobre os filmes. Inspirar-se num filme e realizar um exercício de produção é, como ele diz, correr o risco “que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida” (p. 171). Nesse processo o cinema é compreendido como arte. A pedagogia do cinema proposta por Bergala (2008) possibilita uma experiência com cinema significativa para os sujeitos da escola, para professores, dispostos a vivenciarem com crianças e jovens outras formas pedagógicas, de se fazer e produzir saberes, que relacionam-se com a criatividade, a satisfação, o divertimento e outros afetos com as imagens. As alunas que nos dão depoimento depois de passarem pela disciplina e pelas oficinas acabaram entrando no projeto de pesquisa Cine Narrativas ou no projeto de extensão CINE CCH da UNIRIO, ambos com pesquisa e ações com o cinema na educação.

Na oficina “*Diálogos com o cinema*” uma das atividades solicitou que os participantes desenhassem um símbolo representativo do cinema e falassem sobre ele ao grupo. De uma forma geral, os desenhos mostravam a relação de cada um com o cinema a partir de suas experiências assim como percebeu-se na oficina realizada no ensino fundamental conduzida por uma das mestrandas parcerias desse projeto (FERNANDES, GATTO e FERREIRA, 2012) .

Nos chama atenção a singularidade de três desenhos: Na primeira representação (Ilustração 1), foi feita utilizando somente a imagem, não havendo qualquer palavra como fonte auxiliar para completar ou explicar a imagem; na segunda representação (Ilustração 2), um dos aspectos físico do cinema, no caso a tela, era o ponto de partida para se compreender o desenho. Através das palavras escritas entorno da tela “iluminada”, percebe-se a relação estabelecida entre o cinema e seus pares, seus dias da semana favoritos para esse momento e outras situações que remetem a relação dela com o cinema como um *fenômeno social* (Duarte, 2002). A terceira representação (ilustração 3) relaciona-se com a primeira pois foca principalmente no processo de produção dos filmes destacando esse processo em diferentes cores que escurecem ou clareiam ao longo da produção como se apontasse os desafios vividos nesse processo e coloca em letras grandes o

“processo” como sendo muitas vezes mais sentido/significativo do que o produto da criação.



Ilustração 1- *Eu tentei pensar um símbolo que falasse do processo tanto do fazer o filme, quanto da relação do espectador com o cinema. - Juliana*

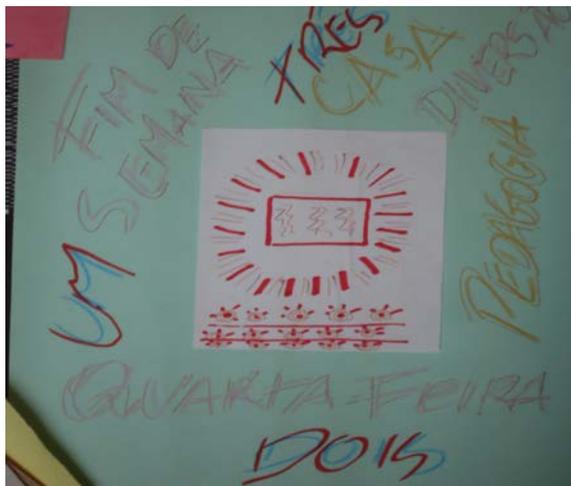


Ilustração 2 - *A tela iluminada e as coisas acontecendo. Tudo que acontece na tela está acontecendo na cabeça das pessoas. – Sônia*



Ilustração 3 – *Enfatizei o processo de criação do filme e as ideias abaixo que surgem - André*

Nos desenhos percebe-se que os participantes da oficina falam tanto do filme ou do cinema na relação com o espectador. Enquanto no primeiro percebe-se essa “mistura” na fala de Juliana entre a relação do espectador com o cinema e o fazer do filme em círculos concêntricos num diálogo contínuo como se o espectador fosse também parte desse fazer do filme; no segundo Sônia preocupa-se mais com o espectador associando o que acontece na tela ao que acontece na mente das pessoas, uma associação mais relacionada a dimensão causa-efeito, muito discutida nos primeiros estudos da teoria da comunicação. Outro desenho que nos chamou a atenção foi o de André que, ao representar o cinema, fala do processo de criação do filme. Ambos, André e Juliana, falaram do fazer filme e já experimentaram fazer algumas pequenas produções, o que não foi experiência dos demais dessa oficina. Assim, percebe-se que para esses participantes a experiência de ter produzido, mesmo pequenos filmes, já faz parte do modo como percebem sua relação com o cinema.

Conforme destaca Fresquet (2008), o fazer cinema nos espaços da educação traz implícita a possibilidade benjaminiana de ver o cinema pelo avesso, descobrir outras faces que com certeza marcam a formação desses sujeitos como fica explícito em suas produções. Fazer cinema quer dizer deixar de falar, escrever ou filmar por ele ou em nome deles. Deixar que eles próprios falem do que veem, sentem e pensam a respeito do que vivem nesse mundo. Assim como afirmam Duarte e Alegria (2008) o cinema dentro da escola deve ser utilizado como um fomentador de narrativas, como uma arte que toca o outro de acordo com sua história. Assim, esse processo de ver deve alcançar também o fazer, ou seja, que

esse espectador possa ser autor, produtor, transformador de cultura.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM O CINEMA: NARRATIVAS COM O CINEMA

Nas produções desenvolvidas pelos alunos da graduação em pedagogia, tanto com os desenhos produzidos na oficina *Diálogos com o cinema*, como na atividade *Memórias com o cinema* proposta nos cursos, observa-se que em suas narrativas ao falar de suas relações com o cinema, são marcantes os momentos prazerosos e até mesmo afetivos com o cinema. Percebe-se semelhanças no modo como se dão parte das relações construídas com o cinema de modo coletivo.

Ao falar de narrativa neste estudo entendemos que ela nos constitui, pois como reflete Benjamin (1994) nos formamos pelas narrativas que temos acesso rememoradas pela coletividade. Entendemos, pela concepção de narrativa de Benjamin, que é através das narrativas que criamos e damos sentido sobre o que vivemos no mundo. Essa nossa constituição narradora também ocorre, em nosso entender, na relação que as crianças e os jovens estabelecem com o cinema, forma de narrativa audiovisual. Nossa relação com o outro e com o mundo passa pela narrativa. É um modo de percebermos o mundo e sermos afetados por ele, pois nossa formação depende das histórias que contamos aos outros e das que contamos para nós mesmos, das construções narrativas nas quais cada um se constitui, simultaneamente, autor e narrador da sua própria existência.

Diante disso nesses dois momentos aqui destacados – disciplina e oficinas - os objetivos foram o pensar e compartilhar significados e sentidos construídos com o cinema, considerando o cinema como fenômeno social e o filme como um produto cultural (Duarte, 2002), de modo que os participantes ficassem à vontade para expressar suas experiências e criatividade com o cinema.

Em todos os três cursos realizados na disciplina eletiva uma proposta comum foi o relato por escrito das memórias com o cinema dos alunos. Trazemos aqui uma breve apresentação do que apareceu nesses relatos estruturando a forma como os jovens estudantes de Pedagogia elaboram as relações com o cinema em sua vida:

Tenho poucas memórias relacionadas ao cinema na minha infância, poucas vezes fui ao cinema para assistir um filme naquele imenso telão(...). Quando criança assistia muitos filmes, porém em fita, em casa. O meu primeiro filme infantil que assisti no cinema foi o Rei

Leão, acredito ter sido o primeiro filme que assisti até o final e que me envolvi com a história (...) – Aline.

O cinema assim como a música me toca profundamente, dependendo do filme, claro. Eu choro, sorrio, guardo falas, trechos, trilhas sonoras e trago para a minha vida. Quando vejo determinados filmes associo à amigos e fases da minha vida. – Bianca.

A minha experiência de ir ao cinema começou tão cedo que não me lembro exatamente qual foi o primeiro filme que vi no cinema (...) Na adolescência costumava ir bastante ao cinema com minha mãe e com meu avô, geralmente no Estação.- Julia.

Quando possível, minha mãe alugava filmes, ainda no antigo formato VHS, o que reforçava o ambiente de união, pois não importava o que tinha acontecido no dia, o momento do filme alugado era sagrado, todos deveriam se reunir na sala. – Renan

O que marca boa parte das falas dos alunos durante o resgate de suas memórias com o cinema é a relação proporcionada com a família durante a infância. A importância da presença dos familiares nesses momentos de interação com os filmes é uma recorrência nas narrativas o que transparece também em outras falas como na de Igor Helal no segundo curso sobre Cinema e Educação, oferecido em 2011: *Minha relação com o cinema começa...começa com as lembranças de muitos risos, pipocas, família reunida e fins de semana programados.*

Nesse contexto, a questão da mediação permeia a maior parte das falas dos alunos durante os encontros. A partir das leituras e discussões dos textos propostos, os alunos trazem memórias de pessoas que mediaram suas relações com o cinema. O cinema, encarado dessa forma coletiva, pode ser entendido como local de trocas vividas com outros, espaço de narrativa que ocorre no coletivo, em um divertido espaço compartilhado do ver. Essa mediação afetiva traz a oportunidade de “*Ampliar o olhar (...) você já olha com outros olhos*” como afirma Bianca, aluna da graduação em pedagogia.

Outra questão abordada nas narrativas dos alunos é a diferença entre assistir um filme em casa e no cinema. Quando Aline afirma “*Tenho poucas memórias relacionadas ao cinema na minha infância*” e “*Quando criança assistia muitos filmes, porém em fita, em casa*” destaca, o que também afirma Marília Franco (2010) que para pensar as *relações entre cinema e educação é preciso estar claro que filme e cinema têm dimensões diferentes, mas indissociáveis na constituição da cultura audiovisual que marcou os hábitos culturais do século XX.* Poucos são os que

apontam intensa relação com os filmes no cinema mas sim com estes por meio da TV e mais atualmente pela Internet e computador. Bentes (2003) já nessa época destacava algo que fica cada vez mais presente:

A emergência do vídeo, sua linguagem, e mais especificamente a produção de filmes para a televisão e o consumo doméstico de cinema em casa, tornam-se signo de uma “crise”, reforçando a ideia de que estamos assistindo a “desaparição” do cinema enquanto linguagem e hábito social (diminuição das salas de cinema, consumo de filmes na TV e no ambiente doméstico, etc.) (p. 114)

No entanto, Bentes destaca que *hoje a perspectiva de hibridação dos meios é dominante, assim como sua dupla potencialização. (...) O vídeo aparecendo como potencializador do cinema e vice-versa*. O vídeo desloca o consumo dos filmes para outros locais, mas não faz com que o cinema desapareça. A autora mesmo destaca que hoje há um conceito de *cinema expandido* como um alargamento da concepção que o cinema vem sofrendo.

Outro ponto destacado pelos alunos ao longo dos cursos e oficinas é a importância desses momentos para estudo, reflexão e criação com o cinema para a sua formação enquanto professores. Como destacam Karina e Ananda, alunas da disciplina eletiva Cinema e educação oferecida no primeiro semestre de 2012, em um momento final do curso e de avaliação da disciplina: “*Entendo agora o cinema como oportunidade para discutir os diferentes pontos de vista*” (Karina), “*Gostei da disciplina porque nunca tive contato com o cinema nessa perspectiva. Agora eu tenho um outro olhar, antes só passava filmes em datas comemorativas*”(Ananda).

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

O cinema é um mundo de possibilidades, de coisas reais ou imaginadas onde tudo é possível. – Renata⁴¹

Diante dessas relações criadas com o cinema nesse projeto expressas em falas como a de Renata, escolhemos refletir a respeito do que foi essa proposta que durou dois anos e finaliza agora em final de 2012. O cinema, como transparece na fala de Renata, abre muitas possibilidades para todos de olhar, de pensar, de criar, de aprender.

⁴¹ Ao falar sobre seu desenho produzido na oficina *Diálogos com o cinema*.

A disciplina continua, mas apenas com a professora sem a parceria tão proveitosa que aconteceu entre professora e alunas de pós-graduação nesse projeto. Acreditamos que uma boa parceria num projeto de formação de professores como esse traz aprendizagens para todos os envolvidos. Tal parceria efetivou-se não somente nas ações presenciais, mas nos planejamentos e trocas via e-mail, blog e redes sociais através das quais houve a comunicação entre nós.

As parceiras desse projeto, enquanto estudantes de pós-graduação, encontraram nas reflexões com os alunos da graduação, possibilidades de repensar os seus estudos e caminhos da pesquisa, encontrando nesse diálogo possibilidades de se constituírem como pesquisadoras e docentes do ensino superior. Como afirma Kramer (2008) “Mais do que *dar voz* trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador”. Elas buscaram esse “escutar” dos professores em formação significando o vivido por eles nos diferentes momentos de formação propostos ao longo do projeto.

Os processos sociais significados pelos professores em formação ao narrarem suas relações e experiências com o cinema, atribuem novos sentidos à cultura e permitiram a todos nós ampliarmos nosso olhar ao perceber – cada vez mais de perto - a relação dos mesmos com o cinema. A respeito do nosso papel, proporcionando o encontro do professor com o cinema, Bergala (2008, p. 64) diz:

Quando [o professor] aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar “passador”, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte.

A experiência desenvolvida ao longo desse trabalho nos trouxe a reflexão levantada por Bergala (2008) quando nos vimos atravessadas pelo cinema e envolvidas no fazer que abre espaços a outras vozes e novas criações. Tornamo-nos nesses espaços de atuação “passadores” no dizer desse autor. Partimos do “não saber” para o risco de aceitar que podemos fazer junto e que a “obra” em si pode não estar acabada.

Nesse sentido aceitamos o desafio de pesquisar e desenvolver um trabalho sobre o cinema de forma que este não se limite a compreensão das narrativas, mas

que seja uma narrativa capaz de articular novas práticas tanto para reflexão quanto para o prazer estético do belo, presente nas diferentes formas de se perceber o cinema. Que como nos diria Xavier (2008) é importante destacar que percebamos no cinema o filme como obra “que nos faz pensar” para que possa proporcionar um encontro de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos proporcionando novas criações sendo parte de nossa formação estética e audiovisual (ALEGRIA e DUARTE, 2008)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 7.Ed, 1994.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008

BENTES, I. Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo. In: **Made in Brasil**. Três décadas do vídeo brasileiro. Arlindo Machado (org). Itaú Cultural, São Paulo, 2003.

DUARTE, R; ALEGRIA, João. Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>. Acesso em: 28 set. 2011.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. In **Anais do XVI Congresso de Leitura do Brasil** COLE, Campinas, 2007.

FERNANDES, A. H. **O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos**. Projeto de pesquisa. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Apoio FAPERJ, 2010.

FERNANDES, A. H; CORDEIRO, K. M. **Leituras e narrativas com o cinema:** diálogos na formação de professores. Projeto REUNI, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

FERNANDES, A. H; NASCIMENTO, A. M; FONSECA, M. J. S. Cinema e educação: reflexões em curso no repensar sobre a formação de jovens professores In: **Seminário Internacional:** As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade. 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos..., Rio de Janeiro, 2011.

FERNANDES, A. H.; GATTO, É. R.; FERREIRA, R. *O cinema em imagens - o projeto megacine no ensino fundamental pelas narrativas das crianças.* In: **Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos**, 2012, Niterói.

FRANCO, M. Hipotese-cinema: múltiplos diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 05, p. 01-16, 2010, 2007, p. 04

FRESQUET, A. M. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED – GT de Educação e Comunicação)**, Caxambu, 2008.

KRAMER, S. Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M.C.S.de (orgs). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008.

12

MÍDIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A APROPRIAÇÃO INSTRUMENTAL E A LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA

Esther Silva da Costa
Giselle Martins dos Santos Ferreira

RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa que investigou como os cursos de Pedagogia estão se apropriando das mídias, mais especificamente, como os docentes desses cursos utilizam as mídias na formação de pedagogos. A investigação, de cunho qualitativo, foi conduzida em disciplinas de duas universidades que oferecem cursos de Pedagogia renomados, e constatou que as mídias são integradas nas práticas docentes como “ferramenta pedagógica” bem como “objeto de estudo”. A necessidade de apropriação das mídias na educação é defendida na literatura pertinente como emergente do cenário sociocultural contemporâneo que está delineado pela presença ubíqua das mídias, mas nossa discussão sugere que, apesar de um entendimento de que a educação para as mídias precisa contemplar diferentes aspectos, a prática docente parece ser ainda caracterizada por uma integração desequilibrada dos mesmos no cotidiano da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias na Educação. Pedagogia. Leitura Crítica das Mídias.

MEDIA IN A TEACHER TRAINING COURSE: INSTRUMENTAL APPROPRIATION AND CRITICAL READING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This article presents a piece of research that investigated how Pedagogy (Education) courses are integrating the use of media, more specifically, how educators in these courses are using media in teacher training. This qualitative study was conducted in modules taught at two universities that offer renowned courses in Pedagogy, revealing that media are integrated into teaching practices as both "pedagogical tool" and "object of study". The need for appropriating media into education is advocated in the literature as emerging from the contemporary sociocultural scenario that is outlined by a ubiquitous media presence, but our discussion suggests that, despite an understanding that education for the media needs to contemplate different aspects, teaching practice is still characterized by an imbalanced integration of these aspects into everyday classroom work.

KEYWORDS: Media in Education. Pedagogy (Education). Critical Reading of Media.

INTRODUÇÃO

Em nosso contexto sociocultural atual, observa-se uma tendência à sobreposição de conceituações de “educação”, “informação”, “comunicação” e “entretenimento” (LEITE, 2008). Inúmeras vezes essas conceituações passam pelas mídias, por meio das quais grande parte da sociedade se informa, se diverte e, simultaneamente, encontra oportunidades de trabalho. A partir do entrelaçamento de novas acepções desses termos, consolida-se também a cibercultura (LÉVY, 1999), que rompe com o domínio da mídia de massa, fundamentada na transmissão, e fomenta uma comunicação mais aberta, personalizada, participativa e colaborativa (SILVA, M., 2010b, p. 136), ou seja, uma comunicação consistente com as possibilidades do ciberespaço (SANTAELLA, 2004) e suas mídias.

Sabemos que a esfera educacional tem suas atividades cada vez mais influenciadas pela intensa presença das mídias, ainda que, muitas vezes, nas escolas e universidades seus usos sejam limitados, em particular, a mera fonte de pesquisa. Diante do caráter mais obviamente informativo de algumas mídias, na educação elas tendem a funcionar frequentemente como uma espécie de grande banco de dados ao qual o estudante recorre em busca de determinada informação para em seguida inseri-la em seu trabalho, habitualmente sem sinalizar sua origem nem ter verificado a sua veracidade. No entanto, utilizar as mídias na educação apenas como fonte de informações, ou meio de pesquisa, desvaloriza as suas potencialidades e as insere nos moldes da educação bancária duramente criticada por Freire (1987). Assim, por um lado, as mídias contribuem para mudanças socioculturais, para potencializar a comunicação, compartilhar informações e expandir serviços, mas, por outro, fazem crescer inquietações no campo da educação, suscitando, em particular, questionamentos acerca da necessidade de transformar informação em conhecimento e, este, em resultados de aprendizagem (AMARAL; BOHADANA, 2008, p. 6).

Diante da crescente disponibilidade das mídias e das inquietações que ela geram, cresce a literatura educacional que defende a urgência de formar profissionais da educação capazes de se apropriarem delas em sua prática. Nesse

contexto, o uso das mídias para além do uso instrumental é um dos eixos que norteiam os debates. A lógica instrumental, isto é, o agir estratégico voltado para o sucesso e os fins de controle e dominação, segundo Habermas (1980), tende a nortear a ação instrumental, que se rege por regras técnicas baseadas no saber prático e “organiza os meios adequados ou inadequados segundo os critérios de um domínio eficaz da realidade.” (*idem*, p. 320).

Belloni (1998; 2009), Fantin (2010) e Soares (2007) alertam que é comum encontrar professores que trocam o quadro negro, a pesquisa em livros e a autoria docente pela exibição de um documentário na televisão, pela pesquisa na *Web* ou pela apresentação de *slides*. Belloni (2009, p. 9) argumenta que essas ações podem se reduzir à instrumentalização, quando o que se faz necessário é uma articulação com a leitura crítica das mídias, isto é, a investigação dos procedimentos e mensagens midiáticas, no âmbito de uma educação *com, para, e através* das mídias, ou seja, a educação para as mídias ou a mídia-educação. Esta abordagem, segundo Belloni (*idem* p. 13), possibilita ultrapassar as “práticas meramente instrumentais, típicas de um certo tecnicismo redutor ou de um deslumbramento acrítico”.

De fato, conforme sugere Moran (2000, p. 58), “passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio”. Assim, Belloni (2009, p. 13) argumenta que há a necessidade de um salto qualitativo no trabalho docente e na formação de profissionais da educação que supere o “caráter simplificador das mídias na educação” para chegar à mídia-educação. Deste modo, um número de autores defende que, para introduzir efetivamente as mídias na educação, as escolas e universidades precisam dar-se conta de que somos influenciados por elas e, por isso, torna-se indispensável incluí-las na formação do professor e discutir o seu papel no contexto social. Para tanto, Belloni (2009, p. xiv) sugere que a educação e o professor necessitam de uma nova abordagem pedagógica que desmistifique as mídias em sua dimensão de “objeto de estudo”, que direciona à leitura crítica, bem como em seu aspecto de “ferramenta pedagógica”, isto é, a dimensão do seu uso prático em situações de aprendizagem nos processos educacionais (BELLONI, 2009, p. xiv).

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo geral investigar de que modo os cursos de graduação em Pedagogia estão se

apropriando das mídias, mais especificamente, como os docentes desses cursos estão utilizando essas mídias na formação de pedagogos. Os cursos de Pedagogia são os grandes responsáveis pela formação de novos educadores, consistindo, portanto, em espaços nos quais se tornam críticas as questões da subutilização instrumental das mídias e da falta de integração e formação para a leitura crítica, conforme identificadas na literatura pertinente.

Tomando tais questões como pressupostos, investimos em um estudo sobre como estão sendo feitas as apropriações das mídias no cotidiano da sala de aula. A investigação foi conduzida em duas universidades que oferecem cursos de Pedagogia renomados e que se apresentam com tendências à inserção transversal das mídias em seus respectivos currículos, isto é, como elementos da cultura contemporânea que passam a ser estruturantes no processo de construção do conhecimento. O presente texto oferece uma discussão das práticas observadas em uma disciplina de cada universidade.

O texto está estruturado de modo a apresentar um sumário da metodologia adotada e do campo da pesquisa investigado, seguido de uma apresentação da estrutura de cada disciplina estudada. A seção central discute, à luz das dimensões de objeto de estudo e ferramenta pedagógica, as práticas docentes observadas.

APORTES METODOLÓGICOS

O objetivo geral já apresentado se desdobrou nas seguintes questões de estudo:

- 1 Quais são os usos das mídias em sala de aula feitos pelos professores?
- 2 Como se articula a teoria e prática sobre o uso das mídias nas disciplinas investigadas?
- 3 Como o uso das mídias na atuação docente se traduz em formação de pedagogos para a apropriação das mídias na educação?
- 4 Quais são as apropriações das mídias feitas pelos estudantes na construção da comunicação e do conhecimento em sala de aula?

O estudo se concentrou no trabalho docente conduzido em dois cursos de Pedagogia de duas Universidades do Rio de Janeiro, escolhidas a partir de um levantamento dos cursos de graduação em Pedagogia oferecidas na cidade. Esses cursos demonstram engajamento explícito no uso das mídias através de seus

currículos, que incluem disciplinas com as propostas voltadas para o tratamento das mídias no contexto da prática educacional. Observamos também investimentos institucionais na infraestrutura e na pesquisa em áreas relacionadas. Acrescentamos que esses cursos se destacam pelas positivas avaliações no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), pela proposta em equilibrar a formação teórica e prática no ensino-aprendizagem e no investimento com o trabalho de iniciação científica (IC) em parceria com os programas de pós-graduação em educação. As graduações escolhidas possuem currículos extensos, com disciplinas que abrangem diferentes temáticas educacionais, e, de fato, constatamos que ambos os cursos já começam a fomentar uma integração das mídias enquanto uma proposta transversal.

O grupo de participantes incluiu dois professores doutores, que lecionam as disciplinas investigadas e também atuam na pós-graduação e pesquisa sobre temáticas relevantes a mídias na educação. Além dos docentes, participaram da pesquisa 16 estudantes e um estagiário docente (doutorando) de uma universidade, bem como 29 estudantes e uma estagiária docente (mestranda) da outra, totalizando 49 participantes. Para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, as Universidades são tratadas como Universidade A e Universidade B, e utilizamos, na transcrição de falas ilustrativas, a letra **D** para denominar os **D**ocentes, **E** para os **E**stagiários e **A** para os **A**lunos. Na Universidade A, a investigação foi conduzida na disciplina *Mídia, Tecnologias e Educação*, e na Universidade B, a disciplina analisada foi a *Didática*, ambas ministradas no segundo semestre de 2011.

A coleta de dados envolveu o uso de questionários, entrevistas e, principalmente, a técnica de observação participante. A pesquisa também recorreu a uma variedade de fontes documentais, incluindo ementas, textos, cronogramas, *slides*, vídeos e produções dos alunos. Para a apreciação dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2000).

DAS DISCIPLINAS E SUAS PRÁTICAS

Mídia, Tecnologias e Educação

A disciplina analisada na Universidade A é oferecida no 6º período, e seu nome, *Mídia, Tecnologias e Educação*, reflete uma proposta de estudo que

contempla a análise das relações entre essas áreas, com ênfase nas mídias enquanto espaço de aprendizagem. A experiência de aprendizagem oferecida pela disciplina foi organizada em torno de temas propostos gradualmente ao longo do semestre e explorados através de aulas expositivas, discussões dirigidas, leitura de textos, vídeos e, crucialmente, atividades práticas na forma de oficinas. O livro *Por que estudar a mídia?* (SILVERSTONE, 2002) ofereceu o principal suporte teórico para os objetivos da disciplina, tendo sido utilizado como leitura obrigatória.

A estrutura geral de *Mídia, Tecnologias e Educação* apresentou três aspectos. Em primeiro lugar, a disciplina ofereceu uma formação teórica-reflexiva através da apresentação e discussão do conceito de mídia-educação, utilizando leituras de diferentes textos sobre a temática mídias, tecnologias e educação, bem como palestras com convidados versando sobre tópicos relevantes, incluindo, por exemplo, o uso do rádio na educação. A disciplina também explorou um aspecto prático-reflexivo através de oficinas de roteiro para produção de vídeo e conteúdo para *Web*, da análise de um filme publicitário bem como oficinas de técnicas básicas de animação e de captura de imagem e som. Por fim, a avaliação integrou a formação teórica e prática através de atividades que requereram a escrita de textos, a apresentação de seminários e a criação de recursos para a *Web*.

Dentro dessa estrutura geral, as três primeiras aulas foram dedicadas à mídia-educação e seus conceitos-chave. Nesse primeiro momento, os discentes assistiram aulas expositivas e participaram de discussões dirigidas centradas na constituição do campo mídia-educativo. Alguns textos, estudos e concepções de Jesus Martín Barbero, Néstor Canclini, Nelson Pretto, Maria Luiza Belloni, entre outros, foram discutidos nessas aulas iniciais com o objetivo de apresentar trabalhos que se dedicam a investigar a relação entre a Educação e a Comunicação, ou mais especificamente, a educação para as mídias.

No segmento da disciplina, foram trabalhados em seminários textos que envolvem as temáticas “docência, cinema e televisão”, a “convergência e consumo” e as “práticas mídia-educativas”, ou seja, práticas que incluem as mídias na educação a partir das dimensões de objeto de estudo, ferramenta pedagógica e inclusão digital (BELLONI, 2009). Os textos foram separados por grupos de discentes, e os seminários compreenderam o estudo analítico do texto e sua apresentação em sala de aula. Em sequência a essa apresentação, foram propostas pelo grupo, pela docente e por toda a turma, questões para discussão.

Na disciplina, as práticas mídia-educativas giraram em torno de oficinas conduzidas na sala de aula multimídia. A oficina de roteiro para criação audiovisual, por exemplo, teve como objetivo caracterizar e exercitar a produção da escrita midiática. A utilização das funcionalidades básicas de câmeras e máquinas fotográficas, bem como a análise de vídeo publicitário também fizeram parte das atividades práticas-reflexivas.

O processo de avaliação abrangeu a formação teórico-reflexiva e as atividades práticas. Individualmente foram considerados: o envolvimento e participação de cada discente no seminário; a produção de uma resenha crítica de dois capítulos do livro de Silverstone (2002), incluindo necessariamente o primeiro capítulo “A Textura da Experiência 7”; e a produção de um texto acadêmico que contemplou a integração das discussões centrais do livro de Silverstone (2002) com um dos textos dos seminários. As atividades práticas foram avaliadas tanto em termos do processo de produção de material audiovisual para a *Web*, desenvolvido colaborativamente pela turma, quanto em termos dos próprios materiais produzidos e da produção individual do filme de curta-metragem.

A disciplina em foco também se apropriou da ambiência midiática *Ning*, uma rede social. Neste ambiente a coletividade é privilegiada e o discente pode criar o seu perfil, visitar o perfil dos outros colegas de turma, adicionar “conteúdos” e participar de *chats*, entre outras possibilidades. Ao longo do semestre, a ambiência midiática foi utilizada para diversas atividades, incluindo a postagem de textos, vídeos e resumos das aulas, compartilhamento dos *slides* dos seminários e reuniões de pauta para a criação do produto audiovisual.

Didática

Na Universidade B, investigamos a disciplina *Didática*, do 4º período. A ementa define seus dois objetivos centrais: o primeiro é a formação para o direcionamento e organização do trabalho pedagógico em sala de aula nas dimensões “psicoafetiva, técnica e sociopolítica”; o segundo foco está em contribuir para reflexão e aprendizado sobre as práticas educativas cotidianas. Apesar de não destacar como tópico de estudo teórico a apropriação e a educação para as mídias, discussões e práticas relevantes foram integradas, ao longo do semestre, de forma transversal.

A disciplina estruturou-se em 3 aspectos: (a) introdução ao estudo do campo da Didática; (b) Estudo e prática do cotidiano escolar com ênfase no planejamento, na avaliação, e nas questões contemporâneas; (c) avaliação formativa que integrou os estudos teóricos e o exercício da prática docente. À luz dessa organização, observamos a articulação entre o estudo da Didática e as mídias nas seguintes situações:

- (a) Nas reflexões contemporâneas em torno dos impactos das mídias em sala de aula;
- (b) Nos estudos sobre as tendências pedagógicas, em especial a tendência tecnicista;
- (c) No exercício de planejamento das aulas, que sugeriu a inclusão das mídias;
- (d) Nas oficinas sobre as potencialidades da pesquisa no site de busca Google,
- (e) No uso integrado do *software* de apresentação (*PowerPoint*) e construção de texto em uma *wiki*;
- (f) No uso de um ambiente online;
- (g) Na organização de seminários;
- (h) Na produção de um portfólio digital.

O ambiente online consiste em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) implementado com o *software* livre *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, Moodle*. Utilizado em paralelo com as aulas presenciais, essa ambiência foi trabalhada como um espaço de autoria, interatividade e encontro virtual, no qual o professor e os discentes refletiam acerca dos temas abordados em sala, desenvolveram trabalhos coletivamente e compartilharam suas produções. No *Moodle*, os discentes participaram de fóruns sobre os estudos das aulas, e em uma *wiki* criaram os textos coletivos dos seminários. O *Moodle* também foi usado pelo docente para postar vídeos com as temáticas cibercultura e educação, informática na educação, *Web 2.0* e *wiki*.

As oficinas direcionadas ao uso do *Google*, do *Powerpoint* e da *wiki* deram base aos exercícios e atividades da disciplina. O trabalho com o *Google* foi caracterizado pelas técnicas de pesquisa na *Web* e reflexões em torno da relação dialógica entre informação e conhecimento (SILVA, M., 2010a). A aprendizagem em torno do *Powerpoint* destacou os modos adequados de elaborar um trabalho acadêmico usando *slides*. Por fim, o exercício da escrita na *wiki* ilustrou algumas qualidades e facilidades da escrita coletiva disponíveis neste tipo de ferramenta.

As mídias também foram integradas à avaliação na *Didática*, que incluiu o

desenvolvimento de um projeto pedagógico de tema livre, dentro do assunto diversidade, tendo como um de seus requisitos explícitos a inclusão de sugestões de atividades com as mídias. Além da apresentação dos projetos em um seminário do grupo de autores, o docente avaliou também a construção dos portfólios digitais individuais. A construção desses portfólios foi feita ao longo do semestre no próprio AVA, o que possibilitou a incorporação de conteúdos à medida que estes iam sendo produzidos, bem como uma reflexão continuada acerca do trabalho conduzido na disciplina. Um texto sobre portfólio e avaliação (SANTOS, E., 2006) ofereceu a fundamentação teórica bem como uma ilustração da prática desse tipo de avaliação formativa. A leitura do texto se desdobrou para fomentar discussões sobre a avaliação escolar, tópico obrigatório na formação da *Didática*.

OS USOS DAS MÍDIAS EM SALA DE AULA

Ambas as disciplinas estudadas sugerem em suas ementas uma proposta pedagógica que visa contribuir para a formação de pedagogos para a apropriação das mídias na educação, e, de fato, observamos no campo que esta proposta se potencializa, na prática, através da ênfase em uma experiência educacional bastante dinâmica e variada. Essa experiência não somente considerou mas também utilizou as mídias dentro de duas propostas de cunho teórico-reflexiva. No caso da disciplina *Mídia, Tecnologias e Educação*, cujos tópicos centrais giram em torno das mídias, a escolha de textos sugere uma proposta mais abrangente no tocante ao estudo de posições teóricas diferentes, fomentando discussões de natureza diferente daquelas conduzidas na *Didática*. Além disto, aquela disciplina não se ateve exclusivamente às situações educacionais, abordando também situações profissionais mais amplas, ilustradas, por exemplo, com a proposta de estudo de Rocha (2011), que narra a chegada da televisão ao Brasil. Por outro lado, a *Didática* apresentou uma coerência conceitual maior no tocante a concepções das mídias, de forma consistente com a ideia de possibilitar um foco na temática central da disciplina.

Os professores das disciplinas em foco de fato apropriaram-se das mídias para introduzir assuntos, centrados nas mídias ou não, para relacionar-se com os discentes e para expor e produzir “conteúdos”, abrangendo, assim, diferentes temas, metodologias e atividades. A regularidade com que os docentes usaram as mídias em sala de aula, em especial o computador com acesso à Internet, chegou a quase

100% do tempo durante o qual a pesquisadora esteve no campo. A única exceção observada consistiu em algumas aulas na Universidade B nas quais o trabalho docente concentrou-se em introduzir, com base no livro *Didática Magna* (COMENIUS, 2001), o estudo do campo da Didática. Nesse contexto, os estudantes foram encorajados a usar as mídias em suas atividades, incluindo usos como fonte de pesquisa bem como meio de comunicação e construção de trabalhos criativos.

Ao analisarmos especificamente os usos das mídias feitos pelos docentes, foi possível perceber que essas utilizações ocorreram de forma relativamente fluente e isenta de problemas. Entretanto, precisamos considerar que estes docentes já esposam uma crença, internalizada através da sua formação, de que as mídias são elementos da cultura contemporânea e, por isso, são indispensáveis em seu trabalho. O cenário com relação às percepções e concepções de outros docentes e, especialmente, dos discentes, pode ser bastante diferente, pois mesmo que tenham essas mídias já incorporadas em seu cotidiano, podem ter visões bastante limitadas de sua utilidade em contextos educacionais.

Nas aulas das disciplinas *Mídia, Tecnologias e Educação* e *Didática* foram disponibilizados em sala de aula equipamentos multimídia, com projetor, caixa de som e computador com acesso à Internet. Assim, foram possíveis apropriações das mídias como ferramenta pedagógica, incluindo a projeção de apresentações em *slides*, exibição de filmes, acesso à Internet e visita à ambiência midiática. Em ambas as disciplinas as mídias foram incorporadas diretamente às aulas, e as apropriações se concentravam em atividades nas quais elas eram indispensáveis.

Verificamos que essas apropriações não aconteciam de forma sistematizada e sim conforme o andamento da aula. O acesso à Internet muitas vezes ocorreu, por exemplo, pela necessidade de se buscar uma explicação mais detalhada para aquilo que estava sendo falado. Deste modo, atividades rotineiras incluíam acessos a sites de jornais, de música, de emissoras de televisão e bases de dados online, como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre outros. O *YouTube*, por exemplo, foi muito utilizado nas aulas da disciplina *Mídia, Tecnologias e Educação*, nas quais o docente apresentou filmes que ajudaram a fundamentar e ilustrar os debates que surgiram em torno da história do cinema. Por outro lado, na *Didática* não houve um site que se destacou pela sua explícita ou frequente utilização.

Em ambas as disciplinas a visita à ambiência midiática, ou seja, o *Ning* e o *Moodle*, também ocorreu durante as aulas. Os professores acessavam, com

freqüência, a ambiência relevante durante as aulas, para orientar a turma na postagem e acesso aos textos, vídeos e resumos das aulas, bem como no compartilhamento dos *slides* dos seminários e das aulas e nas atividades dos fóruns. Essas orientações se caracterizavam em duas dimensões: a primeira em apresentar aos discentes o funcionamento prático e administrativo da ambiência; e a segunda em mediar e estimular a participação dos estudantes em um ambiente virtual destinado a fins educacionais. Outro aspecto é que os professores e estagiários participavam e incentivavam os grupos de trabalho, formados pelos discentes, a utilizarem a *wiki* e os fóruns na ambiência para a realização de trabalhos, ao invés de orientar e encorajar os alunos a trabalharem em encontros presenciais. Isto sugere que os usos propostos para as ambiências buscavam direcionar os estudantes à construção da comunicação e conhecimento através das mídias.

As avaliações exigiram o uso das mídias também por parte dos professores, pois ambas as propostas avaliativas giraram em torno de produções midiáticas que tiveram suporte continuado do docente. Na disciplina *Mídia, Tecnologias e Educação*, o docente auxiliou os estudantes na elaboração de um boletim informativo, bem como na produção de um filme de curta-metragem. Para a produção do boletim informativo, o docente orientou os discentes através da oficina de roteiro para criação de audiovisual sobre as características do texto jornalístico, dentre outros aspectos. Para o curta-metragem, o professor trabalhou com câmeras de vídeo e máquinas fotográficas, e essas apropriações feitas pelos docentes e estagiários resultaram no filme produzido pelos estudantes. Já em *Didática*, o professor ajudou os discentes no desenvolvimento do portfólio digital e na elaboração da apresentação para o seminário. As mídias digitais e suas potencialidades como fonte de pesquisa e construção do conhecimento foram muito exploradas na elaboração do portfólio, uma vez que o docente priorizou uma avaliação bastante dinâmica em contraponto com modos tradicionais do ensino-aprendizagem da Didática.

Esses usos das mídias em sala de aula realizados pelos professores podem ser analisados a partir da perspectiva de uso instrumental (HABERMAS, 1980) e de ferramentas pedagógicas de Belloni (2009). As apropriações das mídias para projetar apresentações em *slides*, exibir filmes, acessar a Internet e ambiências midiáticas, entre outros, ilustrariam o uso instrumental, isto é, o uso de maneira

técnica. Ressaltamos, entretanto, que a instrumentalização é necessária e apenas se torna um problema quando essas regras técnicas, baseadas apenas no saber prático, se tornam os fins (GONÇALVES, 1999), o que não foi o que observamos nas disciplinas que investigamos. Sinalizamos que esses diferentes usos feitos pelos docentes são consistentes com a concepção de mídia-educação, uma vez que as apropriações das mídias enquanto ferramenta pedagógica, segundo Belloni (2009, p.09), “são extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino”. Sugerimos, no entanto, que, na prática, a utilização das mídias está sujeita a vários fatores, dentre eles, a fluência instrumental dos professores bem como dos estudantes.

De fato, os docentes propuseram usos das mídias segundo uma perspectiva formativa consistente com as dimensões sugeridas por Belloni (2009) e Fantin (2006). Esses usos fomentaram um exercício e um olhar mais amplo sobre o que é a educação para as mídias, e isso se traduz em uma formação mídia-educativa com pretensões a um equilíbrio entre o uso instrumental e a formação para a leitura crítica das mídias. As respostas dos questionários dão apoio a essa noção, uma vez que os discentes avaliaram o trabalho realizado nas disciplinas de forma positiva, considerando construtivas as atividades que enfatizavam a dimensão de ferramenta pedagógica e criação. Os extratos seguintes ilustram essa posição:

AA1: *Tivemos a oportunidade de produzir nosso próprio material. Temos a articulação entre a utilização técnica e o conteúdo.*

AB8: *Eu acredito que a utilização de vídeos para abordar temas é importante. Acho também que o ambiente virtual ajuda na interação da turma e também a compartilhar experiência e conhecimentos.*

Um aspecto interessante que emergiu das respostas aos questionários se relaciona com o papel da avaliação, que, no contexto da educação para as mídias, se constitui em um tema importante que necessita de mais investigação. Ao serem questionados, acerca das atividades propostas pela disciplina que consideram mais significativas para a sua futura prática como pedagogos, os discentes de ambos os cursos indicaram as atividades de avaliação, que proporcionaram formas de articulação entre a instrumentalização e a criação.

AA6: *Criar produto para a Internet. Sair da condição de consumidor de informação para produtor de informação/cultura.*

AB23: *O portfólio representou a oportunidade de participação/criação dos próprios alunos na disciplina.*

Desse modo, observamos que, nas duas disciplinas, os professores se preocuparam em direcionar seus usos das mídias para uma forma que as potencializasse, encorajando os discentes a desenvolverem habilidades instrumentais e criativas, de modo a encorajar a autoria. Verificamos que os docentes não estavam preocupados em fazer com que os estudantes aprendessem a usar melhor as mídias apenas pelas mídias, mas sim, que eles internalizassem a concepção de que as mídias são elementos da cultura contemporânea e, desta perspectiva, são indispensáveis na ação e formação do pedagogo.

Nossas observações em sala de aula sugerem que a dimensão de ferramenta pedagógica e a criação perpassam os usos que os docentes participantes da pesquisa fazem em suas respectivas práticas. Essas dimensões parecem ser vistas como primordiais pelos docentes, que compartilham um entendimento que as mídias como ferramentas pedagógicas e estimuladoras de ações criativas e autorais, o que é fundamental para potencializar a educação. Contudo, parecem também promover o saber prático de forma consistente com uma formação de leitura crítica das mídias, o que Belloni (2009) preconiza como crucial para a promoção de uma educação para as mídias que tenha em sua essência um direcionamento para as mídias enquanto objeto de estudo (BELLONI, 2009).

Segundo Moran (1993, p. 37), a formação para a leitura crítica das mídias transcende as atitudes de ver as mídias apenas como fontes de entretenimento, de lazer, de descanso ou como um canal para entrar em contato com o mundo. A leitura crítica das mídias pressupõe uma participação atenciosa, democrática e cidadã que nos tira da posição de “quadros dóceis” diante das mídias. É por causa do esvaziamento do entendimento social associado a essa docilidade, a qual compreende as mídias apenas como um canal de entretenimento ou informação, que a leitura crítica das mídias no trabalho e formação docente se faz tão necessária. Durante todo o período de investigação foi possível identificar um esforço dos docentes no sentido de articular o uso instrumental e a formação para a leitura crítica das mídias em seu trabalho. Entretanto, é necessário ressaltar que a expressão “leitura crítica das mídias” pouco foi utilizada pelos professores, pois ambos lançavam mão de uma formação para a leitura crítica segundo sua própria

concepção, e não a partir de uma expressão ou concepção cunhada por outro autor.

Nas aulas da disciplina *Mídia, Tecnologias e Educação* observamos que o discurso para a leitura crítica das mídias esteve sempre presente na fala docente. Em entrevista, ao ser questionado sobre essa leitura crítica em seu trabalho, o docente destacou ter como prioridade que

DA: [...] os discentes conheçam as mídias e que tenham contato com elas. Assim, é possível que eles sintam a “pulga” da curiosidade, que é primordial para desenvolver uma leitura crítica das mídias.

Foi inevitável identificar que na disciplina *Mídia, Tecnologias e Educação* a leitura crítica foi trabalhada numa perspectiva muito mais teórica do que prática, isto é, o docente explorou mais a leitura crítica nos estudos dos textos, seminários e discussões do que nas atividades práticas. Nessa disciplina observamos que as ações do docente que conduziam os estudantes a uma participação analítica e ativa diante das mídias emergiram pouco das práticas. Em outras palavras, a formação para a leitura crítica das mídias perpassou com mais intensidade a primeira fase da disciplina que explorava as noções e principais textos do campo da mídia-educação. É, de fato, interessante notar como o docente justifica suas escolhas metodológicas neste estágio da disciplina:

DA: Primeiro eu uso estratégias mais tradicionais. Da aula expositiva à leitura dos textos. Também penso que tem muito achismo no estudo de mídia-educação. Todo mundo sabe! Todo mundo sabe falar disso. É tudo na superfície. Então se você não apresenta os autores que estão pesquisando fica difícil uma formação mais completa que chega a leitura crítica das mídias. Eu acho que tem que ter um chão teórico porque ninguém pode produzir sem ter sustentação teórica. E depois a produção. Uma estratégia mais tradicional e acadêmica que é ler e fazer seminário e depois produzir.

A fala sugere que o professor valoriza uma formação teórica sólida, que explore os debates, desacordos e inconsistências da área sendo estudada. De modo a promover esta formação, o professor buscou trabalhar a leitura crítica através de provocações teóricas que direcionavam os discentes a olharem mais criticamente para os usos que fazem das mídias fora e dentro da educação.

Por outro lado, o docente da disciplina *Didática* trabalhou a leitura crítica de uma perspectiva mais prática. O professor buscou fomentar essa formação através dos exercícios obrigatórios da Didática, mas integrando-os às mídias. Esse aspecto

do trabalho deste docente ficou patente na proposta da tarefa que solicitou aos estudantes a elaboração de um projeto pedagógico. Com base nas atividades práticas com as mídias propostas pelos discentes, o professor buscou desenvolver a formação para a leitura crítica, de modo a encorajá-los a não olhar as mídias apenas como fonte de entretenimento. O docente conduziu este trabalho, na realidade, utilizando mídias em vários formatos, conforme sugere em sua fala:

DB: *Eu faço apresentação em PowerPoint, eu levo textos, eu levo charges. Você viu que eu trabalhei com história em quadrinhos, case com história em quadrinhos, case com desenho animado.*

Conforme sugerido, o docente recontextualizou artefatos midiáticos e subverteu seu uso, gerando debates interessantes e construtivos entre os alunos. Seu uso da história em quadrinhos mencionada acima foi, de fato, bastante interessante, conforme relatado no extrato a seguir:

DB: *Eu peguei uma história em quadrinhos que contava a história de uma professora que entrava em crise com a questão do planejamento. Repare que o artefato cultural é uma história em quadrinhos, mas o conteúdo dela é da Didática, era o planejamento. Então eu fiz um estudo de caso que estava com aquela problemática de planejar e não dava certo. E a história mostrava que, quando ela ia para casa sofrer sozinha, ela não conseguia avançar. E a partir do momento em que ela dialogava com outros colegas professores, ela ia conversando com eles e vendo que os alunos também podiam construir esse planejamento.*

Além de mostrar as possibilidades educacionais de um formato midiático bastante comum, a história em quadrinhos, o docente remete, através de sua escolha fortuita, as noções mais abrangentes e consistentes com as possibilidades da cibercultura: a dialógica, a colaboração, a coautoria. A abordagem do docente da disciplina *Didática* encontra-se em consonância com a sugestão de Moran (1993, p. 12) quanto à leitura crítica dos meios ser uma atividade muito mais prática do que teórica.

Verificamos em nosso estudo que a articulação entre mídias e educação se sugere tanto nas ementas quanto nos textos das disciplinas investigadas. Em cada disciplina, a combinação desses documentos revela uma preocupação em não restringir o uso e concepção das mídias na educação através de uma perspectiva puramente instrumental. As duas ementas apontam para uma formação que tem por

objetivo promover debates sobre a necessidade de entender o papel social das mídias, seus impactos e desdobramentos na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo constatou que os docentes das disciplinas *Mídia, Tecnologias e Educação e Didática* buscaram trazer as mídias para o curso de Pedagogia através dos dois eixos norteadores da pesquisa, que são o uso instrumental e a leitura crítica das mídias. O primeiro eixo concretizado no trabalho dos docentes sugere uma perspectiva sobre a formação de pedagogos que ressalta a necessidade de saber usar as mídias nas mais diversas práticas pedagógicas. O segundo eixo encoraja a formação de pedagogos com uma visão que ultrapassa o ir contra ou a favor das mídias na educação. A visão proposta se traduz em uma formação que desafia a subutilização das mídias na esfera educacional, tanto no aspecto instrumental quanto no de leitura crítica.

No entanto, sinalizamos a necessidade de mais exercícios práticos. Trazemos essa afirmação porque, em ambas as disciplinas estudadas, as práticas com os usos das mídias tentaram se interconectar e tecer uma rede que articulasse a dimensão das mídias enquanto ferramenta pedagógica e objeto de estudo. Entretanto, apesar de termos observado essa articulação na prática, percebemos também um certo descompasso entre a ênfase dada a cada uma dessas duas dimensões, apesar dos esforços dos professores para contemplá-las de maneira equilibrada. Apesar de todos os exercícios pedagógicos que estimularam os estudantes a se apropriarem das mídias na educação, os estudos que deram direção à formação para a leitura crítica das mídias estiveram mais presentes nos trabalhos dos docentes, independente se a proposta da disciplina era discutir, explicitamente, educação para as mídias.

Frente ao exposto, torna-se relevante, ao final, esclarecer que os resultados obtidos na pesquisa são particulares do trabalho dos docentes com as mídias nas disciplinas *Mídia, Tecnologias e Educação e Didática*. Em outras disciplinas mesmo nos cursos em tela, bem como em outros contextos, as apropriações das mídias na prática docente podem apresentar enfoques e práticas bastante distintas. Assim, concluímos esta discussão sugerindo que a proposta de transversalidade das mídias nos cursos de Pedagogia se constitui em tema de pesquisa futura, pois a noção que

as mídias, como elementos da cultura contemporânea, são estruturantes no processo de construção do conhecimento, não é, necessariamente, universalmente compartilhada ou potencializada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M.; BOHADANA, E. Conectividade e mobilidade social: pilares da inclusão digital?. **Contemporânea**, v. 6, n. 2, dez. 2008. p. 1-21.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2000.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Tecnologia e formação de professores: **rumo** a uma pedagogia pós-moderna?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. p. 143-162.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da educação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, abr. 1999. p. 125-140.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljiko Loparic e Andréa Maria Altino de Campo Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 313 – 343. (Coleção Os pensadores).

LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo

pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro, Wak, 2008. p. 61-77.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com as tecnologias. **Interações**, v. 5, n. 9, jan/jun, 2000. p. 57-72.

_____. **Leitura Crítica dos Meios**. São Paulo: Pancast, 1993.

ROCHA, E.; AUCAR, B. Fantástico, o show da vida: televisão, convergência e consumo. **Alceu**, v.11, n.22, jan./jul. 2011. p. 43-60.

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

SANTOS, E. O. Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa online. In: SILVA, M. e SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

_____. Inclusão Digital: algo mais do que ter acesso às tecnologias digitais. In: RANGEL, M.; FREIRE, W. (Org.). **Ensino-aprendizagem e comunicação**. Rio de Janeiro, Wak, 2010b. p. 131-147.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, I. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 12, n. 1, jan/abr, 2007. p. 31-40.

13

POSSIBILIDADES DOS PROCESSOS DE AUTORIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO CURSO TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO

Maria Aparecida Coelho Naves
Alberto José da Costa Tornaghi

RESUMO

O artigo apresenta resultados derivados de pesquisa que culminou em dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA. Traz análise de materiais didáticos utilizados no curso “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO Integrado. Este programa do governo federal é responsável pela formação continuada de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas do país. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de análise documental dirigida ao material impresso em formato PDF e ao seu correspondente em meio digital. Neste recorte aborda-se uma das categorias de análise, relacionada aos processos de autoria. Verificou-se que o material apresenta atividades e materiais de leitura que levam os cursistas a experimentarem práticas de autoria coletiva o que, potencialmente, fortalece as redes sociotécnicas das quais são elementos constitutivos.

Palavras-chave: Escola autora. Autonomia. Produção colaborativa.

POSSIBILITIES OF AUTHORSHIP THROUGH THE LEARNING RESOURCES OF PROINFO’S COURSE *TECHNOLOGIES IN EDUCATION*

ABSTRACT

This chapter presents results of a piece of research carried out under the auspices of the Post-Graduate Program in Education of UNESA. The text focuses on an analysis of textbooks used in the course "Technologies in Education: Teaching and Learning with ICT", which is provided by the Educational Technology National Programme - Integrated PROINFO. The course is part of the main governmental program targeted at teachers in public schools and responsible for their continuing education in the use of ICT. The investigation was based on documental analysis of print material and its counterpart in digital media. This chapter focuses on authorship, one of the categories to have emerged from the analytical work. It was found that the material provides activities and reading that consistently encourage course participants to

engage in collective authorship practices, which potentially strengthens the socio-technical networks to students belong.

KEYWORDS: Author-school. Autonomy. Collaborative Production.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino desenvolvidas em nossas escolas, em grande parte, se reduzem a reproduzir livros didáticos e programas organizados pelos sistemas aos quais pertencem. Não se trata de desconsiderar o conteúdo sistematizado, mas de considerar e partilhar, junto com ele, o que a escola produz, elabora e reconstrói, de forma a torná-la também autora. Esse processo pode contribuir para forjar uma nova identidade para a escola de educação básica: de apenas reprodutora do conhecimento socialmente construído para, também autora, que publica e troca suas descobertas e criações.

A escola autora, a que nos referimos, desenvolve o exercício da autoria em rede a partir do estímulo de condutas autônomas: produzindo relatos ou textos opinativos, criando e utilizando espaços de expressão pessoal e coletiva. Descentraliza a produção do conhecimento que precisa passar a circular em via de mão dupla e não em uma única via, advinda dos documentos oficiais. A escola autora pode e deve ensinar o que faz, o que sabe, o que aprende.

Relatório do Banco Mundial (CRAIG; KRAFT; PLESSIS, 1998) revela que quando professores são ativamente envolvidos nos processos de decisão de sua escola, quando participam da estruturação dos currículos e das propostas pedagógicas, as mudanças em suas práticas e na efetividade de suas ações são aumentadas dramaticamente.

A escola autora oferece espaços, propõe e valoriza a produção em rede, ou seja, a produção colaborativa. Com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), esse exercício se faz de forma mais ativa e flexível, pois, estas oferecem espaços de compartilhamento de fácil utilização, descentralizam as vias de informação e ampliam as possibilidades de autoria coletiva, por meio de interfaces como *blogs* e editores cooperativos.

Demo (2008) afirma que as novas tecnologias podem trazer, para a educação, oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos

e desacertos; para o autor; é preciso explorar as novas oportunidades de aprendizagem que a tecnologia pode trazer, bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e de desenvolvimento de autonomia.

É comum ouvir falar em processos que envolvem a educação em termos como: autoaprendizagem, autonomia e autoria. No caso da autoria, podemos descrever alguns significados mais ou menos semelhantes para o sentido da palavra, cabendo aqui algumas indagações no sentido de esclarecer melhor de que autoria se está falando: O que seria autoria? Como a autoria poderia mudar a escola? Como a tecnologia se colocaria nesse contexto? Como fazer da escola reprodutora uma escola autora?

Segundo o dicionário Aurélio (2005, p. 155) autoria significa “qualidade de autor. Chamar à autoria, invocar a responsabilidade de”. Foucault (2006), em “O que é um autor?”, diz que a “função-autor” se caracteriza pelo “modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. Para o filósofo, o que determina a “função-autor” não é a mera produção textual, mas sua distribuição e uso por terceiros que passam a fazer referências e afirmações em seu nome.

Em Chartier (2006, p. 192), encontramos um estudo da evolução histórica do sentido de autor⁴², indicando a íntima relação entre a emergência da função-autor moderna e a impressora a partir do século XIV. Para este autor “é a estrutura mesma do livro unitário que impõe a função autor”

Em ambos os autores, encontramos o significado da palavra autoria vinculado ao sentido individual, do sujeito que cria, edita e produz. No que se refere à escola autora, estamos tratando de uma instituição formal, que envolve vários elementos e que se constitui em rede sociotécnica, ou seja, uma rede heterogênea

⁴² Chartier (2002, 2007) destaca três grandes revoluções da cultura escrita: a passagem do rolo de papiro ou pergaminho para o códice manuscrito entre os séculos II e IV da era cristã, a criação da imprensa no século XV e o surgimento da tela do computador no século XX. O autor faz alusão à autoria no contexto atual afirmando que a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte da escrita e uma revolução das práticas de leitura.

composta por humanos e não humanos que se relacionam para produzir algo (LATOUR, 1997; TORNAGHI, 2007).

Tornaghi (2007, p. 41) baseado nas ideias de Latour (1997), apresenta a escola como rede sociotécnica, afirmando o que se segue:

É também uma rede, um artefato sociotécnico um ser complexo, heterogêneo, composto por actantes, seres humanos e não-humanos. Entre os seres humanos podemos incluir, pelo menos, os professores, os alunos com seus pais e responsáveis, os administradores e o pessoal de apoio além dos estatutos que são acordos entre humanos. Entre os seres não-humanos temos os laboratórios, quadros de giz ou de pilot, cadeiras, mesas, livros, cadernos, computadores, televisões, máquinas de reprodução e cópias etc. Cada um destes seres contribui de forma particular e característica para a constituição deste espaço de produção e de reprodução intelectual.

A escola, aqui definida como rede sociotécnica, espaço de produção e reprodução intelectual, tem na figura do professor um arquiteto do espaço de aprendizagem. Dentre os desafios desse professor-arquiteto está a construção de uma prática pedagógica que supere a fragmentação do conhecimento trabalhado na escola e que leve os alunos ao papel de produtores, em rede colaborativa, de bens culturais.

A arquitetura desse espaço de construção requer do professor experiência pessoal como autor. Há uma simetria invertida entre a experiência do docente como aprendiz e sua prática profissional. O docente ensina, não o que aprende, mas como aprende. Assim, para que o professor seja capaz de erigir espaços em que alunos experimentem processos de autoria, é necessário que ele mesmo, em algum ponto de sua formação, vivencie processo similar. Concordamos com Mello (2000, p. 8 e 9) quando afirma que “ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem a autonomia que não pôde construir”.

Por concordamos com Mello e termos em vista o que está expresso no relatório do Banco Mundial (op. cit.), fica claro que é preciso criar possibilidades para que o professor possa gerir o seu próprio aperfeiçoamento, experimentar não só práticas de autoria, como de gestão de seu aprendizado. Para que seja um agente de mudanças na educação, é imprescindível que participe, em parceria com seus pares, da gestão dos processos de formação que vivencia.

De acordo com Libâneo (1999, p.7), “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TIC

A tarefa de preparar professores para o uso das TIC vai além do meio acadêmico, incluindo ações e investimentos governamentais que envolvam programas de formação continuada de docentes. Dentre esses programas, está o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, PROINFO Integrado, que oferece aos sistemas federal, estaduais e municipais, cursos de capacitação docente em serviço para o uso das TIC.

O PROINFO é responsável por suprir demandas de formação de professores para o uso das tecnologias, oferecendo acesso e formação para o uso de computadores nas escolas. Seus cursos têm a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de práticas que levem o professor ao planejamento de estratégias de aprendizagem que integrem os recursos tecnológicos como suporte à melhoria na qualidade do ensino.

As ações deste programa se iniciam com a instalação dos Núcleos de Tecnologia Educacional Estadual - NTE, ou Núcleos de Tecnologia Educacional Municipal – NTM. Os Núcleos são formados por uma equipe composta de professores especialistas no uso das TIC, ou aptos a receber formação a ser disponibilizada pelo MEC/PROINFO e dotados de sistemas de informática adequados.

Dentre os cursos oferecidos pelo programa, está aquele que foi foco de nossa pesquisa: Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, que tem previsão de 100h de dedicação dos professores cursistas ao longo de cerca de 4 meses. Com os cursos: Introdução à Educação Digital e Elaboração de Projetos, ambos de 40h, forma um conjunto.

O curso analisado tem como objetivos oferecer subsídios teórico-metodológicos e práticos para que professores e gestores escolares possam: (a) compreender o potencial pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para usá-las em suas escolas; (b) planejar estratégias de ensino, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações para a

aprendizagem que levem seus alunos à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade e contribuam para um bom desempenho acadêmico; e (c) utilizar as TIC nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos e resultem numa melhoria efetiva de seu desempenho escolar (BRASIL, 2010).

A duração do curso é de aproximadamente quatro meses, com a previsão de dedicação aos estudos e práticas para os cursistas da ordem de 100 horas, sendo 64h em estudos a distância, na escola com seus pares, e 36h em encontros com a presença de um professor formador. São desenvolvidas quatro unidades de estudo e prática, no sistema bimodal. Em cada unidade, é proposto que se intercalem dois encontros presenciais (EP), com 4 horas de duração cada, e 16 horas de trabalho dos professores a serem realizadas em situações mistas: algumas dirigidas ao estudo individual e outras a serem realizadas em parceria com colegas, preferencialmente, nas escolas em que atuam. No total, são nove encontros presenciais: três na primeira unidade e dois nas demais.

Os encontros presenciais, previstos para ocorrerem entre a conclusão de uma unidade e o início de outra, envolvem dois momentos: (a) a conclusão da unidade anterior, com apresentação dos trabalhos realizados e sistematização do que foi estudado (cerca de três horas); e (b) a apresentação da unidade seguinte (cerca de uma hora). As apresentações dos trabalhos nesse encontro permitem uma avaliação processual dos trabalhos desenvolvidos pelo cursista.

Os encontros presenciais devem ter lugar nas escolas de atuação dos cursistas, coordenados por um formador. Nas atividades online, os cursistas devem participar de leituras e atividades autodirigidas, indicadas no material. O acesso ao material do curso pode ser feito pelo Portal do Professor, em umas das opções de *links* de capacitação do Proinfo Integrado disponibilizadas no ambiente colaborativo de aprendizagem, ou pelo e-proinfo.

O material, em alguns estados e municípios, é entregue aos cursistas em meio impresso, com um CD contendo o material digital. Isso garante que, mesmo em locais em que o acesso à Internet seja precário, ou inexistente, o cursista possa ter acesso a todo o material do curso.

O acesso ao Portal e ao material didático é livre; mas a participação em qualquer uma das edições do curso só pode ocorrer por meio das secretarias de educação do sistema de ensino do qual o professor faz parte.

A matriz curricular do curso está organizada em quatro unidades, tendo sido analisada a segunda versão do material, já revista e ampliada, que apresentou como mudança mais significativa as alterações na sequência das unidades três e quatro (na versão anterior o tema da unidade três era Prática Pedagógica e Mídias Digitais e na quatro, Currículos, Projetos e Tecnologias). A nova versão do curso apresenta Currículos, Projetos e Tecnologias como unidade 3 e Prática Pedagógica e Mídias Digitais passaram a integrar a unidade 4.

ESTRUTURA DO CURSO

O material atualizado apresenta as seguintes unidades:

Unidade 1 – Tecnologia na sociedade, na vida e na escola. A primeira unidade tem como objetivo inicial apresentar e discutir a proposta do curso, contextualizar a temática Tecnologia na sociedade, na vida e na escola; busca propiciar reflexões sobre a identidade do professor, sua prática, a escola e o uso das tecnologias disponíveis e suas possibilidades de uso no trabalho por projetos.

Unidade 2: Internet, hipertexto e hiperímia. Essa unidade tem como objetivos apresentar a Internet como espaço de colaboração e de publicação (passíveis de serem utilizados tanto para pesquisa como para publicação do que se faz na escola). Apresenta espaços de pesquisa e de colaboração na Internet, situa os hipertextos como modalidade de registro típica da Internet, além de convidar os cursistas a navegarem por alguns desses espaços. Como objetivo final, propõe o exercício de criação de alguns hipertextos simples, utilizando o editor de textos do BrOffice, o BrOffice Writer, distribuído junto com o Linux Educacional, sistema operacional que integra os computadores fornecidos para as escolas pelo Proinfo Integrado. O sistema inclui uma enorme coleção de programas e materiais, incluindo a suíte BrOffice, jogos educativos, simuladores e uma coleção ampla e diversa de objetos de aprendizagem.

Unidade 3 - Currículo, projetos e tecnologia. A terceira unidade do curso inicialmente contextualiza seu tema central a partir das contribuições das tecnologias, em especial das tecnologias digitais, no desenvolvimento de projetos

em educação. Isso é feito com base em uma reflexão sobre as concepções de currículo e a necessidade de sua ressignificação diante das possibilidades de integração da escola com diferentes espaços de produção de conhecimento. Além disso, busca levar o cursista a identificar as características do currículo construído por meio do desenvolvimento de projetos de trabalho com o uso de tecnologias.

Unidade 4 – Prática pedagógica e mídias digitais. Na última unidade o objetivo é apresentar algumas possibilidades de exploração de mídias digitais e novas propostas pedagógicas que essas mídias trazem, além de abordar alguns repositórios de mídia da Internet, em particular, os do MEC. Propõe, também, exploração do repositório de recursos que está no servidor da escola fornecido pelo MEC, extrato do portal do professor. Complementarmente, apresenta o Portal do Professor como ambiente em que se podem encontrar sugestões de uso de mídias, debater formas de uso, bem como disponibilizar, para terceiros, as experiências que os cursistas vierem a desenvolver. Todas essas propostas buscam estimular o uso de recursos de autoria em mídias digitais (programas, equipamentos e linguagens).

O registro, acompanhamento e monitoramento do curso são realizados pelo formador, através do Sistema de Informações do PROINFO Integrado - SIP, um sistema de gerenciamento que permite acompanhar, monitorar e avaliar o desempenho de cursistas, formadores, técnicos e entidades vinculadas ao Programa.

Cabe, por fim, esclarecer que o guia do Formador (BRASIL, 2010) apresenta, inicialmente, a forma de organização do documento, dividindo-se em três partes: (a) Projeto Político Pedagógico (PPP); (b) Comentários aos textos sugeridos para leitura e das atividades propostas nas unidades e; (c) Estratégias dinamizadoras para os encontros presenciais.

Na parte metodológica deste estudo foi realizada uma análise qualitativa dos materiais didáticos utilizados no curso. A análise deste tipo de material, segundo Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2004), é pertinente ao campo educacional, pois são considerados documentos e se constituem em fontes relevantes de informações.

Os documentos analisados foram: os guias do formador e do cursista, apresentados em meio impresso e em meio digital. A análise se concentrou na

organização didático-pedagógica do material, sendo aqui destacados os resultados relacionados à concepção pedagógica do curso expressa no guia do formador.

Para concretizar a análise em questão nos valem de orientações contidas na obra de Delgado e Gutierrez (1995), em que abordam a técnica de 'Análise de Conteúdo'. De acordo com estes autores, a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos que tem por objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador por meio de uma interpretação adequada.

Considerando que a pesquisa se propôs a analisar o material didático de um curso voltado a formação de professores para o uso das TIC, com vistas à promoção da prática de autoria, entendemos que nosso aporte teórico deveria tratar das teorias que abordam o processo de ensino e aprendizagem, com especial atenção, às teorias cognitivistas, por compreenderem o conhecimento como uma construção que se dá em uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende, e que inclui os meios ou recursos que mediarão essa relação.

Buscamos em Piaget (1978,1972), Vygotsky (1984, 1987) e Ausubel (1986) o aporte para entender a construção do conhecimento e a formação da autonomia. Complementarmente, nos valem de Castells (2000,2003) e Latour (1994, 1997) para discutir conhecimento em rede. Em relação à produção e elaboração de materiais didáticos para EAD, buscamos em Soletic (2001) o referencial que fundamentou a análise do material impresso e digital do curso estudado.

No sentido de definir o estabelecimento das regras de análise e a interpretação dos dados, é apresentado a seguir um quadro com indicadores e princípios estruturantes que revelam os resultados do estudo na categoria relacionada aos processos de autoria.

Quadro 1 - Indicadores de análise da categoria processos de autoria

| Critério de análise | Indicador | Princípios estruturantes |
|--|-------------------------------------|---|
| i. Relação entre a proposta de autoria situada no projeto político pedagógico do curso e as atividades | Uso das TIC como suporte à autoria. | Fomento ao uso de ambientes de produção textual e compartilhamento (como Fóruns de discussão, <i>blogs</i> coletivos, textos colaborativos) |

| | | |
|---|--|---|
| propostas. | | produzidos em <i>wikis</i> e outros editores colaborativos). Desenvolvimento de produtos multimídia. Fomento ao uso de software de apresentação. |
| ii. Possibilidades oferecidas aos professores-cursistas em termos de produção, colaboração e autoria em rede; | Estratégias de dinamização de produção pessoal e coletiva. | Atividades de produção de textos coletivos. Desenvolvimento em grupo de atividades e propostas pedagógicas. Propostas de uso pedagógico das TIC realizados em grupo. Seminários para análise e compartilhamento das produções. |

Como critério de análise, adotamos os seguintes aspectos: a relação entre a proposta de autoria situada no projeto político pedagógico do curso e as atividades propostas, com os seguintes indicadores:

- uso das TIC como suporte à autoria, que tem como princípios estruturantes: fomento ao uso de ambientes de produção textual e compartilhamento que se verifica por atividades com fóruns de discussão, criação de *blogs* coletivos, textos colaborativos produzidos em wikis e outros editores colaborativos;
- possibilidades oferecidas aos professores-cursistas em termos de produção, colaboração e autoria em rede, que apresentam como indicadores: estratégias de dinamização de produção pessoal e coletiva. Os princípios estruturantes destes indicadores foram: atividades de produção de textos coletivos; criação e realização, em grupos colaborativos, de atividades e propostas pedagógicas e propostas de uso pedagógico das TIC;
- estímulo e disponibilização de espaços para publicação da produção, tendo como indicador o oferecimento de espaços para criação e publicação e como princípios estruturantes: utilização de diários de bordo, fórum de discussões e portfólios; estímulo à publicação em ambientes públicos como o Portal do Professor, *blogs* e criação de espaços de troca e compartilhamento (seminários, exposição de trabalhos).

Em relação à primeira categoria, que analisa a relação entre a proposta de autoria situada no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e as atividades propostas, foi possível observar a proposição de discussões em fóruns e afins sobre: (a) propostas de se repensar novas formas de aprendizagem com o uso das TIC: o que muda com a utilização das tecnologias? O que posso realizar na prática pedagógica com as TIC que antes não realizava? Que contribuições significativas as TIC podem trazer para a educação ao serem integradas à prática pedagógica? (b) realização de pesquisa orientada sobre a metodologia *WebQuest* nas experiências

desenvolvidas com projetos. Compartilhamento dos resultados e descobertas no Fórum de discussão; (c) produção de apresentação, para ser socializado no encontro presencial criada no *BrOffice Impress*.

Quanto às possibilidades oferecidas aos professores-cursistas em termos de produção, colaboração e autoria em rede, para as quais utilizamos como indicador a presença de estratégias de dinamização da produção pessoal e coletiva, foi possível constatar: (a) fórum avaliativo, onde os cursistas analisam e avaliam a produção de seus pares, buscando contribuir para o aprimoramento, tanto das produções dos colegas como as próprias, proporcionando partilha do que foi criado ou realizado; todos os cursistas têm seus trabalhos lidos e analisados por seus pares; (b) exercício de criação de hipertextos, utilizando o editor de textos do *BrOffice*, que deve ser publicado na área de compartilhamento de produções, para que seja acessível aos colegas. (d) produção de produto multimídia, tendo como foco o Projeto Pedagógico da escola de origem.

No que tange ao segundo critério dessa categoria, que teve como indicadores as estratégias de dinamização de produção pessoal e coletiva, foi possível constatar sua presença a partir das seguintes situações: (a) criação de histórias em quadrinhos por grupos organizados em duplas ou trios, utilizando o *Software HQ*; (b) criação de *blog* e portfólio pessoal, no qual registram e publicam suas produções ao longo do curso; e (c) navegação e participação na Wikipédia, oferecendo contribuições no ambiente colaborativo.

Em relação ao último critério dessa categoria, cujo indicador utilizado foi o oferecimento de espaços para criação e publicação, foi evidenciado nas seguintes situações: (a) publicação de plano de aula elaborado pelos cursistas, onde deve ser proposto o desenvolvimento de projetos de trabalho com o uso de tecnologias. É sugerido o registro do projeto em um fórum disponível no ambiente virtual de aprendizagem e no Portal do Professor; (b) criação de comunidades de aprendizagem e de prática através do Portal do Professor; (c) registro crítico no Diário de Bordo sobre o uso das TIC na prática pedagógica; (d) apresentação de pôsteres nos encontros presenciais, sobre trabalhos realizados, no sentido de socializar com o grupo, não só o trabalho desenvolvido, assim como o processo de desenvolvimento; (e) compartilhamento das descobertas realizadas sobre mídias digitais por meio de pesquisas na Internet, propondo que sejam apresentados uns

aos outros os objetos de aprendizagem que descobriram, classificando-os segundo os critérios do Portal do Professor.

Foi possível observar que a proposta de ação coletiva está presente em todo o material, valorizando as construções dos cursistas e socializando-as, buscando gerar espaços de colaboração entre os professores. Espaços como o Portal do Professor constituem oportunidade para o cursista encontrar e trabalhar sobre produções de terceiros, em perspectiva de recriação, inclusive de programas oficiais, elaborando produções próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou expressar como se consubstanciam as propostas de práticas de autoria na estrutura e no material didático do curso em foco e como podem redundar em produção e publicação de propostas de ação pedagógica por parte dos professores-cursistas.

Ao longo de nossa pesquisa, procuramos responder a duas questões. A primeira delas foi determinar os fundamentos pedagógicos que orientaram a elaboração dos materiais didáticos do curso, relacionando-os à prática de autoria. Da análise realizada foi possível perceber que o projeto pedagógico fundamenta-se na epistemologia da prática; tal fundamentação acarreta que os professores-cursistas sejam levados a mudanças em sua prática pedagógica valendo-se da reflexão como pesquisadores, caracterizando-se pelo questionamento constante sobre sua prática atual, pelo pensamento crítico e pelo exercício de autoria, argumentação e colaboração.

Ao estudarmos o Projeto Político Pedagógico do curso, com vistas a verificar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram sua elaboração, verificamos que entre os seus alicerces está a prática de pesquisa como princípio norteador da formação docente para o uso das TIC.

Ficou também evidenciada a centralidade na dialogicidade entre teoria e prática: ao longo do desenvolvimento do curso encontramos mais que um processo de justaposição, a perspectiva de inter-relação, o que promove, de forma mais efetiva, a prática da autoria, pois leva o professor-cursista ao registro e socialização do que vai sendo elaborado, praticado e realizado, de forma simultânea, com uso de interfaces como portfólios pessoais e de grupo, fóruns, *blogs* e *wikis*.

Cabe destaque para as atividades de produção compartilhada de textos e de publicações, postagem nos *blogs* pessoais e coletivos, elementos fundamentais do curso, que levam ao exercício de autoria. A maior parte das atividades do curso é realizada em duplas, propiciando sistematicamente o enfrentamento de problemas e dificuldades a serem superadas de forma colaborativa. Ao serem propostas atividades nas quais o conhecimento é construído por meio da ajuda e interação entre pares, na busca de solução para os desafios apresentados, os cursistas vão construindo conhecimentos e soluções que não seriam capazes de produzir trabalhando sozinhos, de forma isolada.

Por fim, a segunda questão a ser respondida, situou-se na análise da estrutura do curso e do conjunto de atividades propostas, determinando em que medida levam, de forma consistente, os professores-cursistas a vivenciarem práticas de autoria que ampliam sua rede de atuação e cooperação. Pudemos inferir que a sequência de realização das atividades, envolvendo: (a) encontros para aprendizagem de um novo tópico; (b) produção em grupo de propostas de atuação utilizando o novo conhecimento; (c) análise crítica pelos pares do que foi proposto; (d) realização das propostas em sala de aula; (e) apresentação dos resultados para o grupo; e (f) publicação do trabalho realizado em ambiente público, pode levar escola e professores da educação básica a ampliarem seus horizontes, potencializando a interação com pares geograficamente distantes.

Trata-se pois de proposta que contribui para transformar a escola de Educação Básica em 'escola autora', uma escola que tem autoridade sobre o que faz e publica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Design da formação do professor em Cursos a Distância: o currículo em ação. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis, SC, 2008.

_____. ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2004.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1986.

BECKER, Fernando. **Ensino e construção de conhecimento.** Porto Alegre: Armed, 2001.

BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: MORAES, D. **Por uma outra comunicação.** Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Vol. 1.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1999.

CRAIG, H. J; KRAFT, R. J; PLESSIS, J. **Teacher development: Making an Impact.** World Bank. nov. 1998.

DELGADO, J; GUTIERREZ, J. **Métodos e técnicas qualitativos de investigação nas Ciências Sociais.** Madri: Sínteses, 1995.

DEMO, P. **TICs e educação.** 2008. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>. Acesso em: 30 out. 2011.

FOUCAULT, M. **O Que é um autor?** 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

LATOURE, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.

_____. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3ª ed. São Paulo: 2002.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. 2000. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf. Acesso em: 30 nov. 2011.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1972.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SOLETTIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: LIWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 73-92.

TORNAGHI, A. J. C. **Escola Faz Tecnologia, Tecnologia Faz Escola**. 2007. 166 f. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorado em Ciências em Engenharia de Sistemas e Computação. 2007.

TORNAGHI, A. J. C. PRADO, M. E. BIANCOCINI, M. E. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**: guia do cursista. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>. Acesso em 12 abr. 2011.