



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

DICOTOMIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CLARISSA BITTENCOURT DE PINHO E BRAGA

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Tese apresentada por Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga ao Programa de Pós-graduação em Educação sob a orientação do prof. Dr. Robinson Moreira Tenório como requisito para obtenção do título de doutor em Educação.

Salvador - Bahia

Novembro/2006

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

B813 Braga, Clarissa Bittencourt de Pinho e.
Dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na
educação a distância / Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga. –
2006.

220 f.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2006.

1. Ensino a distância. 2. Aprendizagem em rede. 3.
Currículos. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.35 - 22.ed.

- *Gatinho de Cheshire, que caminho devo tomar?*

- *Depende bastante de onde você quer ir.*

- *Não me importa muito para onde.*

- *Então não importa que caminho tome.*

Lewis Carroll

*À
Vlami,
Iana e Lucas
Ana e Nestor.*

AGRADECIMENTOS:

Gostaria de agradecer à comunidade da FACED: durante o processo de construção desta tese, pude compartilhar - em diversos espaços de conhecimento – as minhas idéias. Em todos, fui bem recebida, o que proporcionou um acréscimo qualitativo muito grande ao meu trabalho. Os professores e alunos da FACED, em diversas ocasiões - incentivadas pela própria dinâmica da faculdade - se dispuseram a ler, ouvir, comentar, discordar e contribuir de forma significativa para minha pesquisa. Em especial, gostaria de agradecer a algumas pessoas que foram fundamentais no meu percurso:

- Robinson Moreira Tenório: meu querido orientador, que me ajudou de forma tão sábia a concretizar os meus objetivos;

- Teresinha Fróes, Maria Helena Bonilla e André Santanché, que se dispuseram a ler e reler os capítulos desta tese, debatendo, sugerindo e instigando a novas abordagens.

SUMARIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	09
METODOLOGIA	19
PROBLEMA	20
RECORTE DO PROBLEMA	21
ABORDAGEM	24
QUESTÕES DE PESQUISA.....	26
FONTES	26
INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	30
CATEGORIAS	30
1. A CRISE DO PARADIGMA MODERNO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ..	36
1.1. O PARADIGMA EM CRISE.....	38
1.2.O SUJEITO, A HISTÓRIA E A HISTÓRIA DO SUJEITO	46
1.3. A CIÊNCIA DE DESCARTES	50
1.4.A CRISE DE PARADIGMAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	53
2. SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO EM REDE.....	61
2.1. O APRENDIZADO EM REDE	63
2.2. COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.	74
2.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SOCIABILIDADE EM REDE	86
3. O DISCURSO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ...	101
3.1. ALGUMAS IDÉIAS QUE INSPIRAM O CURRÍCULO NA EAD.....	103
3.2. O PROFESSOR MEDIADOR E O ALUNO APRENDIZ.....	111
3.3. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM EM REDE.....	121
4. DICOTOMIAS ENTRE OS DISCURSOS E AS EXPERIÊNCIAS.....	131
4.1. UMA PRIMEIRA INCONGRUÊNCIA: O PROJETO NECTAR.....	133
4.2. 3o CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA DA UNB	141
4.3. O PROJETO SALA DE AULA	156
4.4. “ENSINAR E APRENDER: CAMINHOS METODOLÓGICOS E MAPAS DE NAVEGAÇÃO” -UFBA/CEFET 172	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
6. REFERÊNCIAS.....	202

RESUMO

As possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede, quando aplicadas aos ambientes formais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica. Esta é a tese desenvolvida nos capítulos a seguir. As formas de interação em rede, de acesso ao conhecimento e as possibilidades de trocas de informação entre os internautas em um ambiente virtual informal sofrem alterações quando há a formalização dos cursos. Isto porque, o currículo traz condicionantes de tempo (carga horária, necessidade de avaliação em determinados períodos) e espaço (ambiente virtual do curso restrito aos inscritos, ferramentas de interação com moderadores) que irão impactar na sociabilidade do ambiente virtual formal. Para o desenvolvimento desta tese, foram analisadas três experiências pioneiras de utilização da rede nem um contexto educativo. A estratégia de análise foi a comparação entre o discurso e a prática pedagógica destas três experiências. A metodologia utilizada foi a abordagem dialética e a pesquisa de campo foi feita através de entrevistas com autores e executores dos cursos analisados.

Palavras-chave: aprendizado em rede, educação à distância, currículo.

ABSTRACT

The educational possibilities of network-based informal learning environments, when applied to formal learning environments, result in a dichotomy between pedagogical discourse and practice. This is the thesis formulated in the following chapters. The ways to interact through networks and to access the knowledge, and the possibilities of information exchange among internauts in an informal virtual environment are modified when the courses are formalized. The motivation is that curriculums impose constraints of time (restricted duration, restricted schedule for exams) and space (constrains to course access for subscribed students, interaction tools mediated by moderators), wich will impact in the sociability of the virtual formal environment. Three pioneer experiences of network adoption in the learning context were analyzed for the development of this thesis. The adopted analysis strategy was the comparison of the pedagogical discourse and practice in these three experiences. The methodology followed in this work was a dialectic approach and the field research was conducted using interviews with the authors and executors of the analyzed courses.

Keywords: Network based learning, distance learning, curriculum.

INTRODUÇÃO

A presente tese partiu dos oito anos de experiências vivenciadas no campo da Educação a Distância, que permitiram observar certo consenso no meio acadêmico no que diz respeito às expectativas com relação à utilização das ferramentas de interação e à participação dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA): os educadores que atuavam na modalidade à distância associavam a participação nas ferramentas ao sucesso do aprendizado. Além disso, esperavam que, a exemplo do que acontece nas relações virtuais informais, a participação nos AVA fosse ocorrer de forma intensa e espontânea. Quando isso não acontecia, o fracasso era atribuído à proposta curricular do curso ou às dificuldades tecnológicas. No entanto, a questão parece estar muito mais associada à tentativa de reprodução das características da sociabilidade dos ambientes informais da rede nos AVA do que a problemas relacionados com a matriz curricular ou à defasagem tecnológica. A partir destas experiências, foi formulada a questão principal desta tese: as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede, quando aplicadas aos ambientes formais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica?

Essa questão foi levantada também durante a dissertação de mestrado¹, através de um estudo de caso, embora não tenha sido aprofundada a pesquisa, pois não era o foco principal do trabalho. Na ocasião, foram detectados alguns problemas da EAD via Internet: o alto índice de evasão dos cursos; a baixa participação em ferramentas de interatividade; a inadequação tecnológica dos recursos utilizados pelos alunos para acompanhamento do programa – ou a falta de infra-estrutura por parte dos alunos participantes - e a inaptabilidade técnica para lidar com as ferramentas (observada tanto nos alunos, quanto nos professores).

¹ Braga, C.B.P. *Internet e Educação: O caso do Projeto Internet nas Escolas no Colégio Alexandre Leal Costa*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia em 1999, sob a orientação de Prof. Dr. André Lemos.

O tema da educação em rede não é propriamente uma novidade na área acadêmica. Há, atualmente, vasta bibliografia de autores como Otto Peters (2004), Seymour Papert (1988), Pierre Lévy (1996), Victória Gómez (2004), Marcos Silva (2006), Edith Litwin (2000) que tratam do tema com diferentes enfoques. A novidade apresentada nesta tese está na análise da relação que foi criada entre as perspectivas otimistas abordadas por alguns autores sobre as potencialidades do ambiente virtual - como Papert e Lévy – e a possibilidade de reprodução destas características em uma sala de aula virtual. Estes autores descrevem um mundo sem fronteiras, formado por comunidades virtuais planetárias, onde a conexão dos diversos internautas motivaria um comportamento próprio do ambiente virtual, cuja característica aponta para uma solidariedade espontânea, além da possibilidade de acesso a um ilimitado banco de informações. O conjunto de formas de interação na rede; as criações eminentemente virtuais; a sociabilidade virtual, tudo isso, no conjunto, é denominado de cibercultura².

Pode-se dizer que o advento da cibercultura foi um dos motes para a discussão sobre a superação da crise dos paradigmas na educação contemporânea através do aprendizado em rede, juntamente com outros fatores: parecia contemplar uma educação baseada na flexibilidade curricular, no respeito à diversidade e na co-produção do conhecimento por parte do sujeito aprendiz. No entanto, as experiências desenvolvidas a partir destas expectativas – como o Projeto Internet nas Escolas (PIE)³ – esbarraram no alto custo de implantação da tecnologia nas escolas, na necessidade de políticas públicas e comprometimentos governamentais ou, simplesmente, na falta de recurso governamental ou particular para o andamento dos projetos.

No entanto, estas dificuldades não impediram que a utilização do computador na educação a distância fosse ganhando cada vez mais espaço: proliferou o número de faculdades que ofereciam cursos nesta modalidade, com o aval do Ministério da

² LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio De Janeiro: Ed. 34, 1999.

³ O PIE iniciou-se em 1993 como Projeto da Prefeitura Municipal de Salvador, primeiro por razões administrativas e, posteriormente, como forma de inserir as novas tecnologias nas escolas públicas. No entanto, os seus realizadores tiveram que lidar com situações adversas, como a de escolas que só possuíam um computador para ser utilizado pelos alunos participantes.

Educação, cuja justificativa para a explosão de reconhecimento de cursos respaldava-se na demanda alta de pessoas com necessidade de qualificação profissional em regiões desprovidas de instituições de ensino superior. Ou seja: a proliferação não ocorreu pela superação de dificuldades operacionais de toda ordem, mas sim pela necessidade premente de resolução imediata de um problema: falta de qualificação profissional docente em regiões remotas.

A primeira dificuldade das experiências pioneiras do aprendizado em rede, ocorridas no Brasil na segunda metade dos anos noventa, era a falta de uma teoria específica para esta modalidade, o que acarretou na busca de fontes alternativas cuja abrangência extrapolava, em muito, o campo da educação formal. Assim, a fonte inspiradora desta primeira geração de educadores que se aventuraram neste tipo de EAD foram autores que descreviam as possibilidades da rede enquanto ambiente de trocas informais, campo de novas formas de sociabilidade e espaço de aprendizagem coletivo, cujas práticas favoreciam o surgimento de uma cultura planetária: a cibercultura. O que será defendido nos capítulos a seguir é que, apesar do refinamento posterior das propostas curriculares e da tecnologia na educação à distância, essa origem se perpetuou através das expectativas de aproximação do comportamento nos AVA com o comportamento informal da rede.

Esta aproximação não encontrou eco na prática formal da EAD. Ainda que houvesse a preocupação com a elaboração de currículos inovadores que assegurassem a participação ativa do sujeito aprendiz e a disponibilização de todo arsenal de ferramentas interativas no ambiente virtual, a prática frustrava-se na baixa participação nestas ferramentas e no alto índice de abandono do curso. As justificativas mais comuns levantadas para estas dificuldades concentravam as suas análises em dois aspectos: na logística necessária para a manutenção de um curso em EAD; na pouca flexibilidade do currículo da educação formal.

O problema com a logística refere-se ao alto custo inicial necessário para execução de um projeto em EAD, que envolve a necessidade de aparato tecnológico, tanto para a

equipe executora do curso, quanto para os alunos inscritos nesta modalidade. A qualidade do equipamento interfere no andamento do curso, uma vez que a forma e a seleção do conteúdo estão diretamente ligadas a esta questão. Por exemplo: se os alunos possuem computadores com baixa memória ou se o acesso à internet nas unidades remotas possui uma qualidade ruim, dificilmente poderão ser utilizados vídeos pela internet como recurso didático. Até as imagens se tornam de difícil acesso, o que acaba por reduzir as possibilidades do computador a envio de textos para discussão.

A segunda questão, referente à flexibilidade do currículo, não avança por imposições legais, uma vez que a forma e o conteúdo de um curso de graduação, por exemplo, estão atreladas às normas impostas pelo MEC. Isto significa que as tentativas de emancipação possuem escopo limitado, ocorrendo no interior do currículo estabelecido pelas normas, o que acaba por gerar arranjos que, ciclicamente, priorizam determinadas questões, mas não resolvem o cerne do problema. Estes movimentos parecem bastante próximos da discussão de Boaventura de Souza Santos (2000) sobre paradigmas contemporâneos: no interior do antigo paradigma existem forças reguladoras e emancipatórias, subparadigmáticas. Ambas, ao invés de impulsionar para o novo paradigma, reforçam as características daquele com o qual pretendemos romper – como será visto no primeiro capítulo desta tese.

Por fim, os movimentos internos ao currículo, na tentativa de atender ao discurso construído a partir das características observadas no aprendizado informal da rede, tendem a priorizar as questões referentes à interatividade como forma de aprendizagem privilegiada, descartando, neste sentido, o desenvolvimento de outras competências também necessárias ao convívio social. Por exemplo: a competência lingüística pode ser pouco considerada em ferramentas como fórum e chats – localizadas em ambientes virtuais formais de aprendizagem. O problema da utilização das ferramentas de interatividade se caracteriza a partir do seu perfil complexo: é um instrumento que utiliza privilegiadamente a linguagem escrita, porém necessita da rapidez e informalidade do discurso oral para desenvolvimento. Por isso, a linguagem escrita torna-se repleta de figuras ilustrativas, abreviaturas e gírias, criando códigos comunitários reconhecíveis entre os usuários. A tentativa de formalização do discurso

para correção da linguagem pode acarretar em um abandono das ferramentas pela perda da espontaneidade. Assim, apesar de se buscar novas formas de aprendizagem, as avaliações estão construídas a partir dos antigos modelos educacionais.

A partir do exposto, a presente tese propõe o seguinte problema: as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede, quando aplicadas aos ambientes formais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica? Diversos fatores interferem no andamento de um curso à distância: históricos, culturais, técnicos, metodológicos, entre outros. No entanto, a contribuição dessa tese para uma reflexão no campo da educação a distância situa-se no recorte: a interlocução do discurso sobre a sociabilidade informal da rede e as possibilidades de utilização das suas características na educação formal à distância.

Sabe-se que uma teoria está sempre em construção e que a prática sofre adaptações para cada modelo teórico. Por outro lado, a prática também oferece subsídios para a revisão teórica, ao testar modelos propostos. No caso de um novo campo – a educação à distância em rede – isto se torna potencialmente mais evidente e mais propenso a críticas. Portanto, cabe argüir: qual o valor da tese como contribuição teórica para este – relativamente - novo campo? A tese faz uma crítica temporal da homogeneização do discurso sobre a necessidade de incorporar as características da sociabilidade dos ambientes informais da rede na EAD como forma de se pensar alternativas inovadoras. Com isto, pretende-se relativizar a importância destes caminhos para a busca de soluções para esta modalidade.

Para o desenvolvimento desta tese, a pesquisa foi dividida em quatro capítulos. O primeiro trata do renascimento do “sujeito” no contexto da crise dos paradigmas na educação e o seu reflexo na educação à distância. A idéia defendida neste capítulo é que, neste contexto, onde o currículo escolar é visto como a padronização do saber, do estabelecimento rigoroso de metas e objetivos e da avaliação como mecanismo de controle de absorção do conteúdo específico (SILVA, 1999 p. 12), a educação à distância através da Internet surge como contraponto: um ambiente profícuo em criação para o sujeito aprendiz - que pode, através do hipertexto, traçar o seu próprio caminho.

É comum associar a utilização da internet com a ruptura de antigos paradigmas no campo da educação. Os estudiosos mais adeptos da tecnologia a consideram como a grande propulsora da mudança no campo educacional. Aqueles menos entusiasmados admitem que o advento da rede contribuiu para que se traçassem novas perspectivas para as escolas contemporâneas. No entanto, a expressão “quebra de paradigmas” é utilizada corriqueiramente, para definir qualquer mudança no campo educativo: ela foi mencionada por todos os autores utilizados nesta tese, que abordam as tecnologias e o aprendizado em rede.

Isto parece uma percepção limitada e reducionista do termo, que se caracterizaria por uma mudança conceitual mais profunda, cujos reflexos não se limitariam a ações isoladas. A recorrência ao discurso sobre a quebra de paradigmas camufla as verdadeiras perspectivas do uso das tecnologias da comunicação e da informação na educação. A rapidez com que se determina esta ruptura subtrai uma análise mais profunda sobre a forma de utilização mais adequada dos meios tecnológicos: ao se determinar lados antagônicos – o novo e o velho – descarta-se aquilo que parece mais arraigado aos antigos princípios, sem se considerar aquele que teria um melhor aproveitamento.

O segundo capítulo trata da educação no contexto da sociabilidade da rede: as possibilidades de aprendizagem, as comunidades virtuais, finalizando com algumas reflexões sobre o aprendizado informal no âmbito da educação à distância. A primeira questão a se colocar é sobre o ambiente descrito pelos autores que abordam a interatividade virtual: a rede é tratada como um lugar onde as dificuldades associadas às variáveis culturais e sociais tendem a desaparecer, tornando a todos os usuários pessoas com as mesmas possibilidades. Este é um mito que possui pouco eco nas experiências de educação formal a distância. Embora se cultue o lado positivo das diferenças (étnico, social) – tratadas como diversidade e multirreferencialidade – o lado menos atrativo (econômico) – que permanece gerando desigualdades e entraves no processo educativo virtual – é ignorado.

Outra questão levantada no segundo capítulo é sobre o que se classifica, atualmente, como educação à distância. As abordagens que têm como proposta a ruptura com as escolas convencionais, o fazem enquanto prospecção; sinalizam para novas tendências e descrevem como será a educação do futuro. Nestas descrições, no futuro, a escola não existirá mais tal como a conhecemos: o processo educativo se dará em casa, via computador ligado em rede. Situada neste contexto, a EAD é descrita como as diversas formas de aprendizado em rede e a questão que urge responder é sobre como as instituições que respaldam o conhecimento científico irão lidar com essa nova forma de interação com o conhecimento, pois será necessário que se reconheça a sua validade. Transposta para a prática pedagógica, este discurso origina uma série de interpretações sobre o que seria Educação a Distância, gerando variedades que vão desde a utilização de lista como recurso complementar, exposição do conteúdo da aula presencial em blogs e homepages, até a troca de conteúdo esporádico por e-mail ou a simples consulta a sites de buscas ou pesquisas virtuais.

Se o conceito sobre “quebra de paradigmas” parecia reduzido, este outro peca pela expansão. Classificar como EAD toda e qualquer utilização da Internet como recurso didático (pesquisa, blogs, listas) é um abuso conceitual ou uma interpretação equivocada sobre o que seria a EAD. A raiz deste equívoco está na antiga questão sobre a inserção da educação informal no contexto escolar, ressuscitada no ambiente virtual como uma forma de se considerar a livre navegabilidade em rede como um processo educativo.

Estas características, justapostas, precisam ser formalizadas em um currículo que traduza as expectativas geradas pelas possibilidades educativas nos ambientes informais de aprendizagem da rede. O terceiro capítulo discute as estratégias deste currículo, iniciando uma explanação sobre o currículo modernista e as propostas curriculares pós-modernas, fazendo-se uma análise sobre as perspectivas de mudança. Neste contexto, a figura do professor mediador entra no cenário para resolver quase todas as questões anteriores. Neste caso, a denominação “mediador” parece bastante apropriada para definir o sujeito que fica responsável por intermediar a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Portanto, é compreensível que o perfil adequado para este sujeito esteja

sempre em construção, ou que seja bastante difícil encontrar um profissional que apresente todas as características necessárias para a atuação na EAD, pois as contradições internas do discurso e da prática desembocam na atuação do profissional.

Por exemplo: ele é o responsável por movimentar as ferramentas de interação, incentivando a participação dos sujeitos; precisa motivar os alunos para se aventurarem pelas possibilidades da rede e buscarem o foco do seu aprendizado; necessita disseminar a idéia de que o aprendizado ocorre através da colaboração do grupo e da autodisciplina para utilização do tempo flexível em EAD. Tudo isso, condensado no tempo determinado pelo currículo. Em última instância, torna-se responsável pela baixa participação nas ferramentas de interação e pelo índice de abandono nos cursos.

No entanto, as relações interpessoais à distância trazem outras dificuldades e, portanto, as perspectivas traçadas pelo discurso sobre o aprendizado informal da rede talvez não sejam as mais adequadas para o contexto da EAD, que necessita da garantia de uma logística elaborada. E ainda que esta logística esteja adequada ao contexto, não há a garantia da participação e permanência dos alunos. Por sua vez, a não participação dos alunos nas ferramentas de interatividade elencadas pelos cursos não implica na falta de aprendizagem ou pouca produtividade, porém, frustra a proposta pedagógica construída a partir do discurso das possibilidades educativas da rede. Neste ponto, volta-se a considerar a perspectiva de que o objetivo parece convergir muito mais para o sucesso e a coerência da proposta pedagógica do que para o aprendizado dos alunos, no geral.

Neste caso, as expectativas geradas sobre as possibilidades em rede, que se tornam altas, possuem como sistema de medição as avaliações que têm como parâmetro a educação formal, o que gera, novamente, uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica. Além disso, a proposta curricular, o processo de aprendizagem, as formas de avaliação, tudo é escolhido para se reproduzir um comportamento em rede que dificilmente irá acontecer em um curso delimitado pelo tempo e pelo espaço. As tentativas de assegurar a permanência do aluno e a sua participação no curso acabam por gerar um controle muito maior por parte dos diversos agentes participantes do processo ensino

aprendizagem de um curso a distância (professores, tutores, unidades remotas, administração, coordenadores).

De todas as contradições percebidas na relação entre teoria e prática da EAD, esta parece ser a mais exacerbada: com o objetivo de assegurar a autoria dos sujeitos-aprendizes no processo de construção do próprio conhecimento, a aprendizagem colaborativa, a interação e a livre navegabilidade em rede, aumentam-se o controle sobre o processo educativo de forma incisiva. Atropelados pelo tempo determinado pelo curso, os educadores tendem a impulsionar o processo - por meio de avaliações parciais e processuais que formalizam a participação - ou se darem por satisfeitos com qualquer resultado, mesmo estando ele aquém dos objetivos propostos. Neste caso, os objetivos parecem mudar de foco: deixa de ser importante os benefícios que a educação possa trazer para o sujeito e passa a se valorizar a experiência da EAD, sendo o controle justificado pela garantia do seu sucesso, ou a falta de controle sendo validada pelo discurso de que qualquer experiência é significativa na educação contemporânea. Esta segunda afirmativa nos revela a flexibilidade com a qual é encarado o papel da escola neste contexto.

O quarto capítulo analisa três experiências de utilização do aprendizado em rede no contexto da educação formal. Estas experiências apresentam como princípio a inovação na educação a partir da utilização das tecnologias. No entanto, antes das análises, na abertura do capítulo, são apontadas algumas incongruências entre o discurso e o experimento do autor Pierre Levy (o projeto Néctar), escolhido para esta pesquisa devido à representatividade das suas idéias no contexto da EAD (praticamente todos os livros consultados para esta tese falam de Inteligência Coletiva, aprendizado em rede e comunidades virtuais, citando o autor).

As experiências analisadas possuem relevância para o cenário da Educação a Distância na Bahia, pois se trataram de experiências realizadas na segunda metade dos anos noventa, de caráter pioneiro (utilizando a rede como suporte para as mediações) e amplo espectro de propagação dos seus fundamentos. São elas: o 3º Curso de Especialização

em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília; o Projeto Sala de Aula da Faculdade de Comunicação da UFBA e o curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET. O objetivo deste quarto capítulo é analisar, nestas experiências, o que foi discutido nos capítulos anteriores da tese.

Estas experiências tiveram grande repercussão no cenário baiano da educação a distância, porque inspiraram outras experiências posteriores de amplo alcance. As experiências posteriores utilizaram pelo menos uma delas como referência - quer seja para multiplicar as idéias já propagadas, quer seja para negar o legado em busca de novas alternativas. Destarte qualquer crítica que possa vir a ser feita, é inegável as suas contribuições para o discurso sobre o aprendizado em rede e a educação a distância no meio acadêmico do Estado.

Estes são os capítulos da tese que será apresentada a seguir. Apesar de a educação a distância ser um tema freqüente, esta pesquisa apresenta um caráter inovador, pois procura investigar as raízes da dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica nesta modalidade, a partir da análise da tentativa de inserção das características observadas nos ambientes informais de aprendizagem da rede no contexto dos ambientes formais de aprendizagem via Internet. A análise das experiências contextualiza a formação de referências sobre a EAD entre os educadores baianos. O objetivo é aprofundar as questões com o intuito de estimular uma reflexão epistemológica sobre a formação de um senso comum a respeito das possibilidades da EAD que, apresentando-se como discurso dominante, inibe outras propostas que possam lograr êxito. Apontar as incongruências deste discurso ajuda na construção de outras possibilidades.

METODOLOGIA

Barros e Lehfeld (1997) dividem o quadro de referência das pesquisas classificando-as da seguinte forma: positivista, estruturalista, funcionalista, dialética ou fenomenológica. A presente tese se caracteriza como uma pesquisa do tipo dialética. No sentido empregado pelos autores, dialética se reporta às contradições, às tensões encontradas no recorte da pesquisa, através das quais é possível se delinear um quadro de transformações. Ou seja, *“deve-se considerar o objeto no seu desenvolvimento, no seu movimento próprio, na sua transformação”* (BARROS & LEHFELD, 1997 p. 34).

A proposição da análise da apropriação das características dos ambientes informais de aprendizagem da rede pelos ambientes formais de aprendizagem virtual (o recorte), já reflete uma tensão revelada pela tentativa de incorporação do discurso em um ambiente que não lhe é natural. A análise evidencia as forças contraditórias e favoráveis a este movimento, que tende a transformar o campo da educação formal.

Barros e Lehfeld (1997) afirmam que a abordagem dialética também *“baseia-se num processo infinito de descoberta de novos aspectos, de aprofundamento e de conhecimento das coisas”* (BARROS & LEHFELD, 1997 p. 34). Neste sentido, a pesquisa pretende contribuir para aprofundar as questões sobre o discurso da Educação a Distância e suas práticas, com o intuito de estimular uma reflexão epistemológica sobre a formação de um senso comum a respeito das possibilidades da EAD que, apresentando-se como discurso dominante, inibe outras propostas que possam lograr êxito.

Para explicar o desenvolvimento da pesquisa, o capítulo sobre a metodologia apresenta, a seguir, o problema sob a forma de pergunta, que pretende ser respondida ao longo dos capítulos, na medida em que são buscados argumentos que reforcem o posicionamento da autora sobre a tese a ser desenvolvida.

Em seguida, é apresentado o recorte do problema: este tópico tem como finalidade esclarecer o alcance da pesquisa, delimitando o seu escopo de investigação. Neste

contexto, na pesquisa se privilegiou a análise de experiências locais, com o intuito de oferecer informações sobre realidades próximas.

No item “abordagem”, é descrita a proposição apresentada para interpretação dos dados, ou seja, de que forma a autora abordou os dados coletados e sob que perspectiva. Como já foi dito anteriormente, optou-se pela análise dialética. Para complementar a abordagem dialética, foi utilizada também a perspectiva multirreferencial para as instituições de ensino de Ardoino (1998).

As questões da pesquisa apresentam o questionamento do problema como questão principal e os desdobramentos da questão principal em questões subjacentes. Para responder a estas questões, foram criadas categorias de análise, conforme será relatado a seguir.

As informações para análise foram buscadas através de fontes primárias e secundárias. No tópico a esse respeito são descritas as fontes pesquisadas e o tipo de informação que se buscou em cada uma. A forma como as informações foram buscadas nas fontes primárias é descrita no tópico “instrumentos de pesquisa”, que se caracterizou, basicamente, por entrevistas realizadas com os autores, participantes do projeto ou dos cursos analisados.

Por fim, há o tópico a respeito das categorias, criadas com o intuito de organização dos dados. As categorias são abordadas nos capítulos teóricos de maneira geral; em seguida, são retomadas nos capítulos empíricos, de forma sistematizada, como será observado a seguir.

Problema:

As possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede, quando aplicadas aos ambientes formais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica?

Recorte do problema:

A proposição da pesquisa é problematizada em três experiências, que apresentam como princípio a inovação na educação a partir da utilização das tecnologias. Os critérios para escolha foram: pioneirismo no local onde foram desenvolvidas ou na modalidade (extensão, graduação ou especialização) e alcance da difusão das idéias defendidas na concepção do projeto.

As três experiências escolhidas para análise foram desenvolvidas na segunda metade dos anos noventa, portanto, no início da utilização da Internet no Brasil. São elas: o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília; o Projeto Sala de Aula da Faculdade de Comunicação da UFBA e o curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET.

No entanto, na abertura do capítulo que analisa as três experiências, foram feitos alguns comentários sobre “as árvores do conhecimento” de Pierre Levy. Isto porque o autor é usado como referência por praticamente todos os autores que abordam a questão da interação na educação a distância, principalmente no que se refere ao hipertexto, à Inteligência Coletiva e à Cibercultura. Uma parte representativa das idéias que circulam entre os educadores que atuam na EAD advém das discussões sobre as possibilidades da formação de comunidades virtuais no ciberespaço. Levy criou e disseminou conceitos como Cibercultura e Inteligência Coletiva, que inspiraram uma geração de educadores carentes de uma teoria sobre aprendizado em rede. E foi a partir destes conceitos que se gerou diversas expectativas sobre as possibilidades de sociabilidade nos ambientes educativos da rede.

Portanto, sendo o autor responsável pela inspiração de um grande número de educadores no que se refere ao aprendizado em rede e às formas de sociabilidade virtual, tornou-se importante apontar algumas incongruências entre o discurso que ele defende e a prática que ele propõe através das “árvores do conhecimento”, no contexto

do projeto Nectar. A experiência foi divulgada no livro *Cibercultura* (1997 – primeira edição). A idéia principal que norteia o projeto é a ruptura do currículo por níveis e a apresentação de uma proposta que prioriza as experiências e as competências individuais.

Após os comentários sobre o Projeto Nectar de Levy, a primeira experiência analisada foi o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília, iniciado em 1999. Pioneira na execução de propostas de educação a distância via internet – juntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina – a UnB lançou esta especialização a distância que contou com a participação de educadores de todo o país, totalizando 234 inscritos e 146 concluintes. A especialização abriu inscrições para instituições de ensino superior, que enviavam seus representantes com o objetivo de disseminar a prática da EAD pelo Brasil. O principal objetivo do curso era a elaboração de propostas pedagógicas na modalidade à distância por parte dos alunos integrantes. Estas propostas, construídas ao longo do percurso, deveriam ser expostas na rede para receber a contribuição dos pares.

O curso gerou uma série de experiências em EAD via Internet por todo o Brasil. Entre os integrantes do curso, estavam sete pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Projetos na Educação a Distância (NUPPEAD) da Universidade Salvador (UNIFACS). A UNIFACS foi a instituição pioneira na Bahia em cursos formais pela Internet e a primeira a ser certificada pelo MEC em 2002. As idéias do curso da UnB permaneceram nos projetos dos cursos do NUPPEAD e foram disseminadas por mais de trezentos municípios da Bahia através do curso Normal Superior para professores leigos.

A segunda experiência analisada foi o Projeto Sala de Aula, iniciado em 1997 pela Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal da Bahia. A FACOM foi a primeira instituição de ensino superior da Bahia a lançar um curso de extensão via internet totalmente à distância. A partir da primeira experiência, diversos cursos continuaram a ser oferecidos por semestre. Os cursos, desenvolvidos pelo grupo denominado Ciberpesquisa, contavam com a participação na sua elaboração de alunos e

professores do mestrado e doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas da FACOM. À frente do Projeto, estavam os professores Marcos Palácios, Cláudio Cardoso, José Mamede e André Lemos, este último recém chegado do doutorado em Sociologia na Universidade de Paris V, de onde trouxe as referências sobre Pierre Lévy amplamente utilizadas na experiência. As referências e a experiência do projeto Sala de Aula repercutiu nas instituições de ensino superior através dos mestres e doutores formados pela FACOM, que lecionavam em IES públicas e particulares não só da Bahia como também de outros estados do Brasil.

A terceira experiência analisada foi o curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET. Os propositores e executores do projeto defendem o que eles denominam de “currículo hipertextual”.

O curso em questão é uma tentativa de colocar na prática as possibilidades provenientes da sociabilidade observada no contexto da cibercultura. Apesar de o curso ter sido oferecido apenas em 2000, as idéias de Nelson e Arnaud já eram propagadas desde 1995 através do Projeto Internet nas Escolas (PIE), que integrava 25 escolas da rede pública municipal de Salvador e tinha como objetivo a inserção da Internet no contexto escolar. Na época, Nelson Pretto era orientador de Arnaud, no mestrado em Educação pela FACED/UFBA.

Juntamente com Lynn Alves, no contexto do PIE, Arnaud formou o GEP – Grupo de Estudos Permanentes (composto por professores participantes do projeto), que tinha como sede inicial o Colégio Alexandre Leal Costa. Através do GEP, Arnaud e Lynn disseminaram as suas idéias sobre o aprendizado em rede por professores de vinte e cinco escolas públicas de Salvador, que se tornaram, posteriormente, agentes multiplicadores no contexto das suas escolas. O projeto, posteriormente, passou a ser denominado de Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes, que reuniu mais escolas, que estão conectadas há 10 anos. O grupo – que cresceu bastante - continua se reunindo todas as quartas.

Nelson Pretto, por sua vez, através do Grupo de Pesquisa Educação Comunicação e Tecnologias – GEC, da FACED/UFBA, promoveu outras duas experiências, utilizando o curso analisado nesta tese como piloto: o Projeto Irecê e o Projeto Salvador, programas de formação de professores, que disseminaram as idéias sobre o currículo hipertextual pelos professores cursistas destes dois municípios.

Abordagem:

Para interpretação dos dados coletados, foi adotada como abordagem a proposição de Pagé (1998) do que ele denomina como uma “análise dialética”. O autor defende uma problematização múltipla, ou seja: “*um mesmo fenômeno é posto em perspectiva de várias maneiras diferentes, concebido como um ponto de cruzamento de várias lógicas autônomas*” (PAGÉ, 1998 p.78). Esta interseção das problemáticas torna o objeto complexo.

Nesta tese, isto ocorre quando várias experiências são analisadas – cada uma delas com seu próprio conjunto de referências, a depender da natureza do grupo, instituição em que foi realizada, ou dos indivíduos que a executaram. Embora a análise de cada uma esteja circunscrita ao problema da pesquisa, a complexidade de cada experiência irá apontar para resultados singulares, que refletem a diversidade dos elementos que as influenciaram.

Por outro lado, o mesmo fenômeno – analisado, sob a forma de problema, nas três experiências – irá se constituir em um ponto de interseção, capaz de se tornar, na sua descrição final, ele próprio, um objeto complexo, caracterizado pelo conjunto das experiências analisadas. Nesta perspectiva, interessa a presente tese revelar as múltiplas faces do mesmo fenômeno.

Além da análise dialética de Pagé (1998), foram utilizadas as concepções de Ardoino (1998) sobre abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas. O autor trata da multirreferencialidade especificamente nas instituições de ensino, como

uma forma de entender a lógica destas organizações através das suas múltiplas características. A perspectiva de Ardoino (1998) parece complementar a de Pagé (1998) quando ele afirma:

“O estabelecimento escolar, mesmo provido de uma autonomia relativa, permanece, assim mesmo, parte de um todo mais amplo; a instituição. Esta goza de uma autoridade e de uma legitimidade sociais. Ela exerce um poder. Sua natureza é jurídica e, finalmente, ainda mais simbólica que funcional. Ela se exprime através de um fazer social histórico que postula uma dialética do instituído e do instituinte”.
(ARDOINO, 1998 p.34)

O recorte do objeto é representado por três experiências inovadoras na utilização das tecnologias, mas todas elas estão circunscritas às instituições de ensino superior. Além disso, estas experiências foram desenvolvidas por núcleos de pesquisa. Neste contexto, se considera tanto as forças reguladoras representadas pelas obrigações jurídicas e legais das instituições de ensino (que empurram a problemática em direção a uma resolução pelo caminho já estabelecido) quanto as forças emancipatórias, representadas pelos núcleos de pesquisa (cuja natureza implica na busca de novas alternativas que superem as dificuldades e os modelos vigentes).

A tensão entre estas duas forças caracteriza a abordagem de Ardoino adotada nesta tese. Para o autor: *“o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca. (...) Numa tal comunidade, os atores sempre aspiram, mais ou menos, a se tornarem autores”.*
(ARDOINO, 1998 pp. 34-35)

A busca pela autoria caracteriza-se, no contexto desta pesquisa, pela apropriação do discurso sobre as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede nos ambientes formais de aprendizagem. De acordo com a pesquisa realizada, esta é a forma pela qual os coordenadores e participantes das experiências analisadas acreditam ser possível a multi-autoria no processo educativo em rede, como será visto

no decorrer do trabalho. As questões de pesquisa, portanto, estão relacionadas a este problema, pois serviram como norte para a construção dos argumentos da análise.

Questões da pesquisa:

As questões da pesquisa apresentam o questionamento do problema como questão principal e os desdobramentos da questão principal em questões subjacentes. Foram estas questões que nortearam o trabalho, tanto no que se refere aos capítulos teóricos, quanto no que diz respeito aos capítulos empíricos.

Questão principal:

- As possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede, quando aplicadas aos ambientes formais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica?

Questões subjacentes:

- As possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede podem ser utilizadas no contexto dos ambientes formais de aprendizagem?
- De que forma o discurso sobre o aprendizado informal em rede é apropriado pelas experiências na modalidade à distância?

Fontes:

As fontes de pesquisa estão divididas em fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias foram entrevistas feitas com criadores, coordenadores ou participantes profundamente envolvidos com as experiências analisadas. As fontes secundárias se referem às referências bibliográficas utilizadas na pesquisa e à pesquisa documental realizada nos sites sobre os cursos analisados.

Fontes Primárias:

As entrevistas tiveram como foco os criadores ou participantes (que disseminaram amplamente as idéias) das experiências analisadas. Os critérios utilizados foram: intimidade com a proposta dos projetos desenvolvidos (podendo, dessa forma, descrever os objetivos iniciais desta proposta, planejamento do currículo e operacionalização do projeto); proximidade com o contexto baiano da educação à distância (o que permitiu ao entrevistado contribuir para uma análise do quadro geral sobre o problema desta pesquisa, a partir da própria experiência).

Ficaram excluídos desta forma: o autor do Projeto Nectar, Pierre Levy – já que não está inserido no contexto da educação baiana e o relato da sua experiência funcionou apenas como aspecto introdutório ao capítulo das análises (suas contribuições foram apropriadas pelos autores e transformadas a partir das necessidades locais); demais participantes, colaboradores, alunos dos cursos (uma vez que o foco da pesquisa é na apropriação do discurso e a sua transformação em experiência, não fazendo parte deste quadro a forma como os alunos participantes destas experiências a utilizaram no processo de aprendizagem).

A excessão ocorreu no 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB. Como os autores não responderam o questionário enviado por e-mail, após diversos envios, optou-se por entrevistar duas pesquisadoras do NUPPEAD (Núcleo de Pesquisas e Projetos em Educação a Distância) da Universidade Salvador – UNIFACS, que disseminou as idéias do curso da UNB pela Bahia.

Novamente, os critérios utilizados para seleção das entrevistadas foi o alcance da disseminação que promoveram das idéias do projeto da UnB. As pesquisadoras escolhidas foram: Teresinha Quadros (coordenadora técnica do Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância – NUPPEAD da Universidade Salvador – UNIFACS, que utilizou os princípios do curso da UnB na criação dos cursos oferecidos pelo núcleo); Maria Carolina Souza (responsável pela coordenação da equipe que estabelece a logística tecnológica para implementação dos cursos do NUPPEAD).

Desta forma, as entrevistas ficaram assim distribuídas:

- 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB:

- Maria Carolina Souza: responsável pela coordenação da equipe que estabelece a logística tecnológica para implementação dos cursos do NUPPEAD; professora de Engenharia de software do curso Sistema de Informação da UNIFACS; desenvolveu a primeira experiência da UNIFACS com disciplinas semi-presenciais.

- Teresinha Quadros: Coordenadora Técnica do Núcleo de Pesquisas e Projetos em Educação a Distância (NUPPEAD) da Universidade Salvador (UNIFACS), participante do curso, que utilizou a experiência na elaboração do primeiro curso de EAD formal a distância da Bahia e nos cursos posteriores.

- Projeto Sala de Aula da Faculdade de Comunicação da UFBA:

- Marcos Palácios: Professor Adjunto da Faculdade de Comunicação (Jornalismo Online e Novas Tecnologias de Comunicação) da UFBA; membro do grupo ciberpesquisa e um dos criadores do Projeto Sala de Aula.

- André Lemos: Professor Adjunto da Faculdade de Comunicação da UFBA; pesquisador na área de Cibercultura e um dos criadores do Projeto Sala de Aula.

- Cláudio Cardoso: Professor adjunto da Universidade Federal da Bahia, atua nas áreas de Comércio Eletrônico, e-Business e e-Commerce e um dos criadores do Projeto Sala de Aula.

- Curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET

- Maria Helena Bonilla: Professora da FACED, pesquisadora do GEC e uma das criadoras e executoras dos cursos: “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” do CEFET/FACED, Projeto Irecê e Projeto Salvador.

- Lynn Rosalina Gama Alves: Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi um dos coordenadores do Grupo de Estudos Permanentes (GEP) que forneceu subsídio teórico para o Projeto Internet nas Escolas (PIE), onde debateu com os professores as referências utilizadas pelo GEC sobre educação hipertextual.

- Nelson de Lucca Preto: Diretor da Faculdade de Educação da UFBA, atuando como pesquisador na área das Tecnologias da Comunicação e da Informação e um dos criadores do projeto do curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” do CEFT/FACED, Projeto Irecê e Projeto Salvador.

Fontes Secundárias: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Para o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília foram utilizados: arquivos da pesquisadora sobre o ambiente do curso (imagens do ambiente virtual, artigos elaborados, textos fornecidos como material didático); o livro de Elsa Guimarães Oliveira, “Educação a distância na transição paradigmática”, que relata a experiência do curso, artigo fornecido por Maria Luisa Angelim, criadora do curso.

Para análise do Projeto Sala de Aula da Faculdade de Comunicação da UFBA foram utilizados: os arquivos do curso e do ambiente virtual, disposto no site da FACOM; o artigo *Projeto sala de aula: lições e reflexões de uma experiência pioneira de EAD* escrito pelos criadores do curso, André Lemos, Marcos Palácios e Cláudio Cardoso.

Com relação ao curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET foram utilizados: o documento do Projeto Internet nas Escolas (PIE), onde as idéias sobre Educação hipertextual começaram a ser desenvolvidas; o site sobre o Projeto Irecê e o Projeto Salvador, disposto em um link da página da FACED, cujo formato foi inspirado na experiência do curso (de acordo com seu próprio criador, Nelson Preto), espelhando seus principais fundamentos.

Além disso, foram utilizados autores que abordavam os temas: educação a distância, Aprendizado em rede, tecnologias da comunicação e da informação, educação e paradigmas; modernidade e pós-modernidade, avaliação na educação a distância.

Instrumentos de pesquisa:

O instrumento de pesquisa utilizado foi o roteiro de entrevista semi-estruturado, com perguntas abertas. O instrumento foi avaliado e validado pelos professores: Robinson Tenório e Cristina D'Ávila Teixeira, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Robinson Tenório é orientador desta tese, professor de Métodos de Pesquisa e Avaliação Educacional; participa da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação.

Professora Cristina D'Ávila é doutora em Educação pela FAGED e professora de da disciplina Didática I (EDC 140) do departamento de Educação II desta mesma faculdade.

Cada grupo de participante recebeu um questionário referente à sua experiência. A testagem apontou para a necessidade de incorporar uma pergunta sobre as demais experiências em cada questionário, pois poderia haver interferências de umas sobre as outras. (ANEXO 1)

Categorias:

As categorias foram estabelecidas de acordo com o recorte da pesquisa, o problema e as questões já apresentadas nesta metodologia. As definições destas categorias serviram para nortear o desenvolvimento do roteiro de entrevista e a posterior análise dos dados coletados, mesmo sem o intuito de estabelecer campos rígidos de análise. Neste sentido, outras informações que surgiram durante o processo também foram incorporadas ao desenvolvimento das análises das experiências.

A pesquisa empírica foi norteadada por três categorias: definição de EAD, currículo e comunidades virtuais. Cada uma foi dividida em outras subcategorias, conforme descrito a seguir:

Primeira categoria: definição de EAD

Esta categoria é importante no contexto da pesquisa porque não há um consenso entre os autores pesquisados e os entrevistados sobre a definição de EAD. Alguns seguem rigorosamente a descrição da legislação brasileira; outros ampliam o espectro de atuação desta modalidade e incorporam outras possibilidades de conceituação. Há ainda aqueles que não estabelecem diferenças entre o ensino presencial mediado por tecnologias e o ensino a distância. A partir destes conceitos, os entrevistados definem as próprias experiências e como observam o cenário da EAD na Bahia. Isto gera um impacto sobre como eles percebem as suas ações: numa definição mais elástica sobre EAD, os entrevistados julgam possível a incorporação das características observadas nos ambientes informais de aprendizagem em rede no currículo; o mesmo ocorre quando não há a separação entre educação presencial com uso das tecnologias e EAD. No entanto, aqueles que estabelecem uma definição rigorosa para a modalidade à distância, tendem a encontrar dificuldades nesta incorporação. As questões de 1 a 4 do questionário de entrevista foram utilizadas para traçar este panorama:

- Como você define a Educação a Distância?
- Como você avalia o atual cenário da EAD na Bahia?
- Você acha que as experiências em EAD diferem do ensino presencial?
- Em que aspectos elas se distanciam e em quais aspectos elas se aproximam?

Ainda na categoria sobre a definição da EAD, é observado como os entrevistados situam a sua experiência no quadro da modalidade a distância na Bahia e como eles percebem a contribuição dos outros. No questionário de entrevistas, as perguntas que remetem a esta questão são:

- Você é capaz de citar uma experiência baiana (ou brasileira) que apresente aspectos inovadores para EAD?
- Em caso positivo, por que você considera estes aspectos inovadores?
- Que experiências em Educação a Distância através da Internet influenciaram de maneira importante na formação dos professores que atuam em EAD na Bahia?
- Como estas experiências contribuíram para formação destes professores?

- Como você avalia a experiência do curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?
- Como você avalia a experiência do Projeto Sala de Aula na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?
- Como você avalia a experiência do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?
- Você utiliza os fundamentos apreendidos em alguns dos cursos supracitados nas suas experiências em EAD? Quais?
- Em caso negativo, que experiências influenciaram na sua formação em EAD?

Além das perguntas acima citadas, havia uma indagação específica sobre os autores que os entrevistados utilizavam para conceituar EAD e quais fundamentos destes autores tinham sido utilizados nas experiências analisadas. O objetivo era começar a mapear as idéias utilizadas pelos autores com a operacionalização destas idéias no contexto das experiências analisadas.

Segunda categoria: proposta curricular

Esta categoria foi criada como forma de entender o currículo proposto pelas experiências analisadas. Neste sentido, o objetivo não era analisar todos os componentes do currículo, mas buscar a compreensão do que os entrevistados entendiam como currículo e aprofundar as questões a cerca de alguns elementos presentes no currículo que impactam diretamente na sociabilidade dos ambientes virtuais. Os elementos compreendidos que se constituíram em subcategorias foram: interação professor-aluno e avaliação. A interação professor-aluno está diretamente ligada às formas de sociabilidade estabelecidas no ambiente formal da rede; a avaliação foi escolhida como subcategoria, porque aparece, nas leituras realizadas para a pesquisa, como um dos principais entraves para o estabelecimento de relações na modalidade à distância.

No questionário de entrevista aplicado na pesquisa empírica, a primeira questão que abordava esta categoria referia-se aos autores utilizados nos itens: currículo e avaliação. As demais questões contribuíram para o entendimento sobre as propostas curriculares

das experiências analisadas da forma descrita a seguir. Após a definição dos autores utilizados pelos entrevistados, perguntava-se:

- As idéias descritas por esses autores puderam ser operacionalizadas nas experiências dos projetos? De que forma?
- O que ficou como possibilidade, mas não foi possível operacionalizar? Por quê?

Estas perguntas foram feitas com o objetivo de observar se havia incongruência entre o discurso escolhido como suporte e a prática, operacionalizada nas experiências, e se os entrevistados percebiam estas incongruências.

Com relação à interação professor-aluno, foram feitas as perguntas a seguir:

- Você considera que o papel do professor se modifica no contexto da EAD via Internet ou continua o mesmo? Por quê?
- Como você avalia a interação professor-aluno no contexto da EAD?
- Em que aspectos ela se distancia e em que aspectos ela se aproxima do ensino presencial?
- Você conhece alguma experiência que exemplifique a sua resposta anterior?

Com estas perguntas, se pretendia analisar as expectativas em relação a sociabilidade geradas pela utilização das tecnologias na educação e a interação propiciada por estas tecnologias. A última pergunta foi elaborada com o intuito de fazer com que o entrevistado refletisse sobre a possibilidade de aplicabilidade do discurso na prática.

Ainda sobre o currículo, foram feitas as seguintes perguntas específicas:

- O currículo da EAD deve ser diferente do currículo presencial? Em que aspectos ele deve se distanciar? Em que aspectos ele deve se aproximar? Por quê?
- A EAD permite uma abordagem menos diretiva do que a educação presencial? Por quê?

- A EAD permite que o currículo seja elaborado sem objetivos definidos anteriormente? Em caso positivo, por quê?
- De que maneira isto pode ser operacionalizado?
- De que maneira isto beneficia o processo de aprendizagem?
- A EAD permite que o currículo seja elaborado sem a definição de competências/ conhecimentos a serem construídos durante o percurso? Em caso positivo, por quê? De que maneira isto beneficia o processo de aprendizagem?

Estas perguntas tinham como objetivo entender a proposta curricular dos entrevistados e as expectativas em torno da proposta. As indagações sobre operacionalização pretendiam fazer com que o entrevistado refletisse sobre as dicotomias entre o discurso e a prática.

Terceira categoria: comunidades virtuais

Inicialmente, esta seria uma subcategoria de “currículo”; no entanto, no decorrer da pesquisa foi percebida a necessidade de nomeá-la categoria, pois necessitava de análises que extrapolavam o contexto da categoria “currículo”, embora estivesse profundamente imbricada através das relações estabelecidas. Isto porque, o entendimento sobre comunidades virtuais e os autores utilizados pelos entrevistados nas experiências realizadas impactavam diretamente na proposta de currículo dos cursos. Por conseguinte, algumas perguntas referentes ao currículo foram utilizadas também na categoria comunidades virtuais, pois os entrevistados entendiam – corretamente - a sociabilidade estabelecida no ambiente como parte indissociável do currículo. No entanto, para a pesquisadora, tornou-se necessário entender a concepção sobre comunidades virtuais, ambientes formais e informais de aprendizagem em rede, como um elemento que antecede e impacta no currículo. Assim, além da pergunta sobre os autores utilizados na definição de aprendizagem em rede e comunidades virtuais pelos entrevistados, outras perguntas referentes a esta categoria foram:

- As idéias descritas por esses autores puderam ser operacionalizadas nas experiências dos projetos? De que forma?
- O que ficou como possibilidade, mas não foi possível operacionalizar? Por quê?

- As possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede podem ser utilizadas no contexto dos ambientes formais de aprendizagem?
- De que forma o discurso sobre o aprendizado em rede pode ser apropriado pelas experiências na modalidade a distância?

Todas as categorias e subcategorias descritas acima foram abordadas nos capítulos teóricos e empíricos desta pesquisa. Os últimos dois capítulos as trazem de forma sistematizada, para responder ao problema da pesquisa.

1. A CRISE DO PARADIGMA MODERNO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“Porque não se pode rodar o filme ao contrário e reencontrar a unidade irremediavelmente partida do mundo das luzes e do progresso”.

Touraine

Este capítulo tem como objetivo analisar os discursos contemporâneos sobre transição paradigmática no campo da educação e suas implicações nas propostas educativas de cursos formais para EAD. No que diz respeito a presente pesquisa, este tópico é importante na medida em que contribui para o entendimento da complexidade das questões que envolvem uma mudança paradigmática e a simplificação contida nas expectativas que pretendem resolvê-la através da educação à distância.

Trata-se, portanto, de uma análise introdutória para a abordagem posterior sobre as categorias desta pesquisa, uma vez que estas categorias estão circunscritas tanto no campo da educação à distância, quanto no cerne das discussões sobre mudanças paradigmáticas na educação. O capítulo se encerra com o tópico “a crise de paradigmas e a educação a distância”, onde já se inicia a análise do discurso sobre a primeira categoria (definição de EAD), cujas considerações são complementadas no capítulo seguinte e utilizadas no capítulo sobre a análise das experiências.

Portanto, a estrutura do presente capítulo se inicia com uma discussão sobre o conceito de paradigma e algumas considerações sobre a crise dos paradigmas na contemporaneidade. Neste tópico, ressaltam-se as diferentes perspectivas trabalhadas por autores que abordam o tema: Connor (1993), Harvey (2006), Lyotard (2006) e Doll (1997) consideram que a Modernidade foi superada e sucedida pela Pós-Modernidade; Touraine (2002) acredita que a modernidade sobrevive, negando parte de si mesma; Marcondes (1994), Plastino (1994) e Dauster (1994) pontuam o momento da crise, onde não é possível designar os caminhos que serão traçados doravante; Santos (1989) e

Lopes (1994) acreditam que o paradigma moderno não foi superado: os embates, as discordâncias e as crises são subparadigmáticas.

Neste contexto, tornou-se importante fazer uma releitura de dois autores cujas obras são constantemente referenciadas e interferem nas discussões sobre modelos e paradigmas: o primeiro é René Descartes (1971), citado como o criador do método científico, cujas idéias são apresentadas sempre como contraponto para a construção de novas abordagens educativas. No entanto, as questões levantadas sobre Descartes, evidenciam apenas o seu método, negligenciando-se outras questões igualmente importantes na sua obra que levantam a possibilidade do embrião da crise paradigmática ter surgido ainda na concepção do seu legado. Nos capítulos “Considerações acerca da ciência” e “Razões que provam a existência de Deus e da alma humana ou fundamentos da metafísica” (DESCARTES, 1971) já se observam questões que iriam impulsionar a crise do paradigma Moderno – conforme será discutido a seguir. O segundo autor revisitado é Thomas Kuhn (1962), cuja obra inspira a discussão sobre a crise dos paradigmas. Kuhn acredita que a Ciência Moderna se caracteriza por apresentar uma sucessão de paradigmas – que ele designa como “matrizes disciplinares” - cada qual com sua própria teoria e métodos de pesquisa.

O que este capítulo irá discutir é que Descartes não pretendeu criar um método científico hegemônico - o que caracterizaria a ciência moderna – e Kuhn percebeu a incompatibilidade de um projeto de um método único, que abarcasse todas as áreas do conhecimento, ao falar de matrizes disciplinares. Esses são alguns dos autores mais utilizados para a realização de uma crítica à razão moderna, o que levanta a suspeita sobre um falso problema: a crise não nasceu da tentativa de imposição de um único método, mas do contraste das disciplinas que, ao se fragmentarem, recorreram às próprias percepções de mundo e encontraram na negação do método das demais a forma de se construir e se fortalecer. Este esforço dificultou a tentativa de reunificação da ciência fragmentada através de projetos inter e transdisciplinares. Portanto, não deveria se concluir que aquilo que é designado como método e como paradigma moderno não resolve mais as questões contemporâneas, e sim, que ele não resolve parte das questões

contemporâneas, pois não se adequa mais a determinadas áreas e a determinados tipos de pesquisa.

Observa-se que estas considerações não incluem o computador na sua abordagem: tratam de uma crise metodológica nas ciências que reverbera nas formas de ensino e aprendizagem. O que se questiona aqui é a simplificação do problema e a rápida resolução pela utilização do computador, que assume a identidade requerida, respondendo a todas as angústias e questões. Por que o computador e a rede parecem se transformar na solução para a crise dos paradigmas? Por que passa a ser o caminho para a construção de um paradigma (ou paradigmas) contemporâneo (s)?

Esta questão está ligada a dois fatores: o (re) nascimento do “sujeito” – que desencadeia esta possível “crise”, fazendo com que a modernidade negue parte de si mesma – e conseqüentemente, o repúdio ao método e aos modelos - sejam eles quais forem, mas, principalmente, o método científico moderno. O discurso da cibercultura, com as manifestações ciberpunks, a possibilidade de trocas, a infinidade de informações que fazem parte da rede, tornam esse mundo paralelo, virtual, aparentemente, descondicionado de regras, métodos e modelos, um éden educativo para o sujeito gestado na crise paradigmática. Surge como um prenúncio de uma nova educação. Estas questões são abordadas nos tópicos a seguir, encerrando-se este capítulo com a análise sobre como a efervescência da rede parece atender às expectativas de uma educação contemporânea, que pretende superar o paradigma moderno. Isto irá introduzir o capítulo seguinte que analisa o discurso sobre a sociabilidade em rede no contexto da educação à distância.

3.1. O paradigma em crise:

Thomas Kuhn (1962) definiu o conceito de paradigma como “*realizações passadas dotadas de caráter exemplar*” (pg. 218), ou seja:

“(...) de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento desta constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (1962 p. 219).

Para Marcondes:

“Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (MARCONDES, 1994 p.15).

Imamacolata Lopes (1994) complementa a definição dizendo que estas visões compartilhadas se expressam através da produção teórica de cada comunidade científica. Uma crise de paradigmas, portanto, existiria quando não houvesse mais consenso entre os membros desta comunidade, quando as formas de percepção do mundo, ou quando as teorias produzidas se mostrassem incapazes de resolver os problemas de uma época, o que impulsionaria a busca por paradigmas alternativos. (LOPES, 1994 p. 31). A crise de paradigmas se manifesta em consequência da insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação dos fenômenos.

Nesta perspectiva, torna-se necessário explicar em que medida o paradigma moderno, nas Ciências, entrou em crise, parecendo insuficiente para a resolução dos problemas contemporâneos. O paradigma moderno se caracterizou pela tentativa de manipulação e controle do real através da segmentação crescente das disciplinas científicas, o que levou à preocupação com os problemas específicos de cada uma. Substituiu uma percepção universalizada do mundo e trouxe o homem da periferia para o centro da problemática. Em um primeiro momento, este homem se apresenta como senhor da razão e dotado de um método que permite a *“autonomia do trabalho científico com relação às questões culturais, econômicas e sociais do contexto no qual este mesmo trabalho é realizado”* (PLASTINO, 1994 p. 31).

A utilização de um método científico descontextualizado, que se aplicaria a qualquer tipo de pesquisa, acabou por criar uma “aura mística” (DOLL, 1997 p. 60) em torno da Ciência. A fragmentação dos campos do conhecimento fez emergir a figura dos especialistas, imbuídos desta “aura mística” de quem emanava o saber: um conhecimento que o leigo não possuía e não poderia possuir, pois necessitaria do reconhecimento de uma comunidade de especialistas que validassem esse conhecimento, além de uma teoria que o justificasse. Sem estas características, qualquer saber diferente daquele proposto pelo método científico - sobretudo o saber popular - era considerado não válido, pois não estaria sujeito ao controle e às formas de obtenção da verdade.

“Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.
(SANTOS, 2000 p.61)

Esta nova Ciência, chamada de Ciência Moderna, baseada na experimentação e no controle, encontra sua maior expressão na “régua e relógio” (PRETTO, 1997 p. 30), ou seja, na medição do tempo e do espaço. Este tempo e espaço, medido e controlado, estaria circunscrito à pesquisa científica, no entanto, suspenso no que não diz respeito ao objeto recortado. É um tempo medido para determinados fins, mas não contextualizado no tempo histórico: os resultados das pesquisas ocorrem de forma atemporal, podendo ser repetido a qualquer tempo, que irá produzir um mesmo resultado. O mesmo ocorre em relação ao espaço, que é medido e controlado no âmbito da pesquisa, no entanto, permanece estático fora do objeto pesquisado. Demarca-se o lugar e a extensão da pesquisa, mas acredita-se que, guardando-se as características do local pesquisado, a experiência irá se reproduzir em qualquer outro lugar semelhante - independente da cultura e das pessoas que fazem parte deste local. Portanto, na tentativa de ser totalitária, a Ciência Moderna, em sua primeira fase, torna-se manipulativa e reducionista.

O modelo de racionalidade descrito acima, que se inicia a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolve no âmbito das ciências naturais, não encontra eco no

campo das ciências sociais – emergentes a partir do século XIX. É neste ponto que se encontra o nó da tensão das crises paradigmáticas: ela não ocorre em relação à adoção de um único método, mas na inadequação deste método no desenvolvimento das ciências sociais. Com quase três séculos de vantagem, as ciências naturais estabelecem um mundo interpretado pela lógica matemática. As ciências sociais emergentes, pois, se desenvolvem em um contexto onde o escopo do seu conhecimento ou se encaixa no método científico pré-estabelecido, ou integra o bloco do senso comum e saber popular – considerado não científico.

Isto não significa que, durante este tempo, as ciências naturais não tenham passado por crises que a fizeram repensar os modelos de racionalidade até então utilizados. No entanto, estas crises se tornam mais evidentes no âmbito das ciências sociais, dado a problemática estar situada em um campo extremamente dinâmico: o das relações sociais. Neste campo, aquilo que foi minimizado (ou circunscrito ao objeto de pesquisa) no paradigma moderno torna-se essencial: o processo histórico (o tempo, o “relógio”) e o lugar de onde se fala (a extensão, o território, a “régua”). A localização do tempo histórico e do local problematizado irá interferir nos resultados da pesquisa, pois cada grupo e classe social constroem representações sociais diferenciadas sobre a sociedade e sobre si mesmos. E cada qual irá produzir “verdades” e “comprovações” diferenciadas, ainda que se parta da mesma problemática. *“Daí se reconhecer que o conhecimento científico nas Ciências Sociais procede normalmente por rupturas, descontinuidades e crises”* (LOPES, 1994 p. 31).

Embora isto fique mais evidente nas Ciências Sociais, cujo caráter predispõe a descobrir “verdades”, ao invés de uma “verdade absoluta”, em qualquer área da ciência (ou em qualquer matriz disciplinar), a escolha da teoria de suporte e do método irá interferir no resultado da pesquisa. Ou seja, em última instância, como se tratam de escolhas determinadas pelo sujeito, ele irá selecionar os tipos e a natureza dos resultados desejados antes mesmo de iniciar a pesquisa. A natureza fragmentária da verdade determinada pelo sujeito – que torna as possibilidades infinitas – acentua ainda mais a crise dos paradigmas.

Não há consenso entre os autores sobre a situação de crise paradigmática que caracteriza a contemporaneidade. Connor (1993), Doll (1997), Harvey (2006) e Lyotard (2006) a descrevem como pós-modernidade; Touraine (2002) acredita que a modernidade sobrevive, negando parte de si mesma; Marcondes (1994), Plastino (1994) e Dauster (1994) pontuam o momento da crise, onde não é possível designar os caminhos que serão traçados doravante; Santos (1989) e Lopes (1994) acreditam que o paradigma moderno não foi superado: os embates, as discordâncias e as crises são subparadigmáticas.

Na verdade, o dissenso surge ainda na interpretação do sentido de paradigma. Há o entendimento geral de que seria a crença em um conjunto de valores partilhados, mas uma vez que o conceito é amplo em alguns momentos parece abarcar as teorias, em outros, os métodos. Mesmo assim, todos concordam em um ponto: com a fragmentação do saber em “matrizes disciplinares” e com a possibilidade de inverter a razão para a ótica do sujeito – carregando-a de subjetividades - torna-se cada vez mais difícil se buscar um paradigma universal, quer seja moderno, pós-moderno ou hiper-moderno, sendo mais prudente se falar em paradigmas contemporâneos. *“A crise da modernidade marca a separação daquilo que estivera tanto tempo unido, o homem e o universo, as palavras e as coisas, o desejo e a técnica. De nada vale voltar atrás, em busca de um princípio de unidade absoluta”* (TOURAINÉ, 2002 p. 244).

Uma primeira abordagem sobre o conjunto contemporâneo que caracteriza a crise de paradigmas leva a crer que o paradigma Moderno já foi superado, sendo gradativamente substituído por um paradigma definido amplamente como pós-moderno, cujos contornos são difíceis de visualizar – e cuja identidade já se manifesta frágil no próprio nome que o caracteriza: pós-moderno indica apenas que sucedeu o antigo, sem deixar vestígios do que vem a ser.

Compactuando com esta definição, estão autores como Connor (1993), Harvey (2006), Lyotard (2006) e Doll (1997), para quem o pós-modernismo se caracteriza por uma visão social, pessoal e intelectual baseada na dúvida pragmática: *“a dúvida que vem de*

qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local” (DOLL, 1997 p. 77). Connor (1993) avança nesta descrição, analisando os efeitos deste paradigma em diversas áreas como a arquitetura, o urbanismo, a arte em geral. Como traço marcante, traz a ruptura da linha do tempo, o que ocasiona um presente dominante, onde os elementos do passado são constantemente revividos, re-significados e mesclados com uma atmosfera futurista: a dúvida se expressa na não escolha – é tudo aqui e agora.

Outro autor que aborda a Pós-Modernidade é Lyotard (2006) para quem o termo *“designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX”* (LYOTARD, 2006 p.15). O autor também situa a representação máxima da pós-modernidade na incredulidade com relação aos metarrelatos. Fruto do próprio progresso das ciências, a incredulidade levaria à crise da instituição universitária que deles dependia. *“Cada um de nós vive em muitas dessas encruzilhadas. Não formamos combinações de linguagem necessariamente estáveis, e as propriedades destas por nós formadas não são necessariamente comunicáveis”* (LYOTARD; 2006; 16).

Harvey (2006) evidencia toda expectativa em um paradigma pós-moderno ao referir-se às suas características fragmentárias, descontínua e caótica, onde não é possível haver elementos eternos e imutáveis (2006 p. 49). E ironiza os seus reflexos no âmbito da comunicação e da informação: *“(...) aceitar a fragmentação, o pluralismo e a autenticidade de outras vozes e outros mundos traz o agudo problema da comunicação e dos meios de exercer o poder através do comando”* (2006, p. 53). Eis porque, segundo o autor, a maioria dos pensadores pós-modernos está fascinada pelas novas possibilidades da produção, análise e transferência do conhecimento.

No entanto, parte dos autores, atualmente, tende a rever a idéia de uma época Pós-Moderna e considerar a possibilidade do paradigma Moderno ainda não haver desaparecido. Para Lopes (1994), por exemplo, os metarrelatos ainda não foram superados.

“As teorias mantêm uma relação de subordinação a um paradigma teórico que determina a seleção dos problemas, os aspectos a serem investigados, os métodos e as técnicas de pesquisa. Mas, em vez de inaugurarem outro paradigma, ou um paradigma alternativo, o que as teorias expressam são as contínuas readaptações de um mesmo paradigma, no sentido de realização de suas potencialidades ainda não esgotadas. O marco do capitalismo, como sistema macroestrutural histórico ainda não foi superado, ocorrendo o mesmo com os paradigmas teóricos que são fundamentalmente a sua tradução científica” (LOPES, 1994 p. 35).

As crises expressas por Lopes (1994) são denominadas por Boaventura de Souza Santos (2000) como crises subparadigmáticas, ou seja, ocorrem no âmbito do próprio paradigma dominante, impulsionando a uma re-arrumação interna, o que não significa, necessariamente, a sua ruptura. São as chamadas “crises de crescimento” e ocorrem no nível da matriz disciplinar. Originam-se na insatisfação perante métodos ou conceitos básicos até então usados sem qualquer contestação na disciplina. Por outro lado, Santos (2000) afirma que há também as crises de degenerescência que atravessam de forma mais profunda, todas as disciplinas, ainda que de modo desigual. Essas crises põem em cheque a própria forma de inteligibilidade do real que um dado paradigma proporciona e não apenas os instrumentos metodológicos e conceituais que lhe dão acesso. (SANTOS, 1989 p. 18) São elas as responsáveis pelas rupturas.

Marcondes (1994, p.15) assume a mesma posição, diferenciando-se conceitualmente de Boaventura de Souza Santos por definir as causas que originam a crise como internas e externas. As causas internas são ocasionadas pelos desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria e do esgotamento dos modelos de explicação oferecidos por ela. As externas são as mudanças sociais e culturais de uma determinada época, que tornam as teorias tradicionais insatisfatórias. Ou seja, se for aplicado o raciocínio de Santos a este contexto, conclui-se que as causas internas ocasionam a crise de crescimento, enquanto que as externas tenderiam a provocar a ruptura.

Santos (2000, p. 16) afirma, ainda, que as crises internas possuem forças subparadigmáticas emancipatórias e reguladoras. São as forças emancipatórias que

podem criar a falsa impressão da mudança de paradigmas: embora se desenvolvam alicerçadas nas possibilidades oriundas do paradigma dominante ela aparece como uma idéia completamente nova. Neste ponto, torna-se necessário retomar o objeto de estudo desta tese, pois este capítulo pretende discutir o discurso contemporâneo da transição paradigmática no campo da educação e suas implicações nas propostas educativas de cursos formais para EAD. Sobre esse aspecto, a definição da força emancipatória de Boaventura de Souza Santos parece oportuna para caracterizar algumas propostas para EAD: na tentativa de romper com uma Educação que parece ultrapassada, os educadores acabam por reafirmar o paradigma moderno – conforme será abordado em tópico a seguir. Para Santos, a ruptura teria que:

“Partir de uma crítica radical do paradigma dominante, tanto dos seus modelos regulatórios como dos seus modelos emancipatórios para com base nela e com recurso à imaginação utópica desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios novos em que eventualmente se anuncie o paradigma emergente” (SANTOS, 2000 p. 16).

No entanto, esta é uma difícil missão, já que a construção da rebeldia é também um processo social contextualizado. Ou seja, como é possível fazer uma crítica, ela própria inserida no contexto de quem pensa e constrói? Isto só seria possível através do olhar do outro, descontextualizado do problema, o que invalida a adoção de uma ciência universalizada, já que cabe a este uma outra percepção do problema. Mas isto não significa que o paradigma Moderno foi superado e que a pós-modernidade triunfou. A ascensão da subjetividade, a entrada do sujeito no panorama das ciências – sobretudo das ciências sociais – nega apenas, parte da Modernidade:

“Alguns dirão que não há razão para se chamar de moderna uma concepção que chamaríamos com maior exatidão de pós-moderna. (...). De fato, não é, porque a crítica do modernismo, ou seja, da redução da modernidade à racionalização, não deve conduzir a uma posição anti ou pós-moderna” (TOURAINÉ, 2002 p. 229).

Touraine (2002) defende que a Modernidade se desenvolveu negando parte de si mesma - aquela que se refere à subjetividade e ao sujeito – contrapondo-a, de maneira sistemática, à sua metade mais visível - a adoção do método científico e a segmentação

da ciência em matrizes disciplinares. Porém, se tratam de metades de um mesmo paradigma, forças reguladoras e emancipatórias que, no entanto, não impulsionaram, ainda, para sua ruptura.

A idéia de “sujeito” foi gestada no próprio paradigma Moderno - como será discutido a seguir – e esteve presente mesmo na obra daquele que é considerado o criador do método científico e, portanto, um dos mais importantes representantes das forças reguladoras do paradigma Moderno: René Descartes. Como no próprio paradigma, a sua obra apresenta forças reguladoras e emancipatórias, que se contradizem e se complementam. Não seria essa uma das características da Modernidade? A complementaridade entre objetividade e subjetividade parece caracterizar melhor o quadro contemporâneo do que a idéia da ruptura e da opção por uma ou por outra.

3.2. O Sujeito, a História e a História do Sujeito:

“O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. É precisamente nisto que consiste o paradigma subjetivista na epistemologia” (MARCONDES, 1994 p. 20).

Em todas as discussões sobre a crise do paradigma Moderno, o sujeito surge como responsável pela ruptura com um modelo alicerçado no controle e na experimentação através de um método científico capaz de tornar a Ciência uma metalinguagem sob a qual estariam todas as explicações para o mundo. O sujeito, neste contexto, é entendido como um ser dotado de uma natureza racional, porém carregado de subjetividades, de quem não é possível separar a cultura, as origens e a história. Desta forma, o problema da pesquisa, o “objeto”, deixa de fazer sentido por si só e passa a fazer sentido através do sujeito, que o carrega com as suas subjetividades: esta seria a inversão do modelo clássico. *“O objeto agora deve conformar-se ao sujeito. O centro do sistema do conhecimento não é mais o real, mas sim o sujeito” (MARCONDES, 1994 p. 21).*

Autores como Marcondes (1994) e Plastino (1994), que defendem a idéia de uma época de transição paradigmática, afirmam que as evidências apontam para o nascimento de um paradigma subjetivista: um paradigma nascido da consciência individual que, ao contrário do que se esperava – que reafirmasse a autonomia da Ciência através da razão – desconstrói o real totalitário em diversas construções dos diversos sujeitos. Torna-se, portanto, quase impossível encontrar critérios para a distinção entre o verdadeiro e o falso, já que a própria objetividade resulta de uma determinação do sujeito no processo do conhecimento: um conhecimento impregnado de circunstâncias casuais, de características históricas e locais, que ampliam a régua e o relógio para fora do objeto de pesquisa, abarcando também o pesquisador e o transformando, de observador a ator/construtor do problema e das conclusões observadas. De acordo com Castoriadis (1992):

“O entendimento é social-historicamente instituído e a cada vez imerso na instituição imaginária global da sociedade. Falando cruamente, é a própria ‘racionalidade’ das outras sociedades e das outras épocas que é diferente, porque é ‘tomada’ em outros mundos imaginários” (1992 p. 63).

Sendo assim, o fato histórico passa a ser percebido como algo que é construído pelo historiador ao longo do próprio processo de sua pesquisa. A história deixa de ser meramente factual e descritiva e passa a ser uma história fundamentalmente interpretativa, onde o critério de verdade se desloca do fato para a interpretação. Gradualmente, a narrativa se aproxima dos antigos espaços reservados ao cientificismo, onde era rejeitada e considerada não científica: ela se legitima, por exemplo, através de relatos antropológicos sobre sociedades primitivas; na interpretação do significado dos relatos dos contadores de história das cidades do interior; no resgate do conhecimento das benzedeadas e parteiras sobre plantas medicinais.

A proximidade da Ciência com a narrativa traz embutido um outro dado importante para o conjunto do saber científico: ela amplia a percepção sobre quem tem o direito e a responsabilidade de falar e de ouvir em um dado grupo social. A construção da história passa a ser feita não apenas através da palavra daqueles personagens históricos que

constroem a “história oficial”, mas pelo relato de uma infinidade de sujeitos, que interpretam de maneira diferente o mesmo fato. *“Vimos, portanto, uma passagem da majestade amortecida das grandes narrativas à autonomia fragmentadora das micronarrativas”* (CONNOR, 1993 p. 33).

Por outro lado, quando o saber científico incorpora a narrativa ao seu discurso, ele também a modifica: ela perde a cadência originária da oralidade e sofre um ordenamento típico da linguagem impressa e do pensamento científico: passa a ter uma métrica guiada pela régua e pelo relógio, dando a ela um outro sentido que a distingue das características originais descritas por Lyotard (2006) como “vibratórias” e “musicais”: *“a forma narrativa obedece a um ritmo, é a síntese de um metro que marca o tempo em períodos regulares e com um acento que modifica o comprimento ou a amplitude de algumas, entre elas”* (2006 p. 40). Connor (1993) assim analisa o autor:

“Outro fator surpreendente em que Lyotard insiste é a forma rítmica da narrativa que, ao fornecer um metro regularizador ou “batida” narrativa, fixa e contém as irregularidades do tempo natural. Lyotard conclui que, longe de chamarem a atenção para a passagem do tempo em seu próprio desenrolar temporal, naquilo que se supõe convencionalmente ser a propriedade distintiva da narrativa, essas narrativas na verdade dissolvem ou suspendem o sentido do tempo” (CONNOR, 1993 p. 30).

Introduzir uma seqüência temporal, linear, evolutiva e valorativa na narrativa é a forma que o discurso científico encontrou para dissociá-la da ignorância e da superstição. Com isto, modifica a sua forma de legitimação, da pragmática da sua própria transmissão entre gerações, para a composição analítica, que recorre a argumentações como forma de justapor discursos de naturezas diversas. A narrativa incorporada e interpretada pelo discurso científico, pois, não é a mesma narrativa da qual ele pretende se aproximar: esta não precisa de outra forma de legitimação que não seja a sua reverberação ao longo do tempo.

Portanto, a idéia de que há espaço para subjetividade na Ciência no mundo contemporâneo – e que isso caracterizaria a ascensão de um novo paradigma ou o início

da pós-modernidade – precisa ser revista. Em primeiro lugar, porque se abre um espaço quase que poético para estas subjetividades: admite-se a sua existência, mas há a tentativa, no campo das Ciências, de encaixá-la em métodos e modelos da Modernidade. Em segundo lugar, porque esta dicotomia parece caracterizar a própria Modernidade, conforme analisa Touraine (2002), pois os elementos que compõem o surgimento do sujeito se tornam insuficientes para descaracterizar o quadro anterior – que permanece lado a lado com a sua ascensão. Conforme já foi discutido, parece se tratar, muito mais, de forças subparadigmáticas que, embora antagônicas, ajudam na composição da identidade de um mesmo paradigma: o paradigma Moderno.

“Aqueles que querem identificar a modernidade unicamente com a racionalização não falam do Sujeito a não ser para reduzi-lo à própria razão e para impor a despersonalização, o sacrifício de si e a identificação com a ordem impessoal da natureza ou da história. O mundo moderno é, ao contrário, cada vez mais ocupado pela referência a um Sujeito que está libertado, isto é, que coloca como princípio do bem o controle que o indivíduo exerce sobre suas ações e sua situação e que lhe permite conceber e sentir seus comportamentos como componentes da sua história pessoal de vida, conceber a si mesmo como ator” (TOURAINÉ, 2002 p. 220).

Touraine (2002) defende que o sujeito, gestado na Razão Moderna é, ele próprio, parte da Modernidade. Segundo o autor, a Modernidade negou esta parte de si mesma – a subjetividade – e a transformou em metade antagônica, o que gerou uma falsa crise, ou melhor, uma crise “interior”, conforme Kuhn (1962) e Plastino (1994); uma crise subparadigmática, de acordo com Boaventura dos Santos (2000), mas não uma crise de rupturas.

Portanto, a tendência observada no discurso científico é a de fazer uma trégua entre o sujeito e a razão, através da adequação da Subjetividade ao método científico. E isto não inaugura um paradigma pós-moderno: ao contrário – enquanto força emancipatória interna reforça o paradigma Moderno. Esta dicotomia esteve sempre presente mesmo na obra de Descartes (1978).

1.3. A ciência de Descartes

Em quase todos os questionamentos sobre a defasagem da Educação contemporânea e a necessidade de mudança de paradigmas, René Descartes aparece como criador de um método científico que – embora não se tratasse de proposição sua - acabou assumindo um caráter universal no mundo das ciências e contribuindo de forma definitiva para a organização do pensamento moderno. O método consistia na fragmentação de um problema em pequenas partes, manipuláveis e controláveis que pudessem fazer com que uma experiência pudesse ser reproduzida a qualquer tempo e em qualquer lugar de forma a gerar os mesmos resultados.

Os autores contemporâneos que defendem a idéia de que se vive uma crise de paradigmas atribuem a Descartes uma grande influência sobre a forma como é concebida hoje a escola, o currículo e o método científico. Descartes sempre é convocado para fazer contraponto ao sujeito, pós-moderno, que se liberta do método e da rigidez, em busca de uma nova forma de organização do pensamento científico: um pensamento carregado de subjetividades, onde haveria espaço para a criação e para descoberta.

“Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com um mundo emergente, evolucionário. Analogamente, o mesmo comentário pode ser feito acerca do “método da descoberta” curricular da década de 1960 - ele ajudou os alunos a descobrir o que já era conhecido; não os ajudou a desenvolver seus poderes de lidar com o indeterminado. Como o método de Descartes, seu uso era limitado” (DOLL, 1997 p.48).

Apesar da consagração do método, pouco se fala sobre a ciência de Descartes: a teoria que suportou o método; as considerações *a priori* que motivaram a sua criação. Nos capítulos “*Considerações acerca da ciência*” e “*Razões que provam a existência de Deus e da alma humana ou fundamentos da metafísica*” (Descartes, 1971) são percebidos os indícios de que a dicotomia que caracteriza a época moderna já existia:

neles observa-se a presença do Sujeito, que busca a racionalidade, mas assume a subjetividade da escolha.

“Não é propósito meu ensinar aqui o método que cada um deveria seguir para orientar a sua razão, porém somente demonstrar de que modo procurei conduzir a minha” (DESCARTES, 1978 p.16).

Morin (1996,45) afirma que Descartes viu que havia dois mundos: um que era relevante ao conhecimento objetivo, científico – o mundo dos objetos: e outro, um mundo que compete a outra forma de conhecimento, um mundo intuitivo, reflexivo – o mundo dos sujeitos. No entanto, embora procurasse no conhecimento científico e na razão a forma de obter o conhecimento, Descartes (1978) não consegue dissociá-lo da subjetividade: motivado por princípios religiosos, desejava aprender a diferenciar o verdadeiro do falso e ver com clareza que a sua condução de vida era correta, o que o aproximaria de Deus. (DESCARTES, 1978 p. 24)

“Reverenciava a nossa teologia e queria, como qualquer outra pessoa, atingir o céu. Tendo, contudo, como coisa muito certa, que a estrada deste não estava menos aberta para os ignorantes do que para os doutos, e que as verdades reveladas que nos levam a ele estão além da nossa inteligência, não ousava submetê-las a fraqueza do meu raciocínio e achava que, para empreender seu exame e ter sucesso era preciso possuir uma extraordinária assistência do céu e ser mais do que homem” (DESCARTES, 1978 p. 21).

Em busca de se aproximar de Deus através da Verdade obtida pela razão, Descartes se afasta do saber popular - *“passei a não crer com muita firmeza em nada do que fora inculcado por influência da exemplificação e do costume”* (DESCARTES, 1978 p. 24) – acreditando ser *“a razão ou o senso a única coisa que nos confere a qualidade de homens e nos diferencia dos animais”* (DESCARTES, 1978 p. 14). No entanto, esta razão parece não ser universal, quando o autor reconhece a necessidade da percepção do outro e a nossa percepção em relação ao outro, ao julgar conveniente conhecer o costume de diferentes povos, para não se achar que tudo que contraria os costumes que se conhece seja contrário à razão. (DESCARTES, 1978 p. 19)

Portanto, embora seja conhecido pela rigidez do método, Descartes também apresenta características que usualmente são atribuídas à um paradigma subjetivista contraposto ao autor. Outra característica que é colocada como a negação do método de Descartes e aparece em seu discurso, é a valorização da experiência individual como processo de construção do conhecimento. Ele mesmo declara que o método que criou tem o intuito de apenas servir a si próprio (DESCARTES, 1978 p. 16). Além disto, relativiza a importância dos livros em relação à vivência do sujeito – ou seja, da teoria em relação à prática:

“Supus que as ciências dos livros, ao menos as cujas razões são apenas prováveis, e não têm demonstração alguma, sendo compostas e acrescidas a pouco e pouco, com opinião de muitas e diferentes pessoas, não se aproximam tanto da verdade quanto os simples raciocínios que pode, certamente, fazer um homem de bom senso a respeito das coisas que lhe são apresentadas” (DESCARTES, 1978 p. 32).

No entanto, a semelhança entre a valorização da experiência de Descartes e as perspectivas contemporâneas do aprendizado se encerra na descrição supracitada, uma vez que se busca, atualmente, a construção coletiva do aprendizado, a interferência do outro e a construção de redes de informação para se efetivar as experiências, enquanto que, para Descartes, *“não se acha tanta perfeição nas obras realizadas com muitas peças e compostas pelas mãos de diferentes mestres como nas que apenas um trabalhou”* (DESCARTES, 1978 p. 30). Para o autor, utilizar da experiência do outro ou, o que comumente se define hoje em dia como re-significar as experiências, seria como se *“reconstruir usando velhas paredes erguidas para outras finalidades”* (idem).

Percebe-se, portanto, que o sujeito sempre esteve presente no método científico, ainda que manifestado timidamente durante a ascensão da racionalidade. Faz parte de um mesmo conjunto de valores que caracterizam o paradigma Moderno – ele mesmo subjetivista na contemporaneidade, mas ainda guardando os mesmos princípios do método científico racional. Castoriadis (1992) afirma que *“o discurso sobre a morte do homem e o fim do sujeito nunca foram mais do que um verniz pseudoteórico (...)”* (1992 p. 201), para complementar, logo em seguida que *“o sujeito não voltou porque nunca*

partiu. Sempre esteve presente – certamente não como substância, mas como questão e projeto” (idem); isto é observado na obra de Descartes.

Neste sentido, a escola, a Ciência, as matrizes disciplinares, realizam movimentos emancipatórios, no sentido de permitir uma manifestação maior do sujeito e das suas subjetividades. No entanto, encaixam estas permissividades no método científico, no currículo, afirmando, através da incongruência, o paradigma Moderno; ou seja, ao subordinar a idéia nova de cada sujeito, ao modelo antigo, não há uma ruptura paradigmática. Este movimento passa despercebido por aqueles que insistem na dicotomia racionalidade *versus* subjetividade e a fazem reverberar nas propostas pedagógicas da educação formal e da educação à distância: é uma discussão que divide o mundo acadêmico em dois: ou se é racional; ou se é subjetivista, ou se é contra, ou se é a favor do método científico; ou se é Moderno, ou se é pós-moderno. Nesta perspectiva, o ciberespaço – um novo espaço educativo – aparece como campo privilegiado para execução de uma proposta pós-moderna concreta, como será visto no item a seguir.

1.4. A crise de paradigmas e a educação à distância

O primeiro capítulo desta tese pretendeu demonstrar a complexidade das discussões sobre mudanças de paradigmas na educação com destaque para duas questões que se mostram bastantes significativas no contexto da educação à distância: a primeira se refere ao método e a segunda ao (re) nascimento do sujeito. Estas duas questões irão aparecer em lados antagônicos também no campo da EAD: acredita-se que quanto mais rígidos forem os métodos, menos espaços haverá para a manifestação do sujeito-aprendente.

Mas por que estas questões ganharam novo fôlego e novas dimensões na educação pela Internet? A livre navegabilidade através da rede oferece uma grande oportunidade de acesso a um vasto campo de informações e a possibilidade de trocas entre os internautas mediadas pela formação de grupos segundo interesses comuns. Esse tipo de

aprendizado – de caráter informal – observado e analisado por diversos autores (conforme será visto em capítulos a seguir), aparece como oportunidade para se repensar a prática pedagógica formal.

No entanto, quando incorporada a um currículo, circunscrito a um curso da educação formal, ele deixa de ser uma “livre navegabilidade” e passa a fazer parte de um contexto onde há objetivos, planejamento, avaliação e métodos empregados. Isto porque a educação perde o seu caráter informal e passa a ter um caráter formal. Neste contexto, formalização é identificada com método e informalidade com subjetividade.

A questão é antiga: quando a rede de computadores começou a ser utilizada em larga escala, a partir da segunda metade dos anos noventa, a discussão sobre a crise dos paradigmas e sobre a inadequação do método científico já era pauta constante nas pesquisas da grande área das Ciências Sociais. Discutia-se a pós-modernidade e iniciavam-se as pesquisas sobre as possibilidades da rede como meio de aprendizagem. Ao mesmo tempo, perseverava uma outra crise: a crise do currículo universalista e “bancário”, cujo caráter parecia atender muito mais a uma classe social privilegiada e conduzir a um processo que culminava com o acesso ao curso superior do qual era excluído a maior parte da população em idade escolar.

Autores como Paulo Freire (1982), Pablo Gentili (1995), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Maria Tereza Nidelcoff (1994), entre outros, foram de suma importância para a percepção de que o currículo poderia ser feito de forma diferente. Paulo Freire (1982), ao apontar para a necessidade de se fazer do ambiente de aprendizagem e do próprio conhecimento, locais reconhecíveis para os aprendizes; Nidelcoff (1994), trazendo uma questão polêmica sobre os déficits de aprendizagem – ao relatar que as pessoas que são privadas das condições básicas de vida, já chegam à escola em desvantagem; Tomás Tadeu da Silva (1999) e Pablo Gentilli (1995) denunciando os diversos mecanismos de exclusão curricular das classes sociais de menor poder aquisitivo ou de grupos étnicos. A maior preocupação destes autores com o currículo era:

“(...) a concepção bancária (...) (que) tem o valor de preencher a função de padrão cultural e modelo que, na concepção de Geertz (1978), são regras socialmente construídas. Ao mesmo tempo, organizam o comportamento social e representam ordenações aí existentes, muito embora não sejam determinações imutáveis, fixas, ou irrestritas” (DAUSTER, 1994 p. 77).

O currículo criticado por estes autores teve origem na Revolução Industrial, cujos objetivos e os fins, não podiam ser estabelecidos separadamente das atividades da sociedade. *“Neste currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional; uma vez firmemente estabelecidos, eles são “conduzidos ao longo” do currículo” (DOLL, 1997 p. 44).* Esta foi a forma como a idéia de seqüência, progresso e ordenamento linear foi transportada da sociedade industrial para o currículo, que passou a ser organizado por etapas graduais ou séries. Uma idéia alicerçada no paradigma Moderno, para o qual a “régua” e o “relógio” são de extrema relevância. Neste sentido, o tempo é visto também como um aliado, havendo uma co-relação entre ele e o aprendizado: quanto mais tempo, maior a possibilidade de aprendizagem do aluno. Assim, o currículo deveria estar com o conteúdo bem distribuído ao longo do tempo e encontrar mecanismos de medição da apreensão deste conteúdo por parte dos alunos.

Contraopondo-se a este currículo, os educadores incentivavam uma maior integração entre a vida fora da escola e o ambiente escolar, com espaços para criação não prevista no conteúdo programático; uma relação mais horizontal entre professores e alunos; uma inserção da diversidade dos saberes, com ênfase nas relações sociais e no multiculturalismo. Para estes educadores, estas modificações consistiriam em uma mudança de paradigmas.

“O sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável que domina a Educação, atualmente – que se centra em inícios claros e fins definidos – pode dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente, - indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede transformativa, a predição e o controle, elementos essenciais do modelo do currículo modernista, tornam-se menos ‘ordenados’ e mais ‘imprecisos’” (DOLL, 1997 p. 19).

A Internet, então, torna-se uma possibilidade de construção da rede descrita por Doll (1997). É nesta perspectiva que a utilização da rede enquanto meio educativo parece atender ao quadro desejado pelos educadores pós-modernos como forma de romper com o currículo modernista e a racionalidade científica, inaugurando um novo paradigma.

A possibilidade de interconexão entre os especialistas das mais diversas partes do globo, a troca de informações entre escolas territorialmente distantes, a construção de projetos coletivos, as possibilidades do aprendizado à distância, enfim, o mundo sem fronteiras, apresentava-se como uma oportunidade de se repensar a prática pedagógica, a partir dos questionamentos suscitados pelas oportunidades oriundas da rede, sobretudo no que dizia respeito à utilização do tempo (resposta imediata, outras possibilidades de gestão do tempo) e do espaço (união de um número ilimitado de pessoas, que poderiam estar territorialmente distantes, em um meio interativo, sem a necessidade do deslocamento para outros espaços). Para Castells,

“As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia, como no caso da Internet. Segue-se uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Pela primeira vez na história, a mente humana é a força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (1999 p. 51).

No entanto, as possibilidades educativas percebidas na livre navegabilidade em rede – que pressupõe uma educação informal – não são as mesmas observadas em cursos formais de educação a distância via Internet. Isto porque a educação informal ocorre na efervescência da rede com as suas formas peculiares de sociabilidade e a educação formal pretende transpor essas relações para um currículo de origem modernista. A maioria das propostas curriculares que sustentam as iniciativas em Educação a Distância parte do princípio de que a utilização da rede, por si só, resultaria no sucesso das possibilidades já citadas anteriormente. Tal atitude, que parece uma idéia nova, apenas reforça o antigo paradigma. Em outras palavras: a modelação da informalidade da rede às amarras do currículo constitui-se em uma trégua entre o sujeito e a razão através da

subordinação da subjetividade aos modelos curriculares e método científico, o que significa que a Modernidade continua.

A incorporação do currículo traz consigo a modificação das narrativas da rede que passam a se constituir em objeto de aprendizagem e não mais em histórias fragmentadas encontradas ao acaso na livre navegabilidade: elas são ordenadas em uma seqüência, é atribuído um valor, são encaixadas sob a forma linear subordinada aos objetivos do currículo. As argumentações tornam-se o fio condutor que ordena a justaposição dos discursos diversos. Nesta etapa, as forças reguladoras tornam-se mais presentes que as emancipatórias e não há mais motivo para se pensar que houve quebra de paradigmas.

Uma das estratégias utilizadas para se criar a impressão de uma ruptura paradigmática é “elastecer” o conceito de educação à distância, classificando, desta maneira, todas as formas de aquisição do conhecimento não-presencial. Neste sentido, é necessário esclarecer que há divergências sobre a caracterização de qualquer aprendizado em rede como educação à distância. Segundo Nunes (1999), as características da educação a distância são: separação física entre professor e aluno, planejamento e sistematização do ensino; utilização de meios técnicos para transmitir o conteúdo educativo; comunicação de mão dupla e possibilidade de encontros ocasionais.

“Um livro ou fascículo, desses que se intitulam “faça você mesmo”; um texto isolado de instrução programada; uma programação insulada de rádio ou um programa assistemático de televisão, não são formas de educação à distância. Esta pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla-via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação”⁴.

Portanto, de acordo com Nunes (1999) educação a distância pressupõe *currículo*, com definição de objetivos, seleção de conteúdos, estabelecimento de prazos e competências a serem adquiridas no final do processo. Isto significa que nomear a livre

⁴ NUNES, I.B. Introdução à educação a Distância. <http://www.ibase.org.br> (19/08/98)

navegabilidade na rede, as inserções nas comunidades virtuais e as trocas simbólicas ocorridas no ambiente virtual como educação a distância é romper com as definições correntes sobre currículo e EAD. No entanto, atrelar-se a esta definição é ficar subjugado às forças reguladoras e emancipatórias do paradigma Moderno. Neste contexto, o próprio Ministério de Educação já apresenta uma definição mais flexível de EAD:

*“(Educação a Distância) é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.*⁵

Percebe-se, portanto, que neste contexto, a EAD pode abarcar os estudos individuais sistematizados, desde que tenham como suporte as tecnologias da informação e comunicação – o que se estende do material impresso proveniente do Instituto Universal Brasileiro ao mais avançado modelo de gestão e tecnologia midiática. A problemática passa do reconhecimento à certificação: cursos não-formais podem ser certificados por diversas empresas e entidades e a educação informal gerencia-se sob a forma de empenho e aprendizagem significativa para o sujeito, mas não requer certificado de qualquer natureza.

No entanto, cursos formais necessitam de autorização do MEC que, neste caso, apresenta requisitos bem menos flexíveis do que a definição sobre EAD proposta na sua legislação. As exigências têm como base a educação presencial: em um curso a distância, torna-se obrigatório vinte por cento de presencialidade, necessária para a verificação, através de provas, do conhecimento de cada aluno. As exigências contradizem a definição, pois, se a descrição de EAD leva a crer em um novo campo que possui autonomia para executar novas práticas, a verificação presencial destas novas práticas coloca a EAD em situação de dependência do ensino presencial.

⁵ Site do Ministério de Educação e Cultura - MEC. Legislação Educacional. <http://www.mec.gov.br/legis/> (30/12/2005).

Não há dúvidas que o reconhecimento do aprendizado informal parece apontar para novos caminhos. No entanto, ele ocorre fora do âmbito da escola. As tentativas de sua inserção no contexto escolar – no caso específico desta pesquisa, no contexto da educação a distância - acabam por incorporá-lo ao discurso científico e formalizá-lo através de objetivos e métodos, que modificam a sua linguagem original.

Por outro lado, a certificação do aprendizado informal não é uma maneira de formalizá-lo? Seriam estabelecidos critérios (que presumem um processo de exclusão), formas de verificação do aprendizado, que culminariam com a certificação. Neste ponto, não haveria como diferenciá-lo da educação formal.

Por fim, uma preocupação que deveria ser premente na busca de novas alternativas para a educação (e, neste contexto, a educação a distância) que têm como meta a ruptura com o paradigma moderno: tentar incorporar ao currículo os diversos saberes que historicamente não faziam parte do contexto escolar é torná-lo mais democrático, ou, ao modificar as formas destes saberes, através da sua incorporação ao currículo, isso não se torna uma alternativa mais autoritária? Nas experiências relatadas no capítulo quatro, esta questão volta a ser problematizada, através da análise das tentativas empreendidas pelos executores das experiências.

Sobre as considerações parciais deste capítulo pode-se resumir que o objetivo era discutir: a crise do paradigma moderno, o renascimento da noção de sujeito e as ressonâncias destes adventos na educação à distância. Neste sentido, essas ressonâncias impactam diretamente na definição sobre EAD (que se constitui como uma das categorias desta pesquisa).

As conclusões parciais com relação aos assuntos abordados refletem sobre a não superação da Modernidade, da qual o principal aspecto é a negação de parte de si mesma (a subjetividade). Isto acarreta numa busca por essa superação no campo da Educação (por uma parte dos educadores), que ganha novo impulso através da

sociabilidade em rede, cujas características parecem favorecer á manifestação do sujeito em um novo ambiente educativo: o ciberespaço.

No entanto, na tentativa de apropriação destas características pela educação formal, elas são alteradas, pois necessitam se enquadrar na regulação do tempo e do espaço no escopo do currículo – marcas contundentes da Modernidade.

Por outro lado, existe a possibilidade do “elastecimento” da definição de EAD e da definição de currículo, para além do aprendizado formal, abarcando, desta forma, os espaços informais de aprendizagem. Mas à medida que eles são incorporados, se tornam necessárias as verificações sobre o aprendizado, o que caracteriza a educação formal. Neste contexto, o que parece ser uma crise de degenerescência é, na verdade, uma força emancipatória, pois está circunscrita ainda ao paradigma moderno.

2. SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO EM REDE

Este capítulo aborda as questões referentes à terceira categoria definida nesta pesquisa: comunidades virtuais. Conforme já foi dito na metodologia, esta seria uma subcategoria de “currículo”, mas, no decorrer da pesquisa, houve a necessidade de ampliar a análise deste tópico, embora estivesse profundamente imbricada com as discussões sobre o currículo.

Isto porque, o entendimento sobre comunidades virtuais e os autores utilizados pelos entrevistados nas experiências realizadas interferiam diretamente na proposta curricular dos cursos. No entanto, para a pesquisadora, tornou-se necessário entender a concepção sobre comunidades virtuais, ambientes formais e informais de aprendizagem em rede, como um elemento que antecede e impacta no currículo, como forma de organização dos dados empíricos para posterior análise.

Para argumentar as idéias propostas, este capítulo foi dividido em três tópicos. Inicia-se com um tópico sobre o aprendizado em rede, analisando-se o ambiente informal de aprendizagem; em seguida, são relatadas as diferenças entre as características das comunidades virtuais informais e as comunidades circunscritas a cursos formais a distância. O último tópico discorre sobre a ressonância das características observadas nos tópicos anteriores no âmbito da educação formal à distância, estabelecendo, dessa forma, as conexões entre a primeira categoria - definição de EAD – e a terceira - comunidades virtuais; neste tópico, já se inicia também a interlocução com a categoria “currículo”, tratada no capítulo a seguir.

A estrutura deste capítulo divide-se da seguinte forma: no primeiro tópico – o aprendizado em rede – discute-se o ciberespaço como espaço de produção e intercâmbio do saber planetário: as interações, a dinâmica, o hipertexto. Autores como Lévy (1997) e Lemos (1996) são utilizados como fonte para as descrições sobre o novo espaço virtual de aprendizagem. Lévy (1997) contribui de forma fundamental com a noção de “Inteligência coletiva”. Augé (2001) e Ortiz (1994) são convocados trazendo a teoria

sobre os não-lugares. Fazendo o contraponto à idéia de não lugar, foi utilizado a descrição de Macedo (2006) sobre o lugar e o local. Landow (1992) e Lévy (1997) descrevem o funcionamento do hipertexto e as suas implicações na produção de conhecimento. Por fim, autores comprometidos com a área da educação, como Gomez (2004), Ramal (2002), Teixeira (2002), Bonilla (2005), Pretto (2005), Dias (2005), Lima (2005) e Oliveira (2003) estabelecem relações entre a rede e as possibilidades efetivas de aprendizagem. Esta caracterização da rede e do seu aprendizado informal é de suma importância para a realização de uma posterior comparação entre este ambiente e aquele que é efetivado na formalização dos cursos à distância.

No segundo tópico deste capítulo são discutidas as comunidades virtuais em dois segmentos: as comunidades virtuais dos ambientes informais da rede e as comunidades virtuais circunscritas aos ambientes formais dos cursos, procurando demonstrar como esta subordinação gera impacto no seu funcionamento, agravado pelas expectativas de reprodução do comportamento observado na rede. O tópico se inicia com o conceito de comunidade virtual apresentado por Lévy (1997). Em seguida, discute as idéias de autores como Pretto & Picanço (2005), Bonilla (2005), Fonseca & Couto (2005), Gomez (2004) e Lévy (1997) que analisam os mecanismos espontâneos da formação e funcionamento das comunidades virtuais. Ong (1998) aparece como referência para a definição sobre oralidade primária e secundária, utilizada na análise das dificuldades de apropriação por parte da escola do novo código de sinais e abreviaturas utilizados na rede. O tópico segue com Palacios (1992) abordando as diferenças entre uma comunidade clássica e as comunidades virtuais. Por fim, Paloff & Pratt (2003) fazem contraponto aos autores supracitados através de uma abordagem pragmática sobre a otimização da utilização das comunidades virtuais em ambientes formais de aprendizagem.

O terceiro tópico deste capítulo associa o aprendizado informal da rede às possibilidades da educação a distância, demonstrando como a EAD se apropria da logística das comunidades virtuais e do hipertexto procurando reproduzi-las nos ambientes formais de aprendizagem. Neste sentido, foram utilizados autores como Lévy (1996,1997 e 1999), Oliveira (2003), Bonilla (2005), Ramal (2002), Lima (2005), Nova & Alves (2002), Mattos (2004), que buscam romper com o paradigma moderno

dominante e apresentar novas abordagens para a EAD. Como contraposição aos autores supracitados, há autores que apresentam uma percepção mais pragmática da EAD, como Litwin (2001), Mercer & Estepa (2001), Mansur (2002), Coiçaud (2001) e Maggio (2001)

2.1. O aprendizado em rede

O aprendizado em rede possibilitou: uma interatividade em larga escala, a interconexão entre os especialistas das mais diversas partes do globo, a troca de informações entre escolas territorialmente distantes, a construção de projetos coletivos, o aprendizado à distância, enfim, um mundo que parecia sem fronteiras e se apresentou como uma oportunidade de se repensar a prática pedagógica.

“O papel de destaque das novas tecnologias de informação na sociedade atual é atribuído à valorização da informação. Assim, tudo aquilo que potencialize o seu manuseio representa um elemento importante nesse processo, no qual a informação emerge como matéria-prima e a tecnologias, como um meio de agir sobre ela” (TEIXEIRA, 2002 p. 25).

A partir deste novo cenário, observado em um meio – o ciberespaço - que se tornou palco de novas formas de sociabilidades contemporâneas, autores como Pierre Levy (1996), começaram a refletir sobre as interações sociais ali travadas, sobre a formação das comunidades virtuais e comunidades de aprendizagem em rede. Toda esta efervescência social vivenciada pelos internautas conectados em rede foi denominada pelo autor de “cibercultura”, que especifica “o 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).

A cibercultura se retroalimenta em um ambiente profícuo em criação e novas formas de associação, o que gera uma estética computadorizada universal e o surgimento de novos códigos de linguagem. Essas são as características da efervescência da rede: um lugar atemporal e em constante movimento. São estas características – comentadas a seguir –

que os educadores procuram reconfigurar e utilizar no contexto do currículo. Como a livre navegabilidade em rede, por si só, é uma forma de aprendizagem informal, a questão não é mais o que é ou não aprendizagem, e sim, qual a aprendizagem que deve fazer parte do currículo.

Sobretudo na sociedade contemporânea, onde o conhecimento assume um papel estratégico, é de suma importância esta seleção (ou não seleção) do que irá compor este currículo. Por isso, Gomez (2004) observa que o ciberespaço não está descontextualizado do processo de globalização, podendo representar, a depender do uso que se faça dele, um novo espaço de poder relacionado ao saber, à informação e ao conhecimento, mantendo e até exacerbando as variáveis sócio-econômicas já existentes. A autora afirma que a sociedade global “*gera uma cultura, uma identidade e um consumo em seu entorno*” (GOMEZ, 2004 p. 27).

Ou seja, por si só, a utilização da rede não garante que a educação se torne mais democrática, nem acessível a todos. Neste contexto, ela também pode ser considerada um serviço e não um direito, onde o educador e o educando assumem o papel de capital humano, e o conhecimento e os saberes de matéria-prima para consumo. (GOMEZ, 2004 p.28). Um exemplo disto são as ofertas de cursos à distância oferecidos por empresas e instituições de ensino, cuja participação requer acesso ao computador conectado em rede – o que está mais acessível à classe média e alta – e está direcionada ao público que possa arcar com os custos do curso. Diferente da livre navegabilidade em rede, neste caso, o poder aquisitivo irá permitir que o conhecimento, além de obtido, possa ser certificado.

Teixeira (2002) considera que a perpetuação da estratificação de classes é mantida através da divisão entre os que têm acesso à informação e os que não têm. Neste contexto, a sociedade conectada não só favoreceria a manutenção do acúmulo de capital, como estaria colaborando para o acúmulo cultural (TEIXEIRA, 2002 p. 29).

Sendo assim, mantêm-se formas de associações típicas da Modernidade. Conforme já foi abordado no primeiro capítulo, “o marco do capitalismo, como sistema macroestrutural histórico ainda não foi superado, ocorrendo o mesmo com os paradigmas teóricos que são fundamentalmente a sua tradução científica” (LOPES, 1994 p. 35). No entanto, tanto Teixeira (2002) quanto Gomez (2004) acreditam na possibilidade de utilização da rede para romper com esta lógica de manutenção da ordem social moderna.

“(...) a globalização neoliberal sustenta-se, em parte, na idéia de que as tecnologias informáticas geram a sociedade do saber, na qual o conhecimento é a mercadoria oferecida no setor de serviço educativo e cada um pode ter seu banquinho para vendê-lo. Existe, contudo, uma outra globalização, não a do pensamento único, mas aquela que parte da utopia geral de globalizar as riquezas e a educação para construir uma sociedade mais humana. Nesta, as tecnologias permitem a criação de redes para a socialização dos conhecimentos gerados, evitando uma dependência cultural e intelectual, e não existem banquinhos que vendem significados”(GOMEZ, 2004 p. 28).

Teixeira (2002) apresenta idéias semelhantes, ao defender que o computador pode representar muito mais do que um aparato tecnológico, constituindo-se em um importante elemento no desenvolvimento da humanidade, na medida em que potencializa as possibilidades do homem atuar e interferir na sociedade, desde que sua utilização fique condicionada às vontades, às aspirações, aos desejos e aos objetivos individuais de cada criador, e à disposição de todos. (TEIXEIRA, 2002 p. 27). Por exemplo: quando é lançado na rede o apelo pela busca de uma pessoa desaparecida; quando é denunciado, via correio eletrônico, abusos cometidos por determinadas empresas; quando são criados sites pessoais com divulgação de obras de arte digitais; tudo isso, ajuda a romper com a comunicação central-todos dos meios de comunicação de massa, passando-se para uma comunicação todos-todos, que desloca a produção para cada usuário.

No entanto, no campo da Educação, torna-se necessário o reconhecimento das produções e aprendizagem da rede que, atualmente, ocorre através das instituições de

ensino. Os educadores que procuram romper com este modelo propõem o reconhecimento dos saberes através dos pares e das comunidades virtuais, pois o conjunto da produção de cada internauta ficaria exposto para julgamento público, *“através das práticas de exposição das representações individuais e da discussão entre pares, com o recurso intensivo dos meios de comunicação como o chat e o fórum”* (DIAS, 2005 p.183). Em busca desta utopia é que eles se arriscam na concepção de novas práticas educativas, onde procuram potencializar os atributos interativos da rede e são contidos pelos impedimentos legais que regulam a educação a distância (já mencionados no capítulo anterior).

Um dos primeiros autores que impulsionou a discussão sobre o contexto educativo da rede através de novas abordagens foi o francês Pierre Lévy (1996), com as suas considerações sobre o advento da cibercultura – que indicava a importância sócio-cultural do novo meio de comunicação – e a sua descrição sobre o que ele chamaria de Inteligência Coletiva: a profusão de conhecimentos, valores, manifestações culturais dispostos no ciberespaço; *“o caldo intelectual e moral a partir do qual os pensamentos individuais se desenvolvem, tecem suas pequenas variações e produzem às vezes variações importantes”* (LÉVY, 1996 p.97). De acordo com Lévy, a Inteligência Coletiva estaria fundada na reciprocidade e no respeito às singularidades, distribuída por todas as partes da rede, com centros de interesses móveis, des-hierarquizados e em constante mutação (LÉVY, 1996 p. 96).

Em outras palavras: a rede favoreceria a manifestação do sujeito e a reverberação de seus atributos e suas singularidades em larga escala e de forma democrática. Este sujeito não só teria a possibilidade de traçar caminhos individuais de aprendizagem – que dependeriam de seus interesses, suas referências culturais e sociais e seu ritmo de aprendizado – como estaria contribuindo, de forma efetiva, para engrossar o “caldo” que alimenta a Inteligência Coletiva. Lévy inspirou uma geração de autores e educadores contemporâneos, que viram nestas potencialidades da rede, uma possibilidade de democratização do conhecimento a partir da aplicabilidade destas características na prática educativa. Autores como Teixeira (2002), por exemplo, para quem *“as tecnologias da informação favorecem enormemente o desenvolvimento de atividades*

que priorizem o “mais”: mais de um indivíduo, mais de uma disciplina, mais de uma realidade, mais de uma concepção, mais de um conhecimento (...)” (TEIXEIRA, 2002 p. 42).

A origem da disponibilização de conhecimento de forma democrática da rede está na crença da criação de um espaço desconstituído, *a priori*, de identidades antropológicas e culturais – que, em um segundo momento, poderia ser apropriado de diferentes formas pelos mais diversos indivíduos ou grupos. Autores como André Lemos (1996) utilizam conceitos de Marc Augé (2001) para descrever o novo espaço do conhecimento: um não-lugar. Ou seja, *“se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar”* (AUGÉ, 2001 p.73).

Augé descreve os não-lugares por oposição à noção sociológica de lugar, impregnado de cultura, localizada no tempo e no espaço. (AUGÉ, 2001 p.36). Ortiz (1994) segue o mesmo raciocínio, ao se referir ao não-lugar como um espaço desterritorializado *“que se esvazia de seus conteúdos particulares”* (ORTIZ, 1994 p.105). Neste sentido, o ambiente de rede se encaixa nas definições supracitadas, pois se trata realmente de um espaço desterritorializado, onde a ausência de fronteiras não permitiria a demarcação territorial de grupos étnicos, culturais, ou ligados a uma determinada nacionalidade.

No entanto, o site contraria esta noção de não-lugar, pois, apesar de poder ser extremamente efêmero e dinâmico, ele está carregado de referências identitárias que permitem inferir a que grupo pertence. Para Macedo (2006), *“temos que compreender, apesar do impacto temporal, que o processo de globalização materializa-se no lugar”* (MACEDO, 2006 p. 35). Ou seja, neste “lugar” se reflete tanto as características globais, quanto aquelas que identificam o local de origem. *“O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”* (idem).

Portanto, embora a rede, na sua complexidade, venha a ser designada como um não-lugar, ela está repleta de “lugares” que possuem significados etnológicos e culturais. Sobre este aspecto, Quéau (1996) considera a imagem virtual um “lugar” pela suas características e seus significados que remetem ao lugar de origem presencial.

“A imagem virtual transforma-se num “lugar” explorável, mas este lugar não é um puro espaço (...) Este lugar é, ele mesmo, uma imagem e uma espécie de sintoma do modelo simbólico que se encontra na sua origem. É a própria experiência deste espaço que permite voltar à fonte de sua inteligibilidade, isto é, ao modelo.”. (QUÉAU, 1996 p. 94)

No entanto, o que dificultaria a definição de “lugar” no ciberespaço seria a relação dinâmica que se estabelece entre os diferentes links, reconstruída tantas vezes quanto forem os internautas com as suas trajetórias individuais. Assim, torna-se difícil estabelecer a extensão de um “lugar” relacionado a um endereço eletrônico, pois nele poderão estar contidos diferentes links, que remetam a outros endereços e assim por diante; necessariamente, o endereço de origem não tem relação direta com aquele acessado no final do percurso.

O próprio Augé (2001) se refere ao não-lugar como um lugar de passagem, transitório, que tenderia a assumir os contornos de “lugar” a partir dos significados dotados pelo viajante. Para o autor, os não-lugares estabelecem uma relação de caminho, de passagem, de via: *“(…) assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não-lugares criam tensão solitária” (AUGÉ, 2001 p.87)*, caracterizada pelo caminho individualizado trilhado pelo internauta – que pode estar repleto de outros internautas com quem ele interage, troca, compartilha, mas não deixa de ser o seu próprio caminho. *“Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não-lugares (...)” (AUGÉ, 2001 p.98).*

A interpenetração entre os não-lugares e os lugares, descrevem o funcionamento da rede. O seu caminho – o conteúdo, formado por textos, imagens e sons é chamado de

hipertexto. De acordo com George Landow (1992), o funcionamento do hipertexto foi descrito pela primeira vez por Vannevar Bush - ainda que ele não tenha utilizado este termo - em Julho de 1945, num artigo chamado “As We May Think” publicado na revista Atlantic Monthly. Bush criticava o modelo de classificação de difícil acesso dos meios impressos, concluindo que a mente humana não funciona por categorização, mas por associação: uma informação estabelece uma ligação - como um “salto”, de maneira não-linear - com outra idéia associada. (LANDOW, 1992 p. 12). A partir dessas considerações, Bush propõe o “memex”, um artefato que, apesar de jamais ter sido criado, possuiria um mecanismo de catalogação mais eficiente, porque seria mais parecido com o raciocínio humano: possibilitaria a adição de notas e comentários do leitor ao texto, permitindo, desta maneira, a cada leitor construir o seu próprio “caminho” textual.

Lévy (1997 p. 25) posteriormente, encontra seis princípios para caracterizar o hipertexto da rede: princípio da metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade, exterioridade, topologia e mobilidade dos centros. O primeiro – Metamorfose – descreve uma rede em constante construção, que se movimenta a partir das negociações e conexões estabelecidas entre os atores envolvidos. A heterogeneidade é caracterizada como o processo sócio técnico que coloca em jogo pessoas e grupos diversos, gerando todos os tipos de associações. A Multiplicidade diz respeito à organização fractal do hipertexto, que permite múltiplas interpretações. A Exterioridade refere-se à necessidade de alimentação da rede com novas informações e associações que se encontram fora da sua extensão: *“a rede não possui unidade orgânica nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado”* (LÉVY, 1997 p. 26). Por fim, a Topologia e a Mobilidade dos centros demonstram o funcionamento da rede, que constrói o hipertexto por proximidade e não possui um centro fixo, dependendo do caminho de cada internauta.

As características propostas por George Landow (1992), parecem sintetizar as anteriores: descentralização, multivocalidade e intertextualidade. A intertextualidade é a capacidade de passar de um texto a outro, através de links e referências, o que proporciona a ausência do limite físico para a expansão do conhecimento; através das

conexões de links e nós da rede, as informações se expandem de acordo com as necessidades do internauta, que tem a possibilidade de trilhar seu próprio caminho, em busca das suas respostas.

A multivocalidade é a união da multiplicidade de opiniões oriundas das mais diversas partes do planeta em um mesmo ambiente. O discurso leigo “cola-se” ao discurso científico, sem barreiras hierárquicas. Não há separação entre certo e errado; não há história oficial; há um metarrelato, complexo, formado das diferentes histórias, que se completam ou se contradizem, mas que refletem a complexidade contemporânea.

Por fim, a descentralização, que é descrita por Landow (1992) como a capacidade que o hipertexto possui de permitir que cada leitor/navegador crie seu próprio “centro” de investigação momentânea, pois não há um “centro” estabelecido na rede. As informações estão disponibilizadas sob a forma de rizoma⁶ que des-hierarquiza a informação, colocando estas opiniões em um mesmo patamar. Para Landow, *“Hipertext does not permit a tyrannical, univocal voice”* (1992 p. 11).

Ou seja: o ambiente informal da rede apresenta-se - de acordo com os autores contemporâneos que o descrevem e inspiram os educadores – como um espaço privilegiado de interação entre os diversos saberes, onde é possível cada sujeito trilhar seu próprio caminho de aprendizagem. Além disto, o ciberespaço permitiria a adesão da produção individual de cada um ao hipertexto, de forma *rizomática* (des-hierarquizada), colocando sob o mesmo patamar o saber leigo, o saber popular e o saber científico, o professor e o aluno.

A expectativa que este quadro cria nos educadores com relação à quebra de paradigmas pode ser representada por Oliveira (2003): *“Esse novo paradigma que emerge considera o mundo uma rede de relações na qual tudo está relacionado com tudo, numa*

⁶ Ver Deleuze, G. & Guattari, F. Mil Platôs - a esquizofrenia do capitalismo. Vol. 05. São Paulo; Ed. 34, 1997.

grande teia de relações e conexões. Nessa trama, não há pontos privilegiados e os centros são provisórios e temporários” (OLIVEIRA, 2003 p. 29). A autora complementa afirmando que isto permite a construção de diversos caminhos alternativos pelo aprendiz, ao invés de um único trilho, ditado pelas imposições do currículo formal. *(OLIVEIRA, 2003 p. 31).*

Para a autora, uma metodologia ativa, aberta e colaborativa em que o professor assume o papel de organizar, administrar e regular as situações de aprendizagem é o caminho para ultrapassar o que ela chama de “paradigma conservador” (referindo-se às formas como a escola ainda lida com a aquisição do conhecimento). Este caminho só seria possível através da criação de encruzilhadas interdisciplinares e atividades de integração entre os diversos campos do saber.

“É no interior da própria ciência que se vai formando uma crise – a chamada crise de paradigmas – que afeta profundamente a questão do método científico. Se, por um lado, o método era garantia de um conhecimento correto, inquestionável, por outro lado, à medida que se conhecia mais, que a ciência avançava esses conhecimentos não alteravam substancialmente as condições da vida humana, e a realidade social apresentava-se (e ainda se apresenta) cada vez mais caótica”. (OLIVEIRA, 2003 p. 45).

Portanto, os educadores percebem nas potencialidades do novo espaço uma forma de se repensar a prática escolar cotidiana. Lima (2005) propõe trabalhar com a “perspectiva epistemológica das diferenças”, aproveitando o potencial da rede: *“Esta perspectiva epistemológica da diferença não quer fazer do conhecimento algo regular, globalizador, definitivo, real, mas uma dinâmica criativa que tece a rede vital (...)” (LIMA, 2005 p. 56).* A idéia proposta pelo autor é da ruptura com o currículo e os métodos convencionais, transformando a rede em um enorme espaço curricular, onde cada internauta curse o seu caminho, a partir dos seus pontos de interesse. O aprendizado informal, neste sentido, passa a se constituir na forma de aquisição do conhecimento privilegiada. Para incentivar a troca entre os aprendizes, Lima & Pretto (2005) propõem integrar ao currículo as “janelas de conhecimento”, que seriam os

momentos de encontro e reflexão para compartilhar experiências com todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem. (LIMA & PRETTO, 2005 p. 212)

Andréa Ramal (2002) acredita que o processo de construção do conhecimento encontra-se na tensão do encontro dos diversos autores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que caracteriza o próprio ato da comunicação. *“Anular a possibilidade de polifonia é anular o diálogo e a reconstrução possível de sentidos”* (RAMAL, 2002 pp.59-60). Por isso, ressalta a importância do mediador educador, como forma de promover as trocas sem prejudicar o posicionamento/ argumento de cada um. Ramal acredita que a tecnologia encurtou as distâncias entre a linguagem erudita e a popular e que as construções literárias se tornaram ainda mais livres.

Nesta perspectiva, Bonilla (2005) considera importante a distinção entre informação e conhecimento. *“Informação e conhecimento relacionam-se, um supõe o outro, mas um não se reduz ao outro. Informação é um dado organizado e comunicado, mas indiferente ao significado”* (BONILLA, 2005 p. 18). Por isso, Ramal (2002) e Teixeira (2003) destacam a importância do professor mediador no sentido de auxiliar o aluno, de forma individualizada, na transformação de informação em conhecimento. Isso significaria respeitar as diferenças e as referências culturais de cada um e promover o intercâmbio deste conhecimento individualizado (transformação da informação) através da rede: assim, um conhecimento não prevaleceria sobre os demais. Este é um reflexo das idéias de Lévy (1999):

“(…) o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999 p. 158).

Há diferenças, no entanto, entre as perspectivas de alguns autores brasileiros - a exemplo de Gomez (2004) - que utilizam parcialmente as idéias de Lévy - e as perspectivas do autor francês. Os educadores se apropriam destas idéias buscando não

somente a ruptura com a forma tradicional do currículo escolar, mas principalmente, com a lógica que transforma a educação em produto. Ou seja, conforme foi discutido anteriormente, acreditam em uma globalização das riquezas e da educação, onde a rede exerceria o papel de socializadora dos conhecimentos gerados como forma de ruptura, também, com as metanarrativas modernas – a exemplo da teoria capitalista. (GOMEZ, 2004 p. 28).

Por outro lado, Lévy associa conhecimento com trabalho, competência e inserção no mercado. *“Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”* (LÉVY, 1999 p. 157). O autor chama a atenção para a necessidade de aperfeiçoamento constante, pois as competências adquiridas no início de uma carreira profissional estarão obsoletas em pouco tempo.

“O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos dos espaços dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999 p. 158).

Enfim, as potencialidades do aprendizado informal da rede - principalmente aquelas abordadas por autores como Pierre Lévy⁷, que apresentam uma vertente sócio-cultural – têm inspirado diversos educadores brasileiros que se preocupam com a renovação da educação. Esta renovação é traduzida sob a forma de “quebra de paradigmas” e a rede é apresentada como opção privilegiada para realizá-la. No entanto, a inspiração teórica, ao ser transformada em prática pedagógica, apresenta limitações: as idéias otimistas acabam por se encaixar em antigos modelos. Os primeiros sinais de incongruência são

⁷ O autor aparece nas referências bibliográficas e como citação de todos os autores consultados nesta tese.

analisados a seguir, através da comparação entre as comunidades virtuais dos ambientes informais e dos cursos formais.

2.2. Comunidades virtuais de aprendizagem

O tópico anterior analisou o funcionamento da rede através das suas características, mecanismos e expectativas geradas: a utopia do não-lugar democrático, formado pelo hipertexto, produto da Inteligência Coletiva. Neste contexto, a inter-relação e manifestação dos sujeitos ocorrem através das ferramentas de interação: correio-eletrônico, fóruns e chats são algumas destas ferramentas que permitem a comunicação todos-todos, através da formação das comunidades virtuais. De acordo com Levy (1999): *“Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”* (LÉVY, 1999 p. 127).

O autor afirma que uma comunidade virtual só se realiza através da interatividade, da troca permanente entre seus membros. Mesmo considerando que um receptor de informações nunca é um sujeito passivo – e que, portanto, sempre interage com o conteúdo acessado, decodificando, interpretando e re-significando este conteúdo – Lévy (1999) considera “interativa” *“a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”* (LÉVY, 1999 p. 79). Isso significa que deve haver uma permuta entre os membros, uma reciprocidade na contribuição para formação do conhecimento gerado pela comunidade. Neste contexto, o reconhecimento da competência para opinar significativamente sobre determinado assunto vem da exposição pública virtual e é construída ao longo do tempo. (LÉVY, 1999 p. 128)

Autores como Pretto & Picanço (2002) acreditam que é no momento da permuta que ocorre a negociação, através da consulta do julgamento do outro, o que transforma as comunidades virtuais em um espaço de *“decisões intersubjetivas”* (PRETTO & PICANÇO, 2002 p. 229). Neste contexto, os próprios membros da comunidade estariam

aptos a conduzirem o processo de negociação através da própria dinâmica da troca ou agregação de conhecimentos e significados. No entanto, há autores que acentuam o papel do mediador e traduzem as negociações como “expressões de conflito”, que devem ser “*explicitadas, no sentido de esclarecer e promover a coesão do grupo*” (FONSECA & COUTO, 2005 p. 60). O mediador deve tentar equacionar e dirimir os conflitos quando emergirem, embora este papel também possa ser exercido por outro membro da comunidade.

Neste contexto, são percebidas as divergências sobre o funcionamento de uma comunidade virtual e as expectativas criadas - ainda em um ambiente informal – com relação às suas potencialidades educativas: a informalidade começa a ganhar contornos formais ao instituir-se a figura do mediador - alguém que estaria responsável pela resolução dos conflitos, ou pela movimentação da comunidade virtual. O papel diferenciado já o deixa em situação privilegiada em relação à disposição rizomática propagada no discurso sobre o hipertexto. O mesmo ocorre com o moderador, que pode incluir ou excluir membros de uma comunidade, de forma arbitrária ou a partir de regras pré-estabelecidas pelos membros do grupo. Ou seja: a efervescência amorfa da rede começa a ganhar contornos com a instituição de uma comunidade virtual, sujeita às regras, mediação e moderação – quer esteja ela em ambientes informais de aprendizagens ou em cursos formais.

Outro aspecto a ser analisado é a multivocalidade do hipertexto no âmbito das comunidades virtuais. Ainda que as formas de associação entre as comunidades virtuais privilegiem a manifestação de diferentes opiniões, a tendência, com o tempo, é o estabelecimento de um senso comum, construído pelos membros da comunidade. A tensão gerada no diálogo tende a ser resolvida e até colabora para a permanência ou desligamento dos membros do grupo. Isto porque se uma comunidade virtual é formada em torno de interesses coletivos, permanecerão no grupo aqueles internautas que considerem pertinente para seu aprendizado os rumos que estão tomando as discussões do grupo. Circunscrito a uma determinada comunidade virtual, portanto, o hipertexto não apresenta tantas divergências com relação à sua multivocalidade – como descreveu

Landow (1992). *“A construção do senso comum encontra-se exposta e como que materializada na elaboração coletiva de um hipertexto”* (LÉVY, 1997 p. 72).

Assim, o “problema”, ou o “objeto” também se encontra recortado, ainda que sujeito aos múltiplos olhares. O recorte é mantido através da constituição do grupo que irá formar a comunidade virtual: se a comunidade é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, o senso comum tende a se estabelecer mais facilmente. Neste caso, há um relaxamento nas tensões que caracterizam o processo de troca na construção do conhecimento, que passa a ser caracterizado muito mais por uma agregação das possibilidades do que uma negociação das divergências existentes. Em outras palavras: esse processo favorece muito mais o “mais” do que o “ao invés de”; como qualquer outro espaço de aprendizagem – ainda que informal – também está sujeito a regras e - a despeito do que se imagina e se espera de um espaço democrático ou do hipertexto – possui mecanismos de exclusão e um recorte no seu conteúdo (por mais inter e transdisciplinar que ele seja):

“Os espaços virtuais potencializam as comunidades virtuais no ciberespaço pela união de cidadãos conectados, agrupados virtualmente em torno de interesses específicos. Nesses espaços, definem regras, valores, limites, uso e costumes, os sentimentos e as restrições de acolhimento e pertencimento ao grupo. Isso viabiliza uma identidade cultural e social dos participantes, que flui do desejo de se estar vinculado a um determinado grupo, o qual terá a sua existência enquanto houver interesse dos participantes em usufruir desse ambiente” (FONSECA & COUTO, 2005 p. 64).

As formações das comunidades virtuais partem de um conhecimento anterior. Os seus membros buscam outras informações significativas, que contribuam para o seu conhecimento a respeito de determinado tema, mas isso não se desvincula da sua formação cultural, social ou religiosa. As informações que cada sujeito busca através das trocas nas comunidades virtuais estão intimamente relacionadas com os aspectos relevantes da estrutura de conhecimento de cada pessoa. É uma seleção natural, mas é uma seleção. A navegabilidade não se desassocia do sujeito.

No entanto, a contradição e o confronto de idéias também é um recurso de aprendizagem que deve ser estimulado pelo mediador, para não se correr o risco da acomodação ao senso comum em detrimento de outros espaços de interação que funcionem como desestabilizadores do senso e instiguem à procura por novas informações.

Outro aspecto relevante para análise da comunidade virtual com fins educativos é a informalidade da linguagem utilizada. O ciberespaço possui seus códigos próprios: uma linguagem “híbrida”, guardando características da oralidade e da linguagem escrita. Escrever bem pode significar dominá-la e usá-la corretamente. *“Na mensagem recebida pelo correio eletrônico, nos deparamos com palavras incorretas, com erros gramaticais e/ou ortográficos, escritas sem acentos, e com a leitura rápida que nos permite captar e responder”* (GOMEZ, 2004 p. 65). Longe de significarem desconhecimento das regras gramaticais, essa forma de escrita - presente nas ferramentas de interação da rede, principalmente as síncronas como o chat - representa uma linguagem que busca recuperar traços da oralidade presencial, como gestos, cheiros, pausas, entonações, repetições, ênfases, enfim, uma série de sinais aparentemente desorganizados, mas que fazem sentido em um determinado contexto e a torna repleta de significados.

Walter Ong (1998) designa a linguagem oral mediada pela tecnologia como “oralidade secundária”, em oposição à oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita e da impressão – a oralidade primária. (ONG, 1998 p. 19). Esta segunda oralidade se expressa de forma impressa, com a cadência da narrativa oral. *“A impressão favorece uma sensação de fechamento, uma sensação de que o que se encontra em um texto foi finalizado, atingiu um estado de completude”* (ONG, 1998 p. 150). No entanto, a impressão momentânea dos diálogos e trocas ocorridos no contexto das comunidades virtuais é marcada pela incompletude e redundância.

“O pensamento requer algum tipo de continuidade. A escrita estabelece no texto uma ‘linha’ de continuidade fora da mente. Se a distração confunde ou oblitera da mente o contexto do qual emerge o material que estou lendo agora, o contexto pode ser recuperado passando-se novamente os olhos pelo texto de modo seletivo(...) No discurso oral a

situação é diferente. Não há nada para o que retroceder fora da mente, pois a manifestação oral desapareceu tão logo foi pronunciada. Por conseguinte, a mente deve avançar mais lentamente, mantendo perto do foco de atenção muito daquilo com que já se deparou. A redundância, a repetição do já dito, mantém tanto o falante quanto o ouvinte na pista certa” (ONG, 1998 p. 50).

Embora haja o registro impresso, em ferramentas síncronas – e mesmo nas assíncronas – a redundância é um recurso da linguagem largamente utilizado entre os internautas, que ainda fazem uso de abreviaturas e sinais gráficos, com o intuito de manter a rapidez do discurso e substituir gestos e sinais presenciais que complementam a fala. Na rede, onde não há o contato presencial, há uma tentativa de se resgatar estes sinais complementares, próprios da linguagem oral, através de novos signos substitutivos, que indiquem estado de ânimo, tom de voz, ações correlatos como choro, riso, gargalhadas, entre outras.

Por exemplo: colocam-se as mensagens em letras maiúsculas quando se quer indicar que se está gritando; ou utilizam-se os avatares das caras tristes, sorrindo, piscando, para indicar o estado de ânimo; ou a cor vermelha, para indicar raiva; ou, ainda, os sinais gráficos, para complementar a palavra, gerando novos códigos (ex: ;) - :o - ☹). Criase, portanto, um novo alfabeto digital, com sinais, imagens, abreviaturas. Para Castells (1999), um novo sistema de comunicação “*que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura, como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos” (CASTELLS, 1999 p. 22).*

Quéau (1996) chama esses signos de imagens de síntese. Eles formam uma nova escrita que modificará profundamente nossos métodos de representação e criam uma nova relação entre imagem e linguagem. (QUÉAU, 1996 p. 91). No entanto, essa nova linguagem, que enfatiza a oralidade e está repleta de sinais ainda não é reconhecida fora do ambiente da rede, embora comece a ser observada no cotidiano escolar, através da redação dos jovens estudantes frequentadores do ciberespaço e das suas ferramentas de interação.

Na escola, essa linguagem infográfica se depara com a tradição da linguagem escrita, que requer análise, síntese, seqüencialidade, além da obediência às regras gramaticais. Enquanto que na educação presencial ela apresenta um obstáculo para o bom desempenho das competências lingüísticas dos estudantes, no ensino a distância, cria um conflito sobre como avaliar este texto; cria uma dubiedade nos seus objetivos: se a intenção for estimular a participação nas ferramentas de interação, a tendência é privilegiar o aspecto oral da linguagem e permitir os códigos e sinais, para que haja mais fluência. Se a idéia é avaliar a correção gramatical e a linguagem escrita, há que se inibir a linguagem tecnológica e privilegiar o discurso da linguagem escrita. No segundo caso, pode haver uma perda sensível na participação nas ferramentas de interação, pois a correção gramatical impressa interfere diretamente no ritmo e na cadência da linguagem oral.

Enfim, a participação nas comunidades virtuais não está tão descompromissada com métodos e regras - como apregoam os autores que fazem do ciberespaço a ponte para a ruptura com o paradigma moderno - nem possui um discurso tão flexível quanto descreve Landow (1992) a respeito da multivocalidade da rede. Elas possuem códigos de condutas internos e a adesão dos internautas por afinidade do tema acaba por circunscrever o assunto em um espaço (a comunidade virtual) e em um determinado tempo (a permanência do grupo naquela determinada comunidade). Quanto mais formalizadas estiverem estas comunidades, mais sujeitas a regras, recortes e subjugação ao tempo e ao espaço.

Em 1996, época em que ainda não havia surgido mega comunidades como o ORKUT, e quando o recurso da fotografia digital na Internet ainda era pouco explorado, Marcos Palácios (1996) descreveu as características das comunidades virtuais, confrontado-as com as comunidades presenciais. Algumas destas características ainda são aplicáveis, outras merecem uma reconsideração. No entanto, os exemplos citados pelo autor demonstram como a adaptação destas comunidades para os ambientes formais de aprendizagem acaba por sofrer alterações que as descaracterizam.

De acordo com Palacios (1996), enquanto que nas comunidades presenciais, há um sentimento de pertencimento relacionado principalmente ao território, nas comunidades virtuais há um completo desencaixe: no ciberespaço, a localização não é barreira. Nas comunidades presenciais, por uma série de circunstâncias (geográficas, sociais, étnicas ou sexuais) nem sempre a escolha é possível. Nas comunidades virtuais, a inscrição nos grupos é eletiva. Dentro deste contexto, a territorialidade é meramente simbólica, uma vez que as relações desenrolam-se independente de fronteiras, o que une participantes de diversos países.

Outra característica apontada por Palacios (1996) é que a aproximação dos internautas ocorre através da identificação pelas idéias, subtraindo-se desta avaliação as condicionantes físicas e sócio-culturais que determinam as relações presenciais. Esta idéia do autor, atualmente, pode ser parcialmente questionada, pois, com o advento da fotografia, os atributos físicos voltaram a exercer papel importante no estabelecimento de relações virtuais. Além disso, como já foi discutido, o endereço eletrônico do site ou da comunidade guardam referências com as histórias dos sujeitos que a compõem. O desencaixe não é tão completo: ele é ampliado pela possibilidade de agregação de pessoas de todas as partes do mundo; é eletivo, porque o sujeito escolhe a comunidade onde irá se inscrever, mas a sua permanência irá depender não só do seu interesse, como do seu comportamento e afinidade com o grupo. As regras de convívio social sofrem adaptações, mas continuam no ciberespaço.

Por isso mesmo, a permanência pode ser efêmera: os indivíduos só continuam inscritos enquanto houver interesse em um assunto ou projeto comum. No entanto, apesar da efemeridade, Palacios (1996) afirma que as relações são marcadas por um comportamento solidário dos internautas, justificado pela facilidade com a qual circula a notícia: o retorno se dá de maneira dinâmica e em largo alcance, o que faz ressurgir a prática epistolar neste novo meio. Nunca se escreveu tanto, para tanta gente.

É importante agregar ao comentário do autor que esta mesma facilidade de circulação do conhecimento pode levar a um descompromisso com a veracidade da mensagem

propaganda e com a sua repercussão. Pela rede, circulam textos atribuídos a autores famosos que nem sempre – ou quase nunca – são autênticos. Isto implica em outra questão a respeito do conhecimento: se o meio é democrático, se une o discurso leigo ao discurso acadêmico, se coloca leigos e doutores em um mesmo patamar, porque é preciso atestar o conhecimento com nomes de autores que já possuem respaldo fora do ciberespaço? Isso pode significar que a idéia de horizontalidade entre o discurso leigo e o discurso científico ainda existe como projeto, mas pouco respaldo encontra na prática.

Além disso, da mesma forma que a rede contribui para a proliferação da solidariedade, também é via de multiplicação das propagandas sobre pedofilia, local de organização de grupos com perfis de intolerância racial e meio ambiente ideal para a disseminação de vírus desastrosos para os internautas e as empresas. A rede fez surgir novas modalidades de crimes e de golpes em contas telefônicas, cartões de crédito e conta corrente. Permitiu o acesso a informações de internautas e possibilitou novas formas de seqüestro. Como nas relações presenciais, ela possui aspectos positivos e negativos e potencializa ambos. Ou seja, potencializa, mas reproduz as relações sociais, culturais, étnicas e econômicas da Modernidade.

Alguns educadores buscam a utilização das potencialidades positivas da rede em um contexto educativo: eles assumem a institucionalização da comunidade virtual ao agregá-las a um curso formal – o que representa o estabelecimento de regras, objetivos claramente definidos, espacialização e tempo imposto – mas procuram manter os predicativos que poderiam auxiliar na aprendizagem, já descritos anteriormente (aprendizagem cooperativa, construção coletiva do hipertexto, des-hierarquização do discurso, colaboração espontânea, solidariedade).

Palloff & Pratt (2003), por exemplo, definem as seguintes características necessárias para a dinâmica de uma comunidade de aprendizagem obter êxito: a interação ativa que envolve tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal; a aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno ao outro e não do aluno ao professor; significados construídos socialmente e evidenciados

pela concordância ou questionamento, com a intenção de chegar a um acordo; compartilhamento de recursos entre os alunos; expressões de apoio e estímulo trocados entre os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros. (2003 p. 39)

“Os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais. Isso é bastante importante quando pedimos aos alunos on-line para que ingressem em comunidades de aprendizagem a fim de que utilizem determinado material do curso. Os alunos virtuais são capazes de usar suas experiências no processo de aprendizagem e também de aplicar sua aprendizagem de maneira contínua a suas experiências de vida” (PALLOFF & PRATT, 2003 p.26).

Percebe-se, neste trecho, a expectativa com relação ao envolvimento do aluno e a sua colaboração expressiva e personificada: o que se espera não é a colocação sobre determinado tema, mas a associação deste tema com o sujeito. Neste caso, fica evidente que a construção coletiva esperada tem relação direta com a descrição sobre a formação do hipertexto da rede e da Inteligência Coletiva: a união dos discursos diferenciados formando um conjunto que é constantemente negociado pelas partes envolvidas, até a formação do senso comum.

No entanto, longe do que se espera que se ocorra na livre navegabilidade da rede, em um curso formal, o papel do professor/ mediador torna-se necessário, evidenciado pela preocupação com relação ao abandono ou pela manutenção da “espontaneidade” das trocas: *“Ao contrário da sala de aula tradicional, onde o professor é capaz de identificar rapidamente quem pode estar passando por uma dificuldade, os sinais de problema de um aluno on-line são diferentes, mas igualmente óbvios” (PALLOFF & PRATT, 2003 p. 27).* Mudanças no nível de participação, dificuldade em começar o curso, inflamar-se com outros alunos ou com o professor pela expressão inadequada de emoções - especialmente raiva e frustração - dominar a discussão de forma inadequada, podem ser sintomas de insatisfação, seguida de abandono do curso.

Palloff & Pratt (2003) sugerem como medidas para melhorar a retenção: a relação do curso e do currículo bem como a coesão presente em sua elaboração; a capacidade de os alunos integrarem o curso na sua programação acadêmica e em suas vidas; acesso à informação e aos serviços da biblioteca; sentido de comunidade; tamanho da turma ou do grupo; a tecnologia usada e o suporte técnico oferecido; as características do aluno, incluindo o estilo de aprendizagem e o estilo de vida; características do professor, incluindo sua atuação como facilitador e sua presença. (2003 p.140)

Percebe-se que, entre estas medidas, exclui-se a familiaridade que os alunos devem apresentar com essas tecnologias, o que pode indicar uma condição *a priori* que, por si só, já determina o tipo de pessoas esperadas para um curso na modalidade EAD e aquelas que serão excluídas.

Além disso, torna-se clara a institucionalização do aprendizado. Mesmo assim, o que é requerido do aluno é o comportamento observado nos ambientes informais da rede. No entanto, as regras, a determinação do tempo, as instruções para o comportamento na rede e até a própria necessidade de haver mecanismos de retenção já deixaram evidente que se trata de um outro ambiente, com outras características que extrapolam aquelas do aprendizado informal.

A manutenção do discurso por parte dos professores - e propagada pelos alunos - de que o ambiente da comunidade virtual ainda é o ambiente da livre navegabilidade da rede pode criar falsas expectativas – e isto, sim, deveria ser considerado como fator de abandono. Palloff & Pratt (2003) citam um exemplo que pode ter ocorrido por causa da expectativa gerada pelo discurso sobre o perfil esperado do aluno virtual, citado anteriormente (*Os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais*):

“(...) vimos alunos que se sentiram tão à vontade com a ausência de sinais visuais que precisaram se lembrados que havia limites e fronteiras a serem respeitados. Alguns alunos falavam de detalhes íntimos de sua vida pessoal, tais como problemas com o cônjuge ou

com os filhos, o que não era adequado para a sala de aula. Nesse caso, é importante comunicar-se em particular com o aluno e ajudá-lo a conter-se. Também pode ser adequado encaminhar o aluno a um aconselhamento” (PALLOFF & PRATT, 2003 p.31).

O que se observa, nas comunidades virtuais de aprendizagem circunscritas ou utilizadas por cursos formais (a distância ou presenciais) é a ambivalência do discurso, que em alguns momentos, tende a invocar as potencialidades da rede como um novo estilo de aprendizagem mais democrático – e em outros, explicita as imposições de um currículo bem definido, com regras, prazos e avaliações.

Relacionando estes aspectos com as discussões do primeiro capítulo, percebe-se que os conflitos ocorrem no âmbito interno, tendendo a arranjos e acomodação. Isso caracteriza o confronto entre forças emancipatórias e reguladoras, circunscritas a um mesmo paradigma, que ao invés de confrontá-lo, o reafirma. As rupturas são apenas brechas que permitem deixar a educação exatamente como ela está através de novas roupagens para antigos modelos. No trecho a seguir, Palloff & Pratt (2003) exemplificam como é possível evocar a participação democrática, caricaturar uma contribuição horizontal, sem romper com o modelo hierárquico da educação formal:

“Compartilhar a informação, os interesses e os recursos é parte integrante da educação on-line. É à base da forma construtiva de ensinar e aprender, em que o conhecimento e o significado é criado em conjunto pelos alunos e pelo professor. As políticas são as diretrizes que criam a estrutura do curso on-line. As diretrizes – se discutidas e negociadas em um nível razoável pelos alunos e pelo professor – funcionarão como regras firmes para a interação e a participação; elas não apenas ditam o modo pelo qual os alunos participarão, mas também como a interação ocorrerá” (PALLOFF & PRATT, 2003 p.38)

Neste contexto, estabelecidas as “regras firmes” caberá ao professor/ mediador sustentar a interação das comunidades virtuais, a troca de conteúdo, “garantindo”, dessa forma, a aprendizagem, a contribuição significativa, a formação do hipertexto e da Inteligência Coletiva. *“Embora os alunos em geral saibam sustentar a interação – às vezes até ignorando a presença do professor – o curso on-line precisa ser facilitado, caso o contrário se perde o sentido de comunidade” (PALLOFF & PRATT, 2003 p.49).*

Os autores acreditam que há maneiras do professor dar constante apoio à comunidade, através da provocação com perguntas gerais, que não interfiram no processo de pesquisa e descoberta, sendo desencorajado a responder para não quebrar a interação entre os alunos. *“A fim de transmitir o conteúdo sem sacrificar a interação e a formação da comunidade de aprendizagem, o professor deve aprender a fazer perguntas amplas e que atinjam um equilíbrio entre interação excessiva e interação insuficiente”* (PALLOFF & PRATT, 2003 p.49).

Por fim, não há como se desvencilhar da avaliação dos cursos formais, mesmo que haja a tentativa de flexibilização e inovação no processo avaliativo. Testes e provas, auto-avaliação, avaliação realizada pelos colegas, reflexões escritas sobre o curso e a aprendizagem, projetos, artigos e tarefas colaborativas de grupo são algumas formas de avaliações utilizadas.

No contexto das comunidades virtuais, é comum serem avaliadas as contribuições, qualitativa e quantitativamente. Há ambientes de aprendizagem que permitem o controle do número de vezes que o internauta entrou no curso, quanto tempo permaneceu e quais os lugares que frequentou – como será discutido no tópico a seguir. Este mecanismo inibe a participação espontânea do grupo. O diálogo passa a ser subjugado por um objetivo avaliativo, perde a cadência da oralidade e acentua o caráter da linguagem impressa: correção gramatical, ordenamento linear, seqüência, análise e síntese.

Estes aspectos são analisados no tópico a seguir, que encerra o capítulo trazendo as características discutidas nos tópicos anteriores para o contexto da educação a distância. A idéia é analisar as possibilidades de aplicação do discurso sobre o aprendizado informal da rede no contexto dos ambientes formais de aprendizagem.

2.3. Educação a distância e sociabilidade em rede

Como já foi dito, educação formal pressupõe a estruturação de um currículo. A adaptação das características da livre efervescência da rede para um parâmetro curricular implica em domar o que é selvagem, livre e solto. O problema é que os educadores guardam expectativas de que estas características se mantenham intactas, ainda que sob as amarras do currículo. Torna-se necessário, portanto, retomar as considerações do primeiro capítulo e dos tópicos anteriores para que seja observado o que pode ser adaptado do aprendizado informal da livre navegabilidade para o contexto da educação formal.

Em primeiro lugar, o currículo pressupõe tempo e espaço, enquanto que a expectativa do aprendizado em rede é a ruptura com estes elementos condicionantes – fortemente representativos da Modernidade. Isto porque a rede flexibiliza o tempo do usuário (em ambientes de interação assíncronos, pode-se manter uma comunicação de acordo com as necessidades de cada internauta) e desobriga da presença física, o que torna a localização espacial menos importante, desde que haja uma conexão de qualidade com a rede.

Em termos de desenvolvimento da educação, logicamente, isto representa um grande diferencial. Torna possível o contato entre pessoas distantes, multiplica o número de alunos atendidos por professores especializados e permite a troca de experiências culturais entre povos e regiões. No entanto, quando se trata de um curso formal na modalidade à distância, o tempo e o espaço voltam a ter uma forte representação: mesmo que faça parte da efervescência da rede, um curso tem um endereço – assim como uma escola - pode possuir uma senha de acesso - o que delimita o número de alunos – e tem previsão de início e término. Ou seja, na vastidão atemporal da rede, o curso formal se localiza em um tempo e espaço linear.

O mesmo ocorre com a manifestação do sujeito no ambiente da rede. No capítulo sobre a crise de paradigmas, foi comentada a expectativa em relação à importância da efervescência da rede para a manifestação do sujeito que, através da facilidade de acesso aos links, poderia assumir uma aprendizagem personalizada: em frente ao computador,

através do hipertexto, o sujeito-aprendiz, livre navegador da rede, seria o centro momentâneo da construção do seu conhecimento e estabeleceria o seu caminho pela infovia. No entanto, há o retorno: o retorno para a sala de aula – ainda que virtual – onde este conhecimento deverá ser compartilhado. E neste momento, não há como não estabelecer um paralelo com a educação presencial.

“Dizer que as novas técnicas de comunicação nos aproximaram uns dos outros e que temos consciência de pertencer todos ao mesmo mundo corre o risco de parecer artificial e banal, se não se acrescentar logo que este mundo, onde todos os deslocamentos se aceleraram e se multiplicaram, parece cada vez mais com um caleidoscópio. Pertencemos todos ao mesmo mundo, mas é um mundo quebrado, fragmentado” (TOURAINÉ, 2002 p. 230).

Neste momento, a educação formal assume o papel de re-unir o tempo, o espaço e o conhecimento fragmentado em uma sala de aula, que através do processo de negociação e troca, irá transformar aqueles conteúdos em senso comum, atrelados a um currículo que definiu anteriormente – ainda que em linhas gerais - o conteúdo a ser trabalhado. E não há, neste método, muita diferença do ensino presencial, a não ser pela acessibilidade ao conhecimento e às pessoas.

Como já foi comentado anteriormente, o currículo não é construído apenas de conhecimentos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos, localizados em um determinado tempo e espaço. Neste sentido, na consecução do currículo, podem ser selecionados determinados tipos de saberes que privilegiem o conhecimento de grupos étnicos, classes sociais ou gêneros.

É neste momento que prevalece a vantagem da acessibilidade às informações da rede, que permite o confronto entre as diversas versões da história (a multivocalidade) já que não há barreiras entre o discurso leigo e o discurso científico. Rompe-se com a hegemonia da história oficial e é aberto um espaço para os diversos relatos dos infinitos internautas produtores. Traz-se um dado positivo – não existem apenas as histórias “oficiais” e os livros didáticos - mas há que se ter um cuidado com a seleção do material

proposto pelos internautas – visto que nem tudo que circula na Internet tem fundamento. Além disto, a aceitabilidade do que é selecionado e as discussões em torno dos diferentes relatos serão tão democráticas quanto o for a postura do professor mediador.

Outro dado importante para ser analisado no contexto da EAD, além da pré-seleção do currículo, é a expectativa de que os alunos internautas apresentem nas ferramentas de interação do curso o mesmo comportamento que desempenham nas comunidades virtuais da rede: a associação espontânea com os pares, a participação significativa e a motivação apresentada nas comunidades virtuais dos ambientes informais. Neste contexto, o espaço do ambiente virtual do curso pode ser percebido como um espaço instituído da sala de aula e os alunos podem passar a exercer um comportamento condicionado pelo ambiente.

Por exemplo, em uma disciplina semi-presencial denominada Engenharia de Software, oferecida pela Universidade Salvador – UNIFACS em 2001 havia uma sala de bate-papo configurada como uma sala de reunião. Os alunos conversavam todos ao mesmo tempo, surgindo balões desordenados sobre os mais diversos assuntos com a fala dos interlocutores. Um aluno, que estava considerando a experiência improdutiva, pediu para que a professora se dirigisse ao centro da sala, no que foi prontamente atendido. Ao perceberem o avatar da professora se posicionando no centro da sala - que os alunos identificaram como sendo o seu lugar de direito - a turma se acomodou nas cadeiras virtuais ao seu redor⁸.

Torna-se necessário considerar que, na experiência relatada, a sala de chat estava ordenada como uma sala de reunião, onde todas as “cadeiras” estavam dispostas em círculo. Em um primeiro momento, os alunos entram na sala como se fosse um salão de festas: misturam-se, passeiam, conversam desordenadamente. Em um determinado instante, o ordenamento é pedido por um determinado aluno que, para isso, convoca o professor e sugere que o seu lugar seja o centro do salão. Percebe-se, neste momento, que apesar do discurso apregoado sobre a disposição rizomática da rede – referente à

⁸ Relato da professora Carolina Souza para a pesquisadora, durante o desenvolvimento da disciplina.

possibilidade de professores e alunos construírem coletivamente o conhecimento em um ambiente de trocas – a cultura escolar tradicional prevalece no ambiente virtual. O papel do professor não só está bastante definido, como também é cobrado pelos alunos virtuais.

Além disso, o comportamento nas comunidades circunscritas aos cursos é guiado por um objetivo – o de discutir determinados assuntos – e por avaliações que podem vir a ser processuais – o que determina como e quando eu devo interagir nas ferramentas do curso. Este aspecto, em uma ferramenta como o chat (que necessita da rapidez do discurso oral, apesar de se realizar com a linguagem escrita) torna-se potencialmente mais problemático, quando sujeito à avaliação:

“O que os professores não percebem é que a escrita pode ser apagada, rasurada, reconstruída, e a fala não. Uma vez dito, é impossível voltar atrás e dizer novamente, apagar o que foi dito. A fala só permite acrescentar, ir em frente, tentar dar um novo sentido ao que foi dito, mas nunca voltar e apagar” (BONILLA, 2005 p. 114).

Portanto, uma “fala escrita” está sujeita a erros, rasuras, redundâncias e incorreções gramaticais que, se vinculada a um processo avaliativo que considere a linguagem ao invés do conteúdo, pode gerar bloqueios e desencorajar a participação. Bonilla (2005) observa que, por causa disso, dificilmente os professores se aventuram a participar de meios síncronos como o chat. Eles preferem o correio eletrônico ou fórum, pois o meio assíncrono oferece mais oportunidade e tempo para se redigir as mensagens com os devidos cuidados com a escrita e a linguagem.

As características apresentadas a seguir representam um resumo das expectativas criadas no aprendizado informal da rede que repercutem no campo da educação à distância de acordo com o que foi discutido até o momento nesta pesquisa. A primeira diz respeito ao renascimento do sujeito e à possibilidade de manifestação deste sujeito no ambiente educativo da rede. Com a facilidade de acesso a múltiplas informações e com a possibilidade de contato com diferentes usuários, cria-se a expectativa de que o aluno possa construir de forma personalizada o seu conhecimento e trazer contribuições

subjetivas e significativas para a sala de aula virtual, através de suas experiências e referências pessoais.

A segunda refere-se à criação de um espaço (o ciberespaço) que permite o acesso aos diversos saberes de forma rizomática, o que torna o saber científico apenas mais uma categoria, ao lado do discurso leigo e do saber popular. Haveria, portanto, uma relativização da importância do método científico.

“O desafio do conhecimento hoje é a virtualização, ele mesmo existindo como possibilidade e atualização singular. O que se produz nesse processo não é mais ciência, rigorosamente falando, pois está fora de seus cânones tradicionais, ao passo que a perspectiva que emerge não é a de restabelecer uma outra grande narrativa em substituição à ciência, pois o rompimento está no fluir da diferença, mantendo-a e não a eliminando (...)” (LIMA, 2005 p.55)

Somado a este aspecto, espera-se a valorização das experiências pessoais, desvinculada do método científico e elevada à categoria de forma privilegiada de conhecimento. Como consequência, há o retorno às narrativas fragmentadas como recurso de linguagem para compartilhar o conhecimento com os membros do grupo. A rede neste sentido, dá visibilidade às experiências locais e se torna meio de permuta entre experiências similares geograficamente distantes.

“A postura metodológica, portanto, consiste na participação oportunista, que não se prende a filosofia alguma e que adota a configuração que a ocasião indicar (contexto). Dito de outra forma, com base nas considerações apresentadas até aqui, fazer da metodologia um processo criativo/proposicional, um fluxo inventivo de estratégias. Neste sentido, considerar que o conhecimento será tanto mais rico quanto for a multiplicação dos padrões, meios e estratégias, o que implica opor-se ao princípio de hegemonia da metodologia científica na configuração do conhecimento e à utilização de um método homogeneizador no seu processo de produção” (LIMA, 2005 p.56)

Na utilização do recurso do hipertexto, cria-se uma expectativa com relação à produção coletiva do conhecimento, que deve ser construído pela comunidade de aprendizagem. Neste contexto, o professor deixaria de ser o provedor do conhecimento e passaria a integrar a comunidade virtual como qualquer outro membro, porém responsável pela

mediação. O hipertexto possibilitaria o compartilhamento dos diferentes relatos, o que provocaria uma ruptura com uma única história oficial.

“Se partirmos da concepção da necessidade do ‘outro’ no caminho da aprendizagem, da natureza social do conhecimento, compreenderemos que, nos sistemas de educação aberta e a distância, é fundamental criar a possibilidade de existência desse outro, de modo social, simbólico e/ou físico, e, nesse sentido, as novas tecnologias podem permitir o surgimento de interessantes contribuições” (MANSUR, 2001 p.46).

Com relação às comunidades virtuais espera-se a participação espontânea e freqüente nos grupos, através do conjunto de ferramentas interativas disponíveis no ambiente e como forma de contribuição para a construção coletiva do conhecimento. Todas estas idéias possuem forte semelhança com aquelas propagadas por Pierre Levy, no contexto da cibercultura.

“A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centro de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato” (LÉVY; 1999; 130).

Lévy (1997) afirma que o hipertexto se adequa particularmente aos usos educativos porque envolve o aluno no processo de aprendizagem, através da possibilidade de participação ativa na aquisição do conhecimento. O hipertexto proporcionaria uma atitude exploratória e lúdica, por parte do aluno sendo, portanto, *“um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (LÉVY, 1997 p. 40).*

Para o autor, o ideal da construção da Inteligência Coletiva não é difundir um tipo de ciência e arte para o conjunto da sociedade – desqualificando as outras espécies de produções e conhecimento – mas reconhecer diversidade das atividades humanas, sem nenhuma exclusão. *“Em conseqüência, cada ser humano poderia, deveria ser respeitado como um artista ou um pesquisador numa república dos espíritos” (LÉVY, 1996 p. 120).*

Neste espaço compartilhado do saber, as normas sociais, valores e regras de comportamento seriam regidos pela avaliação permanente dos membros e o patrimônio comum do conhecimento seria enriquecido através da cooperação, educação contínua, exercício do senso crítico e valorização do julgamento pessoal, sendo inaceitável, neste espaço, o argumento de autoridade. (LËVY, 1996 p. 120)

No entanto, o próprio autor afirma que seria necessária uma reforma educacional para que houvesse o reconhecimento das experiências adquiridas e sugere que os sistemas públicos de educação tomem para si a tarefa de orientar os percursos individuais do saber e *“de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos”* (LËVY, 1999 p. 158).

“A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do ‘presencial’ à ‘distância’, nem do escrito e do oral tradicionais à ‘multimídia’. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. Nesse quadro, o papel dos poderes públicos deveria ser: garantir a todos uma formação elementar de qualidade; permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento; regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e atualizados” (LËVY, 1999 p. 172).

Como estas características se tornam difíceis de realizar na educação formal, uma das tentativas de adaptá-las ao currículo é “elastecer” o conceito de Educação a Distância. Nation & Evans (1999) acreditam que a tendência é que este conceito se distancie cada vez mais daquele gerado no princípio dos anos oitenta, quando a EAD era considerada por autores como Otto Peters uma variedade industrial da prática educativa (1999 p. 62). Mattos (2004) a caracteriza como *“um dos modos de ampliação das possibilidades*

de educação formal e como alternativa de inovação para outras formas de difusão do conhecimento” (MATTOS, 2004 p. 189).

Nova & Alves (2002) consideram que, no sentido literal, a EAD remeteria a qualquer modalidade de transmissão e construção do conhecimento, desde que sem as presenças simultâneas de agentes envolvidos, mediadas por suportes tecnológicos digitais e de rede, *“seja esta mediação inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizados através da distância física” (NOVA & ALVES, 2002 pp. 42-43).*

No entanto, as autoras admitem que o conceito proposto por elas diferencia-se daquele apresentado no decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (integrante da legislação educacional brasileira), que compreende esta possibilidade pedagógica como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (NOVA & ALVES, 2002 p. 43)

Em outras palavras, uma Educação a Distância que pretenda utilizar amplamente os predicativos do aprendizado informal da rede deve abraçar novas formas de aprendizagem, muito além do escopo das amarras do currículo tradicional dos cursos formais. No entanto, torna-se irresistivelmente mais fácil ceder à transposição do formato presencial para o meio digital, sem muitas variações.

“A análise de alguns cursos à distância, disponíveis na internet, permite-nos perceber que quase todos eles utilizam no processo ensino-aprendizagem, a lógica tradicional e linear de transmissão de conteúdos. Assim sendo, vimos páginas web com conteúdos seqüenciais que, em alguns casos, oferecem um hipertexto fechado no qual o aluno não tem a possibilidade de participar e intervir” (FERREIRA & BIANCHETTI, 2005 p. 158).

No entanto, se por um lado há a preocupação com a formalização tradicional dos cursos a distância, por outro, alguns educadores se preocupam com a informalidade que pode vir a se configurar a educação através da elasticidade com que vem sendo tratada a EAD. Ferreira & Bianchetti (2005 p. 159) evidenciam a multiplicação dos cursos nesta modalidade, contabilizando cerca de 84.713 alunos freqüentando cursos virtuais em 2005, sendo que, deste total, 54757 pessoas estavam matriculadas em cursos autorizados pelo MEC, enquanto que as demais estavam matriculados em cursos autorizados por conselhos estaduais de educação.

A meta do Ministério da Educação é aumentar o número da oferta de cursos como forma de diminuir a exclusão social e digital do país. Para isso, instituições públicas e privadas se articulam, oferecendo cursos que utilizam os mais diferentes meios de comunicação a distância como telefone, fax, material impresso, internet, TV e vídeo. Ferreira & Bianchetti (2005) afirmam que esta oferta de cursos ocorre através de uma vinculação com as diretrizes políticas internacionais recomendadas por instituições financeiras como o BIRD, o que *“interfere na soberania nacional e desrespeita os direitos de cidadania, pois elas retiram o caráter formal de ensino, tornando-o um processo rápido e de baixo custo”* (FERREIRA & BIANCHETTI, 2005 p. 159).

Ou seja, a utilização da tecnologia tanto pode implicar na implementação de excelentes propostas para o acesso ao conhecimento, como pode significar o aumento do fosso entre aqueles que possuem acesso à informação tecnológica e os que não possuem. Este fato está muito mais relacionado a um posicionamento político do que a uma proposta de cunho tradicional ou inovador.

“Entendemos que, no âmbito da educação, as primeiras perguntas que são preciso fazer referem-se a questões de tipo político: a oferta está aumentando como resposta a um crescimento da demanda ou é ela que gera uma nova demanda? Os espaços educacionais estão sendo democratizados, de forma a permitir que setores que antes não tinham acesso à educação passem a ter? Novos espaços estão sendo criados, promovendo, por sua vez, novas marginalizações?” (LITWIN, 2001 p. 20).

O diferencial acaba sendo a postura do professor frente a modelos antigos ou inovadores da modalidade a distância. Conforme já foi abordado no tópico anterior, o aluno virtual requer outros tipos de acompanhamento e outras formas de percepção do seu envolvimento com o aprendizado. Por isso, a lógica interativa das tecnologias requer uma postura diferenciada e, por conseguinte, um perfil específico para o professor mediador também.

Além disso, a EAD traz diferentes atores no processo de mediação das trocas no ambiente de aprendizagem. Por exemplo, o professor pode receber o auxílio de tutores. Neste contexto, *“o docente cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste o seu ensino”*. (MAGGIO, 2001 p. 96). Neste caso, que papel caberia ao tutor?

A figura do tutor aparece em cursos à distância que possuem um grande número de inscritos sob a tutela de um mesmo professor. Neste caso, os inscritos são divididos em grupos, cabendo ao professor elaborar o conteúdo do curso e aos tutores prestar assistência ao grupo que ficar sob sua tutela. *“A idéia de guia é a que aparece com mais força na definição da tarefa de tutor (...). Nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava (...)”* (MAGGIO, 2001 p. 95).

No entanto, se o papel do professor é mediar a comunidade virtual, este papel irá se aproximar bastante daquele exercido pelo tutor, pois ele extrapola a tarefa de assegurar o cumprimento dos objetivos e passa a significar o acompanhamento individualizado do processo de aprendizagem dos alunos sob sua tutela, através da motivação ao compartilhamento do saber no ambiente da comunidade virtual. *“Sustentava-se que o tutor não ensinava - quando ensinar era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. (...)”* (MAGGIO, 2001 p. 96).

No final, o tutor acaba exercendo, no processo, o mesmo papel do professor, sem direito à escolha dos textos a serem indicados, do material didático ou da forma de condução do curso. Isto se torna um problema, pois leva a acreditar que algumas propostas de EAD criaram o perfil de um “sub” professor, mais barato e com menos autonomia, embora, na maioria das vezes, com igual qualificação ou superior ao professor titular da disciplina.

Enfim, os educadores que se preocupam em apresentar novas propostas para a EAD trafegam entre o que existe como potência no ambiente da rede e o que é possível ser realizado na prática cotidiana de um curso formal à distância. Como já foi dito, o discurso sobre as potencialidades da rede geram as seguintes expectativas: valorização do sujeito-aprendiz, acesso aos diversos saberes, relativização da importância do método científico, a valorização das experiências pessoais, retorno às narrativas, produção coletiva do conhecimento, compartilhamento dos diferentes relatos, ruptura com uma única história oficial, participação espontânea e freqüente nos grupos. Estas expectativas podem ser representadas pelas descrições de alguns autores sobre a educação em rede, a exemplo de Gomez (2004):

“A educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E, aqui, devemos ser todos sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade. O educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagem, desejos, curiosidades e sonhos contribui com esse projeto de educação” (GOMEZ, 2004 p. 23).

Neste contexto, fica evidenciado o papel que se espera do sujeito aprendiz (“*prática concreta de libertação e de construção da história*” – referindo-se à história do sujeito), a expectativa na construção coletiva do conhecimento através da participação espontânea e coletiva no grupo (“*devemos ser todos sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade*”) e valorização das experiências pessoais (“*O educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagem, desejos, curiosidades e sonhos*”). Se o texto acima não separa o aprendizado informal do aprendizado formal, o

texto a seguir demonstra as perspectivas desenhadas por GOMEZ (2004) para os cursos disponibilizados na rede:

“O desenvolvimento de cursos Web, orientados pelos princípios da educação popular, do rizoma, do desenho participativo, do sujeito múltiplo e da mediação pedagógica, envolve, segundo nossa perspectiva, a práxis concreta dos participantes, o tratamento do tema, da aprendizagem e da forma. Envolve também a situacionalidade sócio-histórica dos integrantes do projeto, a organização, as manifestações de cada um e a metodologia por eles construída” (GOMEZ, 2004 p. 137)

Neste trecho, ficam evidenciadas as características que existem enquanto potência no ambiente da rede e a expectativa que ela se realize no contexto da educação formal a distância. Novamente se encontra presente a valorização das experiências pessoais do sujeito aprendiz (*“Envolve também a situacionalidade sócio-histórica dos integrantes do projeto, a organização, as manifestações de cada um”*), além do compartilhamento dos diferentes relatos e produção coletiva do conhecimento (*“sujeito múltiplo” e “práxis concreta dos participantes”*). Abre-se a perspectiva da relativização da importância do método científico - ao se mencionar uma *“metodologia por eles construída”* - e do acesso aos diversos saberes - no momento que se valoriza a *educação popular*.

Outro autor que deixa claro as expectativas geradas no aprendizado em rede é Oliveira (2003), para quem o caminho é a mudança de paradigmas e a ruptura com o modo conservador dominante de pensar a EAD. De acordo com o autor, sem a ruptura com o modelo convencional as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes, mesmo que se utilizando sofisticadas tecnologias digitais. (*OLIVEIRA, 2003 p. 15*).

“Assim, mudam-se os papéis: o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interagir com seus pares e com seu professor. Este deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem, para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo” (OLIVEIRA, 2003 p. 34).

Percebe-se o encorajamento à participação espontânea e freqüente nos grupos, onde ocorrerá o processo de troca, o compartilhamento dos diferentes relatos e a produção coletiva do conhecimento. Neste trecho, é evidenciada, também, a postura que cabe ao professor, como mais um membro da comunidade virtual, que deve estimular os demais participantes ao debate.

É neste ponto que começa a incongruência entre aquilo que se prega e se deseja e aquilo que - pelas próprias circunstâncias da prática - se faz. A necessidade de estabelecimento do papel de mediador para o professor, demonstra que a prática das relações travadas no ambiente virtual formal não se mostra tão espontânea quanto aquela observada nos ambientes informais de aprendizagem em rede. Torna-se necessário o incentivo ao debate, o controle de freqüências e a orientação sobre o que e quando debater. Os mesmos autores acima citados, que desdobram os predicativos da rede como ambiente de aprendizagem, mostram-se mais ponderados ao descrever algumas maneiras de utilizá-los no contexto formal.

Gomez (2004), por exemplo, situa sua “*prática concreta de libertação e de construção da história*” em um tempo e espaço bastante definidos; recorta “*a situacionalidade sócio-histórica dos integrantes do projeto*” em temas previamente definidos pela equipe pedagógica e abordados em módulos temáticos; e “*a metodologia por eles construída*” está subordinada a um roteiro prévio com objetivos já definidos pela equipe de professores.

“Independentemente da magnitude/tamanho do curso, é adequado estabelecer o tempo de desenvolvimento e entrega de cada parte ou módulos, atendendo às revisões e sugestões realizadas pela equipe técnico-pedagógica. E, na etapa do roteiro, já devem estar decididos os objetivos previstos para o espaço virtual do curso: textos escritos, imagens, sons, áudio, links, fóruns, encontros em tempo real (chat), videoconferências, animações e simulações” (GOMEZ, 2004 p. 140).

Oliveira (2003) afirma que, para um projeto em EAD lograr êxito, é necessário a disponibilização de recursos tecnológicos interativos e a mudança na postura do

professor, que deverá trabalhar em equipe, partilhando experiências e solucionando conflitos (OLIVEIRA, 2003 p. 43). O autor, para quem o caminho é a mudança de paradigmas e a ruptura com o modo conservador dominante de pensar a EAD – sem o que as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes – no contexto da prática pedagógica dos cursos formais a distância, acredita que a tecnologia não substitui a relação presencial direta.

“(...) as modernas tecnologias não substituem a relação interpessoal direta, sendo desejável garantir espaços presenciais para troca de experiências e construção coletiva. Um alerta válido é que uma boa proposta formativa a distância deve aproximar-se o máximo possível da modalidade presencial, e esta, por sua vez, deve valer-se dos procedimentos e recursos mediadores da EAD, diminuindo a dependência da presença física do professor e da sala de aula convencional como condições para uma educação de qualidade” (OLIVEIRA, 2003 p. 44).

Existem, no entanto, outros autores como Litwin (2001), que apostam na pragmática da utilização dos recursos dentro dos limites do escopo de um curso formal a distância. Para Litwin, a diferença substancial da EAD para o ensino presencial está na substituição da *“proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta., na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham” (LITWIN, 2001 p. 13).*

Para Mercer & Estepa (2001), a tarefa enfrentada por uma equipe de educadores na modalidade a distância não se diferencia muito daquelas enfrentadas pelos educadores da modalidade presencial. *“Ambas as equipes docentes vão preparar um curso que desenvolva temas relevantes de uma determinada disciplina, implementar propostas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes e conceber propostas de avaliação do desempenho deles” (MERCER & ESTEPA, 2001 p. 23).*

Coïcaud (2001) faz uma crítica à incongruência entre aquilo que é propagado pelos educadores através dos argumentos teóricos que fundamentam as propostas dos projetos dos cursos e o que se verifica na prática:

“Em alguns projetos, por exemplo, explicitam-se argumentos teóricos que fundamentam a escolha da modalidade a partir das necessidades dos destinatários, mas logo se exigem porcentagens de assistência obrigatória a reuniões tutoriais, impondo-se, de modo taxativo, as regulamentações estabelecidas para o curso regular das carreiras presenciais”. (COIÇAUD, 2001 p. 63)

Por fim, este capítulo pretendeu discutir algumas incongruências entre as idéias propagadas sobre o aprendizado em rede e a descrição da prática dos cursos formais realizados nos ambientes virtuais. Enquanto que as idéias se mostram bastante otimista com relação à aplicabilidade das potencialidades da rede observadas nos ambientes informais de aprendizagem, a prática direciona aos ajustes que acabam distanciando dos objetivos de romper com antigos modelos e apresentar novas propostas no âmbito da educação.

Ou seja, confrontando-se o discurso sobre as possibilidades com o discurso sobre as experiências narradas pelos autores supracitados, percebem-se as dificuldades de utilização das possibilidades dos ambientes informais de aprendizagem da rede nos ambientes formais de aprendizagem (principal questão levantada nesta tese). Neste contexto, as novas propostas acabam se encaixando nos antigos modelos, gerando a incongruência entre o discurso e a prática.

3. O DISCURSO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O terceiro capítulo desta pesquisa aborda o discurso sobre o currículo na educação à distância, oferecendo subsídio para discussão sobre a segunda categoria – a proposta curricular – que posteriormente será utilizada na análise sobre as experiências selecionadas para o trabalho empírico.

O objetivo não é analisar todos os componentes do currículo, mas aprofundar as questões a cerca de alguns elementos presentes no currículo que impactam diretamente na sociabilidade dos ambientes virtuais. Conforme já foi dito no capítulo sobre a metodologia, os elementos compreendidos que se constituíram em subcategorias foram: interação professor-aluno e avaliação. A interação professor-aluno está diretamente ligada às formas de sociabilidade estabelecidas no ambiente formal da rede; a avaliação foi escolhida como subcategoria, porque aparece, nas leituras realizadas para a pesquisa, como um dos principais entraves para o estabelecimento de relações na modalidade à distância.

A partir do exposto, o capítulo está subdividido em três tópicos: o primeiro se trata de uma abertura sobre as discussões que permeiam as propostas curriculares para EAD, mostrando as expectativas que são geradas pela utilização das tecnologias, no que se refere à ruptura com antigos modelos e paradigmas. Neste sentido, são recuperadas algumas conclusões parciais do primeiro capítulo - sobretudo no que se refere às crises subparadigmáticas da modernidade – e do segundo capítulo – a respeito da transposição das possibilidades da rede do ambiente formal para o informal.

Neste contexto, aparecem as discussões sobre as idéias de Levy, Landow e Papert, e são analisadas as suas repercussões no campo educacional. Doll (1997) e Bonilla (2005) defendem que não é mais possível a manutenção de um currículo centrado no paradigma moderno. Rocha (2005) propõe um currículo inspirado na metáfora do

hipertexto; esta mesma lógica é utilizada por Lima (2005), Pretto (2005) e Ramal (2005). Nova & Alves (2005) propõem a criação de novos espaços de conhecimento para o desenvolvimento da aprendizagem. Finalmente, Souza & Burnham (2004), Garcia (2004) e Gomes (2004) discutem inovações curriculares sem a ruptura completa com os modelos vigentes.

O segundo e o terceiro tópico ressaltam dois elementos que estão diretamente relacionados à sociabilidade dos ambientes formais de aprendizagem, conforme já exposto: a relação que se estabelece entre o professor mediador e o aluno aprendiz e a avaliação no contexto da EAD. Se, por um lado, a relação professor mediador/ aluno aprendiz se apresenta como uma possibilidade de superação dos entraves educativos, a avaliação sempre aparece como a barreira para romper com o discurso tradicional.

Dessa forma, no contexto da EAD, o segundo tópico se inicia com a questão da motivação do aluno pela busca do conhecimento, abordada por Lemos, Palácios e Cardoso (2002). A partir do exposto, Ferreira & Biachetti (2005) são convocados na discussão sobre a postura do professor, que deverá estar aberto a novas propostas. Bonilla (2005) analisa a relação do professor e do aluno fazendo contraponto à sala de aula convencional e Dias (2005) ressalta a importância da mediação do professor. Nesta perspectiva, Santos (2005) defende a superação das práticas convencionais e autores como Gomez (2004), Lago & Burnham (2004), Paloff & Pratt (2003) e Souza & Burnham (2004) apresentam estratégias mais pragmáticas no escopo da EAD, que promovem uma mudança de postura do professor, sem buscar uma ruptura radical com o currículo moderno.

O terceiro e último tópico do capítulo analisa a avaliação no contexto da aprendizagem em rede. Neste contexto, Pretto & Picanço (2002) chamam a atenção para a necessidade de se repensar uma alternativa de avaliação para EAD que supere a verificação quantitativa da aprendizagem de cada sujeito. Silva (2006) também advoga a favor da ruptura com os modelos convencionais. Primo (2006) propõe a avaliação processual e constante, com a participação de todos os membros da comunidade virtual

e Garcia (2004) ressalta a importância da auto-avaliação neste processo. Por fim, a despeito de toda motivação e avaliação processual, Kenski (2006) e Lima & Alves (2006) relatam experiências de baixa participação nas ferramentas de interação de cursos na modalidade a distância.

3.1. Algumas idéias que inspiram o currículo na EAD

A utilização das tecnologias no contexto da educação, gerou a demanda por uma discussão teórica que subsidiasse a prática pedagógica em um primeiro momento, visto que a rede se apresentava como um novo espaço que propiciava um amplo acesso a informações e múltiplas formas de interatividade e sociabilidade.

Como já foi dito no primeiro capítulo desta pesquisa, estas características impulsionaram a discussão já existente sobre ruptura com o paradigma moderno e o modelo curricular que ele representa. No que se refere à sociabilidade em rede, autores como Levy, Papert e Landow foram sistematicamente adotados, na ausência de uma referência específica para a prática educativa. Isto criou expectativas – a partir do discurso sobre o aprendizado informal da rede – que se tornam difíceis de serem operacionalizadas no escopo da educação formal.

Este tópico analisa a interferência deste discurso sobre sociabilidade em rede nas discussões sobre as possibilidades curriculares para a educação à distância. Neste sentido, a evidência mais contundente é a adoção do termo “hipertextual” para definição de uma proposta curricular fundamentada pela lógica descrita por Landow e Levy e adotada por autores como Pretto, Lima, Ramal e Rocha.

A forma como a metáfora do hipertexto parece atender às expectativas a cerca de um currículo pós-moderno, pode ser exemplificada através da descrição de Doll (1997), a seguir. O currículo descrito por Doll (1997) possui as características do ambiente da rede: é complexo, pluralista e imprevisível (o que pode ser associado ao discurso sobre

o hipertexto, que destaca a sua multivocalidade e a instantaneidade dos links que remetem aos mais diversos assuntos); é transitório e instável (assim como preconiza o discurso sobre o centro momentâneo criado pelo sujeito aprendiz no momento da navegação, o que permite que ele próprio construa o caminho do seu aprendizado) e está continuamente em transformação (similar ao movimento da própria rede).

“O sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável que domina a educação, atualmente – que se centra em inícios claros e fins definidos – pode dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede transformativa, a predição e o controle, elementos essenciais do modelo de currículo modernista, tornam-se menos ordenados e mais imprecisos” (DOLL, 1997 p.19).

As descrições apresentam semelhanças, também, com as propostas de Lévy (1999) já discutidas nesta tese, no que se refere à individualização do percurso do aprendizado: para o autor, torna-se necessário construir novos modelos de espaços do conhecimento, pois os percursos e os perfis dos aprendizes são singulares, estando cada vez mais difícil canalizar o saber em programas ou currículos que sejam válidos para todo mundo (LÉVY, 1999 p. 158). Por isso, segundo Levy, torna-se necessário construir novos espaços de conhecimentos e romper com as escalas lineares e paralelas, estruturadas por “níveis” e organizadas pela noção de pré-requisitos, que convergem para saberes “superiores”. De acordo com o autor, doravante é preferível a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos e nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999 p. 158).

Estas características do que seria uma nova proposta para a educação, são confrontadas sistematicamente com o currículo modernista, que Doll (1992) define como sendo de orientação mecanicista, cujos objetivos estão situados fora do seu contexto e são determinados antes do processo instrucional. De acordo com o autor, uma vez firmemente estabelecidos, eles são conduzidos ao longo do currículo pelo professor, que

assume o lugar de detentor do conhecimento, enquanto os alunos se tornam os receptores de um conteúdo pré-estabelecido. (DOLL, 1997 p.44)

Nesta perspectiva, torna-se necessário retomar as discussões desenvolvidas no primeiro capítulo desta pesquisa, quando foi analisada a tentativa de contrapor o paradigma moderno – associado ao antigo, estático, já estabelecido – a um paradigma emergente, cujas características – ainda não muito bem definidas – apontam para uma impossibilidade de adoção de modelos, um maior espaço para as subjetividades dos indivíduos e um respeito às diferenças e diversidades.

As conclusões parciais do capítulo apresentam a defesa sobre a não-superação da modernidade enquanto paradigma dominante; no entanto, corroborando com o discurso de Touraine (2002) acreditamos que a modernidade também encontra o espaço para a subjetividade – parte de si mesma que a traz em constante crise. Portanto, o discurso dicotômico, onde a racionalidade, o modelo rígido e o conteúdo estático é posto de um lado fazendo contraponto a uma proposta pós-moderna que agrega todas as possibilidades educativas nos parece demasiado simplista como resposta aos problemas educacionais.

Por exemplo: Lima (2005) afirma que os traços da racionalidade científica moderna estão predominantemente presentes na teoria e prática curricular brasileira; o modelo curricular reproduz o modelo hegemônico de trabalho vigente na sociedade capitalista, de modo a contribuir, a partir do que lhe é próprio (a questão do conhecimento), com a ordem e estabilidade desta mesma sociedade. Para o autor, isto significa que a educação escolar e suas variadas expressões curriculares estão centradas num modelo formal e totalitário do conhecimento. *“Metodológica e pedagogicamente (as expressões curriculares) são marcadas pelo rigor sistemático linear e fragmentário (...)”* (LIMA, 2005 p.83).

No entanto, entre as variadas expressões curriculares, encontram-se propostas como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e o construtivismo de Jean Piaget, que estão

longe de centrar os seus objetivos em conteúdos pré-programados, sendo clara a opção pelo sujeito como centro do processo de aprendizagem. Destarte o uso que se faz destas teorias, não se pode dizer que elas se encaixam nem no modelo caricatural do currículo moderno - construído para ser contraposto às novas propostas – nem nas novas propostas que propõem uma ruptura incondicional com a estrutura curricular existente. Criar dois pólos opostos, portanto, é uma estratégia para defesa da idéia do “pós”: pós-moderno, pós-curículo, pós-modelos.

Isto não significa, no entanto, que estejamos satisfeitos com o currículo da forma como ele se apresenta atualmente. Assim como Rocha (2005), também acreditamos que as propostas curriculares poderiam ser menos fragmentadas, menos monorreferencializadas, menos fechadas em uma comunicação unidirecional e massiva; assim como o autor, acreditamos que é preciso haver espaço para uma outra prática curricular, que estabeleça sua construção a partir das tensões sociais, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo. (ROCHA, 2005 p. 145).

No entanto, acreditamos que estas práticas já se manifestam através de pequenas revoluções no interior do currículo. Estas revoluções, apesar de não promoverem a ruptura com o currículo moderno (é uma força subparadigmática) trazem enormes benefícios ao processo ensino aprendizagem. Ou seja, dentro do paradigma e do currículo moderno o sujeito (a parte deste mesmo paradigma que é negada e contraposta à racionalidade) já se manifesta e aumenta a cada dia o espaço que pleiteia.

Em contrapartida, torna-se bastante difícil pensar em outras possibilidades que venham a substituir o currículo criticado. Neste sentido, a título de exemplo, ressaltamos que as críticas sempre se referem a ambientes formais de aprendizagem; no entanto, a descrição daquilo que sucederia o currículo modernista amplia, em muito, o âmbito da sala de aula. Alguns autores, a exemplo de Nova & Alves (2005), chegam a propor:

“Talvez, ao invés de escolas nos modelos atuais, possamos ter outros espaços presenciais, específicos para determinadas funções e

possibilidades cognitivas, afetivas, sociais, éticas, baseadas em diferentes tipos de convivência e de temporalidades. Isso conjuntamente a diversos espaços virtuais, que colaborariam de forma distinta para a aprendizagem, trazendo elementos que, do ponto de vista prático, espaços presenciais não poderiam prover, tais como uma convivência com uma diversidade temporal, cultural, étnica e cognitiva muito mais múltipla.” (NOVA & ALVES, 2002 p. 48)

Cabe perguntar se estes espaços já não existem: os grupos presenciais e virtuais, a praça, a rua, a Igreja, o clube, o ciberespaço, os meios de comunicação de massa, enfim, tudo aquilo que compõe o universo do aprendizado informal. Neste caso, não seria o papel da escola reunir os aprendizes com as suas multirreferências para socializar o aprendizado?

Por exemplo: Tenório (1998) observa que *“a produção de conhecimento se dá entre sujeitos e em cada sujeito, sendo tecidas tanto a teia sócio-histórica de conhecimentos, quanto a rede cognitiva de cada indivíduo”*. (1998 p. 164) A partir destas considerações pode-se afirmar que o grande diferencial educativo proporcionado pela rede é a possibilidade da criação de projetos coletivos de amplo alcance, onde a participação do cidadão comum, usuário da rede, se dá de maneira efetiva, sem que haja necessidade de representatividade, como em uma ONG, num partido político ou no parlamento. Dispostos na rede, os projetos estão praticamente abertos *a quem possa interessar*. Isto não entra em confronto com o currículo escolar, embora seja outra fonte de aprendizado também.

No entanto, autores como Rocha (2005), Nova & Alves (2002) acreditam que o processo democrático da troca do conhecimento não seria possível no interior do currículo como ele se apresenta atualmente. Julgando descartável e indesejável a padronização do saber, Rocha (2005) sugere a “metáfora” do hipertexto como forma de se repensar a prática e modelo curricular:

“Ao pensarmos no currículo utilizando-se da metáfora do hipertexto, podemos abandonar as famosas grades curriculares, com os pacotes de informações, pré-requisitos, dando lugar a uma construção colaborativa, através de múltiplas conexões com as áreas do conhecimento, permitindo a participação e a intervenção dos alunos no

processo educativo. Sairemos da lógica de meros consumidores passivos, para praticar a autoria e a produção de conhecimento” (ROCHA, 2005 p. 145).

A metáfora do hipertexto é utilizada por diversos autores que pretendem romper com o currículo modernista. Ramal (2002), por exemplo, propõe um currículo em rede, cujas características seriam: a metamorfose, a mobilidade dos centros, a polifonia, interconexão, exterioridade e a hipertextualidade. Para a autora, o “modelo da escada” (referindo-se à organização curricular por níveis) presente na escola “*não nos serve mais, pois deriva de pressupostos epistemológicos impostos pela cultura da palavra impressa*”. (RAMAL, 2002 p.184). Neste contexto, de acordo com a autora, o modelo hipertextual da rede, com a simultaneidade, não-linearidade e interdisciplinaridade integrada provoca a escola, cujas características ainda pressupõem etapas a serem vencidas e pré-requisitos que funcionam como degraus.

“Uma das provocações que o hipertexto, como nova tecnologia de leitura, de escrita, de produção e de comunicação de conhecimentos vai lançar à escola é a possibilidade de se abolirem as tradicionais grades curriculares, dando lugar a um currículo em rede, substituindo nossos modelos conceituais escolares fundados numa psicologia cognitiva que supõe a linearidade e as hierarquias de saberes por outros que contemplem os novos estilos cognitivos: a mutilinearidade, os nós, os links e a interconexão. Ao invés de uma organização de cunho estruturalista, o descentramento produtivo, a partir do qual pontos flexíveis e mutáveis se interconectam sem regras fixas numa contínua negociação de sentidos e informações, construindo sempre novos discursos”. (RAMAL, 2002 p.183)

Lima & Pretto (2005) também propõem uma nova concepção curricular imersa numa lógica hipertextual: ou seja, o currículo como hipertexto. Nesta lógica proposta, o currículo passaria a ter a função de interface, constituindo-se em um elemento estratégico para pensar a mobilização de todos os envolvidos com a produção e difusão do conhecimento. (LIMA & PRETTO, 2005 p. 209)

Lembrando que o currículo hipertextual significaria horizontalidade, conexão entre os diversos discursos e saberes, voltamos a questão abordada na conclusão parcial do

capítulo um: tentar incorporar ao currículo os diversos saberes que historicamente não faziam parte do contexto escolar é torná-lo mais democrático, ou, ao modificar as formas destes saberes, através da sua incorporação ao currículo, isso não se torna uma alternativa mais autoritária? Ou seja: quem disse que precisamos aprender tudo na escola? Quem falou que as instituições de ensino precisam reconhecer tudo aquilo que eu aprendi? Dota-la de tal importância não seria uma forma de legitimar a sua supremacia sobre os outros espaços de aprendizagem?

Outra questão que deve ser lembrada neste contexto é o processo de construção da rebeldia, descrito por Santos (2000): de acordo com o autor, este também um processo social contextualizado, portanto, torna-se difícil exercer uma crítica quando ela própria está inserida no contexto de quem pensa e constrói. Portanto, quando se busca o aproveitamento das potencialidades do aprendizado informal através da sua incorporação ao currículo escolar, isso o descaracteriza e o esvazia da sua possibilidade de construção de uma crítica a partir do olhar do outro.

No entanto, existem autores como Teixeira (2002) que, apesar de criticarem o currículo modernista e buscarem novas formas de aquisição do conhecimento, buscam uma postura menos dicotômica ou bipolar. Por exemplo, ele reforça o papel do professor mediador (a despeito de qualquer argumento a favor da horizontalidade), argumentando que nem todo conhecimento se constitui em recurso estratégico para o desenvolvimento humano nem é apropriado ou construído da mesma forma por todos os indivíduos ou grupos. A pré-seleção se tornaria necessária porque *“na sociedade da informação, o conhecimento intelectual assume conotações estratégicas na medida em que pode fornecer aos indivíduos meios de superação de suas próprias condições sociais”* (TEIXEIRA, 2002 p. 35).

Souza & Burnham (2004) acreditam que o maior desafio atualmente é *“escolher o que selecionar/produzir para subsidiar os processos de ensino/aprendizagem e como apresentar propostas para a realização desses processos”* (SOUZA E BURNHAM, 2004 p.173). Autores como Souza E Burnham (2004), Garcia (2004) e Gomez (2004)

apostam na inovação sem uma ruptura definitiva com o currículo. Ao contrário: apresentam como solução para potencializar os preditivos da rede um projeto pedagógico bem elaborado, com conteúdo e objetivos definidos – sem que isso signifique o engessamento do que foi proposto – com professores mediadores capacitados para amparar o processo de negociação e troca no âmbito das comunidades virtuais e dos ambientes de aprendizagem.

Neste contexto, tornam-se importantes outros elementos, como o ambiente do curso, que deve ser elaborado por um designer educacional:

“O designer educacional, na sua qualidade de educador, terá a responsabilidade de coordenar as atividades de montagem do curso de educação na Internet, conjugando conhecimentos de pedagogia, informática, psicologia, sociologia, comunicação e marketing, entre outros. Além de identificar as necessidades e os problemas, ele desenha o mapa, escreve o roteiro com critérios didáticos que superam a segmentação, o verbalismo, o dogmatismo e o conhecimento do senso comum. Para isso, deverá primeiro estudar a realidade com que pretende trabalhar”. (GOMEZ, 2004 p.128).

Por fim, este tópico teve o objetivo de levantar algumas discussões sobre as idéias que inspiram os educadores de EAD. Neste sentido, pode-se perceber que elas variam de uma postura integrada - mais ou menos crítica – ao currículo contemporâneo à uma proposta de ruptura radical com o que os autores definem como currículo moderno.

No tópico a seguir, analisamos uma relação bem conflituosa nas propostas para o aprendizado em rede: a relação professor/aprendiz. Ela está sempre tensionada pelo papel que é atribuído ao professor, neste contexto: o de mediador que deve estimular o aluno a buscar a construção ativa do aprendizado e contribuir para a formação do conhecimento coletivo, ao mesmo tempo em que lhe cabe também, avaliar o desempenho deste aluno, através de conceitos ou notas.

3.2. O professor mediador e o aluno aprendiz

No capítulo em que foram analisadas as comunidades virtuais discutiu-se as formas de sociabilidade nas comunidades informais, cujas características apontavam para uma relação horizontal, pautada pela colaboração de todos os internautas inscritos e a construção do aprendizado através da troca, o que permitiria o desenvolvimento da Inteligência Coletiva. Neste contexto, ressaltou-se o papel que os moderadores do grupo exerciam nas comunidades de aprendizagem – o que os deixava em um patamar diferenciado com relação aos outros membros – e questionou-se a perspectiva da multivocalidade, ponderando-se que, se os membros que permaneciam no grupo eram aqueles dispostos a compartilhar do senso comum que surgia com o tempo, esta multivocalidade não possuía um espectro tão amplo quanto aquele apregoado no discurso sobre a cibercultura e sobre o aprendizado informal da rede.

Por outro lado, foi argumentado também que, circunscrita ao ambiente de um curso formal, as comunidades virtuais – e/ou as ferramentas de interação da rede – tendem a modificar certas características, pois ficam condicionadas à imposição do tempo e do espaço do curso. As relações estabelecidas nesse ambiente, além de serem moderadas, precisam ser mediadas para que se cumpram os objetivos previstos no currículo e se atenda as expectativas geradas pelo aprendizado em rede – já discutidas anteriormente.

É nesse cenário que irá se constituir a figura do professor mediador, que surge como um profissional capaz de individualizar o aprendizado de cada aluno e orientá-lo, a partir das suas escolhas, na construção coletiva do aprendizado do grupo. Esta nova postura profissional exigida pelo professor no ambiente da rede é confrontada com uma postura mais diretiva, relacionada ao ensino convencional:

“No Brasil, o ensino de 2º grau tem privilegiado uma orientação na qual o estudante é permanentemente levado a acompanhar um programa de leituras e pesquisas, mediante um estímulo constante das escolas. Em maior ou menor grau este estímulo possui características coercitivas. Contudo, este não é o aspecto crucial da questão que gostaríamos de abordar aqui, e sim o fato que o interesse pela busca do

conhecimento, nestas condições, não parte do próprio aluno, mas de uma entidade externa a ele que lhe demanda o cumprimento de uma tarefa” (LEMOS & PALACIOS & CARDOSO, 2002 p. 275).

Neste contexto, Moran (2005)⁹ ressalta que as tecnologias da comunicação e da informação não substituem o professor mas alteram as suas funções: ele se abstém da função do repasse de informações e passa a estimular a curiosidade dos alunos e auxiliá-los no processo de triagem do conhecimento, considerando os dados que seriam mais relevantes. *“Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética¹⁰.”*

Ferreira & Bianchetti (2005) compartilham do discurso de Moran ao afirmarem que para trabalhar com as tecnologias da comunicação e informação, o professor terá que se colocar aberto para o novo, o inesperado, pois cada aluno irá trilhar caminhos diferentes e difíceis de serem previstos. Para os autores, a interatividade propicia um quadro de imprevisibilidade que desencoraja o estabelecimento de determinações *a priori*. Nesse quadro, espera-se que o professor *“esteja disposto e disponível a abrir um leque de possibilidades para que o aluno realize suas escolhas, relacionando os novos saberes com outros já construídos”* (FERREIRA & BIANCHETTI, 2005 p. 161).

Santos (2005) avança nas expectativas, com a seguinte definição: *“Conforme já afirmamos, a educação on-line é um fenômeno ou evento da cibercultura e não apenas uma evolução da EAD”* (SANTOS, 2005 p. 182). Isto significa que ele espera um papel muito mais atuante deste professor mediador, no sentido de superar as práticas convencionais de EAD, tais como a auto-aprendizagem, onde o estudante recebe o material do curso com instruções que envolvem conteúdos e atividades, elabora sua produção individual retornando-a, via canais de comunicação, ao professor. Santos (2005) considera que, neste caso, o material didático se torna o centro do processo,

⁹ MORAN, J.M. Novas Tecnologias e o reencantamento do mundo.
<http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/novtec.1> (03/10/2005)

¹⁰ Idem.

quando na verdade o processo gerado pela relação entre o professor e o aprendiz é que deveria ser o centro.

Neste ponto, observa-se que, as características que aparecem espontaneamente nos ambientes informais da rede, transfiguram-se em tarefas para o professor mediador no ambiente formal de aprendizagem: ele tem que *fazer acontecer* aquilo que é observado em outro contexto. Cabe ao professor mediador, portanto *fazer acontecer* a busca individualizada de cada aluno pelas informações que possam contribuir para o seu conhecimento; tem que *fazer acontecer* a interação virtual e a troca “espontânea” entre os membros da comunidade; tem que *fazer acontecer* as contribuições através dos relatos de experiência, que possibilite a manifestação do sujeito com toda sua multirreferencialidade.

Além disso, como se trata de um espaço de um curso formal, a elegibilidade ocorre no momento do curso, mas a permanência é acompanhada sistematicamente por esse professor mediador, que necessita manter o aluno inscrito na sala de aula virtual. Como o desligamento em cursos na modalidade a distância tende a ser alto, o professor precisa ficar atento aos sinais que indiquem desistência do membro da comunidade – já descritos em capítulo anterior – para estabelecer estratégias que o mantenham no curso até o final. Sobre este aspecto, Palloff & Pratt (2003) comentam:

“Um professor universitário com quem falamos disse que, com frequência, aceitava um número de inscritos nos seus cursos on-line que superava em um terço o número máximo de alunos, prevendo o abandono futuro e não querendo que os administradores de sua instituição ficassem indignados com seu possível quadro de evasão. O professor também observou que isso acabava por aumentar a sua carga de trabalho, pois ele tinha de identificar os alunos que demonstravam dificuldades em começar o curso e aqueles que o abandonariam mais cedo ou mais tarde” (PALLOFF & PRATT, 2003 p.24).

Aquilo que deveria ser considerado, portanto, um procedimento normal do professor em sala de aula – motivar o aluno e observar o seu interesse pelo andamento do curso – passa a se constituir em tarefa extra, pois os sinais de evasão de um aluno virtual não

são tão visíveis quanto aqueles apresentados em uma sala de aula presencial: não é possível medir o cansaço, o desânimo, somente o nível e a qualidade da participação.

Isso obriga o professor a estabelecer estratégias que o ajudem a manter nos ambientes formais o mesmo desejo e motivação observada nos ambientes informais da rede. No entanto, estas estratégias, por vezes, tendem a ser representadas muito mais pelo estabelecimento de tarefas - que tornem o aluno sistematicamente visível através do seu cumprimento sucessivo – do que pela motivação e pelo desejo de fazer parte da comunidade e participar de forma efetiva. Souza & Burnham (2004) relatam a experiência da produção de uma disciplina semi-presencial - Engenharia de Software – para o curso de Sistema de Informação da UNIFACS em 2002, onde são dimensionadas algumas destas estratégias no ambiente do curso. Por exemplo: o projeto foi organizado de forma a oferecer mais aulas presenciais no primeiro semestre e mais aulas à distância no segundo semestre, como forma de favorecer a adaptação gradual dos alunos ao ambiente virtual, garantindo também um aumento na qualidade da execução das atividades propostas (SOUZA & BURNHAM, 2004 p. 179).

Outra estratégia utilizada para a disciplina foi a criação de um espaço chamado “Sala de Produção”, destinado a disponibilização dos projetos e materiais desenvolvidos por grupos de trabalho formados por alunos. Nessa sala, os grupos deveriam disponibilizar também a página dos seus projetos de software, requisito principal para aprovação na disciplina, enfatizando os aspectos teóricos apreendidos durante o curso.

“(...) percebe-se que a sala de produção representava o espaço de colaboração, onde alunos e professores comentavam e avaliavam as produções dos outros, dando sugestões, e fazendo críticas construtivas. Essa interação favorecia e estimulava a produção coletiva do conhecimento e, por conseguinte, o seu compartilhamento” (SOUZA & BURNHAM, 2004 p. 186).

Ocorre, portanto, a necessidade de criação de espaços e atividades impostas para que seja garantida a dinâmica esperada pelo grupo. Esta dinâmica procura reproduzir o contexto do discurso sobre o aprendizado informal da rede e a cibercultura:

compartilhamento das experiências, participação na comunidade virtual de forma a contribuir com a construção coletiva do conhecimento - tendo as experiências (a disponibilização das páginas da web contendo os softwares produzidos) um papel de destaque na aquisição do conhecimento - e o julgamento público da obra produzida, pelos outros membros da comunidade virtual.

Outras estratégias são utilizadas para replicar as características descritas no discurso sobre o ambiente informal da rede, tais como: disponibilização de portfólio dos aprendizes, “diário de bordo” ou relatos de experiências pessoais. Estas estratégias têm como objetivo “garantir” a manifestação individualizada do sujeito aprendiz e criar pré-disposição para que os alunos inscritos busquem os seus pares, formem grupos com outros alunos com quem se identifiquem e compartilhem experiências pessoais para serem comentadas, apropriadas e re-significadas pelos outros membros da comunidade.

Como já foi dito anteriormente, neste contexto, o posicionamento do professor mediador se mostra relevante para o andamento da comunidade virtual. Embora a mediação comumente esteja associada com a participação do professor como mais um membro da comunidade - que deveria evitar dar respostas prontas, preferindo incentivar a busca pelo conhecimento - para Gomez (2004) isso não significa que deva se limitar a dar as boas-vindas aos alunos aprendizes: *“ele terá um posicionamento político-pedagógico, dialogará, responderá a mensagens e participará em chats e debates. Acompanhará o ritmo de participação dos alunos e encorajará a reflexão e a ação, promovendo uma comunidade de aprendizagem”* (GOMEZ, 2004 p. 156).

Esta promoção da comunidade de aprendizagem – que requer estratégias para replicar o funcionamento dos ambientes informais da rede – mostram o seu caráter formal: as articulações do grupo não ocorrem de forma espontânea; elas são pensadas, motivadas, mediadas para reproduzir um determinado comportamento associado ao sucesso do aprendizado. No entanto, essa formalidade, apesar de contrariar os discursos pós-modernos sobre o aprendizado em rede, pode garantir o cumprimento dos objetivos e o aprendizado dos alunos.

Por exemplo, Lago & Burnham (2004) relatam uma experiência que denota a preocupação com as relações estabelecidas nas comunidades virtuais e com a construção coletiva do conhecimento: a experiência com a disciplina “Comunidades de Aprendizagem Distribuídas”, componente do currículo do Programa de Pós-graduação em Multimídia e Educação, oferecido pela Universidade de Aveiro, via Internet, no ano de 2003.

A disciplina tinha como proposta a discussão e análise sobre as comunidades virtuais e partiam de um artigo-base com a proposta de ampliação do conhecimento através da participação do grupo em outras comunidades e relato das experiências dos alunos participantes da disciplina, como forma de contribuição para a construção coletiva do hipertexto referente ao grupo. As autoras se surpreenderam com as contribuições que se expressaram através das ações discursivas dos sujeitos, que atribuíram diferentes significados e sentidos ao conceito de comunidade, tendo como referência muito maior as participações em outras comunidades virtuais – através da observação do funcionamento, do compartilhamento de posturas políticas, éticas, da percepção de questões sociais, afetivas, dentre outras - do que a dependência no artigo-base.

“Essas contribuições, portanto, ampliaram e multirreferencializaram o assunto tratado, mostrando que, cooperativamente, o ‘sentido de comunidade’ deixou de ser aquele complexo de construtos teóricos e baseados em fontes de informação secundárias (literatura) ou primárias (pesquisa), trazido por Rovai¹¹ (2002), para se tornar um complexo multirreferencial de construtos, que incorporam e re-significam, coletivamente, aquele sentido” (LAGO & BURNHAM, 2004 p. 229).

Percebe-se, portanto, que os executores do curso, longe de promover a ruptura com o currículo formal, utilizaram os seus predicados a favor da construção da comunidade virtual e acabaram por conseguir manter algumas características dos ambientes informais da rede: valorização da experiência individual e da prática (o conhecimento

¹¹ Referência ao artigo proposto na disciplina como ponto de partida para discussão.

obtido através da fonte secundária – o artigo base – é relativizado, em favor das experiências vividas fora do contexto do ambiente do curso), multivocalidade (foram trazidos diferentes construtos referenciados pelas experiências e compartilhados pelo grupo); construção coletiva do conhecimento (o conhecimento compartilhado no ambiente virtual do curso provinha de experiências múltiplas e eram negociados pelos membros); hipertexto sem fronteiras (as fontes não estão circunscritas ao ambiente da rede: o aluno aprendiz participa de comunidades virtuais nos ambientes externos ao curso e compartilha o conhecimento adquirido com outros membros).

É necessário, portanto, ponderar a idéia de que são as amarras do currículo e/ou a educação formal que impedem a viabilização do aprendizado em rede. Mesmo porque - como será visto no capítulo a seguir - as experiências daqueles que propõem uma educação que promova a ruptura com antigos paradigmas pouco diferem dos que buscam alternativas no interior do currículo tradicional. Na prática, todos utilizam, positivamente, os mesmos artifícios com foco no sujeito aprendiz e com o objetivo principal de estimulá-lo na busca por uma aprendizagem significativa.

Por isso, há uma contradição entre o discurso – que tenta se desvencilhar de antigos modelos – e a prática pedagógica – que necessita de contornos mais regulares para sua execução. Um exemplo desta contradição é quando Gomez (2004) preconiza que “*não existirão redes por decreto*” (GOMEZ, 2004 p. 47) - enfatizando, com isso, o caráter espontâneo que deve permanecer nas associações virtuais e na formação das comunidades de aprendizagem – ao mesmo tempo em que defende a importância da relação professor / aprendiz no processo de construção de conhecimento. Para Gomez (2004) “*a metodologia de educação está baseada no apreço e na aceitação do aluno, numa relação de igualdade*” (GOMEZ, 2004 p. 48). Ou seja, mais uma vez, o caráter formal ou informal é convocado de acordo com a conveniência, para defesa do discurso ou como justificativa para a prática.

No que se refere à relação professor/ aprendiz, conforme já foi discutido anteriormente, esta relação de igualdade possui limites impostos pelo papel de mediador e avaliador

requerido do professor, que também tem como tarefa auxiliar no processo de descobertas do aluno. De acordo com Dias (2005), “(...) a simples navegação, num universo de informação em rede, não se traduz numa aprendizagem efetiva” (DIAS, 2005 p. 182). Para que dados se transformem em informação e esta em conhecimento, torna-se necessário o envolvimento do aprendente nas atividades e tarefas em curso. Para Souza & Burnham (2004):

“Mesmo havendo uma mudança em relação ao papel do professor na produção de aulas quando se trabalha cooperativamente, em especial no que concerne à produção/ organização do conhecimento, é importante que esteja claro que esse professor continua tendo grande responsabilidade no processo. Além de orientar essa produção, agora também com participação do aluno, a preocupação em garantir a qualidade do conteúdo didático é fundamental para o desenvolvimento do próprio material”. (SOUZA & BURNHAM, 2004 p. 176).

Se o aprendizado em rede requer uma posição diferenciada do professor, o mesmo ocorre com o aprendiz, que deve assumir uma atitude de abertura à participação ativa na identificação dos próprios objetivos no escopo dos objetivos da aprendizagem do curso, além de saber gerir o próprio tempo, subjugado ao tempo previsto para o término do curso.

No entanto, o que se observa rotineiramente, é um abandono do curso por falta de gerência do próprio tempo por parte do aprendiz. Além disso, a contribuição para o conhecimento coletivo não ocorre da mesma forma ou com a mesma intensidade em relação aos membros do grupo. O que ocorre – caso não haja a intervenção direta do professor - é a concentração da troca de mensagens por uma pequena parcela dos alunos, enquanto que a maioria limita-se a freqüentar o ambiente de aprendizagem de forma imperceptível para o restante da comunidade: eles lêem as mensagens, cumprem as tarefas, mas não aparecem como membro atuante da comunidade. Pode-se traçar um paralelo entre o aluno dos ambientes on-line e os alunos presenciais, pois, destarte todo esforço que é realizado para o seu comprometimento efetivo consigo e com os outros membros do grupo, ele continua replicando o comportamento observado nos alunos dos ambientes presenciais:

“Na sala de aula, são quase sempre os mesmos alunos que se manifestam, expondo suas idéias, seus desejos. Alguns, poucos, falam muito e então se tem a sensação de que a turma toda é participativa, que interage, mas um número significativo de alunos fica calado, assistindo. Os que têm a liderança na turma falam o tempo todo, outros fazem breves comentários, mas quem fecha a idéia é sempre quem fala mais” (BONILLA, 2005 p. 80).

BONILLA (2005) destaca a importância física do local onde os alunos se posicionam em sala de aula, que interfere no desempenho dos papéis. De acordo com a autora, quando os alunos estão sentados em suas carteiras, tendem a acatar as idéias do professor – que ocupa um lugar de destaque – mesmo que não concordem com elas. *“No entanto, quando são eles que estão em frente à turma, com o professor sentado entre os alunos, requisitam para si essa autoridade/ poder” (BONILLA, 2005 p. 80).*

Percebe-se similaridade entre esta descrição e a experiência relatada no tópico do capítulo anterior sobre comunidades virtuais: a professora Carolina Souza participava de uma sessão de chat inserida no contexto da disciplina semi-presencial “Engenharia de Software” do curso Sistema de Informação da UNIFACS; como todos falavam ao mesmo tempo e ninguém se entendia, um aluno requisitou a presença do avatar da professora no centro da sala virtual, o que motivou o restante da turma a posicionar os seus avatares em formato de semi-círculo.

No entanto, ferramentas de interação como o fórum e o correio eletrônico, que não permitem esta simulação da sala de aula presencial, transmitem a idéia do rizoma, da horizontalidade das relações, o que pode encorajar os alunos a assumirem o discurso propagado pelos educadores da rede sobre a comunidade onde professores e aprendizes estão no mesmo patamar na construção do conhecimento.

Alunos que se sentem inibidos na sala de aula presencial podem vir a apresentar uma participação muito maior no ambiente on-line. Descondicionado da imagem física e se sentindo protegido pela mediação tecnológica, certos alunos tendem a contribuir de uma

forma mais efetiva nas ferramentas de interação. Porém, isso não altera a pouca representatividade dos alunos nas ferramentas interativas porque, em contrapartida, há aqueles que se sentem inibidos pelo registro imposto das participações nos fóruns e chats, por exemplo.

Para mapear a frequência do aluno no ambiente de aprendizagem do curso e o seu desenvolvimento, foram criados alguns ambientes de aprendizagem – a exemplo WebCT, TopClass, UniverSite, AulaNet e Teleduc (livre), entre outros - que realizam uma espécie de cartografia do percurso e desempenho do aprendiz: eles mapeiam a progressão do aluno em suas atividades específicas - leitura de textos, consulta bibliográfica, execução de tarefas – contabilizam as suas entradas no ambiente e o tempo de permanência, quantificam as contribuições dos alunos nas ferramentas de interação, além de desenhar os caminhos percorridos pelos alunos a cada entrada. *“Vão deixando inscrita uma história quase linear do aluno, do professor e dos técnicos administrativos que circulam no ambiente virtual delimitado para os encontros”*. (GOMEZ, 2004 p. 165). Ou seja: para garantir uma aprendizagem colaborativa efetiva - o comportamento observado no discurso sobre o aprendizado informal da rede – apela-se para o aumento do controle.

Portanto, a relação do professor com o aluno aprendiz está sempre tensionada. Se, por um lado, se busca a horizontalidade nas relações, por outro, cabe ao professor mediar o processo de aprendizagem do aluno, o que significa a sua (co) responsabilidade na observação processual deste aprendizado. Como meio de motivação – e conforme foi discutido no decorrer deste tópico - ele tende a aderir ao discurso do aprendizado informal da rede; mas a forma de reprodução deste aprendizado não ocorre de maneira espontânea, e sim, construída através de estratégias que tem como objetivo a reprodução do comportamento dos ambientes informais de aprendizagem.

Por isso – como forma de garantir um comportamento esperado, além da medição dos resultados da aprendizagem - a relação professor/ mediador e aluno/aprendiz está constantemente permeada por um processo de avaliação, o que – ao contrário do que

prevê o discurso da horizontalidade – irá tensionar as relações no ambiente de aprendizagem virtual. Este processo avaliativo é discutido no tópico a seguir.

3.3. A avaliação no contexto da aprendizagem em rede

O grande conflito que permeia a educação no ambiente virtual dos cursos formais da rede é que ela cria uma necessidade de controle que entra em choque com o discurso da horizontalidade e da disponibilização rizomática do conhecimento propagados pelos autores que defendem a ruptura com o currículo moderno. Ao mediar, avaliar, impor condições e regras para o funcionamento da comunidade de aprendizagem, o professor destaca o seu papel dentro do ambiente e enfraquece as propostas de construção coletiva e espontânea do conhecimento observada nos ambientes formais da rede.

Por isso, autores como Pretto & Picanço (2002) defendem que a busca de um modelo de avaliação seguro para EAD deve ir além do intuito de garantir a verificação quantitativa do aprendizado de cada sujeito - como acontece nas práticas mais conservadoras do ensino presencial, que estão pautadas na lógica da educação de massa e têm como objetivo elevar os mecanismos de controle sobre a aprendizagem dos alunos. (2002 p. 218)

Para Silva (2006):

“A avaliação da aprendizagem na sala de aula on line requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital on line, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação”. (SILVA, 2006 p. 23)

Mais uma vez, percebe-se neste contexto a expectativa de que o ambiente do curso mantenha as características dos ambientes informais de aprendizagem da rede, mesmo

que sob um processo avaliativo que poderá vir a inibir as participações dos aprendizes. Silva (2005) explica que o contexto da rede – com a perspectiva da interatividade sustentando as comunidades de aprendizagem, o que valoriza a autonomia, participação e colaboração - abrirá espaço para a construção de novas práticas de aprendizagem e de avaliação em sintonia com a dinâmica do nosso tempo. (SILVA, 2006 p. 24)

A sugestão apresentada por autores como Silva (2006) e Primo (2006) é a adoção da avaliação processual e constante, com a participação de todos os membros da comunidade virtual: isso inclui a exposição da produção por parte dos membros, a avaliação pública pelos pares e a auto-avaliação. Ao defender que a avaliação não deve ficar apenas a cargo do professor, os autores conseguem manter a coerência com o discurso sobre a horizontalidade das comunidades virtuais:

“Para que o conhecimento seja construído socialmente é importante que os trabalhos dos educandos sejam compartilhados e avaliados no grupo, mesmo que ao final quem informe a nota seja mesmo o educador. Isso não quer dizer que os educandos façam um debate meramente pro forma. Ou seja, o professor deve levar em conta como todo o grupo reage aos trabalhos apresentados. Os educandos podem destacar, inclusive, aspectos que o educador sozinho não teria percebido. É mister também destacar a importância pedagógica das avaliações do grupo. Em muitas situações, é durante as discussões sobre os trabalhos que a teoria é construída e que os educandos tomam consciência dos conceitos em jogo”. (PRIMO, 2006 p.44)

A avaliação pelo grupo requer tanto a confiança na possibilidade de os alunos contribuírem de forma efetiva e verdadeira para o aprendizado dos colegas, quanto na maturidade dos membros da comunidade para encarar um processo de crítica e de auto-avaliação. Superados estes obstáculos, alunos e professor tornam-se parceiros no processo de avaliação, onde não deve ser julgado apenas o grau de aprendizagem alcançado por cada aluno, mas os rumos deste processo de aprendizagem que pode ser alterado no percurso conforme as necessidades sentidas pelo grupo.

No entanto, mesmo que seja estabelecida a avaliação participativa e processual no ambiente virtual, a figura do professor se mostra relevante no acompanhamento contínuo do processo: assim como cabe a ele movimentar, mediar e *fazer acontecer* a

dinâmica da comunidade virtual cabe também observar cada aluno de forma diferenciada e, durante este acompanhamento, incitá-lo a resolver os problemas, os desafios e expor os resultados para o grupo, de quem poderá obter o *feed back* sobre a sua aprendizagem. Ao professor, “*cabera então a iniciativa de dinamizar oportunidades de auto-reflexão, tendo claro que nesse processo os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa*” (SILVA, 2006 p. 25).

Um aspecto a ser considerado, sobre o qual Pretto & Picanço (2002) chamam a atenção é a possibilidade de a avaliação processual vir a promover uma ampliação do controle sobre o grupo. Na perspectiva de tudo estar sendo avaliado o tempo todo, atribui-se nota ou conceito a praticamente qualquer atividade exercida no ambiente virtual: tarefas, comportamentos, participação nas ferramentas de interação, contribuição significativa, enfim, há um detalhamento muito mais rigoroso que, com o intuito de diminuir a tensão e a ruptura provocada pelas avaliações convencionais – tais como teste ou prova – acaba por favorecer a criação de um ambiente onde o aluno pode se sentir o tempo todo sob julgamento.

Para os autores, isso torna o processo de classificação e seleção mecanismos ainda mais perversos, pois esse tipo de prática permanece sob os fundamentos da previsibilidade do processo formativo, ou seja, de uma certeza dogmática sobre quais conteúdos devem ser transmitidos e do disciplinamento em torno de comportamentos socialmente desejáveis, “*todos esses aspectos definidos e condicionados pelo sistema de ensino, orientado pela cosmovisão moderna*” (PRETTO & PICANÇO, 2002 p. 226).

Isto se torna mais evidente com a adoção dos ambientes de aprendizagem que permitem o controle de qualquer movimento feito por todos os membros da comunidade virtual – descritos no tópico anterior. Estes mecanismos, por si só, não garantem o cumprimento dos objetivos estabelecidos e podem vir a frustrar a proposta pedagógica de construção coletiva do conhecimento pela comunidade. Lima & Alves (2006) relatam a experiência com a disciplina “Educação a Distância” na turma de Mestrado em Modelagem

Computacional da UNEB, onde a expectativa criada em torno das ferramentas de interação – a exemplo do fórum – frustrou-se com a baixa ou insignificante participação dos alunos.

“Uma análise dos relatórios individuais apresentados pelo Moodle registra aspectos preocupantes para qualquer professor. A falta de leituras dos textos disponibilizados, o número de participações nas atividades propostas, entradas que não promoviam a produção de conhecimento nas discussões, mas que tinham apenas o objetivo de gerar dados quantitativos, apontando para um retorno à reprodução, à assimilação e à passividade já bastante questionadas”. (LIMA & ALVES, 2006,77)

No entanto, os próprios autores lembram que a definição dos instrumentos de avaliação feita pelo professor *“resulta sempre de suas concepções de educação e de aprendizagem, bem como de suas crenças, ideologia, imaginário e representações sociais. Logo, nunca é uma prática isenta de intencionalidades e de interesses, com repercussões sociais e também psicológicas” (LIMA & ALVES, 2006 p.68).*

Isso significa que - mesmo sendo autores que defendem a ruptura com o currículo tradicional – eles perspassam através dos instrumentos de avaliação que a aprendizagem ocorra de acordo com as suas expectativas do que seria um adequado processo de aprendizagem. Como as suas expectativas estão calcadas na criação de uma comunidade virtual profícua em contribuição, com o aprendizado sendo construído de maneira coletiva, ao perceberem que isso não ocorreu, julgam que os objetivos não foram cumpridos.

Além disso, há um julgamento subjetivo do que seria uma contribuição significativa, ao se pontuar as *“entradas que não promoviam a produção de conhecimento nas discussões, mas que tinham apenas o objetivo de gerar dados quantitativos”*. Também há - a despeito de todo argumento sobre a valorização da experiência e da vivência ou sobre a relativização do método científico – uma expectativa na leitura de textos sugeridos: não lê-los é considerado um problema para o percurso da aprendizagem.

No entanto, isso não significa que não houve aprendizagem significativa. Só demonstra que ela não ocorreu da forma como os professores/ autores esperavam. Sendo esses, autores que criticam o método tradicional e propõem posturas mais abertas para a contemporaneidade, torna-se incongruente a proposta de adequação da comunidade a seus métodos – pois a proposta de avaliação participativa e processual também é uma proposta pedagógica, formulada e formatada como qualquer outra.

Neste caso, como qualquer outra, pode ser questionada, contrariada ou não-aceita por parte do grupo. E a forma de demonstrar esta não aceitação é através da ausência nas ferramentas de interação ou burlando os mecanismos de controle do processo avaliativo: uma vez que o ambiente contabiliza as entradas e participação nas ferramentas de aprendizagem, os alunos entram, permanecem com o acesso, mas sem se manifestar, o que registra uma permanência longa no ambiente, mas não significa que eles realmente “estivessem lá”.

Da mesma forma, se o professor “recomenda” a participação e a troca de conhecimento e os alunos sabem que isto estará registrado na cartografia do ambiente virtual, a forma de transgredir ao pedido é entrar com contribuições do tipo “eu concordo”, “achei bastante significativa a abordagem do aluno X”, ou “olá, pessoal, quem já leu o texto Y?”. Estas participações são contabilizadas pelo ambiente, o que faz com que os alunos apresentem um registro alto de participação nas ferramentas.

Kenski (2006) relata a experiência com a disciplina semi-presencial “Ensinando em Ambientes Virtuais” oferecida para todos os alunos de pós-graduação da USP. A experiência relatada ocorreu em 2003, com uma turma onde se inscreveram vinte e seis alunos e três desistiram. Estes alunos foram divididos em três grupos de oito ou nove; cada grupo era monitorado por uma dupla de tutores.

“No fórum, a expectativa inicial era a de que ele fosse visto pelos participantes do curso como espaço de debates sobre o assunto em

estudo. Essa ferramenta permitia múltiplas frentes de debate e reflexão, não se prendendo à linearidade, mas ampliando-se, hipertextualmente, ao longo de assuntos ligados a um mesmo tema. Isso não aconteceu, de início. O fórum começou a ser utilizado da mesma forma que o e-mail. Ao lado das discussões sobre os temas das aulas, os participantes enviavam mensagens, avisos, dúvidas e amenidades em suas listas”. (KENSKI, 2006 p.84)

Percebe-se, neste contexto, que apesar do discurso de abertura e da hipertextualidade, existem regras bastante definidas sobre o funcionamento das ferramentas de interação; o recurso do hipertexto é limitado - existe o que pode ser dito e o que não pode ser dito; há objetivos traçados e anteriormente definidos – é preciso abordar o tema do curso; há a separação entre o discurso acadêmico e o conhecimento não-acadêmico – que, neste contexto, é considerado amenidades.

Cientes deste problema, a ação proposta pelos professores, habitualmente, é a de aumentar o controle sobre a comunidade virtual, através dos processos avaliativos. Ou seja: além dos registros sobre o próprio ambiente, verifica-se se as contribuições são significativas, o que estará sob julgamento não só do professor, como de todos os membros da comunidade virtual.

Tomando-se como exemplo a disciplina supracitada, a sugestão encontrada pela equipe pedagógica ao detectar o “problema” foi “*efetivar ações de esclarecimento sobre o uso da ferramenta e sobre a existência de outros espaços adequados para manifestações diferentes daquelas ligadas ao aprofundamento teórico*”. (KENSKI, 2006 p. 84).

Esclarecido quais eram os processos de avaliação e quais os objetivos propostos pela equipe ao selecionarem tais ferramentas para o ambiente de aprendizagem, a experiência tornou-se, na avaliação dos professores, “mais rica”, pois os participantes perceberam “*o teor das discussões que aconteciam no fórum e sentiram necessidade de ler atentamente os textos disponíveis no ambiente do curso e, inclusive, buscar novos referenciais teóricos para alimentar a discussão*”. (idem)

Portanto, ainda que tivesse sido julgado um método inovador, a avaliação em rede não prescindiu – e até aumentou – os instrumentos de controle para que chegasse a término os objetivos da equipe pedagógica que elaborou o curso. Ainda que estes objetivos sejam: aprendizagem colaborativa, construção coletiva do conhecimento, formação de uma comunidade onde as experiências serão compartilhadas, utilização do hipertexto como forma privilegiada de aquisição do conhecimento, ainda assim, tudo isso está respaldado em um método que irá *fazer acontecer* estas características. Caso elas não estejam ocorrendo, há mecanismos de correção para que se faça entender as reais intenções do funcionamento do curso.

Ou seja, ainda que seja combatido o currículo moderno e se busque a ruptura com o método científico, a forma de buscar a concretização dos pressupostos construídos no discurso é o enquadramento em métodos e modelos que podem se mostrar ainda mais coercitivos do que aqueles que estão sendo combatidos.

Outro aspecto problemático na avaliação para EAD é a necessidade de momentos presenciais para sua execução. Autores como Pretto & Picanço (2002) fazem a seguinte referência sobre esta avaliação:

“Nesse caso, a avaliação representa um momento de ruptura com o processo em desenvolvimento, ruptura essa prevista com quase todas as letras nos marcos legais, uma vez que o legislador, preocupado com a questão da fidedignidade dos exames, propõe como solução para as possíveis fraudes o mecanismo da presencialidade dos exames”.
(PRETTO & PICANÇO, 2002 p. 218)

Os autores afirmam que, nesse caso, o grau de independência da avaliação acaba rompendo com vários aspectos que caracterizam a EAD, como a flexibilidade de espaço - uma vez que os exames devem ser prestados presencialmente - e também com a flexibilidade de tempo - uma vez que os alunos devem sincronizar seu ritmo de estudos aos prazos definidos para apresentação de resultados do processo de aprendizagem/assimilação. Rompe, ainda, com a *linguagem multimidiática*, já que *“adota as práticas de avaliação centradas na expressão escrita, com base em*

instrumentos e técnicas alheios ao percurso da formação e ao processo de produção de conhecimento” (PRETTO & PICANÇO, 2002 p. 219).

No entanto, a maior ruptura ocorre com o discurso propagado sobre a autonomia do sujeito aprendiz com relação à aquisição/construção do conhecimento: embora haja a tentativa de definição generalizada dos temas abordados, que oferecem uma relativa flexibilidade na busca pelo conhecimento, existe toda uma estratégia para determinar que o conhecimento possui uma melhor maneira de ser adquirido. Ou seja: não se define o caminho, mas se define como aquele caminho deve ser percorrido ou onde se deve chegar.

A proposição que parece atenuar estes pressupostos é a negociação prévia com os membros da comunidade virtual sobre como será o processo de avaliação. Neste cenário, Garcia (2004) acredita que a auto-avaliação assume uma função importante porque permite um auto-controle. *“O sujeito passa a ter mais consciência da importância do seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (GARCIA, 2004 p.147).* Além disso, o autor ressalta a importância da interatividade permanente como forma de renovação constante destes processos de negociação, o que possibilita *“a construção progressiva de modelos que servirão como referenciais de superação de desempenho individual e coletivo” (GARCIA, 2004 p. 151).*

A negociação pode significar relevar aspectos que são julgados importantes para o meio acadêmico – e aí, sim, poderia se caracterizar como uma ruptura – como por exemplo, a linguagem. Como já foi abordado no tópico sobre comunidades virtuais, a linguagem das comunidades de aprendizagem está permeada de sinais gráficos, abreviaturas, erros gramaticais e redundâncias, enquanto que na escola há a necessidade da correção gramatical e da seqüencialidade. Cria-se o conflito na avaliação porque ao inibir a expressão corriqueira dos ambientes virtuais em detrimento da correção da linguagem, eles perdem o caráter espontâneo e pode ocorrer, por causa disso, a baixa participação.

Ou seja, conforme já foi abordado: se a intenção for estimular a participação nas ferramentas de interação, a tendência é privilegiar o aspecto oral da linguagem e permitir os códigos e sinais, para que haja mais fluência. Se a idéia é avaliar a correção gramatical e a linguagem escrita, há que se inibir a linguagem tecnológica e privilegiar o discurso da linguagem escrita.

Bonilla (2005) acredita que alguns professores percebem a emergência da nova linguagem de uma forma positiva: uma linguagem própria para a comunicação livre, sem amarras e regras, muito ágil, que potencializa a agilidade de pensamento e permite que a pessoa se solte e dê vazão às suas emoções e fantasias (BONILLA, 2005 p. 148).

No entanto, a maioria dos professores continua presa à linguagem convencional, apesar de perceberem que os ‘erros’ ortográficos não são considerados problemas pelo leitor, pois a centralidade da mensagem está no conteúdo do que é veiculado e não em sua forma. De acordo com a autora, estes professores não percebem que o erro, muitas vezes, não é expressão de um não-saber a escrita padrão, mas sim expressão do ritmo, da velocidade, própria do meio: *“é impossível ir, voltar, corrigir, refazer a mensagem. O fluxo de mensagens é intenso, e para participar do processo comunicativo é necessário adentrar, implicar-se no contexto e deixar fluir idéias, emoções, sem a preocupação com a estética do produto”* (BONILLA, 2005 p. 149).

Mesmo assim, ainda há possibilidades de negociação que encaixam esta dicotomia nas exigências do currículo formal: na disciplina semi-presencial Engenharia de Software já abordada anteriormente, a professora Carolina Souza estabeleceu espaços para o uso adequado de cada linguagem. Assim, no espaço do Chat, mais utilizado para interação entre os membros da comunidade, era permitido a incorreção verbal e avaliado apenas o conteúdo; nos outros espaços interativos - a exemplo do fórum – tornava-se necessário observar as regras gramaticais.

Ou seja, existe sempre uma maneira de incorporar algumas características dos ambientes informais nos ambientes formais de aprendizagem, principalmente através do

estabelecimento de estratégias, controle e processos avaliativos que garantam o funcionamento esperado no ambiente virtual formal. No entanto, ao serem incorporadas, estas características se modificam, podendo perder a espontaneidade e se integrando ao ambiente virtual instituído.

Recuperando, portanto, as discussões deste capítulo, apresentamos algumas considerações parciais a respeito da categoria “proposta curricular”: conforme já foi dito, pode-se perceber que elas variam de uma postura integrada - mais ou menos crítica – ao currículo contemporâneo à uma proposta de ruptura radical com o que os autores definem como currículo moderno. No entanto, ao serem aplicadas ou associadas às experiências, ambas apostam na intensa interação entre os membros da comunidade virtual como forma de construção democrática e coletiva do conhecimento. Ou seja, neste contexto, a sociabilidade em rede possui um papel de destaque.

Apesar do discurso diferenciado sobre como manter a dinâmica dos ambientes informais de aprendizagem, ambas estabelecem estratégias de motivação, cujo papel central é exercido pelo professor mediador – a quem é atribuída a tarefa de estabelecer de forma intensa a interatividade. Para conseguir tal êxito, esse professor desenvolve estratégias que tem como elemento central a avaliação – pontual ou processual – como forma de garantir a participação do aluno, tal qual prevista na proposta do curso. Ou seja, os elementos do currículo moderno, apesar de todo discurso, continuaram presentes – e em alguns casos, até mais evidentes.

4. DICOTOMIAS ENTRE OS DISCURSOS E AS EXPERIÊNCIAS

No último capítulo desta tese, analisamos três experiências de utilização do aprendizado em rede no contexto da educação formal que possuem relevância para o cenário da Educação a Distância na Bahia: o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília; o Projeto Sala de Aula da Faculdade de Comunicação da UFBA e o curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET. A estratégia utilizada para análise foi confrontar as experiências relatadas pelos entrevistados (juntamente com os dados coletados nas fontes, conforme descrito na metodologia) com o discurso sobre as categorias desenvolvidas nesta pesquisa, que retomamos brevemente na introdução deste capítulo e durante a análise, de forma sistemática.

Apesar de terem sido mencionados apenas três cursos da educação formal, iniciamos o primeiro tópico com uma experiência projetada e vivenciada por Pierre Levy, autor que inspirou uma geração de educadores sobre o aprendizado em rede, criando conceitos como Inteligência Coletiva e Cibercultura. Conforme já foi dito, Lévy é referência constante nos livros que abordam a questão da interação na educação à distância e uma parte representativa das idéias que circulam entre os educadores que atuam na EAD advém das discussões sobre as possibilidades da formação de comunidades aprendentes no ciberespaço, preconizadas por ele. A experiência analisada foi o projeto Nectar, formulado a partir da concepção das árvores do conhecimento e divulgado no livro Cibercultura (1997 – primeira edição).

No segundo tópico abordamos o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília, iniciado em 1999. Como já foi exposto na introdução e metodologia desta tese, o curso ajudou na formatação de projetos de EAD para instituições de ensino superior de todo o Brasil. Participaram do curso sete pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Projetos na Educação a Distância (NUPPEAD) da Universidade Salvador (UNIFACS). Estas idéias foram propagadas por mais de

trezentos municípios do estado através dos cursos na modalidade a distância oferecidos por esta instituição posteriormente.

No terceiro tópico analisamos o Projeto Sala de Aula, iniciado em 1997 pela Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal da Bahia. A FACOM foi a primeira instituição de ensino superior da Bahia a lançar um curso de extensão via internet totalmente a distância. As referências e a experiência do projeto Sala de Aula repercutiu nas instituições de ensino superior através dos mestres e doutores formados pela FACOM, que lecionavam em IES públicas e particulares não só da Bahia como também de outros estados do Brasil.

A última experiência analisada no quarto tópico foi o curso de “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET, cujos executores do projeto foram Nelson Pretto e Maria Helena Bonilla. Nelson Pretto utiliza o que ele denomina de “educação hipertextual” e o curso em questão é uma tentativa de pôr em prática o conceito que ele utiliza na teoria. Dado o alcance das experiências e o pioneirismo de cada uma delas em determinado segmento é possível afirmar que elas ajudaram a formar uma mentalidade entre os professores da Bahia sobre as teorias e as práticas da Educação a Distância.

Antes de iniciarmos o tópico, no entanto, torna-se necessário relembrar as categorias desta pesquisa e as principais conclusões que serão empregadas na análise das experiências a seguir. Foram elas: definição de EAD, proposta curricular e comunidades virtuais.

A primeira categoria (definição de EAD) foi inserida em um preâmbulo sobre a crise de paradigmas que pretendia discutir a importância auferida à utilização das tecnologias como forma de ruptura com o paradigma e com o currículo moderno. Neste contexto, a Educação a Distância é percebida como possibilidade de superação de uma série de problemas no campo da educação, através da utilização das potencialidades educativas do ciberespaço.

No entanto, na tentativa de apropriação destas características pela educação formal, elas são alteradas, pois necessitam se enquadrar na regulação do tempo e do espaço no escopo do currículo – marcas contundentes da Modernidade, o que as altera significativamente e não promove nenhuma ruptura com o que se pretendia. A forma de se nomear a ruptura, então, provém de um “elastecimento” da definição de EAD e da definição de currículo, para além do aprendizado formal, abarcando, desta forma, os espaços informais de aprendizagem.

No que se refere à segunda categoria - proposta curricular - concluímos que ela varia de uma postura integrada ao currículo contemporâneo à uma proposta de ruptura radical com o que os autores definem como currículo moderno. No entanto, ambas apostam na intensa interação entre os membros da comunidade virtual como forma de construção democrática e coletiva do conhecimento, o que faz com que se tornem necessárias estratégias de motivação, cujo elemento central é a avaliação, o que faz com que os elementos do currículo moderno, apesar de todo discurso, continuem presentes.

Sobre a terceira categoria (comunidades virtuais) percebemos que enquanto as idéias se mostram bastante otimistas com relação à aplicabilidade das potencialidades da rede observadas nos ambientes informais de aprendizagem, a prática relatada pelos autores direciona aos ajustes que acabam distanciando dos objetivos de romper com antigos modelos e apresentar novas propostas no âmbito da educação.

4.1. Uma primeira incongruência: o projeto Nectar

O advento da rede de computadores e, posteriormente, a sua utilização como meio para educação a distância, fez com que surgissem práticas e teorias ligadas ao aprendizado em rede. Uma parte representativa dos educadores que atuam na EAD adotou os conceitos criados e disseminados por Pierre Lévy, a exemplo da Cibercultura e Inteligência Coletiva (o que pode ser observado no conteúdo e nas referências dos livros que versam sobre o tema).

Levy inspirou uma geração de educadores em EAD, carentes de uma teoria sobre o aprendizado em rede e sobre as formas de sociabilidade no ciberespaço. Como já foi dito em capítulos anteriores desta tese, o autor percebeu neste novo meio, um caminho para se pensar novas relações com o saber: *“pela primeira vez, na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”* (LÉVY, 1999 p. 157). Sendo o autor responsável pela inspiração de um grande número de educadores no que se refere ao aprendizado em rede e às formas de sociabilidade virtual, torna-se importante analisar a proposição prática de suas idéias.

Levy defende que não é possível planejar nem definir com antecedência o que é preciso aprender, pois os percursos são singulares e não podem ser atendidos por programas ou cursos comuns a todos. Propõe, então, a construção de novos modelos de espaços de conhecimentos, que não estariam representados por pirâmides, nem escalas por níveis, ou pela noção de pré-requisito. Neste novo contexto, haveria espaços abertos, emergentes, não lineares, no qual cada pessoa ocuparia uma posição singular (LÉVY, 1999 p. 158).

“(...) o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.
(LÉVY, 1999 p. 158)

De acordo com o autor, para que estas idéias se tornem possíveis na prática, é necessária uma reforma, no que diz respeito ao reconhecimento das experiências adquiridas. Neste contexto, para Lévy, as escolas e universidades perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento e os sistemas públicos devem tomar para si a missão de orientar os percursos individuais do aprendizado e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes, pertencentes a cada pessoa (LÉVY, 1999 p. 158).

Antes mesmo de se iniciar a análise do projeto Nectar, é preciso pontuar a incongruência do discurso do autor: ao mesmo tempo em que defende a institucionalização do reconhecimento do saber, advoga a favor do reconhecimento público das competências do indivíduo, através da exposição das suas idéias na rede. Lévy acredita que é possível construir uma reputação pública através da auto-regulação das comunidades virtuais – cujos membros acreditam, desacreditam e outorgam o crédito determinando quem merece ser ouvido a falar sobre o que (1999, p. 128).

No momento em que Lévy convoca os sistemas públicos para regulação do saber, relativiza e torna menos importante o reconhecimento espontâneo das comunidades virtuais e, desta forma, enfraquece o seu próprio argumento sobre um espaço virtual com características diferentes do espaço presencial, auto-gerenciável, cuja forma de aquisição do saber pode vir a modificar profundamente a educação como a conhecemos hoje.

Mais adiante – e a despeito da defesa explícita de formas de reconhecimento pelo poder público – Levy também questiona os critérios de avaliação atuais para reconhecimento do saber. *“Não que esses valores sejam levados a desaparecer, mas vão tornar-se secundários, perder seu poder de comando” (LÉVY, 1999 p. 158).*

Ou seja: a questão desloca-se da mudança de paradigmas para uma re-arrumação dentro do paradigma dominante: deixa de representar uma força de degenerescência (que provoca rupturas com o paradigma dominante) e passa a representar uma força emancipatória – que parece uma idéia nova, mas apenas renova este mesmo paradigma.

Em um primeiro momento, a proposta de Lévy – auto-regulação – parece apontar para um questionamento das estruturas e organizações que outorgam e regulam o saber. No entanto, ao convocar o sistema e questionar os seus métodos avaliativos, ele apresenta um arranjo onde já não é mais preciso questionar o paradigma dominante: neste caso, toda a potencialidade do ciberespaço fica a serviço de instituições, organizações e estruturas que já existem, sem o intuito de modificá-las profundamente. O problema foi

recortado e reduzido: já não é mais preciso a ruptura com o sistema de educação vigente – torna-se necessário, apenas, uma nova proposição para os instrumentos de avaliação.

No contexto destas incongruências – próprias de uma época marcada pela crise de paradigmas – o autor implementa o projeto Nectar, formulado a partir da concepção das árvores do conhecimento. O objetivo principal do projeto é a ruptura com o currículo por níveis e a apresentação de uma proposta que prioriza as experiências e as competências individuais. *“As árvores de conhecimentos¹² são um método informatizado para gerenciamento global das competências nos estabelecimentos de ensino, empresas, bolsas de emprego, coletividades locais e associações” (LÉVY, 1999 p.177).*

De acordo com Lévy, essa abordagem permite que cada membro de uma comunidade possa fazer com que toda diversidade de suas competências seja reconhecida, mesmo as que não foram validadas pelos sistemas escolares e universitários clássicos. Em outras palavras, trata-se de um mapa dinâmico - que possui o aspecto de uma árvore e pode ser consultado através da rede – que torna visível a multiplicidade organizada das competências disponíveis em uma comunidade (LÉVY, 1999 p. 177).

“Entendo por competências tanto as habilidades comportamentais (saber ser) quanto os savoirs-faire ou os conhecimentos teóricos. Cada competência elementar é reconhecida nos indivíduos por meio da obtenção de um ‘brevê’, em função de um procedimento (teste, cooptação pelos pares, fornecimento de prova, etc.) especificado de forma precisa”. (LÉVY, 1999 p. 178)

Diferentes para cada comunidade, as árvores produziram um espaço de saber sem separações por disciplinas, níveis ou cursos, em reorganização permanente de acordo com os contextos e os usos. Neste sentido, o autor acredita que poderiam contribuir para diminuir a exclusão daqueles que não tiveram acesso às formas instituídas do saber –

¹² De acordo com o autor, as árvores de conhecimento são uma marca registrada da Trivium S.^a

como a escola e as universidades – já que relativizariam a importância das competências adquiridas nestes espaços.

“No nível de uma localidade, os sistemas das árvores de competências podem contribuir para lutar contra a exclusão e o desemprego ao reconhecer o savoirs-faire daqueles que não possuem nenhum diploma, ao favorecer uma melhor adaptação da formação para o emprego, ao estimular um verdadeiro ‘mercado da competência’. Em nível de redes de escolas e universidades, o sistema permite empregar uma pedagogia cooperativa descompartmentalizada e personalizada”. (LÉVY, 1999 p. 179)

No entanto, ao escolher a localidade para implantação do projeto Néctar, Levy elege como espaço as universidades. É interessante observar a escolha do local, uma vez que o autor critica justamente a institucionalização do saber, sustentando no seu discurso a necessidade de ruptura com estas ‘antigas’ formas de reconhecimento em busca de espaços abertos e em constante mutação.

Desta forma, esvazia-se o discurso sobre a luta contra a exclusão social e a valorização do saber e das competências não acadêmicas, uma vez que o local escolhido para implantação do projeto já privilegia o discurso científico e a lógica das instituições de ensino; por conseguinte, deixa à margem todos aqueles que não podem ter acesso ao ensino superior pelos mais diversos motivos, além de tornar necessária a submissão à logísticas administrativas, legais e acadêmicas das universidades – ainda que provocando nestas, algumas mudanças. Ou seja: o lugar de origem já desenha o alcance e o escopo da mudança pretendida por Lévy.

O projeto Nectar (Negotiating European Credit Transfer and Recognition) nasce através da associação entre universidades de cinco países - Dinamarca, Itália, Irlanda, Inglaterra e Suíça (é interessante observar que a França, local de origem do autor, não se encontra neste bloco) - com o objetivo de facilitar a circulação de estudantes pela Europa por meio da construção cooperativa de um sistema comum de reconhecimento dos saberes. Aqui, fica evidente o recorte pretendido para esta circulação de saberes: estudantes europeus, cursando o ensino superior e com poder aquisitivo suficiente para fazer parte

de um programa de intercâmbio que os conduziram a universidades de outros países. Neste sentido, torna-se necessário lembrar o que já foi abordado anteriormente: o poder aquisitivo permite que o conhecimento não só possa ser obtido, como certificado.

O projeto pretendia superar a dificuldade no estabelecimento de equivalências entre os diplomas dos diferentes países europeus. Para isso, categorizou cada um dos cursos ministrados pelos departamentos universitários dos cinco países por brevês. Esses brevês correspondiam às competências adquiridas pelos estudantes que cursavam as matérias com sucesso. *“A ‘tradução’ dos cursos em brevês, proposta pela equipe internacional do projeto, foi aprovada, e algumas vezes modificada, pelo conjunto de professores envolvidos. Passou-se assim de uma lógica do ensino, para uma abordagem em termos de competências adquiridas pelos estudantes” (LÉVY, 1999 p.180).*

Não é possível negar o significado que possui o intercâmbio entre os currículos de diferentes instituições de ensino de países diversos. Neste sentido, o projeto promove uma ruptura com modelos fechados de organização curricular ao permitir a circulação dos estudantes, que se beneficiam com a vivência em ambientes com outras culturas, levando e trazendo informações que podem vir a alterar e acrescentar saberes no seu país de origem, mas, sobretudo, altera e acrescenta à sua própria experiência individual. Para Lévy (1999):

“Uma das principais vantagens da abordagem validada pelo projeto Nectar é evidentemente o efeito de descompartmentalização internacional e de otimização dos recursos universitários. A mesma linguagem (os brevês que assinalam as competências) é usada em todos os lugares, mas a especificidade de cada ambiente cultural e institucional é respeitada, já que cada universidade faz crescer uma árvore diferente, refletindo a originalidade de sua organização de saberes”. (LÉVY, 1999 p. 181)

O autor acrescenta que, inicialmente o estudante é levado a pensar sobre as competências que deseja adquirir (ajudado pela árvore) e apenas depois ele consulta as informações sobre as matérias que ele poderá cursar para adquirir essas competências. Neste sentido, dentro de uma perspectiva moderna, o currículo torna-se bem mais

flexível e o projeto parece promover uma mudança, ao se encaixar nos bordões enfaticamente repetidos por aqueles que defendem uma ruptura paradigmática: o sujeito elege o que é importante para o seu conhecimento (levando em sua bagagem, para permuta, referências sobre seu lugar de origem, sua cultura e sua história de vida); o aprendiz pode traçar o seu próprio caminho – diferente dos demais, de acordo com seus interesses; quebra-se a barreira do espaço do interior das universidades; minimiza-se a escala de conhecimento por níveis e etapas.

Por outro lado, mantêm-se características bem marcantes do paradigma e do currículo moderno. Conforme já foi abordado, o local escolhido para a realização do projeto foi o espaço das universidades: sujeito a regras já estabelecidas que necessitavam ser incorporadas ao projeto.

Para efetivar o intercâmbio sem infringir as regras, os executores do projeto fizeram a mesma opção que Pierre Lévy no exemplo relatado no início deste tópico: não romperam com o sistema de ensino vigente, nem propuseram outros espaços do conhecimento: apenas criaram um sistema de quantificação de competências cabível em qualquer currículo moderno: os brevês. Esta nova “moeda” – o “euro” educacional que começou a circular entre as universidades – mantém todas as características já presentes nas instituições de ensino: serve para quantificar as competências – somente aquelas que existem ou são julgadas válidas pelas instituições de ensino, pois fazem parte das suas disciplinas - que só podem ser certificadas caso o aluno logre aprovação.

Ou seja: a mudança ocorreu no interior do antigo paradigma, gerando uma força emancipatória, o que fez criar uma falsa impressão de mudança paradigmática. Ao invés disso, ela reforçou os antigos paradigmas, pois continuou subordinada a um paradigma teórico que determina modelos e métodos. Como já foi dito anteriormente, *“o marco do capitalismo, como sistema macroestrutural histórico ainda não foi superado, ocorrendo o mesmo com os paradigmas teóricos que são fundamentalmente a sua tradução científica” (LOPES, 1994 p.35).*

Ao criar – nas suas próprias palavras - um “mercado de competências”, Levy não superou o marco do sistema capitalista: subjugou o seu projeto às regras deste sistema, utilizando a universidade para a reprodução da sua lógica. Conforme já foi abordado por Lima (2005), o modelo proposto manteve a lógica do sistema capitalista, fazendo com que a escola contribuísse para sua manutenção com aquilo que lhe é próprio: o conhecimento. (LIMA, 2005 p. 83) Desta forma, torna-se necessário voltar a evidenciar o perigo da educação ser considerada um serviço e não um direito, o educador e o educando assumirem o papel de capital humano, e o conhecimento e os saberes de matéria-prima para consumo (GOMEZ, 2004 p. 28).

Note-se que, no projeto supracitado, a questão relativa à utilização da rede torna-se secundária, visto que os alunos podiam cursar as disciplinas tanto presencialmente, quanto na modalidade à distância. A incorporação das potencialidades da rede ocorre através da visibilidade das árvores do conhecimento e das trocas entre as diversas universidades.

No entanto, Lévy contextualiza esse exemplo no seu livro denominado “Cibercultura”, onde enfatiza todas as mudanças socioculturais advindas com o uso das tecnologias em larga escala; as árvores do conhecimento são apresentadas como uma forma de viabilizar uma nova relação com o saber, seguindo uma ampla discussão sobre comunidades virtuais, sociabilidade e formas de auto-regulação no ciberespaço.

Isto caracteriza o discurso dicotômico, onde se descreve aquilo que não foi realizado, o que não invalida os projetos postos em execução. Na verdade, o fato da árvore do conhecimento, ou o projeto Nectar não representar uma mudança de paradigma não significa que não tenha enorme valor no campo da educação. São propostas que representam um meio do caminho: iniciam-se algumas tentativas em busca de algo novo, que ainda não se sabe exatamente o que é. O mérito da proposta está justamente nisto: a ousadia de tentar e, através da tentativa, questionar os modelos vigentes.

A crítica se direciona ao discurso, que não representa a prática proposta: caracteriza-se muito além do que foi feito e promete muito mais do que foi alcançado. Quando se tratam de autores amplamente utilizados, os discursos e os exemplos – camuflados como algo realmente novo – podem gerar uma alta expectativa, seguida de frustração devido aos objetivos super dimensionados.

4.2 O 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância:

O 3º Curso de Especialização Continuada e a Distância da Universidade de Brasília - UnB foi uma experiência relevante para o âmbito da educação a distância brasileira, porque reuniu profissionais de todo país com o intuito de prepará-los para desenvolver projetos de EAD nas suas instituições de origem, através do acompanhamento constante da equipe executora do projeto e mediante as trocas com os pares possibilitadas pela utilização de um ambiente virtual de aprendizagem.

Além disto, a UnB foi pioneira no Brasil (juntamente com Universidade Federal de Santa Catarina) na implementação de um curso formal a distância (realizado entre 1999-2000) que utilizou privilegiadamente a Internet como meio de comunicação e desenvolvimento. Outra característica importante deste curso é que contou com a participação de instituições internacionais – representadas pela Cátedra Unesco – e a participação de professores destas instituições, que trouxeram do seu país de origem as suas concepções sobre EAD.

Os 234 cursistas que iniciaram o curso eram provenientes de universidades públicas, privadas e comunitárias (109), Ministério da Educação (24), Secretarias de Educação Estadual (29), Secretarias de Educação Municipal (7), ONGs (6), Movimentos Sociais (3) e demais órgãos públicos (32). Quase todos os Estados estavam contemplados neste quadro sendo 106 inscritos da região Centro-Oeste (84 do Distrito federal), 59 da região Sudeste, 45 da região Nordeste, 19 da região Sul e 05 da região Norte. (OLIVEIRA, 2003 pp. 62-63). O perfil educacional dos alunos era, na maioria, de pós-graduados.

Os resultados da experiência e de sua repercussão na consolidação da EAD no país podem ser dimensionados pelo número de Projetos Institucionais para educação à distância elaborados: ao todo foram sessenta e seis espalhados por todo o Brasil. Grande parte deles foi implantada nas instituições, sob a responsabilidade dos especialistas formados no 3º Curso, inclusive em instituições universitárias credenciadas pelo Ministério da Educação para a oferta de programas de EAD.

Portanto, torna-se importante a análise deste curso que ajudou a consolidar uma prática e um discurso sobre a modalidade a distância; iniciamos a nossa análise com a primeira categoria desta pesquisa: definição de EAD. Conforme já foi descrito na metodologia, entrevistamos as professoras Teresinha Quadros e Maria Carolina Souza, pesquisadoras do Núcleo de Pesquisas e Projetos em Educação a Distância – NUPPEAD da Universidade Salvador - UNIFACS, cujo projeto institucional foi elaborado a partir da experiência com o curso da UnB. Utilizamos também, para análise, o livro de Oliveira (2003) que relata e analisa a experiência do curso. As expectativas referentes à proposta ficam evidentes no discurso de Oliveira (2003) que assim inicia sua análise sobre a experiência da UnB:

“A compreensão de que vivemos em tempo de transição paradigmática e de que precisamos incorporar essa condição às nossas formas de pensar e investigar a educação pode tornar oportuno o surgimento de uma nova dimensão que possibilite integrar o conhecimento subjetivo – autoconhecimento – ao conhecimento objetivo, num processo de reconstrução conceitual e metodológica. Esse processo, ultrapassando o formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, talvez possa responder à complexidade da transição que presenciamos”.
(OLIVEIRA; 2003; 45)

No entanto, o curso não apresentava características de rupturas paradigmáticas. Associando o discurso à experiência, podemos dizer que o formato encontrado para o curso estava longe de provocar ou corroborar com qualquer mudança que questionasse os modelos vigentes. Ao contrário: inseria-se em uma proposta curricular cuja maior preocupação em se distanciar do currículo moderno era a promoção da interdisciplinaridade – o que pode ser feito sem grandes alterações em um currículo tradicional (a concepção curricular será descrita na análise da terceira categoria).

Neste caso, a inovação apresentada na experiência se encaixa melhor na definição de Santos (2000), já abordada no capítulo um desta pesquisa: tratou-se de uma força emancipatória, no escopo de uma crise subparadigmática, que ao invés de provocar uma ruptura, reforçou o paradigma dominante ao evidenciar o alcance de suas ações. Por isso, ao perguntarmos às entrevistadas do NUPPEAD (cuja proposta foi inspirada no curso da UnB) sobre a definição de EAD, elas traduzem uma percepção incorporada à legislação e ao currículo moderno.

Para Teresinha Quadros¹³, a modalidade a distância define um processo formativo que prescindir da presencialidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico devido ao uso intensivo e planejado de tecnologias diversas; é uma modalidade em franco processo de expansão, o que resulta de necessidades sociais e oportunidades mercadológicas, envolvendo, portanto, riscos e possibilidades. De acordo com a pesquisadora, as experiências em EAD podem se aproximar ou se afastar dos modelos de educação presencial a depender do modelo pedagógico, objetivos formativos e tipo de metodologia adotados. No entanto, ressalva que: *“o que temos visto é uma reprodução das práticas pedagógicas do presencial também nos cursos EAD, pois não é simples a libertação de um modelo tão fortemente consolidado. Exige uma mudança cultural que não é simples e nem evidente”*.

Ao perguntarmos à Teresinha Quadros que experiências ela julga inovadora no campo da EAD, a pesquisadora citou o Projeto Sala de Aula da FACOM, apesar de evidenciar, em pergunta posterior, a influência exercida pelo curso da UnB no NUPPEAD. De acordo com a pesquisadora, o problema com a experiência da FACOM era que *“a despeito dos aspectos inovadores que encerravam na época, eles não se sustentavam em termos de possibilidade de atendimento a grandes públicos”*. Como grande parte dos cursos do NUPPEAD é oferecida para um grande público, torna-se difícil a utilização do modelo da FACOM.

¹³ Entrevista concedida por Teresinha Quadros em 18 de setembro de 2006 através de correio eletrônico.

Maria Carolina Souza¹⁴ define a EAD como modalidade de educação onde os envolvidos no processo ensino-aprendizagem encontram-se distribuídos em espaços geográficos distantes, havendo pouco ou nenhum contato presencial entre estes. Assim como Teresinha Quadros, Carolina Souza considera que ainda é preciso o investimento em projetos realmente inovadores que apresentem metodologias de produção do conhecimento que explorem o máximo das mídias e ferramentas computacionais, pois atualmente os cursos de EAD adotam as mesmas estratégias dos cursos presenciais onde o interesse maior é a redução dos custos e não propostas que subsidiem a colaboração, interatividade e interdisciplinaridade.

De acordo com a entrevistada, os cursos de EAD deveriam diferir do ensino presencial com relação: às formas como é estabelecido o relacionamento entre os colegas e professor, já que, segundo Carolina Souza, em EAD o acompanhamento individual do aluno é imprescindível; à forma como o conteúdo da aula é apresentado ao aluno, seguindo um fluxo menos estruturado e mais flexível; aos mecanismos oferecidos para propiciar a comunicação entre os envolvidos, a partir do uso de ferramentas computacionais. Por outro lado, Carolina Souza acha que EAD deveria se aproximar do ensino presencial com relação a importância que se deve dar ao processo de avaliação processual, a preparação do material didático e a necessidade de planejamento prévio.

A entrevistada considera que o curso da UnB foi a experiência que influenciou de maneira importante a formação de professores na Bahia; no entanto, no que se refere à inovação, ela acredita que o NUPPEAD é um bom exemplo de proposta inovadora e diferenciada para a modalidade a distância. A professora Teresinha Quadros também citou a experiência do NUPPEAD – além da FACOM - como inovadora. Ambas consideraram que, apesar das influências importantes do curso da UnB – sobre o que fazer e o que não fazer na modalidade a distância – a própria experiência prática do NUPPEAD foi a principal fonte de inspiração para o estabelecimento dos princípios

¹⁴ Entrevista concedida por Maria Carolina Souza em 19 de outubro de 2006.

norteadores do núcleo, que Teresinha Quadros descreve como: Colaboração, Autonomia e Interdisciplinaridade. No entanto, estes também são os princípios norteadores do curso da UnB, o que mostra a influência da experiência sobre o NUPPEAD. Carolina Souza descreve de forma mais detalhada alguns aspectos desta influência:

Não fiz o curso, mas a experiência vivida pelos professores que fizeram o curso e que fazem parte deste núcleo foi compartilhada com outros componentes da equipe, a qual faço parte. A partir das experiências vividas pelos componentes da equipe elaboramos o projeto pedagógico adotado por esta instituição para todos os cursos oferecidos. Nas experiências de cursos semipresenciais que realizei adotamos estratégias para mediação do fórum e motivação da interação, considerando os problemas que foram identificados no curso da UnB e elaboramos, por exemplo, o AVA adotando a metáfora dos espaços virtuais adotados pela UnB.

Portanto, a definição de EAD no 3º Curso de Especialização Continuada e à Distância da Universidade de Brasília, apesar de pretender romper com o paradigma moderno, não difere muito da estrutura dos cursos formais tradicionais da modalidade a distância, nem dos presenciais. No entanto, o discurso sobre uma suposta inovação, reverbera nas experiências posteriores, a exemplo do NUPPEAD, que considera a própria experiência como algo realmente novo.

A descrição e as características do curso se tornam mais claras a partir da análise da terceira categoria (proposta curricular), que julgamos conveniente anteceder, neste momento, a segunda (comunidades virtuais). Neste contexto, lembramos que esta categoria tinha como objetivo o entendimento sobre o currículo proposto nas experiências analisadas. Porém o objetivo não era analisar todos os componentes do currículo, mas aprofundar as questões a cerca de alguns elementos presentes no currículo que impactam diretamente na sociabilidade dos ambientes virtuais. Os elementos compreendidos que se constituíram em subcategorias foram: interação professor-aluno e avaliação.

No entanto, a segunda categoria (comunidades virtuais) está de tal forma imbricada na terceira (proposta curricular), que após a descrição da proposta curricular do curso, prosseguiremos a análise das duas de forma conjunta.

O 3º Curso reuniu, em seu currículo, seis disciplinas de sessenta horas, previstas para subsidiar a produção de um trabalho final: o Projeto de Trabalho Institucional (PI) – disciplina de noventa horas - que era o desenvolvimento de um projeto em EAD para a instituição de origem dos alunos matriculados. As disciplinas ofereciam informações para que o projeto fosse construído durante o percurso. Estavam organizadas da seguinte forma: Fundamentos da Comunicação e da Aprendizagem (FCA); Fundamentos Históricos da Educação a Distância (FHEAD); Meios de Comunicação Audiovisuais a Distância (MCAEAD); Utilização Pedagógica das Tecnologias Interativas (UPTIO); Metodologia de Pesquisa em Educação a Distância (MPEAD) e Gestão de Sistemas Educacionais a Distância (GSEAD).

Durante o período de desenvolvimento do curso, que se estendeu de julho de 1999 a dezembro de 2000, foram realizados dois encontros presenciais: o primeiro, no início do curso, teve como objetivo a apresentação dos participantes e a capacitação para utilização do ambiente virtual: o Virtual-U (VU); no segundo, iniciaram-se as apresentações parciais dos projetos institucionais e foram feitas avaliações sobre o andamento do curso. As avaliações das disciplinas ocorreram, todas, no ambiente on-line.

Ao todo, o curso contava com 12 professores, sendo 04 doutores, 01 mestre e 07 doutorandos em EAD por instituições estrangeiras. Eles trabalharam em parceria com tutores, coordenação pedagógica e pessoal do suporte administrativo e tecnológico. Participaram da implementação de ações curriculares: a Unesco, Universidade Aberta de Portugal, Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha, Universidade Virtual Latino-americana e Simon Fraser University do Canadá.

Para viabilizar e promover as trocas entre os cursistas, a equipe disseminou amplamente o conceito sobre o que seria uma ‘Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede’ (OLIVEIRA, 2003 p. 48). Os professores defendiam a necessidade de colaboração dos diversos membros da comunidade, através da movimentação do fórum, troca de experiências, sugestões para os projetos que circulavam na rede. Ao todo, foram criados 31 fóruns com quantidades de mensagens que variavam de acordo com o tema (entre vinte e quinhentos e cinquenta e nove registros). Neste escopo, é interessante perceber que o fórum que acumulava mais registros era o denominado “Café” – sem tema específico, de caráter informal, onde era abordado desde as insatisfações com o curso e dificuldades de acompanhamento, conquistas em relação ao percurso, até a circulação de piadas e generalidades (OLIVEIRA, 2003 p. 50).

De acordo com Oliveira (2003), a intenção da equipe pedagógica era promover, através dos encontros presenciais e das chamadas pelo fórum e pelo chat, uma maior interação entre os alunos e professores, *“fortalecendo as relações sociais e afetivas entre os participantes”* (2003, p. 50). Esta intenção se torna clara nas palavras de um dos responsáveis pela implementação do curso, relatado no segundo encontro presencial, conforme observou a autora:

“Nosso curso tem uma proposta! Estamos tentando, com muito esforço, praticar a solidariedade, a comunidade, a aprendizagem em rede – como acontecia, naturalmente, nos primórdios da civilização. Esse curso tem opções! Poderia ter um formato de instrução programada ou modelo da Uned, da Simon Frase; mas nós estamos marcando o nosso jeito de fazer educação a distância”. (OLIVEIRA, 2003 p. 68)

Para estreitar os laços sociais e afetivos, a primeira atividade do curso, referente à disciplina Fundamentos da Comunicação e da Aprendizagem (FCA), ministrada pela professora Maria Luisa Angelim – uma das implementadoras do curso – foi o relato do percurso de aprendizagem de cada cursista, colocando-se de forma subjetiva e associando as suas experiências de vida à aprendizagem que o conduziram ao interesse pelo desenvolvimento de um projeto na área de educação a distância. Essa atividade era

colocada no ambiente do curso, ficando exposta para toda comunidade virtual. Dessa forma, os professores e coordenadores esperavam que os participantes fossem vistos como sujeitos – cada um com sua história – e que essa atitude contribuísse para a formação de grupos e pares por afinidades de interesse ou perfis semelhantes.

Neste exemplo, percebe-se a tentativa de recuperação das características dos ambientes informais da rede, no escopo dos ambientes formais de aprendizagem. No entanto, conforme já discutido no capítulo dois e três, a formalização altera as características, o que requer uma estratégia para que sejam recuperadas – de forma não espontânea – no ambiente do curso. A estratégia do curso da UnB foi criar uma tarefa (novamente, a avaliação é utilizada como mecanismo de execução da estratégia) que “obrigasse” o aluno a se colocar como sujeito, através do relato de suas experiências.

A estratégia não surtiu o efeito esperado, no nosso entendimento, porque a formalização do ambiente e as implicações que isso traz permeiam as relações travadas no seu interior, por mais que se tente transfigurar estas ações como algo espontâneo e natural. Tanto é que, destarte todo esforço empregado na formação da CTAR – Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede, o número de desistência permaneceu alto, confirmando uma tendência observada na EAD: dos 238 cursistas inscritos, concluíram 146, totalizando 88 desistências no percurso. Entre os motivos relatados para justificar a resistência, foi citada a inaptabilidade técnica - para lidar com o computador e o ambiente de aprendizagem - e a constante falta de tempo para o desenvolvimento das atividades e acompanhamento do curso.

Neste contexto, lembramos que o ambiente onde havia o maior número de participação era o café: aquele menos sujeito a regras, avaliação e normas de conduta. No entanto, Oliveira (2003) atribui o insucesso da estratégia a outras causas:

“Após muitas discussões, concluiu-se que, nos cursos a distância, o tempo se reveste de ampla flexibilidade, possibilitando a adequação das situações pessoais, familiares e profissionais às exigências do curso pretendido. No entanto, a EAD não representa uma solução simples

para quem não tem tempo para um curso presencial. A modalidade de educação a distância proporciona uma certa plasticidade por superar a questão do espaço e não a falta de tempo” (OLIVEIRA,, 2003 p. 85).

Com relação à participação nas ferramentas de interação, Oliveira (2003) pontua que, embora tenha sido freqüente e intensa, na verdade, era representada por poucos alunos: *“O fórum constitui-se em espaço comunicativo e coletivo disponível para todos os envolvidos no curso. No entanto, a motivação para os alunos participarem apresenta-se como um dos maiores obstáculos/desafios enfrentados” (Oliveira, 2003 p. 83).*

Por conseguinte, a baixa participação resultou numa avaliação severa por parte das professoras do curso, onde uma parcela significativa considerou que a tentativa de se estabelecer uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem não se concretizou. Com relação aos cursistas, eles consideraram que o objetivo de constituição da CTAR foi parcialmente alcançado, pois *“o processo dialógico praticado no 3º Curso, facilitado pela utilização de ambientes de aprendizagem interativos, via Internet, permitiu a interlocução constante entre seus atores, concretizando o processo compartilhado de construção de conhecimento” (OLIVEIRA, 2003 p. 115).*

Para os alunos e professores que participavam de maneira constante e intensa nas ferramentas de interação, o curso gerou também outra espécie de expectativa: eles esperavam que a constituição da CTAR extrapolasse os limites do tempo, do espaço e do currículo, sobrevivendo após o fim do curso. De acordo com o relato dos cursistas, *“foi um primeiro passo, mas faltou a vinculação posterior ao curso. Sou ex-aluno e fim”.* (OLIVEIRA, 2003 p. 115). Em outros casos, os objetivos de concretização da CTAR soaram para os participantes como promessa de continuidade:

“Atualmente, estou me sentindo como alguém que comprou um computador e não sabe da garantia, do local de manutenção e acha que a loja deixou de existir... Ninguém mais do curso entra em contato conosco ou sequer procura saber como estamos” (OLIVEIRA, 2003 p.115).

Neste sentido, cabe lembrar o conceito desenvolvido por Lévy sobre comunidade virtual, a fim de entender o motivo pelo qual grande parte dos alunos e professores não considerou efetivados os seus objetivos. O autor afirma que uma comunidade virtual só se realiza através da interatividade, da troca permanente entre seus membros. Mesmo considerando que um receptor de informações nunca é um sujeito passivo – e que, portanto, sempre interage com o conteúdo acessado, decodificando, interpretando e re-significando este conteúdo – Lévy (1999) considera “interativa” “*a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação*” (LÉVY; 1999; 79).

Isso significa que deve haver uma permuta entre os membros, uma reciprocidade na contribuição para formação do conhecimento gerado pela comunidade. Portanto, mesmo que os alunos tivessem se beneficiado das intervenções do fórum, sem contribuir com colocações, o não atendimento às especificidades das descrições de Levy pode justificar a frustração com a baixa participação (LÉVY, 1999 p. 128). Neste caso, novamente percebemos a expectativa de reprodução das características dos ambientes informais da rede.

Em outros aspectos também a análise da experiência da UnB remete à crise dos paradigmas. A defesa da inserção do que seriam formas de subjetividade no currículo – exemplificado pelo exercício proposto na disciplina FCA pela professora Maria Luisa Angelim – se encaixam na descrição de TOURAINE (2002), quando ele afirma que a Modernidade se desenvolveu negando parte de si mesma - aquela que se refere à subjetividade e ao sujeito – contrapondo-a, de maneira sistemática, à sua metade mais visível – a racionalidade – representada pela adoção do método científico e da segmentação da ciência em matrizes disciplinares.

Neste contexto, cabe lembrar as colocações de BONILLA (2005), quando ela pontua que, mesmo quando os professores propõem atividades diversificadas, envolvendo outras linguagens, outras tecnologias, elas estão submetidas à lógica linear do currículo e sujeitas à avaliação quantitativa de acordo com o programa previsto, onde todos têm que receber o mesmo conteúdo. “*Isso faz com que não se aproveitem as*

potencialidades das outras linguagens, a riqueza da abertura ao imprevisto. Também faz com que o trabalho entre as disciplinas seja fragmentado”. (BONILLA; 2005; 93).

No que se refere à fragmentação das disciplinas, ao propor o Projeto de Trabalho Institucional (PI) como eixo norteador – sustentado pelas disciplinas, cujas ementas foram elaboradas para dar suporte específico à execução deste trabalho – a equipe executora do curso pretendia integrar as matrizes disciplinares em torno de um objetivo comum, que tivesse ligação direta com a vivência do cursista. Desta forma, convoca também o sujeito, com a sua história de vida, para participar da CTAR e não só construir o seu projeto, como colaborar, de forma ativa, para construção dos projetos dos outros.

O perfil dos cursistas permitiu um melhor intercâmbio no âmbito da comunidade, visto se tratarem de pessoas com larga experiência na área da educação. Neste sentido, as construções dos projetos passam a ser feitas com a contribuição de uma diversidade de sujeitos aptos a opinar, sugerir e respaldar as idéias propostas, pois já têm relativa familiaridade com o assunto abordado. Neste contexto, onde os professores emitem as opiniões da mesma forma que o restante do grupo, poderia se falar em horizontalidade nas relações, caso não houvesse as funções inerentes ao processo educativo, abordadas no segundo capítulo desta tese: motivar, movimentar as ferramentas de interação, avaliar as interações do grupo e desempenhos individuais e, por fim, garantir a conclusão do Projeto de Trabalho Institucional.

Por outro lado, este mesmo perfil do grupo, que possibilita a horizontalidade das relações e a movimentação dos fóruns a partir das afinidades de interesse, também evidencia o caráter excludente do curso, visto que se tratavam de representantes institucionais, a maioria provenientes de universidades e órgãos públicos, onde apenas 09 cursistas eram representantes de movimentos sociais e ONGs, o que faz questionar a diversidade do discurso e a multirreferencialidade propagada pelos defensores das tecnologias da informação para este fim.

Além disso, nas relações funcionais atribuídas ao professor - motivar, movimentar as ferramentas de interação, avaliar as interações do grupo e desempenhos individuais e garantir a conclusão do Projeto de Trabalho Institucional - se evidencia a formalização do ensino; esta, por sua vez, estabelece comportamentos diversos daqueles observados nos ambientes informais da rede. Ou seja, embora haja a tentativa de incorporação da vivência do sujeito através da narrativa de suas vivências – o que o caracteriza histórica e culturalmente - por outro lado, essa mesma narrativa é incorporada ao discurso científico: sofre um ordenamento típico da linguagem impressa e do currículo; passa a ter uma métrica guiada pela régua e pelo relógio – está circunscrito a uma disciplina, cujo objetivo é desenvolver laços afetivos, incentivar a formação de pares e o desenvolvimento da CTAR. Isto a incute de um outro sentido, determinado e delimitado ao escopo do curso. Tanto são visíveis os seus objetivos e as suas limitações que, ao final do curso, a CTAR também se extinguiu.

Observa-se, portanto, que as características que aparecem espontaneamente nos ambientes informais da rede, transfiguraram-se em tarefas para o professor mediador no ambiente formal de aprendizagem: ele teve que *fazer acontecer* aquilo que é observado em outro contexto. Teve que *fazer acontecer* a busca individualizada de cada aluno pelas informações que pudessem contribuir para o seu conhecimento; teve que *fazer acontecer* a interação virtual e a troca “espontânea” entre os membros da comunidade; teve que *fazer acontecer* as contribuições através dos relatos de experiência, o que possibilitou a manifestação do sujeito aprendiz. Portanto, o fim do curso foi também o fim da sua jornada de trabalho.

Neste contexto, cabe ressaltar o ineditismo da experiência, para o qual talvez nem professores e nem cursistas estivessem preparados. O fim da comunidade torna-se, pois, uma repetição de um processo educativo com a qual ambos estão acostumados a lidar. Mesmo os professores que se empenharam na formação da CTAR, acabaram por sucumbir à sua funcionalidade durante o curso e não aplicar o mesmo desempenho para a sua continuidade, quando os objetivos curriculares já haviam sido cumpridos. Este fato enfraquece o discurso sobre a comunidade virtual aprendente – um novo espaço de

conhecimento – defendida ao longo do curso, restabelecendo o seu lugar para o interior de um currículo pré-programado.

Portanto, como já foi dito no primeiro capítulo, a incorporação ao currículo traz consigo a modificação das narrativas da rede que passam a se constituir em objeto de aprendizagem e não mais em histórias fragmentadas encontradas ao acaso na livre navegabilidade: elas são ordenadas em uma seqüência, é atribuído um valor, são encaixadas sob a forma linear subordinada aos objetivos do currículo.

Assim sendo, o ambiente informal da rede - que se apresenta potencialmente como um espaço privilegiado de interação entre os diversos saberes, onde é possível cada sujeito trilhar seu próprio caminho de aprendizagem - sucumbe às amarras do currículo. A efervescência amorfa da rede começa a ganhar contornos com a instituição de uma comunidade virtual, sujeita às regras, mediação e moderação.

Permanecerá, portanto, no contexto destas comunidades – conforme já foi discutido no capítulo dois - a ambivalência do discurso, que em alguns momentos tende a invocar as potencialidades da rede como um novo estilo de aprendizagem mais democrático – e em outros, explicitar as imposições de um currículo bem definido, com regras, prazos e avaliações. É neste ponto que começa a incongruência entre aquilo que se prega e se deseja e aquilo que - pelas próprias circunstâncias da prática – se faz.

O grande conflito que permeia a educação no ambiente virtual dos cursos formais na rede é que ela denota uma necessidade de controle que vai de encontro ao discurso da horizontalidade e da disponibilização rizomática do conhecimento propagados pelos autores que defendem a ruptura com o currículo moderno. Neste contexto, a avaliação aparece como principal instrumento de controle, também no curso da UnB.

O ambiente virtual utilizado pelo 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB foi o Virtual University (VU). Entre outras atribuições, o VU

tornava possível a visualização do percurso do aluno, o tempo disponibilizado por ele dentro do ambiente virtual e as tarefas executadas por estes alunos.

Fornecia também um gráfico, por disciplina, onde era possível visualizar o percentual de alunos que cumpriram as tarefas propostas, além da escala de notas referentes a cada tarefa, por segmento. Por exemplo: quantos tinham ficado com nota entre 0 e 1, 1 e 2, 2 e 3, até a escala máxima. Assim, o aluno poderia medir o seu rendimento quantitativo.

Neste contexto, vale lembrar as palavras de PRETTO & PIKANÇO (2002) que defendem a superação do modelo de avaliação para EAD centrado na verificação quantitativa do aprendizado de cada sujeito. No curso da UnB, este modelo era apenas uma parte do processo avaliativo, que analisava também a participação no fórum, contribuição para os projetos dos membros da comunidade, leitura de textos e cumprimento de tarefas.

Havia um espaço para envio de tarefas que era automaticamente cancelado quando findava o prazo. No entanto, os alunos descobriram que existia certa flexibilidade para envio posterior, possibilitada por alguns professores. O que deveria ser uma exceção, no decorrer do curso, se tornou uma prática: cada vez mais, os alunos elasteciam os prazos de entrega, que eram aceitos pelos professores.

O relaxamento na questão temporal é um elemento a mais no quadro avaliativo, caracterizado – de acordo com as descrições de PRETTO & PIKANÇO (2002) no capítulo dois – como um ambiente amplamente controlado para este fim. Nesta perspectiva de tudo estar sendo avaliado o tempo todo, atribui-se nota ou conceito a praticamente qualquer atividade exercida no ambiente virtual: tarefas, comportamentos, participação nas ferramentas de interação, contribuição significativa, enfim, há um detalhamento muito mais rigoroso que, com o intuito de diminuir a tensão e a ruptura provocada pelas avaliações convencionais – tais como teste ou prova – acaba por favorecer a criação de um ambiente onde o aluno pode se sentir o tempo todo sob julgamento.

Neste contexto, apesar da frustração ocasionada pela baixa participação nas ferramentas de interação, o curso concretizou os seus objetivos curriculares: gerou sessenta e seis projetos em EAD e contribuiu para construção de um perfil sobre as formas de operacionalização da educação a distância no Brasil. Os cursistas que não freqüentaram o ambiente do curso se utilizaram de outras estratégias que extrapolaram a formalização do aprendizado. Conforme relembra Teresinha Quadros, os mecanismos variaram: desde a criação de listas paralelas entre os membros das comunidades virtuais que possuíam maior afinidade, até a promoção de encontros presenciais e formação de grupos de estudo entre aqueles cursistas que se encontravam em locais próximos.

Ou seja, quando houve a tentativa de apropriação do discurso da aprendizagem informal – o que acaba formalizando este discurso – os membros da comunidade virtual encontraram outros mecanismos para desenvolver novas formas de informalidade para o aprendizado. Isso não representa o fracasso ou a falência do processo educativo ou das instituições de ensino: apenas delimita a sua participação como uma das instâncias que possibilita o aprendizado e não ele todo. Aponta, também, para que espécie de aprendizado os alunos esperam desta instituição e quais eles – ainda – não identificam, aceitam ou reconhecem como fazendo parte do currículo formal.

Por fim, resumimos as características do 3º Curso de Educação Continuada e a Distância da UnB, a partir das categorias desta tese, da seguinte forma:

- a definição de EAD se aproxima da definição do ensino presencial, sendo a principal diferença a mediação tecnológica proporcionada pela rede; isto trouxe elementos positivos, pois permitiu o encontro e trabalho compartilhado de profissionais das mais diversas partes do país, o que proporcionou que os membros da comunidade interferissem, de forma colaborativa, nos Projetos Institucionais de cada um.
- a proposta curricular apresentada como inovação é a criação de uma disciplina (o Projeto de Trabalho Institucional – PI) que funcionava como “coluna

vertebral” ou eixo norteador do curso; a partir desta disciplina, as outras iam contribuindo, no decorrer do processo, para a construção do projeto final de EAD de cada cursista; neste contexto, a proposta se apresenta bastante semelhante à pedagogia por projetos, amplamente praticada na educação básica e ensino fundamental (principalmente na educação infantil).

- O papel do professor mediador era o de reproduzir as características dos ambientes informais de aprendizagem e a estratégia foi apelar para a avaliação processual, com o objetivo de manutenção de um comportamento previsto na proposta do curso e esperado dos seus participantes; no entanto, tanto os professores quanto a maioria dos cursistas identificaram este comportamento como tarefa – e não como espontâneo – visto que os cursistas se limitaram a cumprir prazos e os professores entenderam o fim do curso como o fim do seu trabalho (a manutenção da CTAR).

Sendo assim, as características dos ambientes informais do aprendizado em rede, ao sofrerem uma adaptação para o ambiente formal, não puderam reproduzir o mesmo comportamento, o que reforça a tese da presente pesquisa.

4.3. O Projeto Sala de Aula:

Em 1999 a Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desenvolveu um projeto pioneiro no Estado na modalidade a distância: o Projeto Sala de Aula, reconhecido e certificado como curso de extensão pela instituição. Tratava-se de uma experiência da FACOM, desenvolvida pelo grupo Ciberpesquisa, cujo objetivo era experimentar formas de EAD, abordando algumas temáticas sobre a cibercultura. Nos arquivos do curso, dispostos em um site da FACOM, encontram-se a seguinte apresentação que descreve a experiência:

“ Sala de Aula é um projeto de cursos "on-line" da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM - UFBA). O objetivo do Sala de Aula é utilizar o potencial do ciberespaço como

instrumento pedagógico, proporcionando ao público, cursos de curta e média duração através da Internet. Poucas experiências como essa existem no Brasil. A FACOM - UFBA, através do Grupo de Pesquisa sobre Comunicação e Cultura no Ciberespaço - Cyberpesquisa, tomou a iniciativa no intuito de proporcionar cursos à distância, com profissionais de alto nível (Mestres e Doutores) versando sobre temas da Comunicação e da Cultura Contemporâneas”¹⁵.

O primeiro curso desenvolvido e oferecido pelo Projeto Sala de Aula, foi uma produção coletiva do grupo e se chamava: “Introdução à Cibercultura”. Tinha como objetivo socializar as discussões que, naquele momento, eram pauta da FACOM: cibercultura e sociabilidade em rede. Neste contexto, o grupo defendia a utilização da rede não como meio, mas como ambiente de trocas que proporcionava novas formas de sociabilidade contemporânea. Este entendimento sobre a Internet é que motivou o experimento do projeto Sala de Aula. Subsequentemente os outros cursos foram criados a partir de convite a professores do quadro da FACOM, além de mestrandos e doutorandos. O grupo oferecia suporte a quem estivesse interessado em desenvolver uma proposta de curso a distância.

No período de quatro anos (o projeto terminou em 2002) foram oferecidos diversos cursos mensais, que eram divididos por salas (links do site): Jornalismo On line (sala 1); Hipertexto e Ficção Literária (sala 2), Marketing e Publicidade On-line (sala 3), Novas Tecnologias e Educação (sala 4), Arte Eletrônica (sala 5), Cultura Cyberpunk (sala 6), Web Design (sala 7), Introdução ao discurso filosófico (sala 8), Poéticas Digitais (sala 9) e Gestão da Informação e da Comunicação Organizacional (sala 10). Esses cursos tinham duração de um mês, carga horária mensal estimada em 20 horas e estavam divididos em quatro semanas temáticas. Os cursos eram totalmente a distância – não havia nenhum encontro presencial – o que possibilitou a inscrição de pessoas residentes em outros estados e até país.

Como se tratava de um curso de extensão, o único pré-requisito exigido era que o aluno inscrito dispusesse de um computador ligado em rede e soubesse operar, minimamente,

¹⁵ Projeto Sala deAula. www.facom.ufba.br. Em 22/09/2006.

as ferramentas da Internet. Na época, o desenvolvimento de plataformas específicas para cursos a distância praticamente não existia no Brasil e as condições de uso das ferramentas de interação ainda estavam muito aquém das possibilidades atuais; não havia banda larga, o que tornava a interação *on line* deficiente, permeada por quedas de conectividade e alto tempo de espera para *download* do material em rede.

Neste cenário, os professores que coordenaram a experiência - Marcos Palácios, André Lemos, Cláudio Cardoso, Elias Machado e José Mamede, este último também responsável pela parte tecnológica – optaram por um sistema simples e a operacionalização das ferramentas mais conhecidas dos internautas. Assim, o projeto funcionava basicamente em um site, dividido em “salas de aula” – denominadas por números – que continham, basicamente, as seguintes informações: estrutura do curso (semanas temáticas), atividades propostas (avaliação), metodologia (forma de desenvolvimento); material básico (com links para textos propostos ou outros sites), material complementar (com outras sugestões complementares), além de links para suporte administrativo e tecnológico. A forma de interação ocorria através de listas de discussão criadas para cada curso e, posteriormente, acrescida da utilização de fórum e chats.

Quando analisamos o Projeto Sala de Aula a partir das categorias criadas para esta tese, no que se refere à primeira categoria (definição de EAD) é possível observar que ele se encaixa na definição legal e tradicional de um curso a distância que, além disso, possui uma maior flexibilidade por se tratar de um curso de extensão, onde não é preciso os vinte e cinco por cento de presencialidade exigidos por lei.

Apesar de, na época, ter sido uma experiência pioneira, atualmente, o Projeto Sala de Aula não apresenta inovações no que se refere à proposta desenvolvida. No entanto, não há dicotomia entre o discurso e a prática, pois os autores do projeto admitem que o foco da experiência e os seus aspectos inovadores – mesmo na época em que foi criado – estavam muito mais voltados para o campo da comunicação (a utilização das ferramentas de interação do ciberespaço como instrumento pedagógico) do que para

inovações no campo da pedagogia. Por isso, todos os três entrevistados iniciaram a entrevista com a ressalva de que não são especialistas em educação a distância. Cláudio Cardoso¹⁶, por exemplo, afirma que foi uma experiência de mídia. *“A minha experiência, pelo menos, foi de mídia. Foi muito mais uma experiência com a mídia e as suas possibilidades como instrumento colaborativo do que uma experiência com educação”*. André Lemos¹⁷ considera da seguinte forma a experiência:

“Eu acho que o projeto Sala de Aula teve essa função de chamar a atenção para essa discussão (o uso das tecnologias da rede na educação), criar uma experiência que pudesse ajudar novas experiências a surgirem. Não somos uma Faculdade de Educação, nossa perspectiva não era de grandes inovações pedagógicas, mas de utilizar meios que estavam surgindo no Brasil em 97, 98 e eu acho que ela teve um papel de formar uma base e criar certo estilo de construção de cursos”.

Marcos Palácios¹⁸ também avalia o projeto como uma experiência onde os pesquisadores da FACOM puderam pôr em prática alguns conceitos que vinham discutindo a cerca da cibercultura e da sociabilidade em rede. O entrevistado relata que este experimento foi feito de forma “artesanal”:

Na verdade, o projeto Sala de Aula foi um esforço de um grupo de pessoas, onde além de mim estavam o André Lemos, o Cláudio Cardoso, o José Mamede, Elias Machado – um grupo de pessoas aqui da faculdade que estava trabalhando com novas tecnologias e que resolveu em um determinado momento experimentar a idéia de educação a distância, fazer um experimento prático e ver como funcionava. Este experimento foi feito de uma maneira que era absolutamente artesanal. Nós não tínhamos uma plataforma de ensino a distância; criamos um site relativamente sofisticado, com algumas entradas, mas naquele momento ele não tinha possibilidade de atualização a distância. Então tínhamos uma pessoa para gerenciar este site, que era o José Mamede. Funcionava com um site, uma lista de discussão e ponto. Era isso que consistia o projeto Sala de Aula. Era atualizado na “mão grande” mesmo.

¹⁶ Entrevista concedida por Cláudio Cardoso em 02/10/2006.

¹⁷ Entrevista concedida por André Lemos em 21/09/2006.

¹⁸ Entrevista concedida por Marcos Palácios em 21/09/2006.

Apesar de terem situado a experiência do projeto Sala de Aula no escopo da definição legal e tradicional da educação a distância, Marcos Palácios e André Lemos consideram que esta definição tende a se modificar e ficar cada vez mais imbricada com a utilização das tecnologias na educação. Por exemplo, André Lemos considera que EAD são *“processos pedagógicos que utilizam as tecnologias telemáticas – os computadores, as redes - para formação em diversos níveis e em diversas áreas”*.

Por isso, o entrevistado afirma que a distinção entre EAD e ensino presencial é muito sutil, já que hoje é constante em algumas instituições – a exemplo da FACOM - a utilização das ferramentas digitais como auxiliares do processo pedagógico, tais como blogs, flogs, e-mail, groups e chats. André Lemos prefere denominar esta prática de “cursos híbridos”, onde você utiliza os mecanismos presenciais, com ampla utilização também das ferramentas da Internet. *Há hoje, não educação à distância, mas o uso de tecnologias digitais para o processo pedagógico.*

Marcos Palácios faz a seguinte ressalva:

Eu digo que não trabalho com educação a distância, mas em termos, porque hoje, eu e toda essa gente que participou do sala de aula incorpora o componente “on line” na sua prática pedagógica. Não tem nenhum desses professores que participou do projeto que não utilize listas de discussão, atividades programadas on line. Isso não é EAD, porque é a utilização dos recursos tecnológicos. Mas é a distância porque os estudantes não precisam estar em sala de aula. Algumas semanas eles não vêm, quem tem que estar aqui sou eu.

Cláudio Cardoso acredita que a educação a distância deveria funcionar como complemento, não devendo ser utilizada na educação básica e no ensino fundamental. Ela viria depois da graduação, funcionaria em uma especialização. Os três entrevistados consideram importante haver o espaço compartilhado presencialmente na educação a distância. No entanto, admitem que a EAD completamente a distância é uma alternativa quando não é possível compartilhar estes espaços.

Os três entrevistados não souberam citar outras experiências importantes no campo da educação a distância, nem dimensionar a contribuição do Projeto Sala de Aula para a formação dos professores que trabalham com EAD na Bahia. No entanto, a experiência foi lembrada por outros três entrevistados (Teresinha Quadros, Carolina Souza e Lynn Alves) e ressaltada a sua importância no contexto da EAD. Lynn Alves considera a experiência da FACOM um marco no histórico da educação a distância baiano. Teresinha Quadros define a experiência da seguinte maneira:

A experiência da FACOM pretendia explorar todas as potencialidades do mundo virtual em termos de aprendizagem em rede, construção de comunidades do conhecimento e autonomia, mas cumpre ressaltar que, a despeito dos aspectos inovadores que encerravam na época, não se sustentavam em termos de possibilidade de atendimento de grandes públicos.

Carolina Souza lembra que as referências sobre cibercultura e aprendizado em rede até hoje são utilizadas pelos núcleos de educação a distância das instituições de ensino superior (o que confirmamos com as entrevistas realizadas); além disso, a pesquisadora relata que os primeiros cursos de extensão do NUPPEAD da UNIFACS tinham exatamente os mesmos moldes do Projeto Sala de Aula e a inspiração direta no projeto.

Concluindo sobre a primeira categoria (definição de EAD) no contexto do Projeto Sala de Aula, pudemos observar que os autores não pretendiam realizar um projeto inovador no campo da educação: o principal foco do que eles denominaram de “experiência” foi a utilização das ferramentas de interação no ciberespaço. Por isso, o projeto procurou seguir um modelo curricular já existente. Conforme define Cláudio Cardoso: “*A gente se baseou nos currículos que a gente fazia, fez com que a literatura toda estivesse na Internet, propôs aqueles âmbitos de domínio que eram nossos*”.

No entanto, a partir da vivência na FACOM, os entrevistados definem a EAD, atualmente, através de um conceito muito mais elástico do que o pretendido pela legislação, entendendo como necessidade repensar a ruptura entre educação e EAD,

visto que a utilização das tecnologias se encontra cada vez mais imbricada no cotidiano das pessoas e no processo educativo.

Cabe ressaltar também que o Projeto Sala de Aula, apesar de apresentar um modelo cujos parâmetros os próprios executores classificam como tradicional, ele repercutiu de duas formas nos núcleos de pesquisa que se inspiraram nas experiências: no que se refere à forma, os projetos que se iniciaram logo após o Sala de Aula (encorajados pela experiência, a exemplo do NUPPEAD) consistiam em cópias aprimoradas pela utilização de plataformas educativas (como o WebCT e Teleduc) da experiência da FACOM.

No entanto, o Projeto Sala de Aula também inspirou através do conteúdo debatido – cujo foco era a sociabilidade dos ambientes virtuais da rede e a cibercultura. Neste contexto, os núcleos de pesquisa em educação a distância (como, por exemplo, o Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância - NUPPEAD da UNIFACS e o Núcleo Tecnológico de Educação a Distância - NUTEAD da Faculdade Jorge Amado) utilizaram este conteúdo para conceber, posteriormente, os próprios modelos de EAD.

É interessante observar que o projeto Sala de Aula discutia as potencialidades da rede – e no caso específico de alguns cursos de extensão, as potencialidades pedagógicas – mas não tinha a preocupação em executar nenhum modelo inovador para o currículo ou para as formas de avaliação. Como o foco era a sociabilidade em rede e o acesso amplo à informação, no contexto das categorias desta tese, aquela que mais se assemelha às preocupações dos educadores de EAD é a subcategoria “relação professor e sujeito aprendiz”, como será visto na análise das categorias “comunidades virtuais” e “proposta curricular”.

No que se refere à proposta curricular, como já dissemos, ela não pretendia inovar nem romper com o currículo moderno – por escolha dos autores, inclusive. Isto pode ser observado na proposição gráfica do site. A referência à sala de aula no nome do projeto, a sua representação gráfica (um quadro negro, onde o nome “Sala de Aula” se encontra

escrito em giz), a divisão por salas temáticas que não se misturavam - tudo isso revela uma forma de construção que busca ser a representatividade da escola convencional.

No entanto, o formato simples em que foi criado acaba por tornar o site um local com elementos “reconhecíveis”: no momento em que a Internet começa a ser utilizada em larga escala, os executores do projeto optam por objetos e linguagens familiares aos internautas e usados cotidianamente por aqueles que já freqüentavam o ambiente da rede. Neste contexto, torna-se necessário lembrar a discussão sobre o não-lugar da rede (abordada no capítulo 2), que se tornou um lugar caracterizado por elementos cuja função era remeter ao lugar de origem: a sala de aula virtual, representando a instituição de ensino.

As características do currículo moderno ficam evidentes também na forma como as semanas temáticas foram divididas, com objetivos, métodos e metas amplamente planejados e formas de avaliação que pretendiam um controle sobre o alcance destes objetivos. Ainda assim, os três entrevistados consideram que houve certa flexibilidade no experimento por se tratar de cursos de extensão; neste sentido, julgam necessários momentos presenciais e outras formas de avaliação, caso fossem oferecidos cursos de graduação, especialização, mestrado ou doutorado.

Destarte todos os elementos que representam, pedagogicamente, a opção por um currículo moderno, no que se refere ao aprendizado em rede (abordado na categoria comunidades virtuais), o projeto sala de aula ejeta o aluno para fora do seu ambiente, através de tarefas sistemáticas onde são recomendadas visitas a outros sites, inserção em outras comunidades, pesquisas através de sites de buscas sobre o tema abordado, diferentes daqueles sugeridos pelo professor.

O respeito com a diversidade e o sujeito aprendiz – embora não apareça no discurso do projeto Sala de Aula – evidencia-se na forma como é elaborada a dinâmica de interação e aprendizagem. Um exemplo interessante para se analisar, é o curso “Cultura Cyberpunk”, disponível na sala 06. A apresentação do curso revela uma preocupação

com o aprendizado colaborativo, com os percursos diferenciados dos sujeitos aprendizes e com as formas como o professor pretende lidar com as diversidades:

BEM-VINDO!

Nesta página você poderá iniciar um curso de extensão universitária totalmente on-line com quatro semanas de duração e uma previsão de 5 horas de trabalhos semanais. Como todo curso do Sala de Aula este não é um curso para assistir. Sem participação ele não vai funcionar.

Navegações, Leituras e Atividades estão propostas para cada semana, sendo estimada em, no mínimo, cinco horas a dedicação exigida. No entanto, vários níveis de estudos são possíveis, uma vez que muitos links de aprofundamento serão oferecidos ao longo do percurso, dentro dos próprios textos. Estes poderão ser seguidos de acordo com o interesse do participante. Os links propiciam oportunidades de ilustração e aprofundamento dos assuntos. Use seu discernimento para decidir que links aprofundar e quando.

Sugerimos que você faça uma primeira leitura do material disponibilizado para a Semana, sem se preocupar com os links, e num segundo momento, volte a ler, clicando nos links e cumprindo as tarefas propostas.

Lembre-se que a cada semana será pedida a continuação da estória iniciada. Ela será o nosso motor. A idéia é explorar forma e conteúdo. É a partir do andamento imprevisível da estória que as tarefas semanais serão propostas (excluindo obviamente a primeira e a última).

Lembre-se que você deve dar prioridade ao cumprimento das atividades obrigatórias. Em cada semana, uma carga de leitura mínima é exigida. Referências complementares são encontradas ao longo das exposições e na Bibliografia do Curso, que você acessa através da Biblioteca, no Menu da página. Em nossa Biblioteca Virtual você encontrará o material bibliográfico essencial para este Curso.

A participação na Lista de Discussão e o cumprimento das atividades da Semana são requisitos mínimos para todos os inscritos no Curso. Sempre que necessário, consulte o Glossário, que se encontra em nossa Biblioteca Virtual

A primeira evidência do investimento na participação dos alunos se encontra no primeiro parágrafo: ao conclamar a comunidade virtual (segunda categoria) do curso à participação, o professor enfatiza que “*sem participação ele não vai funcionar*”. Por se tratar de um curso totalmente à distância inspirado nas teorias sobre Inteligência

Coletiva e Tecnologias da Inteligência, a movimentação do fórum torna-se um fator decisivo para êxito dos objetivos.

Neste sentido, a estratégia de exposição dos trabalhos para comentários, execução de tarefas semanais e avaliação da participação tornam-se mecanismos de controle para viabilizar a proposta do curso – mecanismos estes que muito se parecem com a proposta do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB.

Ao definir que *“vários níveis de estudos são possíveis, uma vez que muitos links de aprofundamento serão oferecidos ao longo do percurso, dentro dos próprios textos”*, o professor deixa para o aluno a opção pelos níveis das tarefas a serem executados. Mesmo não utilizando como referência teorias do campo educacional, fica evidente a preocupação com a autonomia do sujeito e com o oferecimento de certa flexibilidade para que cada um trace o seu caminho de aprendizado. No entanto, esta flexibilidade situa-se nas semanas-meio (duas semanas) *“excluindo obviamente a primeira e a última”*, o que demonstra o planejamento inicial e os objetivos que se pretende alcançar, no desfecho, sem abertura de espaço para o imprevisto.

Com relação à avaliação (subcategoria de proposta curricular), eram definidas tarefas semanais em dois níveis: as tarefas básicas - que deveriam ser cumpridas por todos os alunos – e as outras de caráter complementar – que estavam a disposição daqueles que conseguissem avançar nos primeiros passos e tivessem tempo o suficiente para dar continuidade ao aprendizado. De acordo com os professores entrevistados, isso só se tornou possível porque se tratava de um curso de extensão, onde a única exigência legal que teriam de cumprir era a garantia de 75% de presença para cada aluno. Como isso não era possível de ser verificado – pois o curso era à distância e o ambiente não dispunha de mecanismos de verificação – a “presença” era controlada através do cumprimento das tarefas semanais. No link “avaliação”, algumas descrições revelam esta necessidade, como, por exemplo, no curso Jornalismo on-line:

“O aluno deve participar da lista de discussão e realizar as tarefas propostas dentro do prazo indicado. Os critérios de avaliação serão: a frequência da participação e o conteúdo das intervenções. O aluno deverá demonstrar que realizou as leituras obrigatórias. Estarão aprovados e terão direito ao certificado os participantes que cumprirem, no mínimo, 75% das atividades propostas”¹⁹.

No curso *Hipertexto e Ficção Literária*, a avaliação também tinha como métrica a participação no curso, nos debates, na interação com os demais participantes e na execução de tarefas específicas, relativas a cada semana. Além disso, apresentava um conteúdo prático diferenciado: a participação no experimento de criação literária coletiva, onde os alunos construíram o hipertexto de caráter ficcional: "A Lady e o Arminho".

Todos os cursos desenvolvidos no Projeto Sala de Aula recomendavam participação freqüente, com dedicação mínima semanal de cinco horas e domínio do inglês, já que parte significativa da referência bibliográfica estava neste idioma. O curso *Marketing e Publicidade On-line* detalhava da seguinte forma o processo avaliativo:

“A cada semana o aluno deverá cumprir atividades visando o seu aproveitamento total no curso. Estas atividades acontecem em três níveis: nível 1 - Introdução. Apresentação dos conteúdos, disponibilização on-line dos textos relativos aos tópicos dessa semana, e proposições reflexivas a respeito dos temas disponibilizados; nível 2 - Debate. Realização de fóruns de debates entre os participantes do curso conjuntamente ao professor responsável a respeito dos conteúdos estudados; nível 3 - Avaliação. O critério de avaliação dos participantes se dará em função da participação no curso, nos debates, na interação com os demais participantes e no cumprimento das tarefas específicas relativas a cada semana. No final de cada semana, o participante será avaliado segundo o cumprimento de tarefas. Ao final do curso, o conceito da avaliação global corresponderá à média do rendimento do aluno durante o curso”²⁰.

Como já dissemos, não havia possibilidade de verificação da aprendizagem através de uma plataforma específica para EAD, já que o curso era desenvolvido em um site na

¹⁹ Projeto Sala de Aula. Em http://www.facom.ufba.br/sala_de_aula/sala1.html. Em 24/09/2006

linguagem html. No entanto, embora a operacionalização tecnológica estivesse baseada em um modelo simplificado para os padrões e possibilidades atuais, André Lemos prefere esta utilização em detrimento das plataformas que foram desenvolvidas posteriormente:

“Nós partimos de alguns pré-requisitos que eu acho interessante, que era utilizar as ferramentas que estavam à disposição das pessoas, e não criar plataformas complicadas. Embora hoje tenha todo um desenvolvimento de plataformas específicas, eu continuo com sérias dúvidas sobre o seu uso. Ultimamente, eu fui procurado por uma instituição que me ofereceu a utilização gratuita de uma plataforma, para que eu usasse com meus alunos na graduação. Eu achei muito complicado; daria mais trabalho gerenciar as ferramentas do que dar as minhas aulas. Ai, abandonei completamente isso. O que eu uso, hoje, são ferramentas de busca, blogs, listas de discussão, que as pessoas já sabem utilizar”.

Mesmo com toda a estratégia desenvolvida para manutenção do debate na comunidade virtual circunscrita ao curso, o nível de interação foi considerado baixo e a taxa de abandono permaneceu alta. De acordo com Cláudio Cardoso, isto ocorreu porque era um curso que só se sustentava por duas semanas, havendo uma queda significativa da terceira semana em diante: *Imagine, no pique que todo mundo tem, ficar fazendo “dever de casa”, respondendo e-mail! Você perde o entusiasmo pelo contato! Acho que é humano mesmo. Quando você não vê muito estímulo, ou uma coisa sempre nova, você vai se desestimulando.*

Para Marcos Palácios, a não-participação também ocorre em uma sala de aula presencial: existem alguns que participam muito, mas acaba sendo vinte ou trinta por cento de participação, por mais que haja incentivos. De acordo com o entrevistado, em um curso a distância, isso não é diferente. *“Você muda, talvez, as pessoas que participam: aqueles que são mais tímidos em sala de aula e possuem maior habilidade com a escrita do que com o discurso oral, irão participar mais. Mas sempre terão aqueles que não irão participar. As tecnologias não mudam a natureza humana.”.*

²⁰ Projeto Sala deAula. Em http://www.facom.ufba.br/sala_de_aula/sala3.html. Em 24/09/2006

Para André Lemos, a ferramenta mais difícil de controlar foi o chat, pois o debate ficava meio “caótico”. De acordo com o entrevistado, o chat não funciona muito bem como ferramenta de aprendizagem. Por isso, André Lemos considera que a interação nos ambientes formais de aprendizagem se diferem da interação nos ambientes informais e devem mesmo diferir.

Participo de várias listas e fóruns. Em alguns eu fico como mero observador. Em outros eu sou chamado a participar, tenho que participar ou sou o próprio animador. Não acho que, em um curso formal, seja legal que aconteça a figura do observador. Por exemplo, no meu blog, na disciplina que eu dou na graduação, poucos participam, mas de alguma forma, todos são obrigados a participar, por exemplo, fazendo resenhas das aulas. Alguns fazem somente por obrigação. Outros estão todos os dias participando. Eu acho que o que nós temos que fazer é que todos participem. Mas não dá para ter a ilusão de que todos vão participar de maneira ativa, porque isso não acontece em lugar nenhum.

Neste sentido, Cláudio Cardoso considera que em um curso a distância você tem menos flexibilidade do que em uma sala presencial, porque na sala de aula você está presencialmente negociando o currículo. “*Em um curso a distância as aulas têm que ser bem planejadinhas*”. O entrevistado é enfático ao defender a postura do professor, tanto em um curso a distância, quanto numa sala de aula presencial:

Eu imagino que o papel do professor tem se modificado muito. O professor não pode mais ser o centro do saber. Mas acho que tem “muito lero e pouca ação”. O professor diz que não é o centro do saber, mas o aluno tem que ficar calado ouvindo ele. É rara a aula do professor – pelo menos é esse o feed-back que eu ouço dos meus alunos aqui na faculdade de comunicação e na escola de administração – onde os alunos realmente estão fazendo alguma coisa e estão sendo orientados pelo professor. De resto, é o professor que fala, que manda, e acabou. Agora eu acho também que há o aspecto disciplinar – não só em relação ao comportamento, que acho até que é secundário – que eu acho que não dá para você abrir mão não, porque é inerente a educação. Tem uma parte de trabalho, de obrigação, que tem que ter; senão, vira “mangue total”, sem exigência. O fato é que o professor hoje, que ainda incorpora o “sabichão”, ele se fritou, porque ninguém sabe tudo e as informações estão circulando. É muito mais sábio que ele compartilhe conhecimentos, mas tenha posição daquele que é o

coordenador. A pessoa quando sai de baixo disso, a aula vira qualquer coisa. É como o pai. Se o pai não disser ao filho que quem manda é ele, o filho vai fazer o que? Comer só batata frita e chocolate. Eu acho que o professor tem que assumir este papel.

Portanto, Cláudio Cardoso possui nosso mesmo entendimento sobre a postura do professor – no caso específico deste trabalho – no escopo de uma comunidade virtual formal. Neste sentido, cabe a ele buscar uma postura de abertura ao novo, negociar o currículo, motivar a participação dos sujeitos, incentivar o aprendizado colaborativo, abrir espaço para a diversidade de saberes trazidos pelos alunos. No entanto, não há, neste contexto, como não estabelecer um planejamento e objetivos – ainda que construídos de forma colaborativa.

Apesar da definição sobre “quem manda” produzir um efeito negativo na maioria das pessoas, o discurso produzido é o mesmo que permeia a figura do professor mediador. A diferença está no termo politicamente correto que evita uma situação de dependência e conduz a uma perspectiva de horizontalidade nas relações professor e aprendiz que quase nunca são possíveis de se operacionalizar; quando isso acontece, se aumenta o risco de afrouxar os objetivos e o planejamento. E nesse sentido, cabe perguntar se, sem essas características, ainda se trata de educação formal, ou foi modificada para uma educação informal. Nesta mesma perspectiva, André Lemos avalia o modelo curricular tradicional, que ele acredita estar em crise, muito mais pela forma como as coisas são feitas do que pelo modelo em si.

Às vezes vira uma coisa burocrática, um controle pelo controle. Acho que, a institucionalização do curso engessa muito o papel do professor e ele acaba sendo engolido – e obviamente os alunos também – pela estrutura formal da disciplina. Mas não acho que o problema seja com a disciplina em si. Acho que é importante que a gente tenha o controle e propostas precisas para que a gente atinja os objetivos. Mas isso pode ser feito de maneira criativa, inteligente, alegre, não necessariamente precisa ser um engessamento ou uma atividade burocrática. Mas isso é uma utopia também. Tem que se lembrar todo dia que você tem uma coisa nobre a fazer, para que não relaxe no planejamento e no estímulo aos alunos. É um exercício constante. Como isso é muito difícil fazer, as pessoas ficam amortecidas dentro da estrutura e começam a achar que o problema é com as estruturas. Mas não é.

No entanto, Marcos Palácios acredita que o currículo tem que ser adaptado no sentido de que se utilizem mais os potenciais da rede. De acordo com Palácios, o currículo, em termos de lista de conteúdos a serem partidos, pode ser o mesmo, mas a maneira como você vai organizar isso, tem de estar de acordo com a utilização desses potenciais.

Existe um modelo, que é o modelo de sala de aula, no sentido estrito, onde há um professor, um lugar e uma forma de partir um determinado conhecimento, numa determinada ordem e cobrindo um determinado campo. Uma das coisas que eu acho que essas tecnologias possibilitam é o fato de que isso significa que não só os estudantes estão dispersos, mas que os professores também podem estar e concorrer em um determinado momento para um trabalho conjunto. Num projeto formal, isso pode significar uma interdisciplinaridade real. Você ter duas disciplinas que se complementem, que sejam estruturadas em torno de uma temática ou projeto e professores que estejam em distintos lugares concorram para que isso seja realizado. Isso modifica, certamente, a concepção curricular, de disciplinas estanques que são ministradas uma após as outras.

Mas Palácios adverte que esta é uma postura muito difícil de ser alcançada, pois os professores são pessoas formadas na tradição do currículo modernista e romper com isso é uma dificuldade, pois eles já se acostumaram com esta maneira como aquela que é correta de se fazer.

Resumindo as categorias deste trabalho no contexto da experiência do Projeto Sala de Aula, podemos dizer que:

- a definição de EAD segue estritamente as imposições legais e foi inspirada em um modelo presencial, mostrando a preocupação no cumprimento de obrigações como setenta e cinco por cento do cumprimento das tarefas solicitadas – que substituiriam os setenta e cinco por cento de presencialidade exigida nas salas de aulas convencionais. No entanto, os autores, atualmente, acreditam que será cada vez mais difícil estabelecer a diferença entre ensino presencial e educação a distância, por causa do uso cada vez mais intenso, das tecnologias na educação. André Lemos comenta que na FACOM já se utiliza o termo “híbrido” para

definir estes cursos com uso intenso da tecnologia, onde, em certos momentos, o aluno interage de outro espaço físico, que não seja a sala de aula ou a faculdade.

- a proposta curricular apresentada é intencionalmente um espelho do currículo tradicional, já que os objetivos “inovadores” do curso estavam voltados para a utilização das ferramentas de interação da rede e do acesso amplo à informação – o que demonstra a natureza das preocupações inerente à uma Faculdade de Comunicação. Há uma preocupação demonstrada com o aprendizado colaborativo, o percurso individual de cada sujeito e as diferenças; no entanto, estas preocupações têm fundamento não a partir de referências no campo da educação, mas através de autores que discutem a cibercultura e o aprendizado em rede. O planejamento do currículo, segundo os próprios autores – é muito maior e mais diretivo do que no ensino presencial.
- Sobre a comunidade virtual: assim como no curso da UnB anteriormente analisado, há uma enorme expectativa – declarada inclusive na abertura dos cursos – na participação como forma de viabilizar o projeto; neste contexto, mais uma vez, o papel do professor era o de motivar os alunos e movimentar as trocas no ambiente de aprendizagem; a estratégia utilizada também foi a avaliação processual, com o objetivo de manutenção de um comportamento previsto na proposta do curso e esperado dos seus participantes, através de exposição de trabalhos e julgamento pelos pares, tarefas semanais e atividades extra ambientes de aprendizagem; no entanto, continuou alto o número de desistências e a baixa participação, o que os professores atribuíram a um comportamento natural do ser humano, o que justificaria a intervenção do professor para modificar este quadro.

Neste sentido, o professor André Lemos ressalva que o comportamento da comunidade virtual nos ambientes formais de aprendizagem não é e não tem que ser igual ao comportamento dos ambientes informais, o que, de acordo com as duas análises feitas até o presente momento reforça a tese da presente pesquisa.

4.4. O curso de extensão “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação”

A última experiência analisada nesta tese possui como principal característica o fato dos seus autores – Nelson Pretto e Maria Helena Bonilla – não a caracterizarem como um projeto na modalidade à distância. Para Nelson Pretto²¹, a semelhança entre o curso da UFBA/ CEFET e a EAD é a intensa utilização das tecnologias em rede. *Nós caprichamos numa reflexão sobre o currículo. As tecnologias foram estruturantes do curso. Ele não foi EAD. Ele teve momentos presenciais e momentos a distância com momentos a distância interferindo cotidianamente na estrutura curricular.*

No entanto – e já abordando a primeira categoria desta tese (definição de EAD) – incluímos a análise do curso (além das questões referentes ao alcance da experiência já mencionadas na metodologia) por acreditarmos se tratar de uma nova concepção de EAD que começa a ganhar formato na Bahia através das experiências do GEC; inicialmente, por meio do projeto analisado e, posteriormente, pelo aperfeiçoamento desta experiência no Projeto Salvador e Projeto Irecê.

Neste sentido, lembramos que a percepção dos autores do Projeto Sala de Aula com relação à modalidade a distância já apresentava uma tendência para a não separação entre a EAD e a utilização das tecnologias no ensino presencial. No caso do projeto da UFBA/ CEFET, os seus autores apresentam percepções semelhantes quanto à definição de EAD. Bonilla²² a descreve da seguinte forma:

É uma dificuldade para mim e para nosso grupo esta definição, porque nós não investimos na educação a distância. Nós tentamos trabalhar uma articulação entre a educação com as tecnologias. Mas pensando em um aspecto mais genérico, a EAD aparece no Brasil mais como uma nova modalidade educacional para tentar atender a um grande número de brasileiros que estão longe dos processos das instituições

²¹ Entrevista concedida por Nelson Pretto em 26/09/2006.

²² Entrevista concedida por Maria Helena Bonilla em 04/10/2006.

formativas. Agora nossa concepção é muito mais no sentido de pensar “educação”, e não uma modalidade de educação seja ela presencial ou a distância. Nós pensamos na articulação entre a educação e as tecnologias e fazemos uma reflexão desse processo no bojo do processo educacional brasileiro, na formação do cidadão. E para isso, nós estamos procurando incrementar uma educação que traga o que tem de positivo da distância e o que tem de positivo da presença; é uma imbricação entre distância e presença que é o que nós acreditamos que funciona.

Corroborando com essa idéia, Nelson Pretto também defende a não separação entre o presencial e a modalidade a distância. De acordo com o entrevistado:

Eu costumo dizer que a discussão sobre educação a distância é uma discussão sobre educação. Discutir EAD sem passar por uma discussão sobre educação é pegar o caminho. Por isso que eu não gosto destas coisas de associações vinculadas com EAD, congressos de EAD. A gente vê um drama nisso, porque você vê que as tradicionais associações e congressos de Educação, quase não tocam em EAD. As associações voltadas para EAD, pouco vínculo tem com Educação. Terminam mais falando nas especificações tecnológicas, ou seja, acabam sendo ocupados mais por engenheiros, pessoal da informática, técnicos da computação, comunicadores. Há uma ênfase nas discussões sobre plataformas e tecnologias e um esvaziamento das discussões sobre educação.

Conforme descrevemos na metodologia, além da entrevista com os autores, incluímos no escopo da pesquisa Lynn Alves que participou do Grupo de Pesquisa Educação Comunicação e Tecnologias – GEC e disseminou as idéias sobre currículo e hipertexto – discutidas pelo grupo – antes mesmo do início do curso do CEFET. Apesar de o curso ter sido oferecido apenas em 2000, as idéias do GEC já eram propagadas desde 1995 através de Arnaud Lima e Lynn Alves, participantes do grupo e do Projeto Internet nas Escolas (posteriormente Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes), que integrava 25 escolas da rede pública municipal de Salvador e tinha como objetivo a inserção da Internet no contexto escolar. Arnaud Lima (na época, mestrando pela Faculdade de Educação da UFBA, orientado por Nelson Pretto), juntamente com Lynn Alves, formou o GEP – Grupo de Estudos Permanentes, que tinha como sede inicial o Colégio Alexandre Leal Costa e sistematicamente sugeria leituras para os professores das

escolas integrantes do projeto, abrindo discussões sobre o aprendizado em rede. Na definição de Lynn Alves²³ sobre EAD, percebemos a influência do GEC:

Na verdade, eu acho que são práticas pedagógicas e que todas as duas podem ser mediadas pelas tecnologias. A gente que trabalha com educação e tecnologias já usa a mediação destes ambientes há muito tempo. Mesmo quando não é a distância, os meninos já fazem atividades a distância nos ambientes. Não vejo diferença na mediação tecnológica e não vejo diferença no processo pedagógico em si. Porque se eu fosse ver desta forma, eu estaria ratificando o que as pessoas já dizem: que é uma educação de menor qualidade. Eu não posso dizer que é diferente, porque, para mim, não é.

Através do GEP, Arnaud e Lynn disseminaram as suas idéias sobre o aprendizado em rede pelos professores das vinte e cinco escolas públicas de Salvador, integrantes do projeto, que se tornaram, posteriormente, agentes multiplicadores no contexto das suas escolas. Lynn Alves avalia da seguinte forma a repercussão do GEC no PIE e deste entre os professores da rede pública:

Eu acho que na rede Municipal, foi um marco aquele projeto. Não o PIE, mas o que foi gerado a partir dele: o Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes, que reuniu mais escolas, que estão conectadas há 10 anos. Esses professores há 10 anos continuam se reunindo nas quartas-feiras. Imagine você pensar isso em nível de políticas públicas no estado da Bahia? Dez anos é muito tempo! O grupo não mudou. Hoje você tem vários mestres no grupo. Pessoas que fizeram mestrado. Aquele projeto rendeu 08 dissertações. Eu acho que esse grupo que veio de 96 para cá, que fez parte do grupo de Nelson – somos todos Pretinhos, apesar de cada um ter seguido seu caminho, a gente não pode negar, de forma nenhuma, a influência e a relevância de Nelson no cenário nacional e na Bahia em especial. Se não fosse Nelson não estaríamos aqui e não teríamos construído esse olhar diferenciado. Então, eu, em especial, tenho agradecimento muito grande, ao GEC. Mesmo que a gente tenha seguido outros caminhos, você percebe a presença de Nelson Pretto em todos os trabalhos que a gente faz.

Tanto as idéias defendidas por Nelson Pretto e Bonilla, quanto aquelas compreendidas por Lynn Alves repercutiram no cenário baiano das experiências com EAD ou o uso da tecnologia na educação. No entanto, como relatado pela própria entrevistada, as idéias

²³ Entrevista concedida por Lynn Alves em 17/10/2006.

ganharam rumos diferentes; portanto, a entrevista com Lynn Alves esclarece como estas idéias foram apropriadas por outros grupos e aparece durante a análise do curso do CEFET/ UFBA para complementar o quadro desenhado pelas experiências.

A experiência analisada teve início em 2000, quando a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, resolveu desenvolver e oferecer o curso de extensão “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” , que tinha como objetivo pôr em prática algumas idéias a cerca da utilização das tecnologias na educação, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Educação Comunicação e Tecnologias – GEC. Entre estas idéias, destaca-se a opção por evidenciar que as discussões devem ser em torno da Educação – onde a EAD faria parte deste contexto, mas não seria o cerne da questão. O GEC prefere adotar a concepção da tecnologia como estratégia para se pensar novas educações; idéia amplamente defendida no livro “Tecnologia e Novas Educações” (2005), publicação do grupo.

Tendo em vista essas opções, o currículo do curso oferecido pela UFBA/ CEFET foi pensado obedecendo a uma dinâmica que o grupo denominou de “hipertextual”, cuja abordagem dispensaria a concepção de disciplinas e permitiria uma maior elegibilidade dos temas a serem discutidos e uma maior flexibilidade no percurso de cada estudante, que poderia optar pela ordenação com a qual desejava construir o aprendizado.

O curso estava assim estruturado: havia encontros presenciais, atividades curriculares e a utilização da rede, que Nelson Pretto define como “*uma dimensão estruturante*”. Era iniciado com um primeiro encontro presencial, com todos os alunos. Uma vez aberto o semestre, havia uma série de atividades, divididas em quatro blocos temáticos. O curso estava dividido em quatro turmas, que participavam em momentos diferentes das atividades dos blocos temáticos.

Paralela a estas atividades, era desenvolvida a discussão em rede sobre as experiências. Isto fazia com que parte das atividades fossem discutidas antes de serem vivenciadas, o

que provocava uma constante alteração nos blocos temáticos, de forma complementar. Por isso, para Nelson Pretto “*todo mundo fez os mesmo módulos, mas todos fizeram módulos diferentes, porque eles sempre mudavam*”. LIMA & PRETTO (2005) descrevem a experiência do curso do CEFET na publicação do GEC da seguinte maneira:

“Ele teve como base conceitual a existência de janelas de conhecimento, que eram ativadas de acordo com a demanda de cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Nesse sentido, as pessoas envolvidas no processo seguiam suas próprias rotas, criando uma base conceitual que permeava todo o curso e foi negociada ao longo de todo o percurso. Isso quer dizer que o grupo foi determinando, ao longo do tempo, os próximos passos e como eles deveriam ser desenvolvidos. Assim, cada grupo passou a adotar um tema específico, e os temas dos grupos ou dos indivíduos passaram a abrir janelas relativas aos interesses do grupo, à medida que elas iam emergindo. Ao longo do curso, as matérias iam sendo investigadas num processo espiral, em cada estágio, sendo abordadas de forma específica, com diferentes pontos de vista, constituindo-se, coletivamente, num verdadeiro hipertexto. O hipertexto tem, portanto, sua própria dinâmica, sendo mediado e oscilando entre o individual e o grupo, entre grupo e outros grupos, entre o presencial e o a distância, entre a educação formal e a não-formal”. (LIMA & PRETTO; 2005 211)

Para os autores, a partir desta concepção, o currículo torna-se um meio estratégico para a produção coletiva de conhecimento. Por isso, a organização dos materiais pedagógicos precisa deixar de ser linear centrada numa lógica vertical, de transmissão de informação. Neste sentido, o currículo passaria a representar os resultados de acordos estabelecidos entre os agentes participantes do processo. Segundo os autores, os diferentes momentos e espaços de socialização permitiriam múltiplas possibilidades de aprendizagem, de forma a construir conhecimento de uma forma plural. “*Isso nos possibilita pensar a educação além da matriz positivista, que construiu a idéia de um currículo organizado em disciplinas*”. (LIMA & PRETTO; 2005, 209)

Outra característica predominante do currículo proposto no curso foi a forte interação com a vivência cotidiana e as atividades exercidas fora do contexto da escola. A intenção dos propositores do curso foi integrar as diversas possibilidades de aprendizagem, unindo a formação intelectual com a profissional, a educação formal

com a não-formal, relacionando os diversos ramos do conhecimento. *“O currículo tem que envolver, ajustar e se ajustar às necessidades da comunidade escolar e do seu entorno”*. (LIMA & PRETTO; 2005, 210)

“Estamos propondo, portanto, um novo papel para as escolas e para os educadores, mudando, radicalmente, os eixos dos processos educacionais. A responsabilidade dos educadores aumenta consideravelmente nesta perspectiva, vez que eles re-assumem o papel de transformadores da escola e da educação, não como guias ou provedores de informações, mas como verdadeiros líderes políticos e científicos, com a tarefa de, permanentemente, reavaliar, no conjunto da escola, os valores locais e planetários, incrementando-os através das chamadas TIC”. (LIMA & PRETTO; 2005, 212)

Ao avaliarmos a proposta curricular (segunda categoria) descrita pelos autores, percebemos que existe um enorme interesse na ruptura com o currículo moderno e na apresentação de propostas inovadoras no âmbito da educação. Essa inquietude voltada especificamente para a questão pedagógica complementaria as inquietações dos executores do Projeto Sala de Aula – voltados para a educação. No entanto, como em todas as outras experiências relatadas nesta tese, os autores do curso CEFET/ UFBA sabiam muito pouco sobre o quadro de experiências em EAD desenvolvidos na Bahia; e assim como todos os outros, a experiência foi construída a partir da própria vivência, inspirada nas leituras e discussões do grupo de pesquisa.

Neste sentido, tanto Maria Helena Bonilla quanto Nelson Pretto explicam que as idéias dos autores escolhidos para leitura não foram adotadas interinamente: elas sofreram transformações a partir da discussão do grupo e tornaram a sofrer alterações durante os ajustes que se fizeram necessários no decorrer da prática pedagógica.

Uma característica marcante da proposta curricular do curso – já descrita na análise da primeira categoria (definição de EAD) – é que pretende evitar determinadas dicotomias, a exemplo de ensino presencial-modalidade a distância, educação formal-educação informal, conforme descreve Nelson Pretto:

“O que me incomoda muito é uma ênfase exagerada em destacar os pontos negativos da educação presencial para valorizar a EAD. Como por exemplo: respeitar o tempo dos alunos. Ora, um professor em sala de aula que não respeitar o tempo dos alunos, é um péssimo professor. Esses elementos terminam trazendo uma visão maniqueísta para EAD. Outro exemplo: os materiais para EAD têm que ser muito bem preparados. Eu trabalho em Educação a mais de 30 anos e meus materiais sempre foram de excelente qualidade. Então, não é isso. Por isso que eu insisto que a discussão não é sobre EAD, é sobre educação”.

Acreditamos que (e já concluindo a análise da primeira categoria, referente à definição de EAD), por isso, os autores preferiram não classificar o projeto como EAD, ao invés de “elastecer” o seu conceito; sendo assim, defendem uma posição que rompe com as dicotomias e se concentra no processo educativo. Lembramos, neste sentido, a abordagem de Nation & Evans (1999), no capítulo dois, na qual eles acreditam que a tendência é o conceito de EAD se distanciar cada vez mais daquele gerado no princípio dos anos oitenta, quando era considerada por autores como Otto Peters uma variedade industrial da prática educativa (1999 p. 62). Lembramos também a definição de Mattos (2004), que a caracteriza como *“um dos modos de ampliação das possibilidades de educação formal e como alternativa de inovação para outras formas de difusão do conhecimento”* (MATTOS, 2004 p. 189).

Com relação à ruptura com o currículo moderno, percebemos a expectativa de realização de todos os elementos discutidos nos capítulos um e dois, sobre as possibilidades advindas com as tecnologias da comunicação e informação como forma de mudança radical da educação. Foram eles: valorização do sujeito-aprendiz, acesso aos diversos saberes, relativização da importância do método científico, a valorização das experiências pessoais, retorno às narrativas, produção coletiva do conhecimento, compartilhamento dos diferentes relatos, ruptura com uma única história oficial, participação espontânea e freqüente nos grupos.

A valorização do sujeito aprendiz é percebida no momento em que se cria a possibilidade de uma relativa flexibilidade com relação à escolha do percurso desempenhado por cada sujeito no escopo do currículo; o acesso aos diversos saberes e

a relativização do método científico, a valorização das experiências pessoais, o retorno às narrativas, se caracteriza pela possibilidade de manifestação destes saberes através das atividades temáticas que permitiam a manifestação da vivência e da experiência que se desenvolvia também fora do contexto da escola. A produção coletiva do conhecimento e o compartilhamento dos diferentes relatos eram exercidos tanto nos encontros temáticos, quanto na rede (nesta, bem menos, como será discutido a seguir). Ao propor a manifestação dos sujeitos e a inserção das suas vivências no currículo, se pretende a ruptura com uma única história oficial.

No entanto, seminários temáticos podem ser realizados no escopo do currículo moderno também o que permite todas as possibilidades descritas no parágrafo anterior – que foram realizadas no escopo do currículo e transformadas a partir desta inserção, que serviu a um propósito formativo, diferente do propósito do aprendizado informal. Mas Bonilla chama a atenção para o objetivo inverso: a inserção das vivências é alterada a partir da sua inserção no currículo, mas elas também alteram o currículo. Neste sentido, a entrevistada considera a forma tão importante quanto o conteúdo:

(Bonilla)Eu acho que o nosso curso é inovador porque aborda a questão curricular. Porque nós temos uma tradição escolar que concebe o currículo enquanto grade, enquanto projeto que é definido a priori e que é executado tal qual foi planejado. Quando você entra em qualquer curso de graduação no Brasil, você faz o vestibular e você sabe que disciplina irá cursar, que conteúdos vai desenvolver, que professor irá dar aquela disciplina e que prova irá fazer. Você tem seu trajeto todo já traçado e é executado tal qual esta definição. Então o nosso tem o diferencial de não ser assim, de ser um currículo que é construído no processo. Um currículo que não tem a base nas disciplinas, no conteúdo disciplinar, no conteúdo acadêmico, científico, mas que articula forma com conteúdo. Para nós, a forma também é portadora de um conhecimento. Para nós, uma palestra é uma atividade significativa curricular, tanto quanto uma oficina, tanto quanto uma viagem de estudo, porque cada uma delas se articula e discute o conhecimento dentro do seu formato. Então, o formato é fundamental, o conteúdo é fundamental e um não pode viver sem o outro, enquanto que quando nós falamos em disciplinas nós não estamos preocupados com forma, nós estamos preocupados com conteúdo.

Isso não significa, no entanto, ausência de planejamento, nem de estabelecimento de objetivos ou competências a serem adquiridas. A mediação hipertextual ocorre no contexto do próprio currículo, representado pelas diversas opções construídas a partir do

interesse dos alunos e não estanques. Mas, suportando esta concepção, existe uma estrutura que viabiliza a proposta educativa e evita a prática espontaneísta. Nelson Pretto, que define o currículo adotado pelo curso como “caótico”, defende a seguinte proposta:

“A escola não é a mesma coisa que um bar, um parque, um playground. Ela tem uma natureza diferenciada. Tem um planejamento, mas não pode ser seguido à risca. Planejamento para ser seguido à risca é o da empresa. Por isso que Educação não pode ser associada com mercadoria ou produção industrial. Estas coisas vão invadindo a escola e ela começa a se transformar em um espaço de cumprimento de metas”.

A estratégia utilizada pelos autores do curso do CEFET/ UFBA difere das propostas anteriores porque eles promoveram uma inversão na lógica utilizada pelas outras experiências: ao invés de tentar incorporar as características da educação presencial para o contexto da educação a distância e potencializar os predicativos da rede, eles externam as características do hipertexto para a educação presencial. Isto pode ser percebido na própria denominação do currículo: “hipertextual”.

Neste sentido, lembramos as características do hipertexto descritas por Landow (1992): descentralização, multivocalidade e intertextualidade. A intertextualidade é a capacidade de passar de um texto a outro, através de links e referências, o que proporciona a ausência do limite físico para a expansão do conhecimento; através das conexões de links e nós da rede, as informações se expandem de acordo com as necessidades do internauta, que tem a possibilidade de trilhar seu próprio caminho, em busca das suas respostas. No contexto do projeto do CEFET/ UFBA, a preocupação com a construção do próprio caminho pode ser representada pelas possibilidades oferecidas pelo currículo, que não se pretendia com uma lógica linear que servisse para todos os sujeitos.

A multivocalidade seria a união da multiplicidade de opiniões oriundas das mais diversas partes do planeta em um mesmo ambiente. O discurso leigo “cola-se” ao discurso científico, sem barreiras hierárquicas. Não há história oficial; há um metarrelato, complexo, formado das diferentes histórias, que se completam ou se

contradizem, mas que refletem a complexidade contemporânea. Neste sentido, o currículo do curso permite a inserção das vivências e das histórias através das atividades temáticas desenvolvidas.

Por fim, a descentralização, que é descrita por Landow (1992) como a capacidade que o hipertexto possui de permitir que cada leitor/navegador crie seu próprio “centro” de investigação momentânea, pois não há um “centro” estabelecido na rede: ou seja, isso seria viabilizado mediante a própria concepção de currículo apresentada pelo curso.

Cabe ressaltar, no entanto, que esta proposta não necessitaria das referências sobre a rede para ser executada. Parte dela – no que se refere às atividades temáticas – já são executadas no escopo do currículo moderno (embora de forma fragmentada) como, por exemplo, atividade curricular complementar, atividade de extensão, seminários temáticos ou projetos interdisciplinares.

No entanto, na concepção do currículo moderno, elas ocorrem de maneira mais fragmentada. Mas a proposta apresentada pelo GEC possui forte semelhança com uma proposição de currículo já existente desde os anos sessenta (portanto, antes da utilização da rede na educação), que voltou a ser adotado pelas faculdades e universidades neste início de século: o Project Based Learning – PBL (ABP – Aprendizado Baseado em Problemas).

O método surgiu na Escola de Medicina na Case Western University, nos Estados Unidos e na MacMaster University no Canadá.²⁴ Inicialmente aplicado nos cursos de medicina, o modelo é adotado, hoje, também, em cursos de direito e psicologia.

O Aprendizado Baseado em Problemas (Problem-Based Learning - PBL) destaca o uso de um contexto clínico para o aprendizado,

²⁴ <http://24.232.114.45/AprendizajeBasadoenProblemas%5B1%5D.pdf>

promove o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em grupo, e também estimula o estudo individual, de acordo com os interesses e o ritmo de cada estudante. O aprendizado passa a ser centrado no aluno, que sai do papel de receptor passivo, para o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado. Os professores que atuam como tutores (ou facilitadores) nos grupos têm a oportunidade de conhecer bem os estudantes e de manter contato com eles durante todo o curso²⁵.

A metodologia do PBL enfatiza o aprendizado centrado no estudante, a partir da formação de grupos de até 12 alunos, que se reúnem com um orientador duas ou três vezes por semana. O professor não "ensina" da maneira tradicional, mas facilita a discussão dos alunos, conduzindo-a quando necessário e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação.

Uma sessão tutorial inicial trabalha os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto apresentado; os problemas são primeiramente identificados e listados, e em seguida são formulados os objetivos de aprendizado, com base em tópicos considerados úteis para o esclarecimento e a resolução do problema. Na etapa seguinte, os estudantes trabalham de forma independente, na busca de informações para a próxima sessão tutorial, quando as informações trazidas por todos serão discutidas e integradas no contexto do caso-problema.

Por isso, os fundamentos defendidos pelo PBL se assemelham, em muito, com aqueles reverberados nos discursos sobre “educação hipertextual” ou a respeito das possibilidades do aprendizado em rede:

A ABP estimula no aluno a capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de ouvir outras opiniões, mesmo que contrárias às suas e induz o aluno a assumir um papel ativo e responsável pelo seu aprendizado. A metodologia da ABP objetiva, ainda, conscientizar o aluno do que ele sabe e do que precisa aprender e motiva-o a ir buscar as informações relevantes.²⁶

²⁵ <http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/>. Em 02/10/2006.

²⁶ Faculdade de medicina de Sobral. Link: BL. <http://www.medsobral.ufc.br/pbl/pbl.htm>. Em 02/10/2006.

Com relação ao papel do professor e do tutor (ele também existe no contexto do PBL), o método descrito no site da Faculdade de Medicina de Sobral descreve que o PBL “*exige uma mudança radical no papel do professor que deixa de ser o transmissor do saber e passa a ser um estimulador e parceiro do estudante na descoberta do conhecimento*”. Neste contexto, o tutor deverá orientar as discussões do grupo de modo a abordar os objetivos, previamente definidos, a serem alcançados naquele problema e estimular o aprofundamento da discussão. Ele também deve facilitar a dinâmica do grupo e avaliar o aluno do ponto de vista cognitivo e comportamental.

Quanto ao perfil desejado do aluno, ele deve “*participar ativamente da discussão contribuindo com seu conhecimento e experiências prévias na primeira reunião e nas seguintes, com os novos conhecimentos adquiridos, justificando-os com as referências bibliográficas estudadas*”.

Portanto, o foco do PBL – um programa criado no século passado – também se encontrava no sujeito aprendiz, tinha como base a interdisciplinaridade e a construção do conhecimento de forma coletiva. Assim como o projeto CEFET/ UFBA, o PBL não se refere às tecnologias (aqueles desenvolvidos atualmente), porque o foco é a educação, onde o indivíduo aprende vivenciando e construindo seu caminho de forma individualizada, a partir dos seus interesses, que devem ser compartilhados com o grupo. Usualmente, o PBL tem uma inserção direta através de ações nas comunidades onde se localiza a instituição de ensino: o currículo privilegia a interação entre teoria e prática; a avaliação é baseada em competências e feita pelo grupo.

A última análise da experiência do CEFET/UFBA refere-se à categoria comunidades virtuais. Com relação à experiência do curso, Nelson Pretto acredita que as ferramentas de interação não funcionaram tanto quanto se esperava devido á fatores como: políticas públicas que garantissem o acesso à equipamentos de inclusão digital, tempo dos

professores – que necessitavam continuar exercendo as suas atividades profissionais enquanto faziam o curso - baixa conectividade, o que causava um desgaste e um desinteresse pelo uso das tecnologias.

Isto comprometeu um dos objetivos do curso que era utilizar a rede como “*uma dimensão estruturante*”, de acordo com as palavras do próprio Nelson Pretto. Conforme já foi relatado, a rede serviria para manutenção de um debate constante sobre a troca de experiências vivenciadas nos módulos temáticos, o que proporcionaria a revisão constante destes módulos. Assim, cada módulo revisitado pelos alunos funcionaria de forma diferente, porque já teria sido modificado pelas experiências anteriores. Como esta discussão ficou comprometida, a perspectiva de reestruturação das atividades temáticas a partir do debate comprometeu-se também.

É interessante observar que, apesar da proposta do curso apostar na rede como uma dimensão estruturante e utilizar conceitos provenientes da literatura a cerca das possibilidades e potencialidades no ciberespaço, as tecnologias foram o aspecto que menos funcionou na experiência.

Diante do exposto, apresentamos um breve resumo sobre as categorias definidas nesta tese com relação ao curso do CEFET/ UFBA:

- Sobre a definição de EAD: acreditamos que, mesmo os autores não classificando a experiência como educação a distância, impulsionam a uma nova concepção sobre EAD (já percebida no discurso dos autores do Projeto Sala de Aula) onde não há uma distinção entre o ensino presencial e a modalidade à distância, mas um imbricamento das duas modalidades com o foco principal nas questões referentes à educação, em geral (e não às tecnologias, em si).
- Sobre a proposta curricular: concluímos que a preocupação com a apresentação de novas propostas curriculares é evidente e a intenção de ruptura com o currículo moderno também. A estratégia utilizada pelos autores foi a não

separação entre educação à distância e ensino presencial; ao invés disso, trouxeram como reflexão sobre o currículo as referências a cerca do aprendizado em rede, sobretudo no que se refere às possibilidades do hipertexto. Neste sentido, apresentaram uma proposta cujo aspecto interdisciplinar fica muito mais evidente e a preocupação com a valorização das experiências e das vivências de cada sujeito também. No entanto, não se trata de uma proposta nova, mas de um discurso renovado a partir da perspectiva das referências sobre a rede, o que não invalida os predicativos da experiência.

- Sobre comunidades virtuais: de acordo com Nelson Pretto, a utilização pretendida pela rede não funcionou tanto quanto se esperava; apesar do autor ter justificado as ausências através da precariedade da infra-estrutura tecnológica que estava disponível para os professores e da falta de tempo dos alunos, acreditamos que ela ocorreu pelo mesmo motivo das outras duas experiências analisadas: não foi possível reproduzir as características dos ambientes informais de aprendizagem no ambiente formal da rede, ainda mais quando houve todo um investimento na presencialidade como forma de ruptura curricular (a rede funcionou como complementariedade).

Neste sentido, retomamos o problema que perspassou a pesquisa: as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem em rede, quando aplicadas aos ambientes informais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica? Retomamos, também, as questões subjacentes ao problema: as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede podem ser utilizadas no contexto dos ambientes formais de aprendizagem? De que forma o discurso sobre o aprendizado informal em rede é apropriado pelas experiências na modalidade à distância?

Duas respostas, entre os nove pesquisadores entrevistados, nos chamaram a atenção e parecem responder tanto a expectativa que se cria em relação à utilização das potencialidades da rede quanto ao que se busca como solução para as dicotomias que vieram sendo tratadas durante este trabalho. A primeira é de Lynn Alves:

Eu acho que você pode trazer o jogo para sala de aula, sem engessar esse jogo na questão pedagógica. Eu acho que algumas comunidades que são mais espontâneas, que não tem um cunho mais formal, a lógica delas, pode ser resgatada para o espaço pedagógico. Agora não é fácil fazer, porque os alunos vão tender a querer se manter dentro do que se espera deles, dentro da universidade, por exemplo. Para o professor também, não é fácil. Na verdade, o ideal dos cursos a distância seria que eles virassem comunidades virtuais de aprendizagem. Porque o que você vê hoje em dia é que o aluno é um cumpridor de tarefa: ele não estabelece vínculo, não se sente pertencendo... Aquelas questões que Palácios traz e que eu acho fantásticas: o pertencimento, o vínculo, os objetivos comuns. Eu não conheço nenhum curso onde isso aconteça. A comunidade em rede que ocorre sem objetivo formal, é muito mais rica. Porque a gente tem essa dificuldade de se soltar em um ambiente formal. A comunidade é livre. Eu não tenho instrumento nenhum para me avaliar, não tenho compromisso nenhum. Eu sou quem eu sou!

A segunda resposta foi de Maria Helena Bonilla, que acredita que o potencial da rede pode ser utilizado na educação formal: *“mas para isso, a solução não é trazer este ambiente para o interior do currículo: é o professor ir lá! Freqüentar os grupos, o Orkut, as comunidades virtuais dos ambientes informais, porque é lá que este aluno se sente mais à vontade”*.

Durante a realização da pesquisa e a elaboração do texto final, percebemos a enorme vontade dos autores das referências e das experiências em elaborar trabalhos que viessem contribuir de forma efetiva para o campo da educação – em especial a educação a distância. Em comum, percebemos, através dos entrevistados, que o foco estava no sujeito e na responsabilidade do professor sobre o aprendizado deste sujeito, sobre a forma como as instituições de ensino poderiam contribuir.

Este é o traço comum que une as três experiências analisadas: a preocupação com o sujeito aprendiz, quer tenha se manifestado através da manutenção das estruturas do currículo, quer tenha ocorrido pela tentativa de ruptura com o modelo do currículo moderno. Cada uma apresentou aspectos pioneiros em suas modalidades e contribuiu para que se repensasse – pela adoção ou negação – as práticas pedagógicas e o discurso sobre a educação a distância na Bahia.

No nosso entendimento essas foram pequenas revoluções realizadas no interior do currículo que ainda se encontram no nível das forças subparadigmáticas – forças emancipatórias – mas que apontam ou apontaram para alternativas no campo da educação.

No que se refere ao problema desta tese, acreditamos que (respondendo às questões subjacentes) o discurso sobre o aprendizado informal da rede é alterado ao ser apropriado pelas experiências na modalidade à distância, porque o próprio ambiente formal – como relatou Lynn Alves – faz com que os sujeitos criem uma expectativa sobre a maneira como devem se comportar. Por isso, as características da rede são recriadas de forma artificial e apresentam resultados aquém do esperado pelos executores do curso. Ou seja: elas podem ser usadas, enquanto potência e possibilidade, mas sofrerão alterações pela mudança da natureza informal para formal.

No entanto, o discurso sobre o que se espera e o que se fez, permanece o mesmo: abarca tanto as possibilidades concretas quanto o que ficou como potência, mas não se verificou na prática. Existe como meta, como utopia que se pretende, um dia, alcançar – ou se ter como norte que inspira a execução de novas experiências. Por isso, o discurso dicotômico. Mas, acreditamos, que se ele está sustentado por uma prática que busca cada dia mais a renovação da educação e a contribuição para o conhecimento do sujeito aprendiz, é assim que ele deve ser: incompleto, inacabado e cheio de reticências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa do meu doutorado, conforme já relatado na introdução, teve raízes em inquietações muito particulares, provenientes das minhas experiências no campo da educação à distância: experiência como aluna, professora, coordenadora de curso e pesquisadora. Desde 1997, investigo, participo, ouço e tento contribuir com as discussões, através de pesquisas ou projetos em EAD. Participei ou acompanhei diversos cursos abordados nesta tese, como por exemplo, o Projeto Sala de Aula, o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UNB, a disciplina semi-presencial Engenharia de Software, os cursos do NUPPEAD. Portanto, presenciei a formação de um discurso recorrente sobre as formas como deveria se fazer educação a distância, com as expectativas que isso gerava e os resultados que se apresentavam sempre aquém daquilo que era descrito na teoria.

Algumas características deste discurso me pareciam insistentemente repetidas sem uma justificativa convincente para esta reverberação. Entre elas, particularmente a questão sobre a quebra de paradigmas - que parecia ser de extrema importância para a obtenção de sucesso nas experiências - e a fixação pelo aprendizado colaborativo através da movimentação das ferramentas de interação dos ambientes dos cursos (o que, esperava-se, ocorreria espontaneamente graças às características da rede).

As primeiras experiências trouxeram como elemento para reflexão o fracasso da concepção das ferramentas de interação da rede como auto-organizáveis: elas precisavam de estratégias para sua movimentação. Nos congressos, simpósios e núcleos de pesquisa iniciaram-se debates sobre esta interação na rede: os pesquisadores em EAD, autores de artigos e livros, atribuíam a falta de interação a diversos fatores: logística dos cursos mal elaboradas, professores que não possuíam a formação em EAD, alunos que não estavam acostumados a gerir o próprio tempo, equipamentos inadequados para a modalidade, currículos tradicionais.

No entanto, acredito que a raiz do problema não está nem nas tecnologias, nem na tradição do currículo moderno, nem na falta de competência de alunos e professores para lidar com o aprendizado à distância. A questão é bem mais simples (ou talvez, bem mais complexa): não podemos repetir o aprendizado informal em um ambiente formal. Conforme disse Marcos Palácios em entrevista: “*a tecnologia não muda a natureza humana*”. Neste sentido, sabemos, mesmo que instintivamente, quando o ambiente é real e quando há uma simulação. Neste caso, o curso na modalidade à distância através da rede, com seu espaço fechado, suas regras, sua estratégia para movimentar as ferramentas de interação se constituem numa simulação dos espaços informais de aprendizagem. Portanto, as relações estabelecidas neste espaço se diferem substancialmente dos laços construídos fora do ambiente formal.

Partindo desta questão, seus desdobramentos também me incomodaram: a forma encontrada por alguns autores ou executores de projetos em EAD foi se apropriar do discurso sobre multirreferencialidade, diversidade ou complexidade para construir uma prática onde pretensamente se valorizava os diversos saberes, mas que, na verdade, estes saberes se encaixavam como alegorias do currículo, transformados pela formalização do discurso e pelos objetivos para os quais se destinavam. O desencaixe era visível: o aprendizado formal não era próprio da natureza desses saberes e as instituições de ensino – embora nem sempre fosse a intenção – os transfigurava em outros elementos.

Por diversas vezes perguntei nesta pesquisa: será que quando as instituições de ensino se propõem a trazer para a escola todas as formas de saber não estão construindo um discurso mais autoritário do que aquele que usualmente criticam – a hegemonia do currículo tradicional? Será que, ao atribuir para a escola, a finalidade de reconhecer e legitimar todas as formas de saberes, eu não estou ampliando o poder desta instituição? Por que eu preciso do reconhecimento da escola para o conjunto de meus saberes, já que possuo este reconhecimento – construído de outra forma – em outras instâncias e em outros grupos?

Estas inquietações me levaram a optar pelo doutorado em educação, já que a minha formação inicial era em Comunicação Social. Nesta pesquisa, então, percorri o caminho de trás para frente: parti do discurso construído e fui à busca do início, de como ele começou a se consolidar. Como em qualquer pesquisa, trata-se da exteriorização da minha própria construção de sentidos, da junção dos fragmentos do meu discurso; portanto, a argumentação tem sempre como objetivo mostrar que este discurso faz sentido. A melhor forma de fazê-lo é declarar, de imediato, as minhas intenções: apesar de todo modismo e atualidade do discurso sobre a fenomenologia, confessei, na metodologia, meu viés sobre a abordagem dialética, cujo discurso sempre acompanhou a minha formação e no qual ainda encontro algum sentido para a problematização de algumas questões.

Também, declarei a intenção de buscar o entendimento sobre o discurso dos criadores das experiências, ou daqueles que ajudaram a reverberar este discurso em outras experiências. Não fiz a opção por ouvir professores, alunos, ou os diversos atores da modalidade à distância porque queria recortar a minha análise naquilo que mais me incomodava e onde eu julgava poder trazer alguma contribuição: o entendimento da intenção dos criadores dos projetos dos cursos à distância para eu própria entender – se houvesse- a dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica.

Neste contexto, o meu problema pessoal com a EAD – que acredito não ser somente meu - foi transformado em problema de pesquisa (a dicotomia entre o discurso e a prática na modalidade a distância através da incorporação das características do aprendizado informal da rede no aprendizado formal). A partir desta definição, foram criadas as categorias que remetiam para os elementos que causavam maior impacto no aprendizado em rede: a definição de EAD, as comunidades virtuais e a proposta curricular.

Dando prosseguimento ao meu raciocínio, iniciei o primeiro capítulo da pesquisa com a questão referente à crise paradigmática na educação: o objetivo era entender o discurso sobre a crise no contexto da EAD. O que motivou a elaboração deste capítulo foi a

seguinte questão: por que os autores que abordam a EAD e os pesquisadores desta modalidade falam insistentemente sobre a crise de paradigmas? Qual é, realmente, o alcance da utilização das tecnologias na educação e a sua contribuição para a ruptura paradigmática?

Neste capítulo, deixei clara a minha percepção sobre a permanência da Modernidade e das teorias que a constituem, a exemplo do capitalismo. Os autores que melhor descrevem as idéias que compartilho são Alain Touraine (1994) e Boaventura de Souza Santos (2000). De fato, acredito que ainda vivemos em um mundo dominado pela Modernidade e as tentativas de ruptura com este paradigma têm se apresentado muito mais como força subparadigmática (forças emancipatórias) do que como força de degenerescência: ou seja, parece uma idéia nova, mas ainda se encaixam em antigos modelos o que, ao invés de provocar uma ruptura com o paradigma moderno, o reafirmam.

Também defendo que a Modernidade se reinventou negando a parte de si mesma que a caracteriza por constantes crises (a subjetividade); neste sentido, entendo que a noção de sujeito venha como inspiração – das mais belas - para se renovar o cenário da educação. Percebo como a perspectiva do outro tem contribuído para a busca por uma renovação curricular, mas acredito que, no âmbito da EAD, isso vem sendo construído de forma equivocada. Isto porque a beleza do discurso é sempre contraposta à crueza das possibilidades de operacionalização, o que gera as dicotomias relatadas neste trabalho.

Destarte o esforço para se renovar o método e abrir espaço para os diversos saberes do sujeito, a incorporação destes saberes ao currículo ocorre através da apropriação e modificação da sua natureza: ao ser incorporado, ele passa por um sistema de validação institucional o qual não precisa ser submetido no escopo do aprendizado informal. Ou seja: se adequa à natureza da educação formal.

Conforme já foi relatado no primeiro capítulo, o que ocorre é: quando o saber científico incorpora outras linguagens, a exemplo da narrativa, ao seu discurso, ele também a modifica. Ela perde a cadência originária da oralidade e sofre um ordenamento típico da linguagem impressa e do pensamento científico: passa a ter uma métrica guiada pela régua e pelo relógio, dando a ela um outro sentido que a distingue das características originais.

Ao transformá-la, modifica também a sua forma de legitimação, da pragmática da sua própria transmissão entre gerações, para a composição analítica, que recorre a argumentações como forma de justapor discursos de naturezas diversas. A narrativa incorporada e interpretada pelo discurso científico não é a mesma narrativa da qual ele pretende se aproximar: esta não precisa de outra forma de legitimação que não seja a sua reverberação ao longo do tempo.

No entanto, a rede se apresenta neste contexto como o espaço privilegiado para manifestação das diversas formas dos saberes, além de parecer possibilitar novas perspectivas curriculares, o que inspira os adeptos da educação a distância à tentativa de incorporação das características deste ambiente (informal) nos ambientes formais dos cursos nesta modalidade.

Resumindo: no primeiro capítulo procurei evidenciar que a crise dos paradigmas não se iniciou nem será resolvida pela incorporação das tecnologias na educação; defendi que a Modernidade permanece - apesar do discurso sobre a sua superação – contrapondo-se à subjetividade (que é parte de si própria); procurei mostrar que, neste contexto, a EAD se desenvolve a partir das expectativas de resolução das crises paradigmáticas por meio da utilização da rede no aprendizado e que, para isso, procura incorporar as características do aprendizado informal no aprendizado formal em rede.

No segundo capítulo, dou continuidade a este discurso, discutindo as perspectivas do ambiente informal da rede e dos ambientes formais de aprendizagem na educação. Após o primeiro capítulo, onde faço um preâmbulo sobre a importância que se atribui ao

aprendizado à distância como meio de renovação da educação, no capítulo seguinte, aprofundo a questão das possibilidades de aprendizagem neste ambiente.

Neste contexto, defendo que as possibilidades educativas percebidas na livre navegabilidade em rede – que pressupõe uma educação informal – não são as mesmas observadas em cursos formais de educação a distância via Internet. Isto porque a educação informal ocorre na efervescência da rede com as suas formas peculiares de sociabilidade e a educação formal pretende transpor essas relações para o escopo de um currículo limitado pelo tempo e pelo espaço. No entanto, a maioria das propostas curriculares que sustentam as iniciativas em Educação a Distância parte do princípio de que a utilização da rede, por si só, resultaria no sucesso das possibilidades educativas observadas no contexto dos ambientes informais de aprendizagem, também nos ambientes formais.

No decorrer do capítulo, analisei as características que os executores dos cursos na modalidade a distância pretendem operacionalizar através do aprendizado em rede formal: valorização do sujeito-aprendiz, acesso aos diversos saberes, relativização da importância do método científico, a valorização das experiências pessoais, retorno às narrativas, produção coletiva do conhecimento, compartilhamento dos diferentes relatos, ruptura com uma única história oficial, participação espontânea e frequente nos grupos. Em outras palavras: o ambiente informal da rede apresentar-se-ia como um espaço privilegiado de interação entre os diversos saberes, onde seria possível cada sujeito trilhar seu próprio caminho de aprendizagem. Além disto, o ciberespaço permitiria a adesão da produção individual de cada um ao hipertexto, de forma *rizomática* (des-hierarquizada), colocando sob o mesmo patamar o saber leigo, o saber popular e o saber científico, o professor e o aluno.

Analisei estas características, com o intuito de mostrar as vantagens e limitações de cada uma, além de evidenciar o que poderia gerar a dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica. Por exemplo: no que se refere à interação em uma comunidade virtual, a troca permanente entre seus membros, embora possa ser intensa, não engloba todos os

membros da comunidade. Para justificar esse argumento, utilizei a definição de Lévy para “interação” em uma comunidade virtual, o qual considera que mesmo na perspectiva de um receptor de informações nunca ser um sujeito passivo – pois interage com o conteúdo acessado, decodificando, interpretando e re-significando este conteúdo – o autor considera “interativa” “*a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação*” (LÉVY; 1999; 79). Isso significa que deve haver uma permuta entre os membros, uma reciprocidade na contribuição para formação do conhecimento gerado pela comunidade.

Outra dicotomia percebida é com relação ao discurso da horizontalidade na relação professor-aluno: a informalidade começa a ganhar contornos formais ao instituir-se a figura do mediador - alguém que estaria responsável pela resolução dos conflitos, ou pela movimentação da comunidade virtual. O papel diferenciado já o deixa em situação privilegiada em relação à disposição rizomática propagada no discurso sobre o hipertexto. O mesmo ocorre com o moderador, que pode incluir ou excluir membros de uma comunidade, de forma arbitrária ou a partir de regras pré-estabelecidas pelos membros do grupo. Ou seja: a efervescência amorfa da rede ganha contornos com a instituição de uma comunidade virtual, sujeita às regras, mediação e moderação – quer esteja ela em ambientes informais de aprendizagens ou em cursos formais. No caso específico dos cursos formais, esta institucionalização e, conseqüentemente, o controle, tendem a aumentar.

Enfim, a participação nas comunidades virtuais não está tão descompromissada com métodos e regras - como apregoam os autores que fazem do ciberespaço a ponte para a ruptura com o paradigma moderno - nem possui um discurso tão flexível e democrático quanto se espera. Elas possuem códigos de condutas internos e a adesão dos internautas por afinidade do tema acaba por circunscrever o assunto em um espaço (a comunidade virtual) e em um determinado tempo (a permanência do grupo naquela determinada comunidade). Quanto mais formalizadas estiverem estas comunidades, mais sujeitas a regras, recortes e subjugação ao tempo e ao espaço.

Finalizei o capítulo dois, analisando a relação que se estabelece entre os membros da comunidade virtual no contexto da educação à distância, a partir do momento em que a expectativa pela auto-organização é substituída pela necessidade do estabelecimento de regras e estratégias que garantam o envolvimento e a participação dos membros desta comunidade.

Além disto, esta participação tem como meta alcançar o mesmo tipo de envolvimento - discutido por autores como Marcos Palácios (1996) – observado nas comunidades informais da rede: o que se espera não é a colocação sobre determinado tema, mas a associação deste tema com o sujeito. Neste caso, fica evidente que a construção coletiva esperada tem relação direta com a descrição sobre a formação do hipertexto da rede e da Inteligência Coletiva: a união dos discursos diferenciados formando um conjunto que é constantemente negociado pelas partes envolvidas, até a formação do senso comum.

Portanto, o que predomina nas comunidades virtuais de aprendizagem circunscritas ao ambiente da educação a distância é a ambivalência do discurso, que em alguns momentos tende a invocar as potencialidades da rede como um novo estilo de aprendizagem mais democrático – e em outros, explicita as imposições de um currículo bem definido, com regras, prazos e avaliações. No terceiro capítulo aprofundi estas questões, abrindo uma discussão sobre algumas propostas curriculares no âmbito da educação a distância e dos elementos que impactam diretamente no aprendizado formal em rede: a relação professor-aluno e a avaliação.

Iniciei o capítulo apresentando as idéias de alguns autores, a exemplo de Doll (1997) que defende um currículo mais aberto e imprevisível, contrapondo este modelo ao currículo moderno; seguindo este argumento, procurei analisar de que forma estas idéias eram incorporadas ao discurso da rede e da educação a distância. Neste sentido, mostrei que autores como Lima (2005), Pretto (2005), Ramal (2002), entre outros, apropriavam-se do discurso sobre o aprendizado em rede e suas formas de articulação para propor um currículo ao qual denominam “hipertextual”, referindo-se à lógica do hipertexto, que deveria predominar nesta proposta curricular.

Novamente, quis analisar a dificuldade de operacionalização desta lógica, a partir das experiências relatadas pelos próprios autores. Neste contexto, comecei a mostrar a incongruência entre o discurso pregado e a prática descrita. Havia, no meu entendimento, uma “boa vontade” para enxergar aquilo que era descrito no que era executado. As experiências relatadas como casos de sucesso possuíam, visivelmente, mecanismos de controle que transformavam as relações estabelecidas nos ambientes formais de aprendizagem virtual em cumprimentos de etapas previstos, estabelecidos no conteúdo curricular e verificados mediante avaliação. Neste contexto, se buscava um perfil de aluno que estaria apto a fazer acontecer as formas de interação dos ambientes informais de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, alguns autores como SOUZA E BURNHAM (2004), GARCIA (2004) e GOMEZ (2004) apresentam como solução para potencializar os predicativos da rede um projeto pedagógico bem elaborado, com conteúdo e objetivos definidos – sem que isso signifique o engessamento do que foi proposto – com professores mediadores capacitados para amparar o processo de negociação e troca no âmbito das comunidades virtuais e dos ambientes de aprendizagem.

Mas em ambos os casos, o que fica evidente é que as características que aparecem espontaneamente nos ambientes informais da rede, transfiguram-se em tarefas para o professor mediador no ambiente formal de aprendizagem: ele tem que *fazer acontecer* aquilo que é observado em outro contexto. Cabe ao professor mediador, portanto *fazer acontecer* a busca individualizada de cada aluno pelas informações que possam contribuir para o seu conhecimento; tem que *fazer acontecer* a interação virtual e a troca “espontânea” entre os membros da comunidade; tem que *fazer acontecer* as contribuições através dos relatos de experiência, que possibilite a manifestação do sujeito com toda sua multirreferencialidade. Ou seja, conforme foi relatado, o fim do curso se constitui, também, no fim da jornada de trabalho do professor.

Isto mostra, portanto, que há a necessidade de criação de espaços e atividades impostas para que seja garantida a dinâmica esperada pela equipe executora dos projetos na modalidade a distância. Esta dinâmica procura reproduzir o contexto do discurso sobre o aprendizado informal da rede e a cibercultura: compartilhamento das experiências, participação na comunidade virtual de forma a contribuir com a construção coletiva do conhecimento, com as experiências possuindo papel de destaque na aquisição do conhecimento e o julgamento público da obra produzida, pelos outros membros da comunidade virtual.

Algumas tarefas que são utilizadas estrategicamente para fazer acontecer estas características são: disponibilização de portfólio dos aprendizes, “diário de bordo” ou relatos de experiências pessoais. Estas estratégias têm como objetivo “garantir” a manifestação individualizada do sujeito aprendiz e criar pré-disposição para que os alunos inscritos busquem os seus pares, formem grupos com outros alunos com quem se identifiquem e compartilhem experiências pessoais para serem comentadas, apropriadas e re-significadas pelos outros membros da comunidade.

Com relação à avaliação, relatei que os ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos – a exemplo WebCT, TopClass, UniverSite, AulaNet e Teleduc (livre), entre outros - possuem mecanismos de controle que realizam uma espécie de cartografia do percurso e desempenho do aprendiz: eles mapeiam a progressão do aluno em suas atividades específicas - leitura de textos, consulta bibliográfica, execução de tarefas – contabilizam as suas entradas no ambiente e o tempo de permanência, quantificam as contribuições dos alunos nas ferramentas de interação, além de desenhar os caminhos percorridos pelos alunos a cada entrada.

Além disto, concordo com os autores, a exemplo de PRETTO & PICANÇO (2002) que consideram a possibilidade da avaliação processual vir a promover uma ampliação do controle sobre o grupo, ao submeter à verificação praticamente qualquer atividade exercida ou até mesmo o comportamento observado no ambiente virtual, o que pode favorecer a criação de um ambiente onde o aluno pode se sentir o tempo todo sob

juízo. Para os autores, isso torna o processo de classificação e seleção mecanismos ainda mais perversos, pois esse tipo de prática permanece sob os fundamentos da previsibilidade do processo formativo, ou seja, de uma certeza dogmática sobre quais conteúdos devem ser transmitidos e do disciplinamento em torno de comportamentos socialmente desejáveis.

Concluí o terceiro capítulo mostrando que o grande conflito que permeia a educação a distância é que ela cria uma necessidade de controle nos ambientes virtuais formais que vai de encontro ao discurso da horizontalidade e da disponibilização rizomática do conhecimento propagados pelos autores que defendem a ruptura com o currículo moderno. Ao mediar, avaliar, impor condições e regras para o funcionamento da comunidade de aprendizagem, o professor destaca o seu papel dentro do ambiente e entra em choque com as propostas de construção coletiva e espontânea do conhecimento observada nos ambientes informais da rede. No entanto, isso necessariamente não se constitui em um indicativo de que não houve aprendizagem significativa. Só demonstra que ela não ocorreu da forma como os professores/ autores esperavam.

Por fim, no último capítulo analisei três experiências de utilização do aprendizado em rede no contexto da educação formal: o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da Universidade de Brasília; o Projeto Sala de Aula da Faculdade de Comunicação da UFBA e o curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET. Iniciei o capítulo relatando uma experiência de Lévy, com o intuito de mostrar que, até mesmo o autor responsável pela inspiração de grande parte dos educadores que atuam na EAD sobre o aprendizado em rede, possui incongruências entre o discurso e a prática.

Três características comuns me chamaram a atenção nas entrevistas realizadas para as experiências: a primeira é que os entrevistados pouco conheciam sobre outras experiências baianas na modalidade a distância. Eles sempre sabiam sobre as experiências por terceiros, ou através de jornais, ou desconheciam completamente. Isto

me levou a concluir sobre a necessidade de intercâmbio entre os diversos núcleos de pesquisa baianos ou brasileiros, propositores de projetos em educação a distância, pois cada um deles parte de leituras, mas não conhece a prática vivenciada por outras instituições.

Isto faz com que estejamos sempre repetindo os mesmos erros, a partir das próprias experiências: o que se constitui na segunda característica comum aos projetos analisados. Todas alegaram ter aprendido muito mais a partir da prática, do que com outras experiências. Embora seja possível perceber o reflexo de algumas delas em outros projetos, cada um encontrou o seu jeito de fazer educação a distância, negando o diálogo ou a experiência do outro. Neste sentido, é interessante observar a incongruência entre o que se prega e o que se faz: onde está a interdisciplinaridade, o respeito à diversidade, o aprendizado a partir da perspectiva das diferenças, já que a atitude observada neste campo é aprender a partir do auto-aprendizado do meu grupo ou instituição e partir do pressuposto que eu irei fazer diferente?

A terceira característica comum a todos foi o envolvimento dos executores com os próprios projetos e a paixão com que relatavam as experiências da qual fizeram parte. Neste contexto, acredito que a definição de Nelson Pretto e Maria Helena Bonilla, embora não tivesse aparecido em palavras no discurso de todos os entrevistados, ficava visível enquanto preocupação premente de todos os projetos: o foco dos professores é muito mais na educação do que na modalidade à distância; é muito mais no sujeito aprendiz do que na proposta do curso. Cada um deles, do seu jeito e de acordo com os seus métodos, demonstrava um enorme envolvimento no processo educativo e na crença sobre a contribuição da sua experiência para o campo da educação à distância na Bahia.

Neste sentido, acredito que cada projeto realmente contribuiu, ainda que se apresentem cheios de incompletude e reticências, são estas dúvidas que inspiram a novos projetos e novas experiências na modalidade a distância.

O Projeto Sala de Aula, por exemplo, foi responsável pelo início e propagação de um discurso sobre a utilização das ferramentas da rede no contexto da educação a distância no cenário baiano que até hoje repercute, de formas diversas, nos núcleos de pesquisa e nas experiências em EAD. A partir das preocupações próprias ao campo da comunicação, seus autores desenvolveram, de forma pioneira na Bahia, um curso nesta modalidade em rede, o que encorajou o surgimento de novas experiências.

O 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB reverberou o discurso sobre a preocupação com o sujeito aprendiz e suas histórias de vida por núcleos de EAD espalhados por todo o Brasil, ajudando na consolidação de uma forma de se fazer educação a distância brasileira, cujas características apontam para uma preocupação com a interdisciplinaridade e a diversidade. Neste contexto, vale ressaltar que, apesar de nem todos os objetivos do curso terem se concretizado, a teoria permaneceu como inspiração para o aprimoramento posterior dos projetos a serem executados.

Por último, o curso de extensão “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” do CEFET/ UFBA, que já inspirou dois projetos posteriores (o Projeto Irecê e o Projeto Salvador) que já demonstram aprimoramento com relação à proposta original. O desenvolvimento da proposta original demonstra como as dicotomias geradas pelo confronto entre o discurso e a prática pedagógica podem se constituir em alavancas que impulsionem à novas experiências. Neste sentido, cabe ressaltar que – mesmo sem intenção – o GEC começa a construir uma nova perspectiva para a compreensão da educação a distância e a sua relação com o ensino presencial.

Portanto, volto ao problema de pesquisa que motivou este trabalho: as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede, quando aplicadas aos ambientes formais de aprendizagem, geram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica?

Acredito que sim, gera uma dicotomia porque o aprendizado informal possui uma natureza diferente do aprendizado formal e qualquer tentativa de inclusão deste aprendizado no escopo do currículo irá modificar substancialmente esta natureza. No entanto, isto não significa que esta transformação não irá ocasionar em aprendizado ou não irá possibilitar formatos menos rígidos do currículo, maior espaço para a diversidade e maior flexibilidade do conteúdo. Dentro do espaço condicionado pelo aprendizado formal – com seu planejamento, avaliações, prazos e conteúdos – as tentativas que geram as dicotomias podem se constituir em excelentes oportunidades de aprendizagem. Embora nem sempre representem aquilo com o que se sonhou ou se planejou.

No entanto, talvez seja impossível tirar esta inquietude do (bom) professor que sente o peso de tomar decisões cujos reflexos denunciam a sua real função de educador - e trai o discurso da horizontalidade: ele estará sempre ponderando até onde deve guiar, moderar, mediar, ensinar ou quando deverá deixar que o sujeito aprendiz se manifeste plenamente na escolha dos seus caminhos. Por isso, o discurso reflete o que ele almeja e a prática, o que necessita.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. APARICI, R. Mitos de la educación a distância y de las nuevas tecnologías In RODRIGUEZ, E. & QUINTILLÁN, M. *La educación a distancia em tiempos de câmbios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madri: Ediciones de la Torre, 1999.
2. ARDOINO, J. *Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas* In BARBOSA, J. G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.
3. AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.
4. BABIN, P. & KOULOUMDJIAN, M. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.
5. BARBOSA, J. G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.
6. BARROS, A.J.P. & LEHFELD, N.A.S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis : Ed. Vozes, 1988.
7. BETTETINI, G. Semiótica, Computação Gráfica e Textualidade In PARENTE, A. (org.) *Imagem e Máquina. A Era das Tecnologias do Virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34,1996.
8. BONILLA, M. H. *Escola Aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

9. _____ . A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX In PRETTO, N. (org). *Tecnologias e novas educações*. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
10. BRANDÃO, Z. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
11. BURNHAM , T. F. & MATTOS, M. L. (org.). *Tecnologias da Informação e educação a Distância*. Salvador: Edufba, 2004.
12. CASTELLS, M. *A sociedade em rede. A era da Informação: economia sociedade e cultura*. Vol. 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.
13. _____, M. *O poder da identidade. A era da Informação: economia sociedade e cultura*. Vol. 2. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.
14. CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Tradução: Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
15. _____. *A instituição imaginária da sociedade*. 5ª Edição. Tradução: Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
16. COIÇAUD, S. A Colaboração Institucional na Educação a Distância In LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
17. CONNELL, R.W. *Pobreza e educação* In GENTILI, P.(org.) *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
18. CONNOR, S. *Cultura pós-moderna - Introdução às teorias do contemporâneo*. 2ª Edição. São Paulo:Ed. Loyola, 1993.

19. COUCHOT, E. Da Representação à Simulação In PARENTE, A. (org.) *Imagem e Máquina. A Era das Tecnologias do Virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34,1996.
20. DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo In BRANDÃO, Z. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
21. DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3ª Edição. São Paulo: Ed. Atlas, 1995.
22. DESCARTES, R. *Discurso sobre o método*. Tradução de Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1978.
23. DIAS, P. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas In PRETTO, N. (org). *Tecnologias e novas educações. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias*. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
24. DOLL Junior, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Ed. Artes médicas, 1997.
25. FERREIRA, S. & BIANCHETTI, L. As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação In PRETTO, N. (org). *Tecnologias e novas educações. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias*. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
26. FONSECA, D. & COUTO, E. Comunidades Virtuais: herança cultural e tendência contemporânea In PRETTO, N. (org). *Tecnologias e novas educações. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias*. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.

27. GARCIA, R. P. M. Interatividade: uma estratégia de negociação em prol da avaliação em educação à distância In BURNHAM , T. F. & MATTOS, M. L. (org.). *Tecnologias da Informação e educação a Distância*. Salvador: Edufba, 2004.
28. GOMEZ, M. V. *Educação em Rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
29. HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
30. HOBBSBAUWM, E. . *A era dos extremos - o breve século XX 1914-1991*. 2a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
31. HUHNE, L. M.(org.) *Metodologia científica*. RJ: Ed.Agir, 1997.
32. HUYSSSEN, A. Mapeando o pós-moderno In *Pós-modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
33. IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais In *Revista de Estudos Avançados*. N. 08 (21). São Paulo: Edusp, 1994.
34. JAMBEIRO, O. & Ramos, F. (orgs). *Internet e Educação a Distância*. Salvador: EDUFBA, 2002.
35. KENSKI, V. & OLIVEIRA, G. & CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos on line In SILVA, M. & SOUZA, E. (org.) *Avaliação de aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
36. KERCKHOVE, D. O senso comum antigo e novo In PARENTE, A. (org.) *Imagem e Máquina. A Era das Tecnologias do Virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34,1996.

37. KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Coleção Debates. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1962.
38. LAGO, A. & BURNHAM, T. Interação em um grupo de discussão on-line: Análise do tema “Sentido de comunidade” num curso à distância sobre comunidades de aprendizagem distribuídas In BURNHAM, T. F. & MATTOS, M. L. (org.). *Tecnologias da Informação e educação a Distância*. Salvador: Edufba, 2004.
39. LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.
40. LANDOW, G. *Hipertext - The Convergence of contemporary Critical Theory and Thecnology*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1992.
41. LEMOS, A. As Estruturas Antropológicas do Ciberespaço In *Textos de Cultura e Comunicação*, n. 35, Facom/UFBA, junho/1996.
42. LEMOS, A., PALACIOS, M., CARDOSO, C. Projeto sala de aula: lições e reflexões de uma experiência pioneira de EAD In JAMBEIRO, O. & Ramos, F. (orgs). *Internet e Educação a Distância*. Salvador: EDUFBA, 2002.
43. LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
44. _____. *As tecnologias da Inteligência*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio De Janeiro: Ed. 34, 1997.
45. _____. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio De Janeiro: Ed. 34, 1999.

46. LIMA Junior, A. S. *Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertetual*. Série: Cibercultura e Educação. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.
47. _____. Conhecimento humano: a diversidade e a não-identidade In PRETTO, N.(org). *Tecnologias e novas educações*. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
48. _____. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas In PRETTO, N. (org). *Tecnologias e novas educações*. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
49. LIMA Junior, A. & ALVES, L. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino on line In SILVA, M. & SOUZA, E. (org.) *Avaliação de aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
50. LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
51. LITWIN, E. Das tradições à Virtualidade In LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
52. LYOTARD, J. *A Condição Pós-moderna*. 9ª Edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006.
53. LOPES, M.I.V. *Pesquisa em Comunicação - formulação de um modelo metodológico*. SP: Ed. Loyola, 1994.

54. LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação; Abordagens Qualitativas*. RJ: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
55. MACEDO, R.S. *Chrysallis, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. 2ª edição. Salvador:EDUFBA, 2005.
56. _____. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação*. Brasília, Líber Livro editora, 2006.
57. MACHADO, A. *Máquina e Imaginário*. São Paulo: Edusp, 1996.
58. MAGGIO, M. O Tutor na Educação a Distância In LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
59. MANSUR, A. A Gestão na Educação a Distância: Novas Propostas, Novas Questões In LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
60. MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade In BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo:Ed. Cortez, 1994.
61. MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 1985.
62. MATTOS, M. L. EAD: Espaço de (In) formação/Aprendizagem de professor-produtor In BURNHAM , T. F. & MATTOS, M. L. (org.). *Tecnologias da Informação e educação a Distância*. Salvador: Edufba, 2004.

63. MENDONÇA, A. W. A história da Educação face a crise dos paradigmas In BRANDÃO, Z. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
64. MERCER, N. & ESTEPA, F.G. A educação a Distância, o Conhecimento Compartilhado e a Criação de uma Comunidade de discurso Internacional In LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
65. MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 11ª Edição. São Paulo: Papirus Editora, 2005.
66. MORIN, E. A noção de sujeito In SCHNITMAN, D.F. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.
67. NATION, D & EVANS, T. De la necesidad de la teoría em la enseñanza abierta y a distancia In RODRIGUEZ, E. & QUINTILLÁN, M. *La educación a distancia em tiempos de câmbios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madri: Ediciones de la Torre, 1999.
68. NEGROPONTE, N. *A Vida Digital*. Companhia das Letras: São Paulo, 1996.
69. NIDELCOFF, M. T. *Uma Escola para o povo*. 35ª Edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
70. NISKIER, A. *LDB – A nova lei da educação*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
71. _____. *Tecnologia educacional: uma visão política*. SP: Ed. Vozes, 1993.

72. NOVA, C. & ALVES, L. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância In JAMBEIRO, O. & RAMOS, F. (orgs). *Internet e Educação a Distância*. Salvador: EDUFBA, 2002.
73. OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papirus, 2003.
74. ONG, W. *Oralidade e Cultura Escrita*. São Paulo: Papirus, 1998.
75. ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999
76. PAGÉ, M. A análise dialética: proposições In BARBOSA, J. G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.
77. PALACIOS, M. S. A Pilhagem dos Imaginários In *Textos de Cultura e Comunicação*, n. 28. FACOM/UFBA, II sem, 1992.
78. _____. Memórias do Aquário In *Textos de Cultura e Comunicação*, no 29, FACOM/UFBA, I sem 1993.
79. _____. Cotidiano e sociabilidade: apontamentos para discussão In *O indivíduo e as Mídias*. RJ: Ed. Diadorim, 1996.
80. PALLOFF, R. M. & PRATT, K.. *O aluno virtual. Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. São Paulo: Artmed, 2003.
81. PAPERT, S. *The Connected Family*. Atlanta: Longstreet Press, 1997.
82. PARENTE, A. (org.) *Imagem-máquina. A Era das tecnologias do virtual*. RJ: Ed. 34, 1996.

83. PARRA Filho, D. & SANTOS, J. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Ed. Futura, 1998.
84. PETERS, O. *A educação à distância em transição*. RS: Ed. Unisinos, 2004.
85. _____, *Didática do ensino a distância*. RS: Ed. Unisinos, 2003.
86. PINTO, C. A.S. Ensino à distância utilizando as TICs. Uma perspectiva global. In JAMBEIRO, O. & RAMOS, F. (orgs). *Internet e Educação a Distância*. Salvador: EDUFBA, 2002.
87. PLASTINO, C.A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigmas In BRANDÃO, Z. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
88. PRETTO, N. *Uma Escola Sem/Com Futuro*. São Paulo: Papyrus, 1996.
89. _____ (org). *Tecnologias e novas educações*. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
90. PRETTO, N. & PICANÇO, A. (Re) pensando a avaliação em EAD. In JAMBEIRO, O. & RAMOS, F. (orgs). *Internet e Educação a Distância*. Salvador: EDUFBA, 2002.
91. PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora on line In SILVA, M. & SOUZA, E. (org.) *Avaliação de aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
92. QUÉAU, P. O tempo do virtual In PARENTE, A. (org.) *Imagem e Máquina. A Era das Tecnologias do Virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34,1996.
93. RAMAL, A. C. *Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Artmed, 2002.

94. RAMPAZZO, L. *Metodologia científica: para os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: UNISAL, 1998.
95. ROCHA, T. Currículo e tecnologias: refletindo o fazer pedagógico na era digital
In PRETTO, N. (org). *Tecnologias e novas educações*. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
96. RUDIO, F.V. *Introdução ao projeto de pesquisa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.
97. SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência Pós Moderna*. RJ: Graal, 1989.
98. _____ . *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2000.
99. SANTOS, E. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância In PRETTO, N.(org). *Tecnologias e novas educações*. Coleção: Educação, Comunicação e Tecnologias. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2005.
100. SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
101. SILVA, M. & SOUZA, E. (org.) *Avaliação de aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
102. SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula on line In SILVA, M. & SOUZA, E. (org.) *Avaliação de aprendizagem em educação on line*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
103. SOUZA, M. C. & BURNHAM, T. F. Ambiente virtual de aprendizagem e organização do conhecimento em EAD: experiência em um curso de graduação
In BURNHAM , T. F. & MATTOS, M. L. (org.). *Tecnologias da Informação e educação a Distância*. Salvador: Edufba, 2004.

104. TEIXEIRA, A. C. *Internet e democratização do conhecimento – repensando o processo de exclusão social*. Rio Grande do Sul: Ed. Universitária, 2002.
105. TENÓRIO, R. M. *Computadores de Papel: máquinas abstratas para um ensino concreto*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Vol. 42. São Paulo: Ed. Cortez & Ed. Autores Associados, 1991.
106. _____. *Cérebros e computadores - a complementaridade analógico-digital na informática e na educação*. São Paulo: Ed. Escrituras, 1998.
107. TOURAINE, A. *Crítica da Modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
108. WEISSBERG, J. Real e Virtual In PARENTE, A. (org.). *Imagem e Máquina. A Era das Tecnologias do Virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

ANEXOS

ENTREVISTA

1. Como você definiria a Educação a Distância?

2. Como você avalia o atual cenário da EAD na Bahia?

3. Você acha que as experiências em EAD diferem do ensino presencial? Em que aspectos elas se distanciam e em quais aspectos elas se aproximam?

4. Você seria capaz de citar uma experiência baiana (ou brasileira) que apresentasse aspectos inovadores para EAD? Em caso positivo, por que você considera estes aspectos inovadores?

5. Que experiências em Educação a Distância através da Internet influenciaram de maneira importante na formação dos professores que atuam em EAD na Bahia?

6. Como estas experiências contribuíram para formação destes professores?

7. Neste cenário, como você avalia a experiência do Projeto Internet nas Escolas na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?

8. Como você avalia a experiência do curso “Ensinar e aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegação” da UFBA/CEFET na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?

9. Como você avalia a experiência do Projeto Sala de Aula na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?

10. Como você avalia a experiência do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB na formação de professores, pesquisadores e profissionais de EAD?

11. Você utiliza os fundamentos apreendidos em alguns dos cursos supracitados nas suas experiências em EAD? Quais?

12. Em caso negativo, que experiências influenciaram na sua formação em EAD?

13. Que autores inspiram as suas concepções nos seguintes itens (descreva os principais fundamentos adotados):

13.1. Aprendizado em rede:

13.2. Educação a distância:

13.3. Comunidades virtuais:

13.4. Currículo:

13.5. Avaliação:

14. As idéias descritas por esses autores puderam ser operacionalizadas nas experiências dos projetos? De que forma?

15. O que ficou como possibilidade, mas não foi possível operacionalizar? Por quê?

16. Você considera que o papel do professor se modifica no contexto da EAD via Internet ou continua o mesmo? Por quê?

17. Como você avalia a interação professor-aluno no contexto da EAD? Em que aspectos ela se distancia e em que aspectos ela se aproxima do ensino presencial?

18. Você conhece alguma experiência que exemplifique a sua resposta anterior?

19. O currículo da EAD deve ser diferente do currículo presencial? Em que aspectos ele deve se distanciar? Em que aspectos ele deve se aproximar? Por quê?

20. A EAD permite uma abordagem menos diretiva do que a educação presencial? Por quê?

21. A EAD permite que o currículo seja elaborado sem objetivos definidos anteriormente? Em caso positivo, por quê? De que maneira isto pode ser operacionalizado? De que maneira isto beneficia o processo de aprendizagem?

22. A EAD permite que o currículo seja elaborado sem a definição de competências/ conhecimentos a serem construídos durante o percurso? Em caso positivo, por quê? De que maneira isto beneficia o processo de aprendizagem?

23. As possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem da rede podem ser utilizadas no contexto dos ambientes formais de aprendizagem?

24. De que forma o discurso sobre o aprendizado em rede pode ser apropriado pelas experiências na modalidade a distância?

25. Que mudanças você julga urgente para um melhor aproveitamento da EAD?
