



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NICIA CRISTINA ROCHA RICCIO**

**AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA:  
A AUTONOMIA COMO POSSIBILIDADE**

Salvador  
2010

**NICIA CRISTINA ROCHA RICCIO**

**AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA:  
A AUTONOMIA COMO POSSIBILIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador  
2010

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

R493 Riccio, Nicia Cristina Rocha.

Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA : a autonomia como possibilidade / Nicia Cristina Rocha Riccio. – 2010.

363 f : il.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Realidade virtual no ensino superior. 2. Ensino superior – Recursos de rede de computador. 3. Autonomia. 4. Ensino à distância. 5. Professores – Formação. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.002854678 – 22. ed..

**NICIA CRISTINA ROCHA RICCIO**

**AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA:  
A AUTONOMIA COMO POSSIBILIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação,  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 16 de agosto de 2010.

**Banca Examinadora**

Nelson De Luca Pretto – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil (1994)  
Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli de Sá \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004)  
Universidade Federal da Bahia

Teresinha Fróes Burnham \_\_\_\_\_  
Doutora em Filosofia pela University of Southampton, Inglaterra (1983)  
Universidade Federal da Bahia

Andréa Brandão Lapa \_\_\_\_\_  
Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2005)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Edemilson Jorge Ramos Brandão \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana, Itália (1993)  
Universidade de Passo Fundo

Lynn Rosalina Alves \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004)  
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 16 de agosto de 2010.



Universidade Federal da Bahia  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE Tese de Níxia Pereira Rocha Riccio  
Tese ou dissertação do nome do mestrando(a) ou doutorando(a)  
Rochia Riccio  
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA.

Aos dezesseis dias do mês de agosto do ano 2010  
às 14:30h hora, reuniu-se no (a) auditório 2 data

desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora, composta pelos professores Lyra Rosário Alz,  
André B. Lopo (pauca), Edemilson Jorge, Romer Brandão, Marceli  
Correia Brito do Sô e Teófilo Fróis Bonham examinadores

e por mim, Nelson De Jesus Pêlo examinadores, orientador (a), para julgar

o trabalho intitulado Ambientes Virtuais de Aprendizagem na UFB:  
a autonomia como possibilidade orientador(a)  
titulo da dissertação/tese  
Continuação do título da dissertação/tese

Continuação do título da dissertação/tese  
de autoria de Níxia Pereira Rocha Riccio nome do mestrando(a)/doutorando(a)

Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a  
conclusão que este está aprovado com indicação para publicação. Opinião da maioria da comissão

Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a  
presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Salvador, 16 de agosto de 2010  
[Assinaturas]

Aos meus queridos anjos,  
Victor e Gabriel

## AGRADECIMENTOS

À UFBA, por possibilitar a minha formação em nível de doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia, pelo apoio a este trabalho através do projeto de pesquisa “Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o desafio da formação on-line na UFBA” aprovado sob o nº 9066/2007, no Edital 05/2007, coordenado por Teresinha Fróes Burnham.

Ao professor Nelson Pretto, pela oportunidade, leitura crítica e confiança no desenvolvimento deste trabalho.

A todos da comunidade FACED, docentes, técnicos e alunos, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos participantes dos casos de estudo, pela sua disponibilidade para contribuir com suas reflexões para esta pesquisa.

Aos participantes da banca de qualificação, pelas importantes contribuições.

À REDPECT, onde aprendi o que significava um grupo de pesquisa.

A Teresinha, pela sabedoria, respeito e ética característicos de sua atuação como docente e como gente, e por ter me ajudado a compreender o verdadeiro sentido de ser autônomo.

A Edméa, pelo carinho e pelas importantes contribuições para o fechamento deste trabalho.

Ao GEC, pelos momentos de formação, alegria e colaboração. Em especial a: Socorro, pela sua alegria e pela amizade e saberes que construímos juntas; minha querida Sule, que aprendi a respeitar pela sua sincera amizade e responsabilidade; e Bonilla, pela competência e pelo carinho.

Aos colegas do CPD, parceiros de longas datas, em especial a Aninha e Ilma, queridas amigas.

Aos parceiros e cúmplices, Gabriela e José Carlos, pelas trocas e desabafos, sorrisos e gargalhadas durante este maravilhoso e estressante período de formação. E a Lídia, que se juntou ao nosso trio agregando sagacidade e alegria.

Aos amigos, parentes e agregados que torceram por mim.

A Tânia, pela pessoa especial que é e pelos cuidados com a minha família.

A Silvinha, minha irmã-amiga e a Tatiana, minha amiga-irmã, pelos inúmeros momentos de apoio emocional e de compartilhamento de alegrias e tristezas.

Aos meus pais, Carmem e Nelson, pelo amor incondicional, pelo apoio constante, cada um ao seu modo, e por vivenciarem comigo as angústias e as conquistas de todo esse longo processo.

A Adolfo, pela paciência e suporte nos momentos mais críticos, por sempre acreditar na minha competência e por assumir diversas atividades nas minhas ausências, em especial os cuidados carinhosos com Gabriel.

A Deus, ao cosmos e aos anjos que me acompanham, Victor e Gabriel, por me amarem e darem sentido a toda a minha vida.

*Como vale a pena agora viver!  
Em vez da monótona labuta de procurar peixe junto dos barcos de pesca,  
temos uma razão para estar vivos!  
Podemos subtrair-nos à ignorância,  
podemos encontrar-nos como criaturas excelentes,  
inteligentes e hábeis.  
Podemos ser livres!  
Podemos aprender a voar!*

Richard Bach



RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade.** 348f. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, que visa a compreender a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na Universidade Federal da Bahia numa perspectiva de autonomia. Para tal, inicialmente buscou-se a compreensão das conexões entre cibercultura – cultura que caracteriza a sociedade contemporânea – e autonomia; esta última compreendida como o assumir-se a si próprio como sujeito de sua história, sempre na dependência do meio social e, portanto, dependente também da autonomia coletiva, já que a ausência desta limitaria a autonomia individual. A relação da autonomia, assim compreendida, com a cibercultura é estabelecida pelo potencial de autoria e colaboração fomentado pela presença das tecnologias de informação e comunicação de base telemática, compreendidas como estruturantes do agir e do pensar na sociedade contemporânea. À educação, neste contexto, mediada por essas tecnologias, são incorporadas possibilidades de autoria e de construção colaborativa, e uma proposta pedagógica pautada na dialogicidade é identificada como uma opção coerente com as características da cibercultura; os ambientes virtuais de aprendizagem, dispositivos amplamente utilizados na educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, em especial na educação a distância, são compreendidos como espaços multirreferenciais de aprendizagem onde são fomentadas a interação, a autoria e a colaboração. A partir desta perspectiva teórica, construiu-se um histórico da educação a distância e da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na Universidade Federal da Bahia; essa construção revelou que a instituição apresenta uma série de iniciativas isoladas em educação a distância ou educação mediada pelas tecnologias, e que não possui políticas institucionais que definam diretrizes para essas ações ou que as apoie ou fomentem. No estudo de casos múltiplos, quatro casos de utilização do ambiente virtual Moodle foram analisados na busca de identificar elementos que caracterizassem a construção da autonomia no contexto das práticas educacionais nestes ambientes na instituição. Esta análise revelou que a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na Universidade Federal da Bahia numa perspectiva de autonomia tem se dado parcial e pontualmente, e de forma relacionada a seis aspectos fundamentais que a condicionam: (1) a compreensão da autonomia de uma maneira ampliada, para além do individualismo e do autodidatismo; (2) uma concepção de educação como um processo dialógico pautado na construção e não na reprodução do conhecimento, aliada a um entendimento do potencial comunicacional dos ambientes virtuais de aprendizagem; (3) a imersão na cibercultura e a apropriação de seus aspectos fundamentais, tendo os ambientes virtuais como espaços de colaboração e autoria; (4) uma visão profissional da docência superior que leve à construção de propostas formativas para a docência superior, atentando para a contribuição da perspectiva da experiência on-line como formação; (5) a integração dos sujeitos que atuam na pesquisa e na prática sobre/nos ambientes virtuais de aprendizagem; (6) a definição de políticas institucionais para a Educação em ambientes virtuais de aprendizagem que sejam concebidas de forma coletiva e que contemplem os cinco aspectos anteriores.

**Palavras-chave:** Ambientes virtuais de aprendizagem. Autonomia. Tecnologias de informação de comunicação. Educação a distância.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Virtual learning environment at UFBA: autonomy as a possibility**. 348p. 2010. Thesis (Doctor Degree in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

## ABSTRACT

This is a qualitative study, involving multiple case studies, which aims to understand the deployment of virtual learning environments at the Federal University of Bahia from the perspective of autonomy. For such, initially it was sought to understand the connections between cyberculture – culture that characterizes the contemporary society – and autonomy; this last one understood as assuming yourself as subject of your own history, always in dependence of the social environment and, therefore, also dependent of the collective autonomy, since the absence of this would limit the individual autonomy. The relationship of autonomy, so understood, with the cyberculture is established by the potential of authorship and collaboration fostered by the presence of information and communication technology based on telematics, understood as structuring forces of acting and thinking in the contemporary society. In education, in this context, mediated by these technologies, authorship and collaborative construction possibilities are incorporated, and an educational project based on the dialogical interaction is identified as an option consistent with the characteristics of cyberculture; the virtual learning environments, devices widely used in education mediated by information and communication technologies, especially in distance education, are understood as multireferential learning spaces where the interaction with the authorship and collaboration are encouraged. From this theoretical perspective, a history of distance education and usage of virtual learning environments at the Federal University of Bahia was built; this work revealed that the institution presents a series of isolated initiatives in distance education or technology-mediated education and no institutional policies that set guidelines for these actions, let alone policies to support or promote them. In the study of multiple cases, four cases of Moodle virtual environment's use were analyzed in order to identify elements that characterize the construction of autonomy in the context of educational practices in these environments at the institution. This analysis revealed that the deployment of virtual learning environments at the Federal University of Bahia in the perspective of autonomy has occurred in a partial and ad hoc way, related to six key aspects that condition: (1) the understanding of autonomy in a way extended beyond the individualism and self-study; (2) a conception of education as a dialogical process guided by the construction and not the reproduction of knowledge, combined with an understanding of potential communication environments virtual learning; (3) immersion in cyberspace, and ownership of its key aspects, having virtual environments as spaces for collaboration and authorship; (4) a professional vision of teaching that would lead to the development of formative proposals for teaching higher, paying attention to the contribution of the perspective of the on-line experience as training; (5) the integration of individuals who research and practice on / in virtual learning environments; (6) the definition of institutional policies on education in virtual environments learning which are designed collectively in a way that address the five issues above.

**Keywords:** Virtual learning environment. Autonomy. Information and communication technology. Distance education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAHUE	Associação Brasileira de Hospitais Universitários
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ARPA	<i>Advanced Research Project Agency</i>
ARPANET	<i>Advanced Research Project Agency Network</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBS	<i>Bulletin Board Systems</i>
BV	Biblioteca Virtual
BVEAD	Biblioteca Virtual de Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Comissão Institucional de EAD (UFBA)
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA)
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDIST	Curso de Especialização em Saúde e Segurança no Trabalho (UFBA)
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CERN	<i>Centre Européen pour Recherche Nucleaire</i>
CIAGS	Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (UFBA)
CIBERPESQUISA	Centro Internacional de Estudos e Pesquisa em Cibercultura (UFBA)
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CONSEPE	O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COSEMS	Conselho Estadual dos Secretários Municipais de Saúde da Bahia
CPD	Centro de Processamento de Dados (UFBA)
CTR	<i>Computing-Tabulating-Recording</i>
DEC	<i>Digital Equipment Company</i>
DED	Diretoria de Educação a Distância (CAPES)
DESG	Disciplina Educação Sexualidade e Gênero (UFBA)
DMMDC	Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA)
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EAU	Escola de Administração (UFBA)
EESP	Escola Estadual de Saúde Pública do Estado da Bahia

E-MAIL	<i>Electronic mail</i>
ENF	Escola de Enfermagem (UFBA)
FACED	Faculdade de Educação (UFBA)
FACOM	Faculdade de Comunicação (UFBA)
FIEB	Federação das Indústrias do Estado da Bahia
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GEC	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia (UFBA)
GPL	<i>General Public License</i>
GRAVI	Grupo de Administradores Voluntários da Rede de Informática (UFBA)
GT	Grupo de Trabalho
GTEADES	Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>
HTTP	<i>Hypertext Transfer Propocol</i>
HUPES	Complexo Hospital Universitário Professor Edgard Santos (UFBA)
IBICT	Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBM	<i>International Busines Machine</i>
ICCTI	Instituto de Cooperação Científica e Técnica Internacional
ICDE	<i>International Council For Open and Distance Education</i>
ICI	Instituto de Ciência da Informação (UFBA)
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciência (UFBA)
IM	Instituto de Matemática (UFBA)
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INTERNET	<i>Interconnected Networks</i>
IP	<i>Internet Protocol</i>
ISC	Instituto de Saúde Coletiva da UFBA
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (UFBA)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Educação a Distância do IM (UFBA)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LMD	Licenciatura em Matemática a Distância (UFBA)
LMS	<i>Learning Management System</i>
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MILNET	<i>Militar Network</i>
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>

MOODLE	<i>Modular Object Oriented Learning System</i>
MULTGRAF	Laboratório de Multimeios na Expressão Gráfica (UFBA)
NAVE	Núcleo de Avaliação Educacional do ISP (UFBA)
NCP	<i>Network Control Protocol</i>
NCSA	<i>National Center of Supercomputer Application</i>
NEAD	Núcleo de EAD (UFBA)
NEPEC	Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Comunicação e Cultura (UFBA)
NSF	<i>Nacional Science Foundation</i>
NSFNET	<i>Nacional Science Foundation Network</i>
PAF-3	Pavilhão de Aulas de Ondina 3
PAR	Plano de Ações Articuladas do MEC
PC	<i>Personal Computer</i>
POP-BA	Ponto de Presença da RNP na Bahia
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED (UFBA)
PRODEP	Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão (UFBA)
PROGED	Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (UFBA)
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação (UFBA)
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROPLAD	Pró-reitoria de Planejamento (UFBA)
PROSSIGA	Programa de Informação para Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (UFBA)
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC)
REDPECT	Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (UFBA)
REMA	Projeto da Rede Metropolitana de Alta Velocidade de Salvador
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
RUTE	Rede Universitária de Telemedicina
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica do MEC
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC
SEED	Secretaria de Educação a Distância do MEC
SEIF	Secretária de Educação Infantil e Fundamental do MEC
SEPLANTEC	Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia
SESAB	Secretaria de Saúde do Estado da Bahia
SESI	Serviço Social da Indústria

SL	<i>Software livre</i>
TCP	<i>Transmission Control Protocol</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação de base telemática
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> (Espanha)
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese da oferta do Curso de Tutores.....	160
Tabela 2: Fóruns e número de mensagens e tópicos no Curso Moodle 2007. ....	192
Tabela 3: Síntese das postagens nos fóruns do Curso Moodle 2008.....	212

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nomenclatura utilizada para os sujeitos da pesquisa. ....	185
Quadro 2: Modelo Conceitual – Elementos essenciais da formação crítica do sujeito (LAPA, 2005, p.142). ....	262



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação esquemática – Educação e TIC.....	87
Figura 2: Número de sites Moodle registrados na comunidade moodle.org.....	117
Figura 3: Opções de designar funções localmente e de sobrepor permissões.....	120
Figura 4: Opções de formato na configuração de cursos no Moodle.....	121
Figura 5: Acrescentando recursos e atividades no Moodle.....	122
Figura 6: Configurando um fórum no Moodle.....	124
Figura 7: Acesso a sessões encerradas de chat.....	126
Figura 8: Estrutura semanal e sequencial do Curso Moodle 2007.....	190
Figura 9: Exemplo da estrutura dos tópicos no Curso Moodle 2007.....	191
Figura 10: Gráfico de acesso dos participantes no Curso Moodle 2007.....	193
Figura 11: Pesquisa de Avaliação do Curso Moodle.....	194
Figura 12: Sumário das respostas à pesquisa de avaliação do Curso Moodle 2007.....	194
Figura 13: Estrutura do Curso Moodle 2008.....	210
Figura 14: Sumário da Pesquisa de avaliação do Curso Moodle 2008.....	214
Figura 15: Espaço da DESG no início do semestre.....	223
Figura 16: Espaço da DESG no final do semestre.....	223
Figura 17: Disposição principal dos tópicos no espaço da DESG no Moodle.....	225
Figura 18: Exemplo do funcionamento da rede UAB e suas articulações.....	233
Figura 19: LMD – Espaço principal do curso.....	240
Figura 20: LMD – Espaço de interação na página principal do curso.....	241
Figura 21: LMD – Introdução às Tecnologias de Informação.....	241
Figura 22: LMD – Pré-cálculo: estrutura geral.....	242
Figura 23: LMD – Geometria: organização semanal.....	243
Figura 24: LMD – Pré-cálculo: organização semanal.....	243
Figura 25: LMD – Matemática Discreta: organização por temas.....	244
Figura 26: LMD – Geometria: orientações sobre a aula 1 para os alunos.....	245
Figura 27: LMD – Matemática Discreta: exemplo de orientações com sugestão de <i>sites</i> ....	246
Figura 28: LMD – Geometria: orientações utilizando linguagem matemática.....	247
Figura 29: LMD – Introdução às Tecnologias de Informação: estrutura da disciplina.....	248

Figura 30: LMD – Exemplo de atividade a distância proposta na disciplina Introdução às Tecnologias de Informação. ....	249
Figura 31: LMD – Exemplo de atividade a distância proposta na disciplina Introdução às Tecnologias de Informação. ....	250
Figura 32: LMD – Seminário Temático Interdisciplinar I. ....	251
Figura 33: Organização das categorias trabalhadas na análise. ....	254

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crescimento da utilização do Moodle UFBA, em número de usuários.....	170
Gráfico 2: Distribuição das inscrições válidas para o CM2007 por unidade. ....	188
Gráfico 3: Síntese da participação no Curso Moodle 2007.....	195
Gráfico 4: Distribuição dos aprovados no Curso Moodle 2007 por unidade.....	195
Gráfico 5: Síntese do Curso Moodle 2007 por unidade. ....	196
Gráfico 6: Distribuição dos participantes do Curso Moodle 2008 por unidade.....	208
Gráfico 7: Síntese dos participantes no Curso Moodle 2008. ....	214

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS .....	30
1.2 METODOLOGIA .....	31
1.3 A ESTRUTURA DA TESE .....	42
<b>2 CONEXÕES ENTRE CIBERCULTURA, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>45</b>
2.1 CIBERCULTURA: ORIGENS E DEFINIÇÕES .....	46
<b>2.1.1 Características da cibercultura .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1.2 Software livre como fenômeno da cibercultura .....</b>	<b>65</b>
<b>2.1.3 A riqueza das redes .....</b>	<b>67</b>
2.2 AUTONOMIA E OUTROS CONCEITOS INTERLIGADOS .....	70
<b>2.2.1 O que entendemos por autonomia .....</b>	<b>70</b>
<b>2.2.2 Alienação e liberdade .....</b>	<b>74</b>
<b>2.2.3 A pedagogia crítica e a abordagem dialógica.....</b>	<b>77</b>
2.3 EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA.....	82
<b>2.3.1 As potencialidades do ciberespaço e a educação.....</b>	<b>83</b>
<b>2.3.2 A educação a distância na cibercultura.....</b>	<b>89</b>
2.3.2.1 <i>O que pode mudar na educação no contexto da cibercultura.....</i>	<i>93</i>
<b>2.3.3 Sobre a formação de professores <i>on-line</i> na perspectiva da autonomia.....</b>	<b>97</b>
2.3.3.1 <i>A docência on-line: como começar.....</i>	<i>98</i>
2.3.3.2 <i>A experiência como formação.....</i>	<i>100</i>
2.3.3.3 <i>A experiência on-line como formação .....</i>	<i>103</i>

<b>3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DO QUE ESTAMOS FALANDO? .....</b>	<b>105</b>
3.1 AMBIENTES VIRTUAIS E OUTROS CONCEITOS.....	105
3.2 AMBIENTES VIRTUAIS ESTRUTURADOS: DEFINIÇÕES E EXEMPLOS .....	110
3.3 O MOODLE: A ESCOLHA DA UFBA .....	115
3.3.1 A estrutura geral .....	120
3.3.2 As possibilidades do Moodle: alguns recursos disponíveis .....	122
<b>4 A UFBA, A EAD E OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM HISTÓRICO .....</b>	<b>131</b>
4.1 ANTECEDENTES DA EAD NA UFBA .....	134
4.2 O PROGED: UMA EXPERIÊNCIA À PARTE.....	155
4.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFBA: O MARCO INICIAL .....	162
4.4 CONTINUANDO A HISTÓRIA: 2006 A 2009.....	172
<b>5 ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA: OLHARES SOBRE CASOS .....</b>	<b>184</b>
5.1 O CURSO MOODLE PARA PROFESSORES: A EDUCAÇÃO <i>ON-LINE</i> NA UFBA, TURMA 2007 .....	185
5.1.1 Os sujeitos da pesquisa neste caso de estudo.....	186
5.1.2 Proposta metodológica e desenvolvimento do curso .....	189
5.1.3 Reflexões sobre o processo.....	196
5.2 O CURSO MOODLE PARA PROFESSORES: A EDUCAÇÃO <i>ON-LINE</i> NA UFBA, TURMA 2008 .....	205
5.2.1 Os sujeitos da pesquisa neste estudo de caso.....	206

5.2.2 Proposta metodológica e desenvolvimento do curso .....	209
5.2.3 Reflexões sobre o processo.....	215
5.3 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E GÊNERO.....	220
5.3.1 Os sujeitos da pesquisa neste estudo de caso.....	221
5.3.2 A proposta da disciplina no Moodle e a atuação docente .....	222
5.4 A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA .....	229
5.4.1 Os sujeitos e os espaços da pesquisa para este estudo de caso.....	229
5.4.2 A organização acadêmica do curso: aprovação nas diversas instâncias, montagem da equipe, seleção de tutores e alunos.....	230
5.4.3 O planejamento da Licenciatura em Matemática a Distância: a atuação dos professores.....	235
<b>6 SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE: ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA .....</b>	<b>253</b>
6.1 A AUTONOMIA ALÉM DO INDIVIDUALISMO E DO AUTODIDATISMO.....	255
6.2 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO DIALÓGICO: O PAPEL COMUNICACIONAL DOS AVA .....	261
6.3 A IMERSÃO NA CIBERCULTURA: OS AVA COMO ESPAÇOS DE COLABORAÇÃO E AUTORIA .....	271
6.4 VISÃO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA <i>ON-LINE</i> COMO FORMAÇÃO .....	281
6.5 PESQUISA E PRÁTICA NOS AVA: A INTEGRAÇÃO DE SEUS SUJEITOS.....	286
6.6 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM AVA .....	290
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>297</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>311</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>326</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de entrevista para investigar a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA (docentes participantes dos casos de estudo).....	327
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de entrevista para investigar a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA (professoras tutoras do Curso Moodle 2008).....	329
<b>APÊNDICE C</b> – Modelo de autorização solicitada para os participantes da pesquisa...	330
<b>APÊNDICE D</b> – Linha do tempo da EAD na UFBA. ....	331
<b>APÊNDICE E</b> – Relação dos sujeitos da pesquisa por caso de estudo.....	344
 <b>ANEXOS .....</b>	 <b>354</b>
<b>ANEXO A</b> – Portaria n.422/2004 – Institui o Comitê Gestor de Tecnologia da Comunicação e Informação.....	355
<b>ANEXO B</b> – Resolução n.03/2005 – Regulamenta os cursos de graduação a distância da Universidade Federal da Bahia.....	356
<b>ANEXO C</b> – Portaria n.187/2006 – Cria a Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia.....	359
<b>ANEXO D</b> – Portaria n.239/2006 – Designa servidores para compor a Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia.....	361
<b>ANEXO E</b> – Portaria n.480/2009 – Designa a Comissão Gestora Provisória do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia .....	362
<b>ANEXO F</b> – Pesquisa de avaliação disponível no ambiente Moodle utilizada para avaliação do Curso Moodle para Professores, turmas 2007 e 2008.....	363

## 1 INTRODUÇÃO

*Você não sente e nem vê  
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo  
Que uma nova mudança, em breve,  
Vai acontecer  
O que há algum tempo era novo, jovem,  
Hoje é antigo  
E precisamos, todos, rejuvenescer...*

*No presente, a mente, o corpo é diferente  
E o passado é uma roupa que não nos serve mais...*

**Antônio Belchior**

Com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação de base telemática (TIC), diversas transformações perpassam o mundo contemporâneo. Essas transformações permeiam a vida cotidiana em, praticamente, todos os seus vieses, e são a base do surgimento de uma nova cultura: a cibercultura. As TIC, que fazem uso da linguagem digital, são também o alicerce do processo de globalização vivido atualmente. A globalização atual reflete muito mais um modelo para favorecer a lógica do capital, que um novo modelo social que vise à construção de uma sociedade mais justa. A globalização perversa, como a define Milton Santos (2006), “mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e [...] reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada” (p.65). Dessa forma, a globalização traz um amplo incentivo à competitividade, transformando o outro em um obstáculo, e não num parceiro em potencial.

As TIC, enquanto pensadas como mídias de massa, favorecem esse incentivo à individualidade, já que colocam o indivíduo como consumidor de informação, e não como produtor e crítico; é nesse sentido que Paul Virilio (1999) define o século XX como o século da “ilusão de óptica”, em que “nada acontece, tudo se passa” (VIRILIO, 1999, p.24). É também nesse sentido que a atuação como sujeito, crítico e autônomo, é minimizada, reforçando uma postura de alienação dos indivíduos e da sociedade como um todo. No entanto, a cibercultura traz outras possibilidades, não alienantes, pois tem na sua base a autoria, a livre expressão e a liberdade de comunicação e de acesso – ainda que esse acesso se



dê de forma diferenciada para as diversas classes sociais. O ciberespaço, definido por Pierre Lévy como “[...] não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam este oceano” (LÉVY, 2000, p.17), pode ser visto como uma alternativa para combater a alienação, já que é concebido como um espaço social, e é justamente nos espaços sociais que essa alternativa de transformação se encontra (LAPA, 2005).

Milton Santos (2006) reforça essa concepção não alienante das TIC quando diz que:

A grande mutação tecnológica é dada com a emergência das técnicas da informação, as quais – ao contrário das técnicas das máquinas – são constitucionalmente divisíveis, flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios e culturas, ainda que seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais. Mas, quando sua utilização for democratizada, estas técnicas doces estarão a serviço do homem. (SANTOS, 2006, p.174).

No entanto, pensar e utilizar as TIC de forma apenas instrumental é subutilizá-las, é vê-las como novos recursos para a execução das mesmas tarefas. Esse tipo de utilização em nada fomenta a criatividade e a autoria, e não contribui para uma perspectiva desalienante. Em contrapartida, a apropriação das TIC com foco nos novos sentidos e significados que podem ser construídos a partir da relação indivíduo-tecnologia leva a uma compreensão destas como estruturantes de novos processos sociais, em consonância com o entendimento de que a técnica, para a nossa época, é o elemento articulador, “o estruturante, funcionando como uma espécie de linguagem base minimamente comum sobre a qual se articulam todas as formas do agir humano” (MARCONDES FILHO et al., 1997, p.34).

Contribuir com a compreensão das tecnologias como estruturantes e como elementos que ampliam a possibilidade de emancipação é também papel da educação formal, que não pode ficar alheia às transformações sociotécnicas vividas na atualidade; a educação pode favorecer a construção da criticidade – buscando contribuir para a transformação do mundo –, ou pode, ao contrário, contribuir para a manutenção do *status quo*, numa perspectiva alienante e de reprodução do conhecimento. Essa é uma opção que perpassa todos os níveis decisórios: desde o Estado, com a definição das políticas públicas, passando pelas instituições e chegando aos indivíduos. Assim, repensar o modelo de educação pautado na transmissão e no consumo de informação, ainda hegemônico em nossa sociedade, é um possível caminho para uma formação crítica. Sobre isso, Marco Silva (2002) chama a atenção para um modelo de escola

alheia às transformações sociais contemporâneas, ainda baseada em seus rituais de transmissão, enquanto o modelo comunicacional modifica-se de maneira fundamental.

Concordando com a possibilidade desalienante das tecnologias no contexto da cibercultura é que buscamos compreender, nesta pesquisa, como a implantação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – dispositivos presentes no ciberespaço e amplamente utilizados na educação mediada pelas TIC – pode se dar no sentido da construção da autonomia no contexto educacional. A autonomia aqui é entendida como fundamental para a construção de “novas educações”, no sentido da superação das formas padronizadas de educação, que não somente sejam potencializadas pelo uso das tecnologias, mas que tenham como principal desafio a formação de sujeitos críticos e ativos no contexto da cibercultura. A concepção de “novas educações” que aqui adotamos surge nas reflexões do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que, na intenção de problematizar as discussões acerca das tendências de transformações do sistema educacional brasileiro, com especial ênfase nos projetos de educação a distância e de apropriação das TIC na educação, propõe a expressão “Tecnologia e Novas Educações”, que:

[...] representa uma crítica ao alardeado processo de modernização do sistema educacional pautado no simples uso das chamadas “novas” tecnologias que buscam elevar o mesmo tipo de educação a um maior grau de eficácia e eficiência. Ao mesmo tempo essa expressão aponta para um problema fundamental: diante do contexto atual de mudanças, marcado pela presença das tecnologias, as formas de educação, normalmente concentradas no modelo da escola única, precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas. Isso significa inclusive superar o modelo de “aula” como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa transformar o espaço-tempo educativo num campo de onde emergem atividades curriculares que articulem os conteúdos às ações, o saber ao viver. (GEC, 2009d).

A construção de novas educações exige dos atores do contexto educacional uma postura ativa e crítica com relação aos modelos já postos, e, em especial, de aprendizes autônomos que caminhem na busca de percursos educacionais personalizados mas que, ao mesmo tempo, dialoguem e colaborem com a coletividade e o contexto. Nesse sentido, Felipe Serpa argumenta que:

A questão essencial do mundo contemporâneo é a vida e os modos de vida. Apesar de estarmos centrados no conhecimento (a sociedade do conhecimento), a questão fundamental é apreender a vivenciar múltiplos contextos e linguagens e a conviver com múltiplas subjetividades humanas,

sem pretender reduzir a multiplicidade ao eu, ao hegemônico, e sim, construir no diálogo novos territórios a partir dos entre-lugares, dos inter-contextos e dos inter-textos, enriquecendo a configuração de singularidades. (SERPA, 2010).

A compreensão instrumental das TIC reforça o estado de alienação social presente no mundo contemporâneo; esse estado, no entanto, é reversível a partir do reconhecimento de cada sujeito enquanto ser social autônomo, como autor de sua própria história e da história coletiva. Com relação a isso, Milton Santos chama a atenção para o movimento de alienação que se estabelece na “globalização perversa”:

Esse sistema da perversidade inclui a morte da Política (com P maiúsculo), já que a condução do processo político passa a ser atributo das grandes empresas. Junte-se a isso o processo de conformação da opinião pelas mídias, um dado importante no movimento de alienação trazido com a substituição do debate civilizatório pelo discurso único do mercado. Daí o ensinamento e o aprendizado de comportamentos dos quais estão ausentes objetivos finalísticos e éticos. (SANTOS, M., 2006, p.60).

Já pensando em possíveis soluções para esse processo de alienação, o autor afirma que:

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; **o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único.** (idem, ibidem, p.14, grifos nossos).

Andréa Lapa (2005), em sua tese de doutorado, traz uma valiosa reflexão sobre o processo de alienação, associando-o, dentre outras coisas, à compreensão instrumental das TIC; sua tese traz contribuições no sentido da identificação de “práticas sociais no campo educacional que pudessem ser usadas para promover a formação crítica do sujeito em educação a distância” (LAPA, 2005, p.5). A autora parte da teoria freiriana da ação dialógica para elaborar um modelo de análise de cursos a distância no que diz respeito à sua capacidade de formar sujeitos críticos. Para Paulo Freire:

Nenhuma teoria da transformação política-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. (FREIRE, 2006a, p.129).

Compreender os outros como sujeitos, críticos e autônomos, é também o que defende Cornelius Castoriadis (2000):

Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à práxis. (p.94).

O que até agora chamamos de política foi quase sempre uma mistura na qual a parte da manipulação, que trata os homens como coisas a partir de suas propriedades e de suas reações supostamente conhecidas, foi dominante. O que chamamos política revolucionária é uma práxis que se dá como objeto a organização e a orientação da sociedade de modo a permitir a autonomia de todos, reconhecendo que esta pressupõe uma transformação radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens. (p.96-97).

Tendo essas abordagens como ponto de partida e acreditando que uma prática pedagógica pautada na dialogicidade e na busca da autonomia é uma opção para a formação crítica, buscamos compreender de forma mais aprofundada as conexões entre cibercultura, autonomia e educação e investigar sobre como está se configurando a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA, na tentativa de identificar aspectos que se relacionem com tal busca de autonomia.

A utilização de AVA na educação formal se dá, principalmente, em duas situações: na educação a distância (EAD) e no apoio à educação presencial. A EAD, em especial, fazendo uso da Internet (e por isso conhecida como EAD *on-line*) ressurge como uma oportunidade de alcançar um público maior e diferenciado. No contexto da cibercultura, a EAD *on-line* é uma demanda da sociedade e sua qualidade tem sido associada a uma visão de educação pautada na interação e na construção do conhecimento de forma colaborativa e autônoma, privilegiando a comunicação todos-todos e um modelo de construção de conhecimento baseado na concepção de “rede” – base que fundamenta a cibercultura.

Juntamente com a EAD *on-line*, surgem as perspectivas de utilização das TIC como apoio à educação presencial. Nesse caso as tecnologias trazem a possibilidade de um processo não linear e personalizado, que caminha na contramão da educação massificadora. A educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação é muitas vezes referida como educação *on-line*, e pode ser entendida como um evento da cibercultura (SANTOS, E., 2005), já que incorpora os principais aspectos da atual sociedade em rede (CASTELLS, 2006). As pesquisas relativas à EAD *on-line* e à educação *on-line* caminham muito próximas, quando não se sobrepõem; em ambos os contextos, é necessário “retomar a discussão sobre o que se entende como sendo o uso dessas tecnologias e quais as possibilidades para a

educação, seja ela presencial ou a distância” (BONILLA; PICANÇO, 2005). Nesta pesquisa, retomamos essa discussão tendo como pano de fundo a busca da autonomia nos contextos educacionais de utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na cibercultura.

A UFBA, nosso campo de pesquisa, já começou a trilhar o caminho dessa educação mediada pelas TIC, embora a institucionalização dessas ações tenha se iniciado recentemente, carecendo ainda de um programa institucional que dê suporte ao desenvolvimento de atividades de EAD e de uso das TIC na educação. Esse caminho já vem sendo trilhado, ainda que timidamente, inclusive com a inserção da UFBA no campo da educação a distância, atuando em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de diversas outras iniciativas isoladas em suas unidades de ensino. No entanto, a simples utilização de recursos tecnológicos não garante um avanço qualitativo nas práticas educacionais. Blikstein e Zuffo (2003) reforçam essa ideia argumentando que o simples uso da tecnologia não garante a resolução dos antigos problemas que rondam a educação há séculos, já que a base de todos eles não é, necessariamente, a ausência de uma determinada tecnologia. Portanto, não basta introduzir tecnologias; é fundamental pensar em como elas serão incorporadas e compreendidas nos processos formativos, e como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las.

Nesse sentido, é importante que o repensar das práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem seja fomentado e ampliado na instituição. E embora a UFBA já tenha ações efetivas nesse caminhar, o hábito da educação *on-line* ainda não se percebe em sua comunidade como um todo, e a maior dificuldade hoje na UFBA é que os grupos responsáveis por essas iniciativas não se articulam entre si. Cada um deles desenvolve seus projetos individualmente e, provavelmente, enfrentando e vencendo os mesmos desafios também individualmente. Essas iniciativas isoladas indicam que a UFBA já está vivendo o processo de fazer parte do mundo das TIC; no entanto, é fundamental que uma reflexão crítica sobre o modo como se dá esse processo tenha vez na instituição. Além disso, consideramos também fundamental explicitar e compreender quais as opções que estão sendo tomadas em nível institucional e em nível individual, no que se refere ao uso dos AVA, com relação às questões levantadas anteriormente sobre os processos de alienação e autonomização em curso na sociedade contemporânea. Dessa maneira, buscamos contribuir com as reflexões sobre as possibilidades da educação na cibercultura, dentro de uma perspectiva de formação de sujeitos autônomos, capazes de olhar o mundo de forma crítica e de atuar no sentido da sua transformação.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na educação formal é relativamente recente e pode seguir diversas orientações. Algumas orientações priorizam o conteúdo, de forma que os ambientes virtuais são compreendidos simplesmente como repositórios de materiais, como um substituto à “pasta do professor” (ROSA, 2006), em que o conteúdo selecionado, não mais em formato de cópia impressa, mas sim digitalizado, é disponibilizado aos alunos, que se comportam apenas como meros consumidores das informações ali contidas, caracterizando uma perspectiva de instrumentalidade e de reprodução do conhecimento. No outro extremo, temos a apropriação dos AVA por professores e alunos que atuam (todos) de forma a assumir a autoria do processo de construção de conhecimento, fazendo uso de toda a potencialidade das redes informáticas e, além da utilização dos espaços virtuais para difusão de conteúdos, buscam na interação e na autoria coletiva os elementos que fundamentam o uso dos AVA. Justamente por essa diversidade de orientações existentes é que, na maioria das vezes, optamos, nesta pesquisa, pela expressão “utilização” ou “uso” de ambientes virtuais, na intenção de contemplar não somente a interação em AVA, mas, também, a sua utilização de forma instrumental que ainda está presente em muitas situações educacionais.

Dentro desse contexto, e considerando que as opções feitas durante os processos de ensino e aprendizagem que utilizam os AVA são aspectos que podem contribuir para a construção da autonomia dos participantes, o objetivo geral desta pesquisa é estudar a implantação de AVA na UFBA na perspectiva da autonomia, na intenção de responder à seguinte questão: como está se configurando a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA e que aspectos essa implantação apresenta no que diz respeito à construção da autonomia no contexto educacional? Os objetivos específicos podem ser assim definidos:

- compreender as características da cibercultura, relacionando-as com a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva de autonomia;
- elaborar um diagnóstico da implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA e das políticas de EAD na instituição;

- identificar aspectos relacionados à construção da autonomia na implantação de ambientes virtuais de aprendizagem, a partir da análise de casos de utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA.

## 1.2 METODOLOGIA

O uso de ambientes virtuais de aprendizagem na educação encontra-se no contexto da cibercultura, no contexto de uma educação que faz uso das tecnologias de informação e comunicação. Essa educação, modificada pela complexidade das redes tecnológicas, pode ser entendida – como dito anteriormente – como um evento da cibercultura (SANTOS, E., 2005). A cibercultura, por seu lado, trata-se de um complexo de fatores e não pode ser compreendida a partir de um olhar simplificado. Portanto, a investigação sobre ambientes virtuais de aprendizagem exige do pesquisador um caminhar também complexo.

Tomando a abordagem de Edgar Morin (2003, 2005) sobre a teoria da complexidade como ponto de partida, buscamos estruturar uma proposta metodológica que contemplasse a aleatoriedade e a criatividade na pesquisa. Não uma proposta construída *a priori*, mas que surge a partir da atividade pensante e consciente do sujeito no decorrer da pesquisa. Tentando não cair no perigo da simplificação, não evitamos refletir e relatar sobre as tensões e contradições que surgiram no decorrer da pesquisa, assim como sobre as influências da cultura, da história, da política e da ética que, inevitavelmente, estiveram presentes em toda investigação; como argumenta Edgar Morin:

No sentido da complexidade, tudo se passa de outro modo [diferentemente do racionalismo fechado]. Reconhece-se que não há ciência pura, que há em suspensão – mesmo na ciência que se considera a mais pura – cultura, história, política, ética, embora não se possa reduzir a ciência a essas noções. (MORIN, 2005, p.340).

Nossa abordagem é de uma pesquisa qualitativa e buscamos descrever a metodologia da pesquisa, lançando mão de referências a técnicas e estratégias formalmente definidas por autores que nos parecem ter uma visão que contempla o caminho que traçamos. Para explicitar a nossa compreensão sobre a abordagem qualitativa, nos valem das definições trazidas por Marli André (2002); segundo a autora, a pesquisa qualitativa tem suas raízes no final do século XIX quando o método de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentado no positivismo, começa a ser questionado com relação à sua utilidade enquanto

modelo para os estudos dos fenômenos humanos e sociais. Esses fenômenos, já considerados pelos pesquisadores da época como complexos e dinâmicos, além de relacionados a um contexto particular, começam então a ser analisados (também) a partir de uma abordagem que se preocupasse mais com a interpretação que com a mensuração, com a descoberta em vez da constatação, que leve em conta todos os elementos de uma situação e suas interações, inclusive o próprio pesquisador e seus valores e visão de mundo. É com base nesses princípios que consideramos a pesquisa que agora apresentamos como uma pesquisa qualitativa.

Antes de qualquer coisa, portanto, é preciso explicitar a implicação desta autora na pesquisa, já que sua postura teórica, valores e visão de mundo estiveram presentes em todo o contexto investigativo. Neste momento é preciso ressaltar que, embora o tempo verbal escolhido para relatar a pesquisa tenha sido a primeira pessoa do plural, em diversos momentos em que a atuação específica desta autora precise ser explicitada (como é o caso desta implicação com a pesquisa), utilizaremos a primeira pessoa do singular.

A minha atuação profissional é como funcionária do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFBA, desde 1983; primeiro como Programadora de Computador, e, a partir de 1987, como Analista de Tecnologia da Informação. Durante esse percurso, fui graduada em Processamento de Dados (1982), fiz mestrado em Informática (1995), e mais recentemente fiz uma especialização em Inteligência Competitiva (2002). Com relação a este último curso, embora eu nunca tenha atuado diretamente com o tema, ele foi útil para reavivar minha afinidade com a área de humanas (adormecida desde que fiz a opção pela graduação na área de exatas) e a partir de então comecei, senão a materializar, pelo menos a mentalizar (ou talvez virtualizar) minha caminhada para a área de educação. Compreendi que o caminho mais correto para promover essa mudança acadêmica e profissional, da área de Computação para a de Educação, era o doutorado em Educação. Assim, comecei a investir nesse objetivo, e no semestre letivo de 2003.2 iniciei o meu percurso como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA (PPGE-FACED). No segundo semestre de 2004 tive a oportunidade de fazer parte de um programa de extensão do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), o PROGED – Programa de Formação Continuada para Gestores da Educação Básica. O PROGED visava promover cursos de formação continuada para gestores educacionais, nas modalidades a distância e semipresencial. Em função dessa atividade, comecei a estudar de forma individual sobre educação a distância e a partir daí comecei a delinear a linha de pesquisa que queria seguir. A



partir do meu envolvimento com o PROGED<sup>1</sup>, e em função da minha dedicação aos estudos sobre EAD, passei a ser a responsável por essa área dentro do CPD e a representar o órgão nas diversas instâncias e espaços onde ele era convidado a se posicionar com relação à EAD ou à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no apoio à educação presencial. Como as iniciativas de EAD na UFBA ainda estavam acontecendo de forma isolada, estávamos num processo de atender à demanda por apoio com relação aos ambientes virtuais de aprendizagem instalados no CPD (o Moodle e o Teleduc) e no suporte a projetos e a docentes que faziam uso das TIC para o apoio à educação presencial ou para a EAD. Além disso, parte do meu tempo de trabalho era dedicado ao estudo do Moodle e de outros ambientes virtuais. De forma natural, comecei a dedicar meu tempo de trabalho e a direcionar meus estudos para a área de EAD e de ambientes virtuais de aprendizagem. Com o intuito de reforçar meus conhecimentos, em agosto de 2005 matriculei-me no curso de Especialização em EAD da Universidade Católica de Brasília (UCB), na modalidade a distância. Além de estar fazendo um estudo mais sistemático da área de EAD, vivenciei um curso *on-line* no papel de aluna – vivência esta que, no meu entender, é fundamental para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem *on-line*<sup>2</sup>. Além dessa implicação direta a partir da minha atuação no CPD e em instâncias de discussão da EAD na UFBA (a exemplo da Comissão Institucional de EAD da UFBA), minha atuação também se dava como consultora de EAD em projetos de algumas unidades de ensino (a exemplo da Escola de Enfermagem, Instituto de Saúde Coletiva, Instituto de Matemática) que buscavam, no CPD, profissionais que pudessem apoiar o desenvolvimento dos projetos no que diz respeito aos ambientes virtuais de aprendizagem e à EAD. A atuação no campo da pesquisa, portanto, vem acontecendo desde antes da minha entrada no doutorado, em 2006. Minha participação, desde 2004, em grupos envolvidos com a EAD da UFBA e com a administração de ambientes virtuais no CPD já traz um complexo de informações sobre as políticas da UFBA nesta área, e é inevitável que as percepções e conclusões a que chego tragam elementos oriundos dessas experiências.

Dessa forma, a implicação desta autora com o campo e o tema da pesquisa é total, provocando, inclusive, uma constante tensão entre o agir profissional e o agir investigativo. Não podemos esquecer, no entanto, que o distanciamento do pesquisador é importante para permitir que os sujeitos da pesquisa se expressem com toda a sua espontaneidade. E, além disso, concordamos com Roberto Macedo quando aborda a importância da dialética

---

<sup>1</sup> Esse envolvimento será relatado em mais detalhes no Capítulo 4.

aproximações/distanciamento, e quando ressalta que “o distanciamento enquanto um dos polos do movimento de entrada e saída do objeto é um momento importante para a construção do conhecimento em ciência. Há um momento em que certa descontextualização do objeto faz-se necessária para que o texto científico possa brotar” (MACEDO, 2004, p.160).

Diante dessa implicação, o principal recurso metodológico utilizado na pesquisa foi a observação participante, especialmente para fazer reagir o conhecimento teórico com a prática e possibilitar uma construção conjunta entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Segundo Roberto Macedo (2004), a observação participante

[...] trata-se de um processo mutuamente educativo pela pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico se articulam na busca da pertinência científica e da relevância social do conhecimento produzido [...]. [Além disso,] cultiva algumas pretensões de política científica: cultivar o desejo originado da urgência de se ter uma ciência antropossocial conectada e crítica, que seja tanto humilde quanto realista; relacionar a pesquisa da universidade com o campo da realidade concreta e reduzir as distâncias entre sujeitos e objeto de estudo. (MACEDO, 2004, p.154-155).

Adler e Adler (1987, apud BARBIER, 2002) propõem a seguinte categorização para observação participante, segundo o grau de implicação do pesquisador: (1) Observação participante periférica, em que o pesquisador aceita uma implicação parcial para ser considerado como membro do grupo pesquisado, mas não atua nas atividades; (2) Observação participante ativa, em que o pesquisador adquire *status* de membro do grupo a partir de um papel a ser desempenhado por ele; e (3) Observação participante completa, em que “o pesquisador está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão, porque provém de fora” (BARBIER, 2002, p.126). Acreditamos que, no caso deste projeto, essa observação participante se deu de forma completa, em virtude do envolvimento desta autora explicitado.

Incorporamos também ao nosso agir investigativo a noção de escuta sensível trazida por René Barbier (2002). Segundo o autor, essa noção retrata um escutar/ver que se aproxima de uma atitude meditativa e apoia-se na empatia; “o pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para *compreender do interior* as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]” (BARBIER, 2002, p.94). A escuta sensível assume um patamar de postura metodológica, trazendo a ideia

---

<sup>2</sup> A especialização foi finalizada em dezembro de 2006 com a apresentação da monografia *A EAD na cibercultura: o que pode mudar*.

de que todos têm o direito de serem ouvidos atentamente e compreendidos, e de que o sujeito da pesquisa deve ser visto como um indivíduo ativo e criador. Segundo Roberto Macedo:

A escuta sensível, como dispositivo de pesquisa, é uma conquista catalisadora de vozes recalçadas por uma história científica silenciadora e castradora. A necessidade de ouvir sensivelmente, no ato de pesquisar, é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etnopedagogos, considerando suas bases filosóficas e epistemológicas, bem como mais um dispositivo facilitador para a democratização do saber. (MACEDO, 2004, p.198).

Para descrever com mais detalhes a metodologia, optamos por estruturá-la em três partes, que não necessariamente foram executadas de forma sequencial, mas que tentam, cada uma delas, dar conta dos caminhos percorridos para alcançar cada um dos três objetivos específicos descritos anteriormente.

**Objetivo específico 1: Compreender as características da cibercultura, relacionando-as com a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva de autonomia**

No primeiro momento da pesquisa de doutoramento, nosso contato foi com as disciplinas e os grupos de pesquisa. Entendemos como fundamental que esse item seja compreendido como parte da metodologia, já que a partir dessa vivência é que foram se delineando o escopo, as paixões, as vocações da pesquisa. E avançando no que se foi delineando, fomos definindo o campo, o método, as afinidades com autores... Nesse momento, em que se ampliaram as possibilidades, a confusão que se instalou e que nos tirou o chão firme foi, ao mesmo tempo, elemento crucial para termos certeza, não do caminho, mas que o caminho estava sendo traçado durante o percurso e que nosso papel nessa definição foi a de “sujeito”, ativo e autônomo. É nesse sentido que René Barbier (2002) define a noção de “processo”:

Um processo é uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um comportamento ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberto à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço. (BARBIER, 2002, p.111).

Trazendo um contraponto entre “processo” e “procedimento”, o autor continua:

Um processo apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas. Um procedimento, ao contrário, só se compreende por uma polarização de heteronomia garantindo o instituído. Vivo, no conjunto das atividades, um processo; mas entro, sossegado, num procedimento: posso controlar um procedimento, mas eu avalio um processo. (idem, ibidem, p.111).

Pesquisar a implantação dos AVA na UFBA exigiu um estudo sistemático sobre temas que se relacionam com esses ambientes e que trazem significado para o contexto em que estes são vivenciados e experienciados. A pesquisa bibliográfica constituiu-se o recurso metodológico mais utilizado nessa etapa, e buscou abranger a bibliografia já tornada pública sobre o tema da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2002), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p.71). Esse recurso consiste na identificação das fontes, assim como na sua localização, compilação e fichamento. A pesquisa bibliográfica aqui conduzida abordou temas como: cibercultura e suas relações com a educação; autonomia e alienação; interatividade e interação; educação a distância; ambientes virtuais de aprendizagem; formação do docente superior *on-line*. Nesse momento, nos debruçamos não só em estudos teóricos, mas também em relatos de experiências no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, que certamente enriqueceram nosso entendimento sobre estes. Além dos temas relacionados com cibercultura e educação e tecnologia, nos dedicamos a leituras que pudessem ajudar a aprofundar o conceito de autonomia e sua relação com a educação e, em especial, com a educação na cibercultura.

Esta parte da pesquisa não se esgotou num primeiro momento; pelo contrário, teve continuidade durante todo o percurso do doutoramento, à medida que surgiu a necessidade de aprofundamento de algum tema.

### **Objetivo específico 2: Elaborar um diagnóstico da implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA e das políticas de EAD na instituição**

Ainda que nosso foco principal recaia sobre alguns casos de utilização de ambientes virtuais que foram estudados em mais detalhes, não podemos analisar situações isoladas do seu meio (MORIN, 2005). Da mesma forma, de acordo com o princípio da irreversibilidade do tempo, do paradigma da complexidade (MORIN, 2005), é necessário considerar o percurso histórico que permeia as situações estudadas. Assim, entender o contexto em que cada caso se situa é fundamental; e esse contexto é a UFBA como um todo. Impossível seria analisar esse contexto sob todos os seus aspectos (embora, entendendo sua complexidade, acreditamos que

todos eles interferem nas situações analisadas); portanto, buscamos definir um escopo de análise no qual incluímos os elementos considerados mais relevantes para esta pesquisa. Esse escopo foi sendo delineado com contornos bastante irregulares e móveis, já que a cada passo na investigação fomos percebendo a maior ou menor importância de um ou outro aspecto. Optamos, inicialmente, por esquematizar uma linha do tempo da EAD na UFBA (disponível no Apêndice D), no qual estão presentes fatos, internos e externos à instituição, relacionados, de alguma forma, ao objeto da nossa pesquisa; a partir da linha do tempo construída (e reconstruída durante todo o percurso investigativo) elaboramos um relato histórico dos fatos elencados, buscando, sempre que possível, fazer a relação crítica entre o fato relatado e a implantação dos AVA na UFBA. Para a construção e o relato dessa linha do tempo da EAD na UFBA, conduzimos um levantamento de informações utilizando os seguintes recursos metodológicos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação participante.

A concepção de pesquisa documental que utilizamos foi inspirada nas definições de Roberto Macedo (2004, 2006), para quem o documento é “um etnotexto fixador de experiências, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados” (MACEDO, 2004, p.172), sendo, portanto, uma indispensável fonte na compreensão da instituição educacional. Além disso, o autor considera que, quando se deseja estudar o problema a partir, também, da linguagem dos sujeitos, não somente os documentos formais, mas qualquer tipo de produção escrita (a exemplo de comunicações informais, planos, programas etc.) pode ser incluída na pesquisa. Para a nossa investigação, os principais documentos que tiveram a nossa atenção foram: planos e relatórios de gestão da instituição; atos legais internos e externos à UFBA; projetos de cursos; *sites* de cursos, projetos e eventos; documentos de divulgação de cursos e eventos; registro de reuniões. Todos eles sempre se relacionados ao nosso tema.

A pesquisa bibliográfica, para atender o segundo objetivo específico da investigação, teve como foco as publicações que relatam experiências da UFBA na EAD ou na utilização das TIC como apoio à educação, assim como publicações que abordam algum histórico da instituição no que se refere ao tema da pesquisa.

A observação participante teve um papel fundamental nesta etapa, em razão da grande implicação desta autora na pesquisa, já relatada anteriormente. Nesse processo, a participação em reuniões de diversos grupos, o envolvimento na organização de eventos, a atuação direta com o ambiente virtual Moodle da UFBA, o envolvimento como especialista em EAD em determinados espaços na UFBA, dentre outras ações, passaram a ter um duplo sentido: o

profissional e o investigativo. Assim, estando todo o tempo atenta e aberta a uma escuta sensível, a participação nesses espaços trouxe um rico potencial para a pesquisa, possibilitando a identificação de fatos importantes para compor o diagnóstico elaborado nesta etapa e também, e ainda mais importante, reflexões fundamentais para a compreensão do campo. Em paralelo ao andamento das observações participantes, foram feitos registros das reflexões em campo de forma minuciosa e num formato que permitiu destacar itens e escrever notas analíticas sobre as próprias notas, como sugere Roberto Macedo (2004). Essas notas constituíram-se no diário de campo da pesquisa contendo descrições reflexivas das experiências em campo, num esforço de tomar consciência dos processos vividos e dos progressos alcançados. Nesse sentido, René Barbier introduz o termo *diário de itinerância* e o define como “um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo [...], no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a sua vida.” (BARBIER, 2002, p.133).

A partir dos recursos metodológicos descritos, foi construída a linha do tempo da EAD na UFBA e os fatos elencados foram classificados nas seguintes categorias: (1) atos legais, internos ou externos à UFBA, que dizem respeito à EAD ou à utilização de ambientes virtuais; (2) projetos que abordem temas relacionados às TIC, ou à EAD, ou ainda especificamente aos AVA; (3) cursos ou disciplinas já vivenciados na modalidade a distância (ainda que não tenham utilizado ambientes virtuais) ou que utilizaram ambientes virtuais (ainda que não tenham sido na modalidade a distância); (4) eventos acadêmicos em que foram discutidos aspectos relativos à EAD na UFBA ou à utilização de AVA na instituição; (5) outros fatos relevantes para a pesquisa.

### **Objetivo específico 3: Identificar aspectos relacionados à construção da autonomia na implantação de ambientes virtuais de aprendizagem a partir da análise de casos de utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA**

Para alcançar este terceiro objetivo, optamos por fazer um estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), no qual a preocupação foi analisar mais profundamente algumas situações de implantação de AVA na UFBA na intenção de, replicando a análise, melhor compreender nosso objeto de estudo. Cada um dos casos estudados foi tratado como único, não existindo a intenção de um estudo comparativo, mas sim da construção de relações entre eles. Como defende Roberto Macedo (2004), estávamos preocupados em buscar, a cada passo, novas

respostas e novas indagações; em construir uma descrição mais profunda, densa e refinada das situações, e ao mesmo tempo contextualizada; em compreender, com flexibilidade, os pontos de vista diversos e, muitas vezes, conflitantes dos diferentes sujeitos envolvidos. Com o estudo de casos múltiplos – denominado por Roberto Macedo (2004) de estudo *sobre casos* ou *multicaso* – não buscamos a generalização, buscamos entender cada caso como particular, considerando seu contexto e sua complexidade; sua importância está no fato de que o conhecimento em profundidade de um caso pode nos ajudar a compreender outros casos.

O primeiro passo foi definir quantos e quais casos seriam analisados; o critério fundamental para essa definição foi que o caso de estudo utilizasse o ambiente virtual Moodle da UFBA, já que este, como veremos em capítulo posterior, se constituiu como o principal ambiente virtual da instituição. Essa escolha – que em nenhuma hipótese teve a pretensão de tornar-se uma escolha representativa da UFBA – deu-se, principalmente, a partir da imersão desta autora em diversos espaços na instituição, o que possibilitou a identificação de situações que, no nosso entender, apresentavam elementos significativos para a compreensão do nosso objeto de investigação. O primeiro curso escolhido foi a Licenciatura em Matemática a Distância (LMD), que foi (e ainda é) a primeira e única graduação a distância oferecida pela UFBA, e por isso foi escolhido como campo empírico desta pesquisa. A LMD foi analisada durante o seu planejamento, iniciado no primeiro semestre de 2007, e o foco da análise foi a atuação dos docentes envolvidos com o planejamento do primeiro semestre do curso, assim como a proposta pedagógica do mesmo refletida na estrutura construída no ambiente virtual Moodle. Essa análise foi desenvolvida a partir da observação participante nos espaços de planejamento do curso (reuniões com os docentes, reuniões de coordenação, reuniões com a administração central), de observação de aulas presenciais dos docentes envolvidos, de entrevistas semiestruturadas com estes, e da análise da estrutura proposta para as disciplinas no ambiente Moodle.

No segundo semestre de 2007, foi planejado e desenvolvido o primeiro curso de formação de professores da UFBA para atuação como docente *on-line* no ambiente Moodle: o “Curso Moodle para Professores: a Educação *on-line* na UFBA” (Curso Moodle 2007), sob coordenação desta autora. Esse curso foi o segundo caso escolhido para estudo numa decisão tomada no decorrer de seu desenvolvimento, quando percebemos a riqueza das reflexões sobre o processo de formação da comunidade UFBA que estavam sendo travadas. Nesse espaço empírico o foco da análise foi a proposta pedagógica do curso e sua estrutura no ambiente Moodle, além das reflexões dos participantes do curso (docentes e técnicos da

UFBA) nos diversos espaços de comunicação propostos pelo curso (fóruns, *chats*, diários) assim como entrevistas feitas com alguns participantes do curso.

No primeiro semestre de 2008, foi oferecida, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED, a disciplina Educação, Sexualidade e Gênero (DESG), que se configurou como a primeira disciplina oficialmente oferecida na modalidade a distância na FAGED e, por esse motivo, foi também selecionada como campo empírico desta pesquisa. Para este estudo foi analisada a atuação das docentes responsáveis pela disciplina no decorrer de seu desenvolvimento, a partir da estrutura proposta para a disciplina no ambiente Moodle, a atuação das docentes nos espaços de comunicação propostos e também através de entrevistas semiestruturadas com as docentes.

Embora entendendo que esses três espaços já se constituíam em campo suficiente para a pesquisa, sabíamos da importância de viver a pesquisa, a cada etapa, e a cada vivência, replanejá-la, conscientes de que o método emerge durante a própria experiência (MORIN, 2005). Assim, no segundo semestre de 2008 foi desenvolvida a segunda turma do Curso Moodle, e, estando esta autora, mais uma vez, na coordenação do curso, pudemos perceber que as reflexões sobre o processo formativo da comunidade UFBA pareciam ainda mais ricas. Entendendo que a inclusão desse espaço traria uma importante contribuição para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, ele constituiu-se no quarto estudo de caso a ser analisado. Nesse espaço empírico o foco da análise foi, também, a proposta pedagógica do curso e sua estrutura no ambiente Moodle, além das reflexões dos participantes do curso (docentes e técnicos da UFBA) nos diversos espaços de comunicação propostos pelo curso (fóruns, *chats*, diários) assim como entrevistas feitas com as docentes do curso.

O objetivo que buscamos alcançar nesse momento da pesquisa foi compreender em detalhes o modelo proposto em cada curso, analisando sua proposta pedagógica explicitada através da estrutura implementada no ambiente Moodle. Assim, buscamos relacionar o modelo proposto e/ou vivenciado em cada caso de estudo com a abordagem teórica já estudada a fim de responder à nossa questão de pesquisa, qual seja: como está se configurando a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA e que aspectos essa implantação apresenta no que diz respeito à construção da autonomia no contexto educacional.

A observação participante, nesse momento, teve como foco não somente os ambientes virtuais de cada caso estudado, como também os grupos envolvidos. Durante a observação, a teoria proposta para embasar esta pesquisa esteve a todo o tempo presente, possibilitando uma



reflexão pautada não somente na experiência vivida como também em teorias fundamentadas. Na observação dos espaços virtuais, estivemos imbuídos na busca de identificar estratégias para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem de forma a favorecer a autonomia.

Com relação às entrevistas realizadas, nossa pretensão foi trabalhar com a entrevista construída de forma aberta e flexível; entendida como um poderoso recurso para captar significações, “na entrevista os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve” (MACEDO, 2004, p.164). As entrevistas aconteceram em dois formatos principais: presencialmente ou através de *chats*. Embora conscientes de que a linguagem utilizada nas entrevistas presenciais extrapola a verbalização, e que, conseqüentemente, perderíamos parte da riqueza de uma entrevista ao executá-la através de um *chat*, fizemos essa opção a fim de também vivenciarmos a atuação dos entrevistados num ambiente virtual. Dessa forma, perdendo por um lado, mas ganhando pelo outro, intercalamos entrevistas presenciais e *on-line*, considerando ainda o desejo do entrevistado no momento de optar por uma ou outra. Embora estejamos falando de entrevistas abertas e flexíveis, a importância de uma preparação prévia do pesquisador é fundamental. Segundo Roberto Macedo (2004):

[...] há necessidade que se entenda que este tipo de recurso metodológico pode parecer não comportar nenhuma espécie de estruturação, mas, em realidade, o pesquisador deve elaborar uma estratégia pela qual ele conduz sua entrevista. Assim, a entrevista não estruturada é flexível, mas também, é coordenada, dirigida, e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, porquanto trata-se de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões de alguma forma já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador. (p.166).

Assim, foram propostos roteiros de entrevista (Apêndices A e B) abordando questões que nortearam nossa interação com os entrevistados e nos ajudaram a manter o foco nos nossos objetivos. Para a análise das entrevistas, foi necessária a sua transcrição e das notas registradas durante as entrevistas. Vale ressaltar a importância da gravação das entrevistas presenciais, a fim de que o pesquisador pudesse se concentrar em aspectos relativos às outras linguagens utilizadas pelo entrevistado. Nas entrevistas elaboradas a partir de *chats*, o registro é automático pelo meio tecnológico, o que possibilitou um ganho de tempo do pesquisador, embora se entenda que a transcrição das entrevistas seja um rico momento de impregnação dos conteúdos para o pesquisador (MACEDO, 2004).

Após o levantamento das informações a partir dos dispositivos e estratégias descritos, procedemos à sua organização e análise, apoiados na abordagem de análise contrastiva (FRÓES BURNHAM, 2002), buscando uma compreensão da prática vivenciada de forma reflexiva e imbricada às concepções teóricas dos autores que embasaram a pesquisa. A organização das informações relativas aos quatro casos estudados se deu a partir da construção de uma Matriz de Análise organizada por participante, no eixo vertical, e por área de significação/categoria, no eixo horizontal. Cada célula da matriz foi sendo preenchida pelas falas dos sujeitos que apresentavam alguma reflexão em relação à respectiva área de significação, acrescidas, quando necessário, de anotações ou comentários. Inicialmente, foram definidas algumas categorias básicas relativas ao tema da pesquisa; no decorrer da análise das falas dos participantes, foram sendo acrescentadas outras categorias surgidas do campo. Em seguida, no esforço da sistematização e a fim de viabilizar a finalização (embora sempre inacabada) da análise contrastiva das falas dos sujeitos com o referencial teórico abordado na pesquisa, optamos por agrupar algumas das categorias elencadas e descartar outras. Este agrupamento foi concebido sempre em função da importância de cada categoria para a compreensão do nosso objeto e também em função da ênfase dada pelos sujeitos participantes da pesquisa a esta ou aquela categoria. A matriz completa, no entanto, segue disponível a fim de que análises futuras possam ser desdobradas. Os registros referentes a cada uma das categorias resultantes do agrupamento<sup>3</sup> foram analiticamente contrastados entre si e com a literatura, num esforço de buscar elementos significativos e que caracterizassem os processos de utilização de AVA vivenciados na pesquisa. Como resultado final da análise foram identificadas seis categorias analíticas que representam, ao final, os aspectos mais relevantes da implantação de AVA na UFBA que se relacionam com a construção da autonomia no contexto educacional, e que são destacadas como o principal resultado desta pesquisa.

### 1.3 A ESTRUTURA DA TESE

A tese está estruturada em seis capítulos, além das **Considerações finais**. No primeiro capítulo, esta **Introdução**, apresentamos uma contextualização da pesquisa, seus objetivos, a metodologia e a estrutura proposta para a tese. O segundo capítulo, **Conexões entre cibercultura, autonomia e educação**, traz as reflexões e abordagens teóricas que embasam a tese. O capítulo está dividido em três blocos principais, cada um deles tratando de um dos

---

<sup>3</sup> O conjunto de categorias identificadas e agrupadas pode ser visto na Figura 33, disponível no Capítulo 5.

temas transversais da pesquisa: cibercultura, autonomia e educações na cibercultura. Sobre cibercultura, abordamos suas origens, suas características principais e a riqueza de possibilidades que esta cultura das redes traz. Sobre autonomia, buscamos problematizar e aprofundar este conceito à luz da abordagem de Cornelius Castoriadis e Paulo Freire; outros temas como alienação, liberdade e pedagogia crítica e dialógica também foram abordados, buscando entender sua relação com o conceito de autonomia que queremos adotar. No terceiro bloco, educações na cibercultura, trazemos alguns aspectos sobre a EAD, a educação *on-line* e sobre novas (possíveis) educações no contexto das tecnologias de informação e comunicação, além de buscarmos relacionar a perspectiva da autonomia e da pedagogia crítica às possibilidades da educação na cibercultura; ao final, abordamos ainda a questão da formação para a docência *on-line* – um tema que surge no decorrer da pesquisa e que acaba por se constituir em um fundamental aspecto dentro dos resultados apresentados. O terceiro capítulo, **Ambientes virtuais de aprendizagem: do que estamos falando?**, tem como objetivo explicitar a concepção que adotamos para os ambientes virtuais de aprendizagem; buscamos problematizar o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem, compreendendo-o a partir de uma abordagem ampla e aberta às diversas possibilidades da cibercultura. Em seguida, discorremos sobre ambientes virtuais estruturados intencionalmente para a aprendizagem e abordamos algumas características de um pequeno elenco desse tipo de ambiente. Ao final, focamos no ambiente virtual Moodle, buscando compreender mais profundamente suas características e possibilidades no que diz respeito a uma educação pautada na autonomia. No quarto capítulo, **A UFBA, a EAD e os ambientes virtuais de aprendizagem: um histórico**, trazemos um histórico da UFBA com relação à utilização de ambientes virtuais e à EAD na instituição, buscando alcançar uma visão geral do percurso da UFBA no que diz respeito a suas experiências relacionadas ao tema. Sempre à luz da abordagem de autonomia e das concepções sobre a cibercultura que tratamos nos capítulos anteriores, caminhamos no sentido de delinear o contexto em que se dá a implantação de ambientes virtuais na UFBA, trazendo, também, fatos (internos e externos) que permeiam esse histórico, considerando as políticas (internas e externas à instituição) que delineiam as propostas educacionais no contexto atual. No quinto capítulo, **Aspectos sobre a implantação de ambientes virtuais na UFBA: olhares sobre casos**, descrevemos e analisamos quatro casos de utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle na UFBA. No sexto capítulo, **Sistematização da análise: aspectos da implantação de ambientes virtuais na UFBA**, foi feita a sistematização da análise dos casos descritos no capítulo anterior, buscando compreender a entrada da UFBA nessa nova perspectiva educacional, dando especial atenção

aos aspectos relacionados à construção da autonomia no contexto da educação em ambientes virtuais de aprendizagem. Nas **Considerações finais**, buscamos concluir o trabalho trazendo um resumo de todo o processo vivido, focando, especialmente, nas reflexões conclusivas que surgiram durante o percurso, na tentativa de responder à questão da pesquisa; ao final, a relação de trabalhos futuros que vislumbramos como possibilidade.

## 2 CONEXÕES ENTRE CIBERCULTURA, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

*Dizei-me porém, irmãos: que poderá a criança fazer que não haja podido fazer o leão? Para que será preciso que o altivo leão se mude em criança?*

*A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação.*

*Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é necessário uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo.*

**Friedrich Nietzsche**

Com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação de base telemática a sociedade tem vivido diversas transformações que influenciam, direta ou indiretamente, todos os aspectos da vida humana, a exemplo da economia, da cultura, das relações interpessoais e até mesmo a subjetividade. A comunicação, em especial, é amplamente transformada, possibilitando que indivíduos isolados possam expressar-se livremente através dos novos meios de comunicação em rede.

Essas transformações na sociedade são entendidas por alguns autores, a exemplo de Manuel Castells (2006) e Pierre Lévy (2000), como transformações sociotécnicas que promovem o surgimento de uma nova cultura, que é denominada, por Lévy, de cibercultura. Essa nova cultura, no entanto, não deve ser compreendida simplesmente como consequência da revolução tecnológica. A esse respeito, Tamara Benakouche (1999) argumenta que não se pode responsabilizar a técnica pelos seus “impactos” positivos ou negativos na sociedade, já que ela, a técnica, é construída no contexto da sociedade e por atores sociais, a partir de demandas da própria sociedade. Segundo a autora, a análise deve ser voltada para o processo de produção e difusão das tecnologias procurando entender as relações mútuas entre sociedade e objetos técnicos e buscando:

[...] desmistificar a falsa autonomia da técnica, rejeitar a noção de impacto tecnológico, reconhecer, sobretudo, a trama de relações – culturais, sociais, econômicas, políticas... – que envolve sua produção, difusão e uso. (BENAKOUCHE, 1999).

A principal característica da cibercultura é a possibilidade de comunicação em rede, daí alguns autores, a exemplo de Manuel Castells (2006), trazerem a denominação “Sociedade em rede” para caracterizar a sociedade contemporânea. A comunicação em rede é viabilizada pela existência da rede mundial de computadores, conhecida internacionalmente por Internet ou simplesmente “rede”. Buscando compreender como se dá o surgimento da Internet, faremos um breve relato histórico da evolução do computador até o surgimento da rede como a temos hoje, retratando um pouco do que ficou conhecido como a revolução da tecnologia da informação.

## 2.1 CIBERCULTURA: ORIGENS E DEFINIÇÕES

O desenvolvimento dos primeiros computadores está relacionado com as necessidades do ser humano de fazer cálculos. Desde os tempos mais antigos, o ser humano já pensou em uma série de dispositivos de cálculo, começando pelas próprias mãos (daí a origem do termo “dígito”, que corresponde a dedo), passando pelo ábaco e por diversas máquinas de calcular, como a Pascaline de Blaise Pascal, no século XVII, que fazia contas de somar e multiplicar, e a máquina projetada por Gottfried Leibniz, baseada na Pascaline, que fazia multiplicação e divisão (VILARIM, 2004). Em 1801, Joseph Marie Jaquard inventou um tear mecânico que lia automaticamente o padrão abstrato a ser tecido em cartões perfurados; embora essa não tenha sido uma máquina de calcular, sua importância está no modelo proposto por Jaquard, no qual pela primeira vez se pensou em “instruções” a serem lidas e em seguida executadas (GONICK, 1984). Em 1822, na Inglaterra, Charles Babbage, com recursos do governo britânico, começou a construção de um “calculador diferencial” que seria capaz de calcular tabelas matemáticas usadas na navegação. Essa máquina não chegou a ser concluída, principalmente pela ausência da tecnologia necessária à época e também pelo ímpeto de Babbage em sempre estar agregando inovações adicionais durante a produção. A importância de Babbage, que ficou conhecido como o “pai do computador”, se deve ao projeto de outra máquina, que ele chamou de “máquina analítica”, e que teve a influência das ideias de Jaquard. A máquina analítica nunca chegou a ser construída, mas muitos dos conceitos utilizados por Babbage inspiraram o esquema de funcionamento lógico dos computadores atuais (GONICK, 1984; VILARIM, 2004). Já próximo ao início do século XX, em 1890, o norte-americano Herman Hollerith, também inspirado no tear de Jaquard, inventou uma máquina para acumular e classificar dados, que foi utilizada no censo daquele ano com grande

sucesso. Essa máquina usava o conceito de circuitos elétricos abertos ou fechados para processar a informação, e a partir dela é que surge o termo “processamento de dados”. Hollerith funda a companhia CTR (Computing-Tabulating-Recording), que em 1924 passa a se chamar International Business Machine, a IBM.

A grande motivação para a busca do desenvolvimento dessas máquinas de calcular era a dificuldade em solucionar problemas de cálculo matemático; alguns gerados pelo progresso armamentista, como a trajetória de projéteis, e outros gerados pelo progresso científico, como o movimento dos planetas. Já as máquinas de processar dados, como a de Hollerith, surgem como soluções não para a execução de cálculos complexos, mas para o controle e organização de dados e informações (GONICK, 1984). Outras, ainda, surgem com o objetivo de automatizar a produção, como o tear mecânico de Jacquard. Nesse sentido, Robinson Tenório (2003) argumenta que:

[...] o objetivo sempre perseguido de racionalização e controle do processo produtivo, no modo de produção capitalista, conduz, a partir do parcelamento do trabalho em tarefas cada vez mais simples, à introdução da ferramenta, da máquina-ferramenta, de conjuntos associados de máquinas. [...]. [É] a necessidade de controlar toda a produção, não só para automatizar a linha de produção, mas também para as atividades de gestão e controle na empresa, além do tratamento de dados e informações para o desenvolvimento da própria ciência, que faz surgir o computador eletrônico moderno. (TENÓRIO, 2003, p.28-29).

A partir de 1930 os projetos de computadores já utilizavam o conceito de “chave” que pode abrir ou fechar um circuito elétrico, e a aritmética binária desenvolvida a partir da Álgebra Booleana, construída por Charles Boole (GONICK, 1984). O primeiro computador, ainda eletromecânico, e usando relés (originários da indústria telefônica) para implementar a concepção de circuitos abertos ou fechados, foi o Z1, projetado por Konrad Zuse em 1936, em Berlim. Em 1944, nos Estados Unidos, a marinha, juntamente com a Universidade de Harvard e a IBM, desenvolve o MARK I, utilizando milhares de relés e com o objetivo de auxiliar no cálculo de tabelas de balísticas para canhões navais e artilharia antiaérea. Na Inglaterra, motivado pelo problema de decifrar códigos secretos alemães, foi desenvolvido o computador Colossus, entre 1940 e 1944. O ENIAC, que ficou conhecido como o primeiro computador eletrônico, e que utilizava válvulas em substituição aos relés, foi desenvolvido entre 1943 e 1946, também pelos Estados Unidos e com a mesma motivação do MARK I (SOUZA et al., 2005; GONICK, 1984). Nesse período, como podemos observar, a necessidade de uso de computadores está muito relacionada com a nova indústria do século XX: a indústria bélica,

que parece determinar o desenvolvimento tecnológico. No entanto, os elementos técnicos, teóricos, a produção científica e as necessidades da sociedade como um todo encontram-se completamente imbricados em todo o processo, como bem chama a atenção Robinson Tenório (2003):

Evidentemente, esse movimento de determinação não é mecânico. Ao mesmo tempo que as necessidades geradas pela produção material impulsionam a produção científica, esta cria teorias e técnicas que transcendem as exigências iniciais de forma a interferir na própria produção material. (TENÓRIO, 2003, p.29).

Até então, os computadores tinham que ser reprogramados mecanicamente a cada nova operação. Essa concepção foi modificada a partir da introdução do conceito de “programa armazenado” proposto por John von Neumann, em 1945, nos Estados Unidos, e que foi seguido por todas as gerações seguintes de computadores. Na mesma época, em 1947, Shockley, Bardeen e Brattain, da empresa Bell Laboratories, inventaram o transistor, provocando uma nova revolução na construção de computadores, possibilitando mais confiabilidade e velocidade. Além disso, o transistor mostrou-se extremamente versátil para diminuir de tamanho e de preço, o que veio a se traduzir como um importante aspecto para a difusão do uso do computador (SOUZA et al., 2005; GONICK, 1984). O primeiro computador transistorizado foi construído pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), em 1957; a Digital Equipment Company (DEC) foi fundada para manufaturar versões comerciais desse primeiro computador e lançou o PDP-1, o primeiro minicomputador comercial. Até 1990, outras famílias de computadores da DEC, baseadas nesse modelo, também foram lançadas. A IBM, até 1958, ainda mantinha sua família de computadores a válvula; a partir daí lança o modelo 7090 transistorizado (SOUZA et al., 2005; CASTELLS, 2006). Em 1958 surge o circuito integrado, criado por Robert Noyce, que podia conter dezenas de transistores ocupando um pequeno espaço e com grande robustez; a IBM era pioneira na utilização desses circuitos quando, em 1964, lança o sistema 360 e passa a dominar o mercado, atendendo a propósitos científicos e comerciais. O primeiro minicomputador com circuito integrado foi o PDP-11 da DEC, que foi adotado principalmente por universidades (SOUZA et al., 2005; CASTELLS, 2006).

Em 1971, com o advento do microprocessador, a microeletrônica causa uma revolução dentro da revolução: o microprocessador engloba em um único *chip* (ou pastilha) as unidades



básicas de um computador. Surgem o Apple I e o Apple II, desenvolvidos por dois jovens (Steve Wozniak e Steve Jobs<sup>4</sup>), na garagem da casa de seus pais, no Vale do Silício, após abandonarem os estudos regulares. O Apple II foi o primeiro microcomputador de sucesso comercial e seu sucesso de venda anunciou a era da difusão do computador. Em 1981 a IBM introduz no mercado sua versão do microcomputador e chama pelo nome Computador Pessoal (PC). A disponibilidade do projeto do PC da IBM, em função de não ter sido construído com tecnologia de propriedade da empresa, possibilitou a clonagem dos PCs em grande escala, disseminando um padrão comum, apesar da superioridade das máquinas da Apple. Os *softwares* para PC, condição fundamental para a sua difusão, começam a surgir em meados dos anos de 1970. Em 1978, dois jovens desistentes de Harvard (Bill Gates e Paul Allen) fundam a Microsoft. O Macintosh, que sucedeu o Apple II, é lançado em 1984, e introduz a tecnologia baseada em ícones e interfaces amigáveis com o usuário: aspecto fundamental para disseminação do uso do computador (CASTELLS, 2006; SOUZA et al., 2005).

Desde então,

[...] o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se instrumento de criação, de simulação e de diversão nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos. (LÉVY, 2000, p.32).

Com a difusão do PC e dos seus *softwares* (sistemas operacionais, editores de texto e de imagens etc.), agora já sendo pensados em uma perspectiva amigável, não somente os especialistas em informática têm a possibilidade de utilizar o computador; esse fato é fundamental para o exponencial crescimento do mercado dos microcomputadores como um todo, que nesse momento começam a estar presentes em diversos espaços da vida cotidiana.

Até então, o computador era utilizado de forma isolada. O desenvolvimento da microeletrônica juntamente com os importantes avanços nas telecomunicações e nas tecnologias de integração de computadores é que possibilitaram o desenvolvimento das redes. A partir da década de 1980, os microcomputadores não podiam mais ser concebidos

---

<sup>4</sup> Steve Wozniak e Steve Jobs foram fundadores da Apple Computers, em 1976; a empresa tornou-se pública e milionária em 1980, em função da comercialização do Apple II. Wozniak e Jobs deixaram a Apple em 1985. Wozniak retomou os estudos e formou-se em Ciência da Computação e Engenharia Elétrica. Jobs comprou a Pixar Studios, em 1986, empresa que ficou famosa por uma nova linguagem de animação 3D para desenhos animados e que produziu vários filmes em parceria com a Walt Disney; em 2006, Jobs tornou-se o maior acionista individual da Disney com a venda da Pixar para a empresa parceira.

isoladamente: eles passam a atuar em rede (inicialmente locais e restritas) compartilhando suas capacidades de armazenamento e processamento.

É claro que essa capacidade de desenvolvimento das redes só se tornou possível graças aos importantes avanços tanto das telecomunicações quanto das tecnologias de integração de computadores em rede, ocorridos durante os anos 70. Mas, ao mesmo tempo, tais mudanças somente foram possíveis após o surgimento de novos dispositivos microeletrônicos e o aumento da capacidade de computação, em uma impressionante ilustração das relações sinérgicas da revolução da tecnologia da informação. (CASTELLS, 2006, p.81).

O desenvolvimento das ideias e técnicas sobre redes e interconexão de computadores tem início na década de 1960. No entanto, originalmente a conexão em rede não foi pensada com a finalidade que tem hoje de ampla comunicação interpessoal para fins diversos, como afirma Janet Abbate (1999):

[...] a intenção era permitir que os cientistas pudessem transpor as dificuldades de rodar programas em computadores remotos. A atual Internet, orientada pela comunicação e gerida comercialmente, surgiu somente após um longo processo de organização técnica e reestruturação política. (ABBATE, 1999, p.2, tradução livre).

Esse desenvolvimento teve início entre 1960 e 1964 com a concepção de um sistema baseado na tecnologia denominada “troca de pacotes” (*packet switching*), que torna a rede de computadores independente de centros de comandos e controle. A instituição a quem se atribui esse desenvolvimento é a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, e o faz com o objetivo de criar um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares (CASTELLS, 2006; ABBATE, 1999). A primeira rede sem controle central denominou-se ARPANET, entrando em funcionamento em dezembro de 1969 com a conexão de quatro instituições: Universidade da Califórnia em Los Angeles, Stanford Research Institute, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e Universidade de Utah. Embora inicialmente criada com fins militares, a ARPANET começou a ser utilizada também pelos cientistas, para suas próprias comunicações, e acaba por incorporar seus próprios valores:

[...] o grupo que planejou o funcionamento da ARPA era constituído por cientistas acadêmicos, que incorporaram seus próprios valores de universitários, de descentralização de autoridade e de informação aberta para o sistema. Para destacar essas influências socioculturais no seu planejamento, eu comparo a Internet com projetos de rede oriundos de

outros contextos e outros países, mostrando como a proposta da ARPA era diferente das filosofias das outras alternativas de rede. A história mais ampla das redes revela influências recíprocas entre a Internet e outros projetos nos Estados Unidos e no exterior.

Eu também enfatizo a importância dos usuários da rede em modelar a tecnologia. No começo da ARPANET, a distinção entre produtores e usuários nem mesmo existia, considerando que os experts em computadores da ARPA estavam construindo o sistema para uso próprio. O seu papel duplo como usuários e produtores levou os construtores da ARPANET a adotar um novo paradigma para gerenciar a evolução do sistema: ao invés de centralizar a gerência do projeto em um pequeno grupo, eles deliberadamente criaram um sistema que permitia a qualquer usuário, com as habilidades e interesse requeridos, propor uma nova função. (ABBATE, 1999, p.5, tradução livre).

Nos anos seguintes, vários computadores foram rapidamente adicionados à ARPANET, e em 1970 o primeiro protocolo de comunicação *host-to-host* foi finalizado, denominado *Network Control Protocol* (NCP); a partir daí os usuários da rede podem começar a se dedicar ao desenvolvimento de aplicações para a rede. Em 1972, surge a importante aplicação do *eletronic mail*. A partir de 1970, diversos outros grupos e instituições, governamentais e não governamentais, acadêmicos e não acadêmicos, começam a mostrar interesse e a desenvolver suas próprias redes de conexão de computadores, e a ideia de interconexão de redes para formar a rede das redes começa a tomar força. A Internet começa a ser pensada como uma rede de arquitetura aberta (*open-architecture network*), na qual as redes interligadas poderiam ser desenvolvidas com arquiteturas próprias, existindo apenas uma camada superior de compatibilidade definida por protocolos de interconexão. O projeto da Internet foi discutido em um seminário em 1973, na Universidade de Stanford, proposto por Vicent Cerf, da ARPA, e com a participação de vários grupos de pesquisa e desenvolvimento envolvidos com a tecnologia das redes; a partir desse seminário foi especificado o TCP (*Transmission Control Protocol*), compatível com as solicitações de diversos pesquisadores e das redes existentes. De acordo com Cerf: “Nós queríamos ter um protocolo comum e um espaço de endereçamento comum de forma que você não pudesse perceber, a princípio, que estava falando com todos aqueles tipos diferentes de redes. Esse era o principal objetivo dos protocolos de Internet” (CERF, 1990, apud ABBATE, 1999, p.128, tradução livre). Para conectar as redes fisicamente, foram propostos os *gateways*, que seriam *hosts* especiais que conectariam duas ou mais redes e transmitiriam pacotes entre elas. Em 1978, em um novo seminário, foi proposta a divisão do TCP em duas partes: TCP/IP; o TCP seria o protocolo

*host-to-host*; o IP seria apenas para transmitir pacotes e seria usado nos *gateways* (ABBATE, 1999).

Em paralelo com o trabalho com foco militar e dos grandes cientistas com a finalidade de criar a rede das redes, surgem movimentos criativos, protagonizados, em sua maioria, pela juventude desejosa de participar dessa nova forma de comunicação, e participantes de instituições que não estavam conectadas à ARPANET. O modem para PC (elemento fundamental para conexão de computadores) é inventado em 1978 por Ward Christensen e Randy Suess, dois estudantes de Chicago, com o objetivo de trocarem arquivos entre si. O protocolo XModem, que permitia a transferência de arquivos, foi disponibilizado gratuitamente em 1979, com o objetivo de espalhar o máximo possível a capacidade de comunicação (CASTELLS, 2006, p.87). Ainda em 1979, três estudantes da Duke University e da Universidade de Carolina do Norte criaram protocolos que possibilitaram a interligação de computadores via linha telefônica; eles também distribuíram gratuitamente seu *software*. Nessa época foram criadas as primeiras comunidades virtuais através da utilização dos sistemas de *bulletin board systems* (BBS); os BBS não precisavam de redes sofisticadas, apenas de PC, *modems* e linha telefônica, e possibilitaram a formação de fóruns eletrônicos de todo tipo de interesse e afinidade (CASTELLS, 2006).

Concomitantemente, no final da década de 1970 e início da década de 1980, iniciou-se uma pressão para que outras instituições acadêmicas fossem conectadas à ARPANET. Em 1983, para manter a segurança militar, a ARPA decide dividir a ARPANET: surge a MILNET (apenas para fins militares), e a ARPANET passa abrigar a rede das redes, que depois passou a ser chamada simplesmente INTERNET (redes interligadas), nessa época ainda sustentada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos (CASTELLS, 2006; ABBATE, 1999). Mas as pressões continuavam, e “em fins da década de 1980, alguns milhões de usuários de computador já estavam usando as comunicações computadorizadas em redes cooperativas ou comerciais que não faziam parte da Internet” (CASTELLS, 2006, p.87). A partir da década de 1990 as redes isoladas que não faziam parte da Internet passam a adotar o mesmo protocolo usado por ela, o TCP/IP, garantindo sua integração com a rede mundial e a sua expansão.

Em 1990, a ARPANET encerra suas atividades e a NSFNET, *National Science Foundation*, assumiu o posto de espinha dorsal da Internet. A partir de 1995 a Internet deixa de ser coordenada pela NSF e inicia sua fase de privatização.

Na década de 90 do século XX a Internet emergiu como um meio público de comunicação, e surgiram inúmeros comentários sobre o seu impacto e implicações sociais. Para o usuário iniciante, a Internet parecia ser apenas uma sensação efêmera – a mais recente novidade no mundo popular da computação. A realidade era diferente. Além das duas décadas de trabalho que haviam sido empregadas no desenvolvimento de redes de troca de pacotes, uma série de transformações foram necessárias no curso da década de 80 e no início dos anos 90, do mesmo século, para transformar a Internet em uma forma popular de comunicação. (ABBATE, 1999, p.181, tradução livre).

Na década de 1980, a Internet cresceu de forma impressionante, tanto em uso como em infraestrutura. No entanto, suas aplicações ainda deixavam muito a desejar e poucas eram amigáveis. Dois fatores agravavam a situação: primeiro a limitação de uso de outra linguagem que não a textual – justamente quando as aplicações locais já avançavam bastante nas perspectivas gráficas; segundo era a dificuldade de localizar e obter informação *on-line*. A transferência de arquivos estava disponível, mas o usuário tinha que saber, de antemão, qual o nome do arquivo desejado e o nome do computador (*host*) onde estava guardado o arquivo. No início dos anos de 1990, foi desenvolvido o sistema *gopher*, pela Universidade de Minnesota, através do qual os provedores de informação poderiam organizar seus dados por tópicos, de forma hierárquica, e a pesquisa poderia se dar a partir dos tópicos definidos previamente (ABBATE, 1999). Sistemas como o *gopher* representaram um importante passo na direção da organização da informação por conteúdo e não por localização; mas as informações ainda não podiam ser relacionadas entre si e havia ainda muita incompatibilidade entre formatos de armazenamento e de transferência de dados (ABBATE, 1999).

Um grande salto para a difusão da utilização da Internet, no sentido de sanar as dificuldades de busca de informação e de utilização de outras linguagens diferentes do texto, foi dado por volta de 1990 por um grupo de pesquisadores do Centre Européen pour Recherche Nucleaire (CERN), coordenados por Tim Berners Lee. Eles conceberam a chamada World Wide Web (www), uma aplicação baseada num novo conceito de organização da informação imaginado por Ted Nelson e batizado de hipertexto<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, os dados que possuem alguma relação semântica são conectados entre si, internamente, e pode-se ter acesso a um a partir do outro, sem haver necessariamente uma linearidade ou uma hierarquia entre esses dados. Berners Lee planejou criar um sistema de hipertexto que conectaria, através de *links*, arquivos localizados em computadores ao redor do

---

<sup>5</sup> A noção de hipertexto e suas implicações serão tratadas em mais detalhes em seção posterior.

mundo formando uma teia mundial de informação: a World Wide Web. A equipe acrescentou à ideia do hipertexto o uso de multimeios (além de texto, imagens e, mais tarde, áudios e vídeos). Para alcançar esse objetivo, a equipe teve que solucionar algumas questões técnicas: primeiro, criaram um formato padrão para os documentos em formato de hipertexto – o HTML (*hypertext markup language*); em seguida, projetaram um protocolo de transferência de hipertextos (HTTP – *hypertext transfer protocol*) para guiar a troca de informações entre os diferentes servidores, e que atuaria acima do TCP/IP; por último, eles criaram um formato padrão de endereçamento na *web* (URL – *Uniform Resource Locator*) (ABBATE, 1999; CASTELLS, 2006).

O CERN começou a distribuir seu *software* para *web* gratuitamente pela própria Internet em 1991. Os primeiros *sites* da *web* foram criados por grandes centros de pesquisa, dentre eles o National Center of Supercomputer Application (NCSA), cuja equipe foi responsável pela criação do primeiro navegador *web* com interface gráfica, o MOSAIC, que também foi disponibilizado gratuitamente na Internet em 1993 (ABBATE, 1999; CASTELLS, 2006). André Lemos (2004) ressalta esta característica gratuita e livre do surgimento da Internet e seus aplicativos básicos: o TCP/IP, desenvolvido com recurso público foi, desde sempre, disponibilizado gratuitamente, assim como diversos outros *softwares* básicos que permitiam o acesso à Internet. Essa característica foi fundamental para a disseminação do uso da Internet e para o seu crescimento, já que viabilizou a interconexão de outras redes que surgiram de forma isolada.

Nesse sentido, podemos situar o surgimento do ciberespaço dentro da perspectiva de uma contracorrente que se desenvolve em reação a uma corrente dominante, como sugere Edgar Morin (2004); o autor argumenta que algumas contracorrentes regeneradoras foram deixadas como herança do século XX, e considera seis delas: (1) a contracorrente ecológica, em reação às catástrofes naturais; (2) a contracorrente qualitativa, em reação à generalização do quantitativo e da uniformização; (3) a contracorrente em resistência à vida puramente utilitária; (4) a contracorrente em resistência à primazia do consumo padronizado; (5) “a contracorrente, ainda tímida, de emancipação em relação à tirania onipresente do dinheiro, que se busca contrabalançar por relações humanas e solidárias, fazendo retroceder o reino do lucro” (p.73); e (6) a contracorrente em reação à violência. O ciberespaço, constituído a partir de ações coletivas de compartilhamento gratuito de produtos e da possibilidade da comunicação todos-todos não intermediada pelos grandes detentores dos meios de comunicação de massa, parece fazer parte da quinta contracorrente considerada por Edgar

Morin, onde colaboração e solidariedade se mostram presentes numa reação à ideia, ainda hegemônica, do lucro como objetivo principal.

O desenvolvimento da microinformática, o surgimento da Internet, da WWW, nada disso foi deliberadamente planejado, nenhum grande órgão de mídia previu nem anunciou. Embora cada grupo envolvido em todo esse movimento tenha tido seus objetivos próprios, a participação de diversos setores da sociedade possibilitou que a Internet se tornasse o que é hoje: uma grande teia de informação compartilhada e construída coletivamente. Para Pierre Lévy, a grande protagonista desta história foi a juventude metropolitana escolarizada:

Pode parecer estranho falar de “movimento social” quando se trata de um fenômeno habitualmente considerado como “técnico”. Eis, portanto, a tese que vou tentar sustentar: a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes. (LÉVY, 2000, p.123).

O importante papel da juventude escolarizada pode ser percebido na história do desenvolvimento da microeletrônica e da Internet quando vemos que os principais atores do processo são estudantes de instituições de ensino renomadas ou estudantes desistentes destas mesmas instituições que se unem para constituir as primeiras empresas atuantes na área – algumas delas que deram origem às atuais empresas que dominam o mercado internacional de informática.

Para Janet Abbate, embora os objetivos militares tenham fornecido a estrutura necessária para o surgimento das diversas soluções inventivas que deram origem à Internet, os valores dos grupos de cientistas envolvidos nas diversas criações relacionadas à Internet foram mais importantes para delinear as suas características que a rigidez do modelo militar; “a história da Internet não é, portanto, uma história de alguns poucos inventores heroicos; é um conto de colaboração e conflito entre uma variedade considerável de participantes” (ABBATE, 1999, p.3, tradução livre). Além disso, a autora acredita que o modelo de rede que temos hoje foi moldado pelos milhares de usuários independentes que fizeram parte de todo o processo:

Enquanto o acesso à ARPANET e à Internet se espalham para além do grupo inicial de cientistas da computação, usuários não experts também passaram a exercer influência, improvisando novas maneiras de usar a rede e decidindo quais aplicativos se tornariam funções padrão do sistema e quais seriam descartadas. Eu defendo que muito do sucesso da Internet pode ser atribuído

à habilidade dos usuários de adaptar a rede aos seus próprios objetivos. Correio eletrônico (*e-mail*) e *World Wide Web* (WWW) são exemplos proeminentes de aplicativos criados informalmente que se tornaram populares, não como uma estratégia de marketing de alguma empresa, mas através das decisões espontâneas de milhares de usuários independentes. (ABBATE, 1999, p.5-6, tradução livre).

A história da Internet caracteriza-se por relações sociotécnicas, e deve ser compreendida na perspectiva das relações mútuas existentes entre sociedade e tecnologia, em que uma visão de imbricação é muito mais pertinente que de causa e efeito. Não são as técnicas que determinam as mudanças sociais; tão pouco é a sociedade que determina objetivamente o surgimento das técnicas. É preciso observar as inter-relações entre os sistemas técnicos e os sistemas sociais, entendendo que os primeiros são a expressão de relações específicas entre a ciência, a filosofia, a sociologia, a economia, a política (LEMOS, 2004). O ciberespaço, muitas vezes compreendido como sinônimo da Internet, retrata essa imbricação mútua entre sociedade e técnica e, mais que estrutura tecnológica, deve ser visto como um complexo de dispositivos técnicos, comunicação, informação e sujeitos que atuam neste espaço conectado. Para Pierre Lévy, o ciberespaço é:

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

Nem determinismo social, nem puramente estratégias tecnocráticas, a Internet – estrutura técnica – é a própria encarnação do ciberespaço, este último definido por Lemos como “a nova dimensão espaço-temporal de comunicação e informação planetárias” (LEMOS, 2004, p.127). O termo ciberespaço tem sua origem no romance de William Gibson, *Neuromancer*, de 1984; o escritor concebe o ciberespaço como composto por redes de computadores interligados e através dos quais circulam todas as informações em seus mais variados formatos (LEMOS, 2004). Embora originalmente o termo tenha sido proposto como uma caricatura do real, o ciberespaço é compreendido hoje não como desconectado do real, mas como espaço não físico que possibilita uma navegação instantânea e reversível pelo universo de informações que o constitui. Caracterizado pela ubiquidade e pelo tempo real, o ciberespaço é uma construção rizomática, não hierarquizada e plural, e que pode potencializar a coletivização dos saberes (LEMOS, 2004).



### 2.1.1 Características da cibercultura

A cibercultura surge a partir de uma imbricação entre técnica, sociedade e cultura, em que as transformações alcançadas não podem ser entendidas numa visão simplista de causa-efeito. Concordando com essa perspectiva, André Lemos define cibercultura como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica [...]” (LEMOS, 2003, p.12). Dessa forma, embora originada a partir da evolução da microeletrônica, da microinformática e das telecomunicações, que possibilitaram a comunicação em rede numa perspectiva global, a cibercultura é fruto de uma sinergia entre o social e o técnico.

Segundo Pierre Lévy:

A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo **condicionada**, não **determinada**. (...) Dizer que a técnica condiciona significa dizer que algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas. (LÉVY, 2000, p.25).

Nesse sentido, não podemos pensar na técnica como um artefato que determina transformações sociais; no entanto, imaginar, por exemplo, a comunicação global como hoje se dá, sem a presença das TIC, nos parece impossível. As tecnologias são, portanto, condicionantes de novas formas de agir e pensar, condicionantes de novos processos culturais, já que, sem elas, as possibilidades abertas não existiriam. Porém, a existência das possibilidades abertas pelas técnicas não determinam as mudanças culturais, pois estas poderão ou não ser aproveitadas. Dessa forma, Pierre Lévy argumenta que a tecnologia, embora condicionante, não pode ser vista como um ator autônomo que atua separadamente da sociedade e da cultura.

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre a tecnologia (que seria da ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas. (LÉVY, 2000, p.23).

A cibercultura, condicionada pelas técnicas, abre uma série de possibilidades que podem ser aproveitadas no sentido da autoria e do compartilhamento, e possibilita, também, uma nova forma de imersão interativa na e com a informação. Um novo modo de pensar, novas práticas, é potencializado pela emergência do ciberespaço que oferece, a partir da

estruturação em rede, um ambiente propício para o desenvolvimento do que é denominado por Pierre Lévy (1998) de *inteligência coletiva* e que, na concepção do autor, “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p.28), e que tem como base e objetivo “o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas” (LÉVY, 1998, p.29).

Alguns aspectos da cibercultura a caracterizam de forma muito peculiar. Manuel Castells (2006) levanta cinco características principais da sociedade em rede, baseado nos principais aspectos do que ele chama de paradigma da tecnologia da informação: (1) o foco na informação agindo sobre a própria informação, diferentemente das revoluções tecnológicas anteriores nas quais a informação era pensada para agir sobre as tecnologias; dessa forma, a informação é a matéria-prima da revolução, ocupando nela o papel central; (2) a penetrabilidade dos efeitos, já que a informação permeia todos os processos da nossa existência, de forma que todos, sem exceção, estão participando (ainda que minimamente) da sociedade informacional e têm sua existência individual e coletiva influenciada – mas não determinada – pelas TIC; (3) a lógica das redes, cuja morfologia “parece estar bem adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo dessa interação” (CASTELLS, 2006, p.108) – especialmente pela possibilidade da comunicação muitos-muitos; graças às TIC a topologia das redes pode ser materializada em qualquer processo ou organização potencializando essa nova lógica de relacionamentos e o crescimento exponencial natural da estrutura em rede; (4) a flexibilidade (que pode ser tanto uma força libertadora quanto uma tendência repressiva, a depender de quem sejam os redefinidores das regras), a partir de sua grande capacidade de reconfiguração, trazendo o potencial da transformação e adaptação ao contexto; (5) a convergência para um sistema altamente integrado, o que resulta na sua lógica de compartilhamento, e possibilita uma atuação multimidiática; dessa forma, novas e antigas linguagens podem ser integradas em um único sistema de informação possibilitando o fácil acesso e potencializando a diversidade de escolhas entre múltiplos caminhos que são criados a cada instante.

André Lemos (2003) caracteriza a cibercultura através de três leis fundamentais: (1) a lei da reconfiguração; (2) a lei da liberação do polo-emissor; e (3) a lei da conectividade generalizada. A primeira lei refere-se à questão de evitar a lógica da substituição na cibercultura; tudo deve ser reconfigurado agregando novas técnicas, sem necessariamente descartar as antigas; isso é possibilitado pela digitalização e pela tendência à convergência e

integração de mídias levando a uma crescente utilização multimidiática da rede. A segunda lei, a liberação do polo-emissor, diz respeito à emergência de vozes antes reprimidas pela intermediação dos meios de comunicação de massa, já que a comunicação de massa supõe a produção e o controle da informação por um grupo privilegiado, enquanto a grande massa atua como ouvintes passivos; com a possibilidade da comunicação todos-todos numa lógica de redes, emissor e receptor se fundem e passam a ser ambos, em potência, cocriadores da mensagem. A terceira lei fala da conectividade generalizada entre homem-homem, homem-máquina e máquina-máquina; o tudo em rede, a rede em todos os lugares e em todos os equipamentos trazendo a ubiquidade do ciberespaço para a vida cotidiana e reforçando a sensação de simultaneidade temporal e de velocidade das relações e das mudanças (LEMOS, 2003).

Armazenar informações no formato de números (digitalizar) é a base de todas as transformações do ciberespaço, já que todo tipo de informação (textos, imagens, documentos, áudios, vídeos) pode ser codificado em padrões de zeros e uns e armazenado em computadores eletrônicos. A partir da digitalização, as informações podem ser copiadas e transmitidas indefinidamente, sem que sejam consumidas ou desgastadas; além disso, como o armazenamento é feito através de números, as informações podem ser objeto de cálculos aritméticos e lógicos executados pelos computadores, e esses cálculos podem produzir transformações na informação original. Assim, a informação digitalizada “pode ser processada automaticamente, com grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa” (LÉVY, 2000, p.52). Essa possibilidade de processamento rápido e preciso significa que a mensagem, antes rígida e inalterável, pode agora sofrer inúmeras transformações de acordo com o desejo de cada sujeito que entra em contato com ela, potencializando a possibilidade de autoria individual e coletiva.

Dessa forma, a digitalização produz na informação uma transformação que a torna mais fluida, mais volátil e com uma maior possibilidade de reprodução e de geração de novas informações, diferentes da original, mas geradas a partir dela. A informação digitalizada não é irreal, nem desmaterializada – já que ocupa um espaço, ainda que mínimo, no meio digital – é sim virtualizada e, sobretudo, “pode tornar-se visível de acordo com outras modalidades que não a reprodução em massa” (LÉVY, 2000, p.54). Embora na linguagem corrente o termo virtual seja relacionado a uma ilusão, no sentido filosófico traz a noção de potência, e pode ser entendido como um processo de questionamento, de problematização, de deslocamento do aqui e agora (LÉVY, 1996).

Com o desenvolvimento da informática e das comunicações computadorizadas em rede, popularizaram-se os termos “virtual” e “virtualidade” que aparecem pela primeira vez, nesta área, nos anos de 1970, com a introdução, pela IBM, do conceito de memória virtual (LEMOS, 2004). No entanto, o conceito de virtual é muito mais abrangente que a informatização. Segundo Pierre Lévy (1996), embora a digitalização no ciberespaço desempenhe um papel importante nas transformações do mundo contemporâneo, existem outros vetores da virtualização como: a imaginação, a memória, o conhecimento, a religião; vetores estes que levaram ao abandono da presença muito antes da informatização.

O virtual tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório, o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata. (LÉVY, 1996, p.12).

[...] o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanham uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. A semente é esse problema, mesmo que não seja somente isso. Isto significa que ela **conhece** exatamente a forma da árvore que expandirá finalmente sua folhagem acima dela. A partir das coerções que lhe são próprias, deverá inventá-la, coproduzi-la com as circunstâncias que encontrar. (LÉVY, 1996, p.16).

André Lemos, Cláudio Cardoso e Marcos Palácios (2005), tomando como base o exposto por Pierre Lévy em seu livro *O que é virtual*, argumentam que:

Podemos ver o real como o conjunto de processos de virtualização e atualização sucessivos, sendo os primeiros dispositivos de questionamento de um determinado estado de coisas, e os segundos formas de resoluções desses problemas. Assim sendo, quando escrevemos este artigo, virtualizamos (pomos em questão) essa temática: educação e novas tecnologias, atualizando-a quando escolhemos uma abordagem e não outra, quando finalizamos escrevendo este texto. O processo é infundável, já que o leitor vai de novo virtualizar nosso texto ao lê-lo, ao questioná-lo com suas referências adquiridas e com uma criação de relações e vínculos próprios. Grosso modo podemos, para o que nos interessa aqui, dizer que todo processo de virtualização é um deslocamento do aqui e agora [...]. Assim, virtual se opõe ao atual, fazendo parte do real. (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 2005, p.10-11).

O atual, então, é a solução exigida pela problemática, pelo virtual; é o produto da atualização feita pelo virtual e que alimenta de volta o virtual. Atual e virtual coexistem e se

intercambiam a partir de soluções (atualizações) e problematizações (virtualizações) numa espiral infinita, estando o virtual sempre na posição do questionamento, da possibilidade, da potência, ampliando os graus de liberdade e potencializando a criação. O real é entendido, nessa concepção, como o movimento alternado entre virtualizações e atualizações sucessivas.

Com as TIC e com a digitalização da informação, o potencial da virtualização é ampliado a partir da facilidade de modificação da informação, da comunicação independente de lugar ou de tempo, da possibilidade de cooperação e compartilhamento de memórias. “A extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade” (LÉVY, 2000, p.49).

Com a possibilidade de manipulação da informação de forma fácil e em grande escala através da digitalização, um outro conceito, a hipertextualidade, ganha renovada força com o computador e as redes. A noção de hipertexto não é exclusiva das TIC, afinal, o próprio pensamento se dá de forma hipertextual, já que passamos de uma reflexão a outra a partir das conexões semânticas construídas pela memória, pelos conhecimentos anteriores que possuímos, pelas múltiplas referências que valorizamos. O termo, como dito anteriormente, foi proposto por Ted Nelson, em 1965, para definir o conceito de conexão de informações textuais, de forma que um texto poderia ser ampliado com novas “janelas” de informações previamente conectadas (LEMOS, 2004). Lévy define hipertexto como um texto não linear estruturado em rede e “constituído por nós [...] e por *links* entre esses nós [...] indicando a passagem de um nó a outro” (LÉVY, 2000, p.56). Uma enciclopédia (mesmo impressa) é um documento hipertextual com seus índices e seus termos definidos a partir de referências a outros termos. No entanto, a hipertextualidade de um texto impresso implica um movimento de buscar uma referência num índice, numa biblioteca, de forma que a hipertextualidade nem sempre se dá de forma direta. Se pensarmos numa enciclopédia digitalizada (a exemplo da Enciclopédia Britânica Digital) a hipertextualidade é potencializada, já que, com um simples “clique” pode-se adentrar a conteúdos diversos e, a partir disso, construir um caminho individualizado a ser percorrido de forma única. Quando passamos a um suporte digital em rede, como é o caso da Wikipédia<sup>6</sup>, o potencial da hipertextualidade é ampliado ainda mais, já

---

<sup>6</sup> A Wikipédia é uma enciclopédia cujo conteúdo é livre e construído de forma colaborativa por qualquer internauta; seu conteúdo é regido pelos termos da licença conhecida como GFDL (*Gnu Free Documentation License*), o que significa que tal conteúdo, em sua plenitude, pode ser livremente copiado, alterado e redistribuído por terceiros, desde que sejam dados os devidos créditos, segundo as determinações das licenças. O projeto foi iniciado em janeiro de 2001 e já possui mais de 14 milhões de artigos em centenas de línguas e dialetos. Mais informações disponíveis em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>>; acesso em 06 abr. 2010.

que os *links* levam a espaços abertos na rede possibilitando um conjunto inumerável de caminhos possíveis e acesso a informações não previamente previstas e pensadas; a Wikipédia apresenta ainda um importante potencial a mais, caracterizado pela cocriação, descentralizando a construção de seu conteúdo e possibilitando a produção colaborativa em rede e, conseqüentemente, a modificação da informação – o que seria impossível sem a presença digital da rede.

Marco Silva (2002) traz o hipertexto como o grande divisor de águas entre a comunicação de massa e a comunicação interativa. Isso fica claro ao observarmos a modificação da leitura quando esta é hipertextual; o texto perde sua linearidade e a cada indivíduo é possível definir um caminho único de acesso a conteúdos diversos, e até contraditórios, possibilitando o contato com uma multivocalidade que é potencializada pelo digital. Essa multivocalidade pode ser entendida como um dispositivo de comunicação polifônica a partir de contribuições de vários autores, assumindo a possibilidade da complementaridade como um princípio norteador, e que viabilizaria um conjunto de informações mais completo (e complexo) já que poderia expor versões complementares de um tema, deixando ao indivíduo a possibilidade de efetuar suas próprias sínteses e combinações (SIMEÃO; MIRANDA, 2006).

É interessante notar que essa possibilidade de aprofundamento de um tema que tenha sido apenas superficialmente tratado em um *site* através de um *link* imediato a outro *site* mais especializado (que pode estar fisicamente situado em qualquer parte do mundo) é uma das grandes originalidades e uma das mais impressionantes vantagens da Web. (LÉVY, 2000, p.88).

A possibilidade de escolha individual leva-nos a outro importante conceito, também diretamente imbricado com a definição de cibercultura: a interatividade. Marco Silva (2002) traz a interatividade como um *mais comunicacional* que emerge a partir da sociedade em rede, trazendo consigo a livre expressão, o diálogo e uma nova importância para a linguagem. O autor argumenta que:

[...] um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação. (SILVA, 2002, p.100).

É importante perceber a relação da interatividade com a hipertextualidade potencializada pelas TIC. Transformar a leitura de um hipertexto em um caminho individualizado pressupõe a interatividade e a autonomia do leitor na construção do seu caminho. Se um texto, ainda que construído de forma hipertextual, é lido linearmente, sem interatividade, o potencial do hipertexto está sendo desprezado; mas essa, no entanto, é uma opção individual do leitor, o que significa que a simples presença de elementos hipertextuais não garante (não determina) a mudança de uma postura passiva para outra ativa, autônoma e, conseqüentemente, interativa. Em contrapartida,

[...] considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons, imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. (LÉVY, 1996, p.41).

Alex Primo (2007) opta por utilizar a expressão “interação mediada por computador” e alerta para a banalização do termo “interatividade” que vem sendo associado mais a um argumento de venda que a uma relação dialógica. Nesse sentido, Alex Primo diz que Marco Silva está correto quando propõe evitar os discursos totalizantes, as separações maniqueístas e o debate simplificador sobre interatividade, e sugere a valorização da complexidade dialógica do processo, das possibilidades de livre debate, influência recíproca e cooperação em ambientes mediados tecnologicamente. Para tanto, o autor assume uma postura sistêmica – que vê o mundo justamente em termos relacionais – e busca compreender a complexidade dos processos interativos dando ênfase ao que se passa “entre” os participantes. Alex Primo classifica as interações mediadas por computador em dois grandes tipos, mútua e reativa, defendendo, no entanto, que cada uma delas pode apresentar diferentes intensidades e que é possível estabelecer interações que são ao mesmo tempo mútuas e reativas. Segundo o autor:

[...] a interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente; a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta. (PRIMO, 2007, p.57)

Na visão de Alex Primo, numa interação mútua os participantes, além de atuarem na definição de suas relações, também são (re)definidos pelo relacionamento, que os afeta recursivamente. Nesse sentido, a interação mútua não é baseada em uma causalidade linear – característica da interação reativa – mas sim é construída no processo e de forma dependente da história de vida de cada participante e dos contextos social e temporal. Além disso,

interações posteriores serão influenciadas pelos traços deixados por outras interações, e não se pode reproduzir as reações que se dão em cada uma delas (PRIMO, 2007). Já os sistemas reativos, segundo o autor, são caracterizados por interações reativas que se dão baseadas em um equilíbrio estático, em que as trocas acontecem condicionadas a predeterminações, dentro de limites previstos; na interação reativa, as mesmas reações programadas se repetem, “em vez de ser negociada, a relação insiste em perseguir os trilhos demarcados” (PRIMO, 2007, p.154). Alex Primo defende a interação mútua nos ambientes mediados tecnologicamente na intenção de valorizar as possibilidades de livre debate, influência recíproca e cooperação, de forma que processos problematizadores sejam estabelecidos nesses ambientes.

Como podemos perceber, uma das maiores – senão a maior – transformações que observamos na cibercultura está relacionada com a comunicação. Os meios de comunicação antes da Internet são caracterizados pela comunicação de massa: um polo-emissor, produtor da informação que é transmitida, sem possibilidade de intervenção dos receptores – a exemplo da TV, do rádio, do jornal impresso. Concordamos com André Lemos quando diz que:

[...] a Internet não é uma mídia no sentido que entendemos as mídias de massa. Não há fluxo um-todos e as práticas dos utilizadores não são vinculadas a uma ação específica. Por exemplo, quando falo que estou lendo um livro, assistindo TV ou ouvindo rádio, todos sabem o que estou fazendo. Mas quando digo que estou na Internet, posso estar fazendo todas essas coisas ao mesmo tempo. Além de enviar e-mail, escrever em *blogs* ou conversar em um chat. Aqui não há vínculo entre o instrumento e a prática. (LEMOS, 2003, p.17).

Nesse sentido, muito mais que uma mídia de massa, a Internet é um ambiente que agrega recursos de interação. A conexão generalizada do ciberespaço tem como um de seus principais fatores a liberação do polo-emissor da informação, antes dominado e controlado pelos meios de comunicação de massa. Pela primeira vez na história, potencialmente falando, qualquer indivíduo tem a possibilidade de gerar/receber informação (em qualquer formato) para/de qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta, o que favorece a criação de grupos em torno de tendências e objetivos comuns, em práticas de colaboração e coautoria que repercutem na forma de produção de conhecimento na contemporaneidade.



### 2.1.2 *Software* livre como fenômeno da cibercultura

Entendendo a cultura contemporânea como estruturante de atitudes mais ativas e mais críticas, é fundamental que o acesso e a participação na informatização da sociedade sejam vistos como um direito de todos. Nesse sentido, Maria Helena Bonilla (2002) chama a atenção para uma concepção não reducionista do que se tem chamado de inclusão digital. Para a autora, a definição de inclusão digital como a capacidade da população inserir-se no contexto das tecnologias de informação e comunicação como consumidora de bens, serviços e informações – e para isso seria necessário apenas o acesso às tecnologias e uma capacitação instrumental suficiente para a aquisição de competências para o seu manuseio – não contempla a complexidade do conceito, que deve ser abordado:

[...] na perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, o que implica vontade e ação política, e um amplo processo educativo capaz de oportunizar à população a participação na dinâmica contemporânea como sujeitos críticos, criativos, éticos, autônomos e com poder de decisão e produção. (BONILLA, 2002).

Contribuindo com esse questionamento, Sérgio Amadeu da Silveira (2008) traz a ideia da “inclusão digital autônoma” que, segundo o autor, está diretamente vinculada à utilização de *softwares* livres para viabilizar a emancipação no cenário digital:

A ideia de emancipação ou de inclusão digital autônoma reforça as proposições que defendem o vínculo das políticas públicas com o uso de *software* livre, cujo código-fonte é aberto, permitindo que o conhecimento total sobre o programa usado seja incorporado localmente e que todo e qualquer usuário possa se tornar um desenvolvedor. É exatamente no terreno do *software* livre em que é travada a grande batalha da emancipação no cenário digital, uma vez que os oligopólios que vivem da drenagem de royalties pelo uso de licenças de propriedade de programas de computador, querem evitar que o modelo de conhecimento aberto prolifere, minando seu poder econômico e cultural. Sem dúvida, a ideia de emancipação traz consigo a exigência de autonomia de uso das redes. Sem autonomia, que só pode existir a partir do conhecimento, não há liberdade plena de criação. (SILVEIRA, 2008, p.63)

O *software* livre (SL) é um programa computacional sobre o qual se pode usufruir de quatro liberdades fundamentais: usar, estudar, redistribuir, e modificar. O código de um *software* livre é aberto, garantindo uma maior acessibilidade do conhecimento a todos, além de possibilitar modificações, correções de erros e adaptações do programa por qualquer pessoa com conhecimento técnico para tal. A maneira usual de distribuição de um *software* livre é associar a este uma licença (a mais comumente utilizada é a *General Public License* –

GNU) e tornar o código fonte do programa disponível<sup>7</sup>. Em contraponto ao SL, temos o *software* proprietário, que é um programa computacional desenvolvido por um indivíduo ou empresa que detém os direitos autorais e de propriedade sobre ele e cuja utilização, cópia, redistribuição ou modificação são, em alguma medida, restritos pelo seu criador ou distribuidor. Normalmente, sua utilização está associada a algum custo para adquirir uma licença com as permissões desejadas.

A filosofia do *software* livre, pautada na construção colaborativa e na autonomia dos envolvidos, pode ser vista como um fenômeno da cibercultura, possibilitado pelas facilidades de comunicação todos-todos e pela própria concepção de autoria e cocriação que a permeia. A utilização de *softwares* proprietários, ao contrário, é pautada numa aceitação de critérios definidos por um grupo controlador que gera produtos que são utilizados por “usuários” – no sentido restrito da palavra – que não têm a possibilidade de interferir diretamente no desenvolvimento do *software* sendo, de certa forma, obrigados a adaptar-se a eles, numa típica atitude de alienação.

A definição de SL se faz a partir da conceituação de suas 4 liberdades: (1) a liberdade de executar o programa, para qualquer propósito; (2) a liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo para as suas necessidades; (3) a liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao seu próximo; (4) a liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie. Além disso, o entendimento da inclusão digital como política pública traz como um de seus pressupostos o direito à liberdade de expressão e comunicação mediada pelo computador e pelas redes digitais, de forma que a adoção de SL apresenta, segundo Sergio Amadeu da Silveira (2007b), uma relação íntima e fundamental com a possibilidade da inclusão digital. Nesse sentido, o autor argumenta que:

A inclusão digital não pode ser apartada da inclusão autônoma dos grupos sociais pauperizados, ou seja, da defesa de processos que assegurem a construção de suas identidades no ciberespaço, da ampliação do multiculturalismo e da diversidade a partir da criação de conteúdos próprios na Internet, e, pelo ato de cada vez mais assumir as novas tecnologias da informação e comunicação para ampliar sua cidadania. (SILVEIRA, 2007b).

---

<sup>7</sup> Mais informações sobre *software* livre e as licenças associadas a ele no Portal do Software Livre, disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Software\\_Livre](http://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Software_Livre)>; acesso em: 06 abr. 2010.

O movimento do *software* livre é um conceito de coletividade no qual se busca a garantia de que o produto dos esforços coletivos não será apropriado por ninguém, será sim de domínio não só da própria coletividade que o produziu, mas de domínio público. O movimento de *software* livre é expressão da imaginação dissidente de uma sociedade que busca mais do que a sua mercantilização. Trata-se de um movimento baseado no princípio do compartilhamento do conhecimento e na solidariedade praticada pela inteligência coletiva conectada na rede mundial de computadores (SILVEIRA, 2007b). Um movimento baseado em autonomia e liberdade coletivas.

A construção coletiva e aberta vivida nas comunidades de *software* livre prima pela liberdade de criação, pela liberdade como criação. O acesso completo ao código fonte, uma das liberdades explícitas do SL, implica abrir mão do “poder” da propriedade em nome do coletivo; ao mesmo tempo provê uma negação à heteronomia, já que possibilita a busca individual do caminho de cada um na construção/aprimoramento daquilo que está utilizando, sem necessariamente depender de uma definição externa a si próprio – definido pelo Outro como trazido por Cornelius Castoriadis (2000). Negando a heteronomia e caminhando no sentido da construção coletiva e compartilhada, caminha-se também na busca da autonomia coletiva que passa a ser meio e fim do processo.

Entendemos, assim, que o movimento do *software* livre já nasce buscando autonomia e, é claro, liberdade. E, concordando com Sérgio Amadeu da Silveira (2007b), acreditamos que esse movimento pode ser visto como uma luta de dimensão planetária na busca de defender valores sociais. Mais que isso, esse é um movimento que contribui com a construção de uma economia de externalidades positivas (SILVEIRA, 2007a), no qual pessoas que não pagam por determinados bens ou serviços são beneficiadas por eles – fato que não se dá com a utilização de *software* proprietário. Nessa visão, o movimento do *software* livre caminha no sentido da busca da autonomia coletiva, no sentido da busca de uma relação coletiva – e não excludente – com a liberdade.

### **2.1.3 A riqueza das redes**

Abordando a questão da potencialidade das redes e de sua riqueza, Pierre Lévy (2000), ao mesmo tempo em que responde a críticas frequentes à cibercultura, levanta alguns de seus aspectos positivos. Traremos, a seguir, alguns deles: (1) entendendo a cibercultura a partir de

seu interior, de suas origens, podemos perceber as “novas formas de laços sociais que ela sela no silêncio ricamente povoado do ciberespaço, longe do clamor monótono das mídias” (LÉVY, 2000, p.232). A cibercultura, na verdade, traz uma alternativa ao domínio poderoso das mídias de massa; (2) embora a cibercultura tenha, inegavelmente, um aspecto excludente (já que o acesso ao ciberespaço exige infraestrutura de comunicação de alto custo), “é preciso observar a tendência de conexão e não seus números absolutos” (LÉVY, 2000, p.236). O número de pessoas com acesso cresce exponencialmente e a cada dia é mais fácil e mais barato conectar-se; (3) o ciberespaço possibilita a participação em comunidades virtuais, a comunicação com especialistas e o acesso à informação de forma ampla, independente das barreiras físicas e geográficas, valorizando a diversidade das fontes (sem a existência de um centro emissor) e a discussão aberta, transversal e multipolar; (4) a maior riqueza do ciberespaço são as pessoas que o povoam e o nutrem; a manutenção da diversidade cultural presente no ciberespaço depende da iniciativa e capacidade criativa de cada um de nós.

Os aspectos levantados por Lévy (2000) sintetizam, de certa forma, o diferencial da comunicação em rede em relação à comunicação de massa. Esta última pode ser compreendida como um dos vetores da alienação na contemporaneidade já que seu modelo clássico de comunicação – emissor-mensagem-receptor – está pautado numa lógica de transmissão de “verdades” definidas por um centro controlador para uma massa consumidora e, muitas vezes, não crítica, que, por sua vez, incorpora ao seu imaginário social a mensagem recebida. O modelo de receptor que não se reconhece também como um potencial emissor leva a uma desautorização de si próprio e a uma apreensão de conteúdos e crenças construídos por um outro, de forma que os objetos de conhecimento passam a ser percebidos como externos ao sujeito, que assume, portanto, a posição de alienado, e não de um sujeito autônomo.

A riqueza das redes vai de encontro a esse vetor de alienação, tendo como ponto central a transformação do receptor em um potencial autor e coautor das mensagens circulantes no ciberespaço. O emissor deixa de ser um ponto central privilegiado que estabelece regras e conteúdos e passa a poder ser composto por todos aqueles que se autorizem e se coloquem como cocriadores. A multivocalidade cresce naturalmente num ambiente de cocriação e abertura e, ao mesmo tempo, fomenta uma postura de criticidade, já que as mensagens, agora geradas por muitos, passam a traduzir visões de mundo diversas e até antagônicas, favorecendo a reflexão dos que entram em contato com elas.

Nesse sentido, a cibercultura nega a conservação de uma realidade instituída (e alienante), legitimada pelo “bom senso” dos grupos dominantes e pela mídia de massa que vê os indivíduos (receptores) como consumidores de informação e não como potenciais produtores. A lógica do ciberespaço traz um novo modelo comunicacional que Eugênio Trivinho (2000) denomina de ciberespacial, caracterizado pela presença de um indivíduo participativo-interventor cuja postura jamais foi verificada de forma plena em uma comunicação de massa. No ciberespaço o indivíduo é impelido a uma atitude de busca compulsória na qual precisa:

[...] absorver-se num processo contínuo de intervenção na virtualidade da inforede, e na hipertextualidade dos *cyberspatial products* para reativar em e extrair de ambas aquilo que elas podem oferecer. [...] Os conteúdos dos infoprodutos [...] não vêm até ele; é ele que, sedentário-nômade, através do veículo, a todo momento, vai. (TRIVINHO, 2000, p.173).

Dessa forma, a vivência no ciberespaço fomenta uma atitude mais ativa e, portanto, menos alienada, de forma que o autonomizar-se diante das possibilidades de abertura da cibercultura nos parece uma meta mais factível; a autoria torna-se um aspecto fundamental se desejamos aproveitar todo o potencial da cibercultura. Para tal, é fundamental que as tecnologias de informação e comunicação não sejam vistas apenas através do seu viés instrumental, mas também, e principalmente, como reorganizadoras de novos modos de agir, pensar e viver, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais (PRETTO, 1996; BONILLA, 2005). Pensar e utilizar as TIC de forma instrumental é subutilizá-las, é vê-las apenas como novos recursos para a execução das mesmas tarefas; esse tipo de utilização em nada fomenta a criatividade e a autoria, e não contribui para uma perspectiva desalienante.

A compreensão da autonomia e a busca de sua construção no contexto educacional, portanto, são fundamentais para a percepção dos vetores de alienação presentes na contemporaneidade e conseqüente assunção de si próprio como sujeito capaz de buscar a compreensão do mundo de forma crítica e contribuir para sua transformação. No contexto da cibercultura, com sua abertura e potencial para a cocriação, entendemos que a autonomia vem contribuir com a apropriação das TIC como estruturantes, de tal forma que autoria, liberdade e criatividade sejam predominantes nesse movimento de apropriação. Inversamente, a cibercultura com suas possibilidades de abertura favorece o autonomizar-se dos sujeitos com ela engajados e traz um novo potencial para a formação crítica.

## 2.2 AUTONOMIA E OUTROS CONCEITOS INTERLIGADOS

Como vimos, a cibercultura possibilita uma nova relação dos indivíduos com o saber, uma relação com mais possibilidade de autoria. Mas uma inquietação que nos aflige é se esses indivíduos estão conscientes dessa possibilidade e, mais importante ainda, se a educação está preparada para fazer uso dessa possibilidade e fomentar a autoria no ciberespaço. Nesse sentido, aprofundar o conceito de autonomia é um passo fundamental para compreendermos como a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, no contexto da cibercultura, pode contribuir para a formação crítica do sujeito. A autonomia não é aqui entendida como uma especificidade da educação contemporânea ou da educação mediada pelas tecnologias. A autonomia é reconhecidamente um aspecto fundamental a ser incentivado, construído e discutido no contexto de propostas educacionais preocupadas com a formação de sujeitos críticos e que se reconheçam como autores de sua história.

### 2.2.1 O que entendemos por autonomia

No contexto das mudanças culturais vividas na contemporaneidade, e conseqüente ampliação das possibilidades de expressão e de autoria individual e coletiva na chamada sociedade em rede, o termo “autonomia” é amplamente utilizado, especialmente quando se discute EAD, como sendo uma característica fundamental para aqueles que pretendem participar como alunos de cursos a distância. No entanto, o termo, muitas vezes, é banalizado no sentido de que os sujeitos passam a acreditar que a responsabilidade pelo estado de crise social (assumida como se fosse uma crise individual) é exclusivamente sua e que a superação dessa crise depende de atitudes também exclusivamente suas, de modo individualista, sintetizado simplistamente no senso comum na expressão corriqueira: “eu resolvo o meu problema e você resolve o seu”. Na educação, muitas vezes, o termo autonomia é confundido com a capacidade dos indivíduos de aprender a partir de uma relação direta entre o sujeito aprendente e o objeto a ser apreendido; o termo “autodidata” é utilizado para se referir aos indivíduos que possuem características tais como: independência, pró-atividade, capacidade de resolução de problemas de forma independente; características que os diferenciam em sua relação com conteúdos e saberes a serem apreendidos e, portanto, seriam mais autônomos para a apreensão de conteúdos, independente de um processo social e coletivo de construção de conhecimento. No mundo do trabalho, os sujeitos são caracterizados como mais autônomos se conseguem superar as dificuldades que surgem de forma individual e buscando

responder às demandas do trabalho – colocadas por outros – com iniciativas próprias.

O sujeito autônomo é entendido, de maneira geral, como aquele que “consegue se virar sozinho” para atender demandas criadas por outros sujeitos. Ou seja, ele seria autônomo para resolver um problema, mas não para definir o problema. Na educação, um sujeito seria autônomo para apreender os conteúdos disponibilizados por outros, mas não para designar que conteúdos deseja apreender ou que caminhos deseja percorrer para apreendê-los. Esse conceito de autonomia não nos satisfaz. Mesmo quando aparentemente entendido de forma menos individualista, o conceito de autonomia é pouco problematizado. Sentimos, portanto, necessidade de aprofundar esta discussão buscando avançar no conceito de autonomia para uma perspectiva não individualista, inspirando-nos, especialmente, nas abordagens de Cornelius Castoriadis e Paulo Freire.

Segundo Nicola Abbagnano, o termo autonomia foi introduzido por Kant “para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão” (ABBAGNANO, 2003, p.97). Essa definição pode parecer, a princípio, contraditória com relação ao que compreendemos por autonomia no sentido coloquial; no entanto, Kant traz autonomia em contraposição à heteronomia, na qual a vontade é determinada pelos objetos de desejo e não por uma lei própria. Nessa abordagem, o desejo seria algo externo ao próprio indivíduo, já que não comporia a razão; o desejo seria fruto de um imaginário social. Essa definição parece levar a uma compreensão individualista de autonomia. Mas se vivemos numa coletividade, numa pluralidade de compreensões, de seres, de culturas, como entender a autonomia apenas no sentido individual? Edgar Morin (2003) traz uma abordagem fundamentada na relação entre autonomia e dependência, na qual a autonomia somente pode ser concebida a partir da relação com o meio. O autor retrata isso na sua definição do princípio de autoeco-organização ou autonomia/dependência:

[...] os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia. Como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como autoeco-organizadores. O princípio de autoeco-organização vale evidentemente de maneira específica para os humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência da cultura, e para as sociedades que dependem do meio geológico. (MORIN, 2003, p.27-28).

Cornelius Castoriadis concebe a autonomia numa perspectiva social e coletiva, de forma que a autonomia do indivíduo não pode se dar sem a autonomia coletiva. A autonomia na perspectiva individual é definida pelo autor como “a minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu” (CASTORIADIS, 2000, p.124). O inconsciente é aqui entendido como o “discurso do Outro”, sendo esse discurso composto de significações – desejos, expectativas – que tem o indivíduo como objeto, e não como sujeito. Dessa forma, autonomizar-se é sair do domínio de um discurso que traz a definição de uma realidade – imaginária – que não me pertence; é possibilitar que o meu discurso tome o lugar do “discurso do Outro”; no qual o meu discurso é:

[...] um discurso que negou o discurso do Outro; não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como a minha própria verdade. (CASTORIADIS, 2000, p.125).

No entanto, a verdade própria do sujeito, embora tome o lugar do discurso do outro, não pode ser vista como um estado concluído, uma solução; ela é muito mais um estado ativo, que se reconfigura a cada instante, e sempre impregnada pelo discurso do outro. “A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito” (CASTORIADIS, 2000, p.126).

Até então, estamos falando de uma perspectiva individual da autonomia, mas que é ampliada pelo autor quando diz que a verdade própria do sujeito, que vem à tona quando este constrói e reconhece seu próprio discurso, está impregnada de elementos que ultrapassam o próprio sujeito; a verdade própria do sujeito é sempre parte de uma verdade maior, que vai além do sujeito individual e que “se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia” (CASTORIADIS, 2000, p.129). Dessa forma, a autonomia não pode ser pensada desvinculada do social (ou do meio, como traz Edgar Morin); pelo contrário, ela está impregnada do outro; do outro não como obstáculo exterior a ser eliminado, mas como constitutivo do sujeito; a “existência humana é uma existência de muitos e que tudo que é dito fora deste pressuposto é sem sentido” (CASTORIADIS, 2000, p.130).

Para Paulo Freire (2006b) – que discute o conceito no contexto educacional – a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. O autor



argumenta que a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Segundo o autor:

[...] é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2006b, p.22).

É clara a posição do autor com relação à necessidade do reconhecimento de cada um como “sujeito”; sujeito no sentido de assumir a construção de seu caminho e do caminho coletivo (impossível de se desvincular do primeiro). Além disso, Paulo Freire ressalta a importância do reconhecimento de si próprio (enquanto professor) e dos alunos como seres em constante formação, formação esta potencializada quando nos colocamos (ambos) como sujeitos do processo, uma vez que ao

[...] trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas, para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”. (FREIRE, 2006b, p.59).

Paulo Freire também nos alerta para a importância do reconhecimento do “outro”, e não de sua anulação, em consonância com a ideia trazida por Cornelius Castoriadis da importância do outro na construção de nossa própria identidade e compreensão da realidade:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2006b, p.41).

A abordagem freiriana da assunção de si próprio e do reconhecimento do outro condiz com a perspectiva de Castoriadis que entende a autonomia como meio e como fim da prática pedagógica; meio, pois através dela se dá a formação e a construção do conhecimento numa perspectiva de autoria e transformação, e fim, pois a construção da autonomia do outro e de si próprio é o objetivo final da prática (CASTORIADIS, 2000).

Mais especificamente sobre a autonomia no contexto da EAD, Oreste Preti associa o termo a outros conceitos como autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autoregulação, autopoiesis etc., que, segundo o autor, embora sejam conceitos distintos, apresentam em comum a busca por práticas em que o aluno seja considerado como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação (PRETI, 2000). Para o autor, a autonomia, enquanto ação educativa, pode ser abordada em diversas dimensões, a exemplo de: (1) dimensão ontológica – que a considera como algo que faz parte do ser, do vir a ser e, ao mesmo tempo, como algo que não pode ser dado, mas precisa ser conquistado; (2) dimensão política – que vê a sua construção como processo pautado nos objetivos e projetos de cada um e do grupo em que esse um está inserido e comprometido (já que sem o compromisso seriam as decisões de outros que estariam pautando nossas ações, resultando, portanto, em um processo alienante e não emancipatório); (3) dimensão afetiva – que retoma a perspectiva do prazer no processo de aprendizagem; (4) dimensão metodológica – que articula a escolha de um caminho que dê sentido às práticas pedagógicas a uma visão de mundo; (5) dimensão técnico-instrumental – que diz respeito a procedimentos que apoiem a atuação autônoma; e (6) dimensão operacional – que trata das ações organizacionais exigidas do sujeito que pretende construir um processo autônomo de aprendizagem (PRETI, 2000).

Concordando com os autores, a autonomia passa a ser entendida como uma busca coletiva de assunção de si mesmo como autor, visando também a autoria do outro. Além disso, entendemos essa busca coletiva como fundamental e inerente mesmo ao ser humano, já que “ela constitui a história, mais do que é constituída por ela” (CASTORIADIS, 2000, p.121).

### **2.2.2 Alienação e liberdade**

A importância de perceber o discurso do outro enquanto discurso de “um Outro que não eu” é que sem esta percepção, o discurso do outro, que está internalizado em cada um de nós, nos domina e, assim, acabamos por nos tomar por algo que não somos na realidade, por algo que é construção de um imaginário. Essa heteronomia, ou alienação, no nível individual, “é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo” (CASTORIADIS, 2000, p.124).

Além da alienação individual, é necessário compreender o processo da alienação social, que Cornelius Castoriadis (2000) denomina de *heteronomia instituída*, manifesta como

“massa de condições de privação e de opressão, como estrutura solidificada global, material e institucional, de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência” (p.131), e que neutraliza qualquer autonomia individual; daí a necessidade da busca coletiva da autonomia. Além disso, o autor ressalta que a alienação, vista como fenômeno social, surge na relação do indivíduo com o social-histórico, relação esta que, contudo, não deve ser compreendida como de dependência, mas sim “de *inerência*, que como tal não é de liberdade, nem de alienação, mas o terreno no qual liberdade e alienação podem existir” (CASTORIADIS, 2000, p.135-136).

A alienação assume diversos significados; todos eles relacionam o conceito, de alguma forma, a uma limitação da liberdade. Andréa Lapa (2005) faz uma preciosa abordagem sobre alienação, na qual traça a trajetória da noção dentro do pensamento crítico. A autora parte do conceito marxista-hegeliano de alienação: o alhear-se de si mesmo, e culmina na concepção de meta-alienação, que seria a ausência da consciência da alienação, de forma que as pessoas passam a criar e manter sua própria alienação. Andréa Lapa considera a possibilidade da desalienação a partir do conceito do *irredutível*, trazido por Henri Lefebvre que seria aquilo que não se pode dominar nas pessoas:

Acreditar na existência do irredutível significa acreditar na possibilidade como ingrediente da realidade, ou seja, acreditar que a estrutura não tem supremacia completa e que há um lugar no mundo onde, apesar de sua força, a estrutura não predomina. E essa possibilidade existe porque o mundo da vida cotidiana não está dado, e sim é construído e produzido historicamente. (LAPA, 2005, p.36).

Ainda segundo Andréa Lapa (2005), reconhecendo a existência da alienação no mundo contemporâneo, o pensamento crítico adota a educação como uma perspectiva transformadora da realidade e acredita na formação crítica do sujeito como um projeto de emancipação e de busca da desalienação – da autonomia – e da liberdade.

O entendimento de liberdade, no senso comum, relaciona-se, na maioria das vezes, à compreensão que os indivíduos têm de seu livre-arbítrio para a tomada de decisões, desde as mais simples como a locomoção em determinados espaços territoriais, até as mais complexas, como as decisões cujos efeitos só se manifestarão a médio e longo prazo. No entanto, a tensão entre liberdade e autoridade está continuamente presente; e seu amadurecimento se dá no confronto com a liberdade do outro e na determinação de seu próprio limite (FREIRE, 2006b).

Ser livre é ter capacidade para agir com a intervenção da vontade. Para Nicola Abbagnano (2003), o conceito de liberdade possui, na filosofia, três significados fundamentais: (1) como autodeterminação ou autocausalidade; (2) como necessidade que se baseia no significado precedente, mas refere-se à totalidade à qual o homem pertence, seu mundo enquanto substância; (3) como possibilidade ou escolha segundo a qual a liberdade é limitada e condicionada. Essas significações remetem às disputas metafísicas morais e políticas sobre liberdade, que se agrupam em três concepções. A primeira abrange o conceito de liberdade absoluta sem limitações nem graus ou escalas; é livre aquilo que é causa de si mesmo. Esse é o sentido aristotélico de liberdade como *Causa Sui* (causa de si mesmo, existindo por si e por si sendo concebido); daí derivam, por exemplo, os fundamentos e princípios do anarquismo. A segunda concepção entende liberdade como necessidade; ligada ao núcleo comum da primeira concepção, entendendo ser impossível a aplicação do conceito de liberdade às partes, pois esta só se aplicaria ao todo; tem fundamento na filosofia estoica para a qual só os sábios são livres. A terceira concepção fundamental de liberdade difere das duas primeiras radicalmente ao conceber liberdade como medida de possibilidade: é livre quem possui em um determinado grau ou medida a condição ou possibilidade de escolha; essa concepção deriva do conceito platônico da “justa-medida” e, segundo o autor, é baseada nela que os problemas do mundo moderno podem ser resolvidos (ABBAGNANO, 2003).

Ainda segundo Abbagnano (2003), para Immanuel Kant, ser livre é ser autônomo, isto é, dar a si mesmo as regras a serem seguidas racionalmente. A visão kantiana de liberdade é analisada por Jorge Larrosa (2005) em contraponto à nietzscheana – uma visão de liberdade-criação. Segundo Larrosa, Kant traz a liberdade como emancipação no sentido racional: “É livre o indivíduo que dá a si sua própria lei e que se submete obedientemente a ela cada vez que é capaz de escutar a voz da razão em sua própria interioridade” (LARROSA, 2005, p.87). A liberdade, portanto, seria sufocada pela razão, já que esta última se converte em dominação e manipulação. O grande desafio, segundo o autor, é encontrar formas de expressar nossa vontade diferentemente da concepção moderna de liberdade, em que a razão a controla.

Em seu livro *Assim falou Zaratustra*, no discurso “Das Três Transformações”, Nietzsche fala das três metamorfoses do espírito: primeiro em camelo, segundo em leão e por último em criança. Essas transformações seriam uma busca para a emancipação e para a liberdade. O camelo busca carregar o fardo que outros lhe dão; tentando demonstrar sua força, seu poder – mas na obediência. Do camelo ao leão o espírito busca conquistar sua liberdade sendo senhor de seu próprio destino – mas obediente, ainda que seja à sua própria razão. Do

leão à criança o espírito se encontra com a possibilidade de criação – enfim a libertação (NIETZSCHE, 2001). Enquanto camelo, o espírito é ainda um servo que se satisfaz ao cumprir o seu dever. A transformação para o leão tem como busca o “fazer-se livre”, mas numa atitude reativa e de constante luta contra seu “amo”. No entanto, assim entendida, a liberdade do leão é “o instalar em nós o amo, convertê-lo em parte de nós mesmos; [...] a crítica nos faz livres e escravos ao mesmo tempo: somos livres por interiorização da lei” (LARROSA, 2005, p.113). Ainda de acordo com Larrosa, na passagem para a criança, o espírito liberta-se da razão pura e permite-se a experiência da criação, da transgressão, do ir além de nós mesmos.

Dizei-me, porém, irmãos: que poderá a criança fazer que não haja podido fazer o leão? Para que será preciso que o altivo leão se mude em criança?

A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação.

Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é necessário uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo. (NIETZSCHE, 2001, p.36).

Nessa perspectiva, liberdade e autonomia caminham de mãos dadas. A experiência da criação elaborando a autonomia; a experiência da autonomia, através da transgressão, possibilitando o novo, o ir além. A liberdade amadurecendo no encontro de outras liberdades (FREIRE, 2006b); a autonomia coletiva concebendo o começo da minha liberdade no começo da liberdade do outro (CASTORIADIS, 2000).

### **2.2.3 A pedagogia crítica e a abordagem dialógica**

Assumindo que a alienação tem um limite, presente no próprio sujeito, e que é possível caminhar no sentido da libertação e do autonomizar-se, a educação não pode esperar, na neutralidade, que cada indivíduo encontre sozinho seu caminho na autonomia.

[...] as maneiras de adquirir e possuir os significados culturais podem caracterizar um indivíduo como um ser submetido às formas culturais dominantes no grupo social em que se integra, ou como sujeito independente e autônomo, que é possuidor singular dos diferentes traços culturais. Esta é uma faceta que se pode estimular [...] ou que se pode tentar limitar. [...] E é, de modo fundamental, uma característica a respeito da qual, inevitavelmente, a educação sempre toma uma posição. (SACRISTÁN, 2002, p.100).

A pedagogia crítica é caracterizada pela opção que faz por uma formação baseada no compromisso com a transformação social e a emancipação, com ênfase na solidariedade com grupos marginalizados; uma educação que não esteja comprometida com a reprodução social e que não se apoie na crença do individualismo como resposta às necessidades dos outros. Ela “[...] examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (MCLAREN, 1997, p.191).

Segundo Moacir Gadotti (2003), diversos teóricos ligados ao movimento pela Escola Nova abordaram a crítica aos métodos tradicionais de educação, apresentando, principalmente, o quanto a educação reproduz a sociedade. A maioria desses teóricos, no entanto, trazia uma visão pessimista da situação de forma que não acreditava na possibilidade de uma reforma pedagógica, entendendo as escolas como, predominantemente, agências de reprodução social. Para Moacir Gadotti (2003), Henry Giroux, fazendo uma crítica ao pensamento crítico, traz, em suas produções, uma visão de esperança e possibilidade quando analisa a escola como um espaço de dominação e reprodução, mas que, ao mesmo tempo, oferece a possibilidade de resistência às classes oprimidas. Esta visão de esperança vai de encontro ao pensamento dos educadores radicais que “concentraram-se de tal forma na linguagem da dominação que não resta qualquer esperança viável de se desenvolver uma estratégia política progressista” (GIROUX, 1997, p.27).

Henry Giroux (1997) defende uma visão mais ampla de escolarização, entendendo as escolas como *esferas públicas democráticas*, ou seja, espaços democráticos destinados ao fortalecimento do *self* e do social. Para tal, é necessário que tanto alunos quanto professores sejam vistos como *intelectuais transformadores*, categoria que, segundo o autor, é útil nos seguintes aspectos: (1) significa uma forma de trabalho na qual pensamento e ação estão intimamente relacionados, indo de encontro às formas instrumentais de educação; (2) serve como referencial crítico para que os professores reflitam sobre os interesses que estão subjacentes às práticas que são experimentadas e reproduzidas nas escolas; (3) representa “uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente” (GIROUX, 1997, p.136). Giroux ressalta também que a atuação dos professores como intelectuais vem fortalecer a atuação dos alunos como sujeitos autônomos e críticos, capazes de contribuir com a transformação da sociedade:

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários

para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. (GIROUX, 1997, p.29).

Segundo Peter McLaren, os teóricos críticos reconhecem a limitação da liberdade das pessoas – alienação – e se apoiam na dialética entre indivíduos e sociedade para buscar a compreensão dos problemas sociais:

Os teóricos críticos começam com a premissa de que *homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio*. O educador crítico adota teorias que são, antes de tudo, dialéticas, ou seja, teorias que reconhecem os problemas da sociedade como mais do que simplesmente eventos isolados de deficiências individuais na estrutura social. Ao contrário, esses problemas são parte de um contexto interativo entre indivíduo e sociedade. O indivíduo, um ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte. Nem o indivíduo nem a sociedade são priorizados na análise; os dois são inextricavelmente interligados, de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro. (MCLAREN, 1997, p.191).

Para Michael Apple (2003), a defesa e a construção de uma educação verdadeiramente crítica e democrática é um projeto coletivo. Para tal, o autor considera fundamental compreender a aliança entre os movimentos sociais conservadores que têm um profundo impacto nos debates sobre política e prática educacionais. Em seu livro *Educando à direita*, Apple faz uma análise sobre essa aliança conservadora e considera quatro grupos principais que a compõem: (1) os neoliberais, que se orientam pela visão de um Estado fraco e pela racionalidade econômica, onde democracia é associada à liberdade de escolha do “consumidor”, onde aos alunos deve ser oferecida uma qualificação para competir eficientemente no mercado de trabalho, imperando o individualismo e isentando o mercado das responsabilidades; (2) os neoconservadores que buscam o retorno à disciplina e ao saber tradicional, baseando-se, em grande parte, “numa visão romântica do passado, um passado em que o verdadeiro saber e a moralidade reinavam supremos” (p.57); (3) os populistas autoritários, onde estão os “fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno ao (seu) Deus em todas as nossas instituições” (p.13); e (4) a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes que fornecem o conhecimento técnico necessário para implementar as políticas de modernização conservadora, e que, não necessariamente, acreditam nas políticas conservadoras, mas as apoiam enquanto

instrumentos “neutros”, assumindo uma tendência ideológica contraditória e que facilmente pode ser mobilizada pela direita.

Esses movimentos direitistas, segundo Apple (2003), uniram-se de forma criativa, mesclando suas plataformas, para impor seus aspectos mais fundamentais. Essa união é baseada na construção de um senso comum hegemônico adequado aos seus ideais e lança mão de estratégias como o esquecimento proposital, a manipulação e a omissão de informações, de maneira a fomentar alienação e individualismo. No entanto, embora essa aliança esteja liderando as políticas educacionais, não quer dizer que não haja contestação a esse “guarda-chuva hegemônico”, ou que este seja sempre vitorioso; pelo contrário, já vêm acontecendo resistências contra-hegemônicas, normalmente organizadas de baixo para cima e em nível local ou regional, fato que o autor justifica por considerar estruturalmente difícil sustentar movimentos nacionais de longo prazo em favor de políticas e práticas mais progressistas.

[...] em face de todos esses dilemas estruturais, financeiros e políticos, o fato de tantos grupos de pessoas não terem sido integrados sob o guarda-chuva hegemônico da aliança e de terem criado dezenas de exemplos locais da possibilidade mesma da diferença mostra, da forma mais eloquente e vívida, que as políticas e práticas educacionais não tomaram uma única direção unidimensional. Mais importante ainda: esses muitos exemplos demonstram que o sucesso das políticas conservadoras nunca é garantido. Isso é crucial numa época em que é fácil perder de vista o que é necessário para uma educação digna desse nome. (APPLE, 2003, p.76).

As resistências contra-hegemônicas, quando analisadas individualmente, podem parecer insignificantes diante das políticas conservadoras dominantes; no entanto, são exemplos do que Milton Santos (2006) chama de “contrarracionalidades”, que, segundo o autor, surgem em contraposição à racionalidade hegemônica que busca se impor através das verticalidades homogeneizantes e que chamam, às contrarracionalidades de “irracionalidades” – certamente no intuito de diminuí-las. No entanto, “é somente a partir de tais irracionalidades que é possível a ampliação da consciência” (SANTOS, 2006, p.115) e o movimento em busca da autonomia.

Peter McLaren (1999) considera Paulo Freire como o filósofo inaugural da pedagogia crítica e um dos primeiros pensadores da educação que atentou para a relação entre educação, política, imperialismo e libertação; a pedagogia freiriana é antiautoritária e encara o conhecimento como um ato dialógico – *um ato político de conhecer*. Além disso, para Freire a mudança na educação deve ser seguida de perto por mudanças radicais na estrutura social e



política, e professores e alunos devem se reconhecer como sujeitos desse processo de transformação.

O agente freiriano trabalha silenciosa mas resolutamente nas fronteiras da cultura e nos interstícios dos setores públicos prestes a desmoronar, longe das arenas poderosas dos espetáculos públicos de acusação e atribuição de culpa por aquilo que vai mal com as nossas escolas. Educadoras e educadores freirianos não concebem seu trabalho como um antídoto para os atuais males socioculturais e para o decrescente nível de ambição no que diz respeito ao comprometimento da sociedade contemporânea com a democracia. Pelo contrário, seus esforços dirigem-se pacientemente no sentido de criar sítios contra-hegemônicos de luta, estruturas epistemológicas radicalmente alternativas e interpretações e práticas culturais contraditórias, assim como domínios de sustentação para os grupos excluídos do poder.

É necessário que os educadores contemporâneos revisitem a pedagogia freiriana, que se apoiem nela, e que a reinventem na especificidade do atual contexto sociopolítico, no momento em que atravessamos o portal do novo milênio. (MCLAREN, 1999, p.43).

Paulo Freire argumenta que a raiz da alienação dos homens está na relação entre opressor e oprimido; daí a defesa do autor de uma pedagogia *do* oprimido e não *para* o oprimido, “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante da recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2006a, p.34). Para o autor, a busca da libertação deve partir de uma ação reflexiva dos oprimidos e da tomada de consciência de seu estado de alienação e de opressão, e pelo reconhecimento da necessidade de lutar pela sua liberdade, superando o próprio medo da liberdade e da consciência crítica:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o da autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. [...] Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2006a, p.37).

Entendendo a educação como um ato de comunicar-se, Paulo Freire (2006a) critica a relação educador-educando baseada no que o autor denomina de *concepção bancária da educação*. Segundo essa concepção, o educador é o que sabe, que pensa, que prescreve, que escolhe o conteúdo, o que narra, é o sujeito do processo; o educando é o que não sabe, o que

escuta, o que segue, o que é dirigido, é mero objeto do processo. Assim pensada, a educação passa a ser uma experiência narrativa, de transmissão, e não um processo, resultando numa posição de passividade dos educandos que, ao invés de buscarem a transformação do mundo, adaptam-se a ele.

Na medida em que essa visão ‘bancária’ da educação anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu ‘humanitarismo’, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários [...]. (FREIRE, 2006a, p.69).

Como opção à educação bancária, Freire (2006a) traz a concepção da educação problematizadora, baseada numa práxis que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo e que afirma a dialogicidade como meio de superar a dicotomia educador-educando: ambos se tornam sujeitos do processo de construção e reconstrução do conhecimento, e crescem juntos. Para isso, são fundamentais o respeito aos conhecimentos do educando e à sua *curiosidade ingênua* – “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo” (FREIRE, 2006b, p.32). Essa curiosidade ingênua, que caracteriza o senso comum, está diretamente relacionada com o poder criativo e se transforma em *curiosidade epistemológica* a partir do momento em que a primeira é criticizada e estimulada; possibilitar essa criticidade, segundo Freire, é papel do educador que se pretende problematizador (FREIRE, 2006b).

A abordagem de Paulo Freire, pautada em princípios como a dialogicidade, o respeito ao educando e seus saberes, a criticidade, a colaboração e a autonomia, está em consonância com as possibilidades trazidas pela cibercultura e apresentadas anteriormente. Assim, buscaremos, a seguir, entender as possibilidades da educação na cibercultura, já à luz da discussão sobre autonomia e da educação problematizadora de Paulo Freire.

### 2.3 EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA

Diante das mudanças culturais relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação que caracterizam a cibercultura, em especial a comunicação no ciberespaço, aos sujeitos da educação contemporânea cabe refletir sobre sua práxis e sobre os modelos educacionais que prevalecem na atualidade a partir da compreensão deste novo contexto sociocultural. Considerando ainda a opção por uma prática educacional problematizadora e

pautada na autonomia, como abordamos anteriormente, são muitos os desafios postos à educação contemporânea; desafios estes que podem ser melhor enfrentados se estivermos em consonância com as potencialidades da cibercultura.

### 2.3.1 As potencialidades do ciberespaço e a educação

Importantes transformações acontecem no âmbito da educação com a presença das TIC, em especial quando consideramos aspectos como a interatividade, a multivocalidade, a colaboração, que são, como vimos, potencializados na virtualidade do digital. No entanto, a educação formal está ainda amplamente baseada no “falar-ditar do mestre” e no empenho individual de cada aluno, repetindo um antigo modelo de racionalidade no qual uma verdade absoluta é transmitida por um professor que “sabe tudo” a um aluno que “não sabe nada”. Sobre isso, Maria Helena Bonilla (2005), no âmbito de uma análise sobre a escola na contemporaneidade e na presença das TIC, argumenta que:

As concepções que temos sobre educação não conseguem fugir da racionalidade que surgiu com a escrita. Os referenciais da escola atual estão embasados nessa racionalidade, que tem como base o princípio da formação científica, a existência de um conhecimento “verdadeiro” que deve ser transmitido ao aluno, sendo o professor o detentor e controlador dessa verdade. Nessa perspectiva, o conhecimento se dá na relação sujeito/objeto, é linear, [...] e, quanto mais conteúdos o professor transmitir, mais saber será dominado pelos alunos. A aprendizagem é vista como um processo individual, dependendo apenas da força de vontade e da persistência de cada aluno. (BONILLA, 2005, p.13).

As críticas à educação baseada na transmissão não são novas, elas se fazem ouvir desde muito antes do surgimento da sociedade em rede, a exemplo do trazido por Anísio Teixeira (1963) e Paulo Freire (2006b). Na atualidade, a situação se agrava, já que essa concepção de educação não consegue dar conta da complexidade do mundo contemporâneo e muito menos incorporar as novas formas de construção de conhecimento que emergem com a cibercultura. Reforçando essa compreensão, Marco Silva (2002) argumenta que:

[...] a escola não se encontra em sintonia com a emergência da interatividade. Encontra-se alheia ao *espírito do tempo* e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno modifica-se fundamentalmente em nova dimensão comunicacional. (SILVA, 2002, p.69).

Na sociedade em rede, a sala de aula baseada na transmissão é ainda mais inadequada, já que a difusão de informações através dos meios tecnológicos, em especial a Internet, é cada dia mais diversificada e mais ampla, de forma que diversas funções cognitivas humanas como a memória, a imaginação, as formas de acesso à informação e o próprio raciocínio são modificados (LÉVY, 2000). Em consonância com essa visão, Moacir Gadotti (2000) sugere que:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2000).

O autor argumenta ainda sobre a importância de uma pedagogia da práxis apoiada, dentre outros aspectos, na categoria freiriana da dialogicidade. Nessa perspectiva da dialogicidade os espaços educacionais formais favorecem uma educação emancipadora e pautada na criticidade já que se afastam do modelo de reprodução do conhecimento valorizando as construções individuais e coletivas de novos significados. O modelo de comunicação todos-todos é o que mais se adequa à educação na cibercultura, inclusive questionando as hierarquias rígidas entre o saber dos especialistas e o saber dos iniciantes, e valorizando muito mais a produção que o consumo de ideias, significados e culturas (MARQUES, 2003). Assim, a perspectiva monoculturalista de educação vai de encontro ao modelo comunicacional da cibercultura, já que este favorece uma pedagogia multicultural que não pode pretender dizer como é o mundo, ela pode, no máximo “mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p.13).

É nessa direção que surge a demanda por “novas educações”, onde não cabem as opções maniqueístas e onde a incompletude e a instabilidade têm mais coerência que a estabilidade e a repetição. Caminha-se, assim, no sentido da superação das formas padronizadas de educação e da valorização das individualidades e dos aspectos socioculturais de cada contexto educativo, além de articular propostas que não estejam apoiadas no modelo único da aula expositiva, lançando mão do potencial das redes para transformar e potencializar os espaços formais de aprendizagem. Segundo Nelson Pretto e Cláudio da Costa Pinto (2006):

As tecnologias, a relação homem-máquina também impregnada de dimensões políticas e sociais, fazem com que o elemento característico mais importante do momento contemporâneo seja a sua não completude. Ser incompleto é, pois, uma das características peculiares do momento contemporâneo. A instabilidade como elemento fundante, no lugar da busca pela estabilidade, pelo equilíbrio. Isso gera, sem dúvida, uma demanda por novas educações, no plural. (p.25).

O poder de expressão presente na cibercultura, tanto em escala individual como coletiva, e o número crescente de sujeitos que se colocam não só como receptores, mas também como produtores, passam a formar uma “comunidade de aprendizes autônomos, dedicados a percursos personalizados, mas praticantes sistemáticos da colaboração” (PRETTO; PINTO, 2006, p.25).

Na não linearidade e na multivocalidade do ciberespaço encontra-se o potencial para a autoria e a criticidade do sujeito em formação. O contato com as múltiplas vozes, algumas vezes contraditórias, e a possibilidade – e, de certa forma, a necessidade – de escolha do seu próprio caminho no labirinto virtual do ciberespaço favorecem a expressão individual e o confronto entre os pares (SILVA, 2002).

Tendo em mente uma prática educativa que promova a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos, Paulo Freire traz a dialogicidade como essência da educação emancipadora, da educação como prática da liberdade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2006b, p.90).

Essa ação dialógica através da palavra deve ser pensada, segundo Paulo Freire, em duas dimensões: a ação e a reflexão; ou, em outras palavras, a práxis. A autonomia entra como propulsora do processo de ensino e aprendizagem à medida que professores e alunos se colocam, ambos, como sujeitos neste processo.

Nessa perspectiva, o respeito à autonomia dos alunos é uma exigência da práxis pedagógica, “um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2006b, p.59). Cornelius Castoriadis reforça a importância do reconhecimento da autonomia para a práxis: “Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do

desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 2000, p.94). E, como vimos anteriormente, o diálogo entre o discurso do Outro e o próprio discurso é que se constitui na práxis que possibilita o reconhecimento do “eu” enquanto ser valorado; a práxis que possibilita o relacionamento horizontal e o compartilhamento de ideias.

O modelo comunicacional da cibercultura favorece o relacionamento horizontal e, conseqüentemente, uma educação que reconhece a fala de cada sujeito envolvido no processo, que possibilita e motiva essa fala, que percebe o potencial da construção coletiva. É nesse sentido que a cibercultura potencializa a autonomia na educação; não numa perspectiva individualista, mas sim colaborativa. O potencial comunicacional do ciberespaço traz a educação para um patamar de trocas, de interação, de reconhecimento, criando novos espaços de aprendizagem favoráveis a uma ação dialógica, a uma prática pedagógica emancipadora, tendo a autonomia como meio e fim do processo educacional, e como empreitada coletiva.

As TIC são entendidas, então, como estruturantes de processos de aprendizagem numa perspectiva crítica e de autoria, possibilitando um processo não linear e que caminha na contramão da educação massificadora. A educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação é muitas vezes referida como educação *on-line*, e é entendida, por alguns autores, como um evento da cibercultura (SANTOS, E., 2003) já que incorpora os principais aspectos dessa nova sociedade em rede. A chamada educação *on-line* pode ser pensada para qualquer modalidade de ensino (a distância, semipresencial ou presencial), e é definida por José Manuel Moran (2003) como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (p.39).

A utilização da expressão “educação *on-line*”, no entanto, pode provocar algumas interpretações equivocadas. Sabemos que na perspectiva de alguns autores, a exemplo de Marco Silva (2003) e Edméa Santos (2003, 2005), a expressão está intimamente relacionada com o potencial da cibercultura no que se refere a seus aspectos mais fundamentais, em especial, à interatividade. Entretanto, o termo “*on-line*” é amplamente utilizado como sinônimo de “conectado em rede”, como, por exemplo, na definição de Moran citada. Nesse sentido, diversos modelos educacionais podem ser rotulados como “educação *on-line*” sem necessariamente estarem coerentes com o potencial comunicacional e de autoria da cibercultura, mas simplesmente pelo fato de utilizarem a conexão através da Internet para a transmissão de conteúdos estruturados de forma linear, ou para uma comunicação unicamente informativa e reativa. Assim, é importante um olhar crítico para cada proposta que se diz uma

educação *on-line* a fim de evitar equívocos tanto com relação à expectativa gerada pela expressão, quanto a uma compreensão reducionista do potencial da educação na cibercultura. Na tentativa de explicitar melhor o contexto em que esse e outros termos relacionados à Educação e às TIC são utilizados, construímos o esquema apresentado na Figura 1.

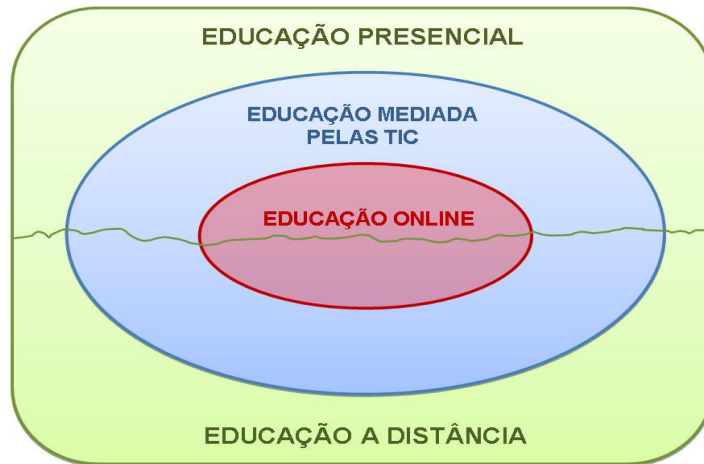


Figura 1: Representação esquemática – Educação e TIC.

A educação presencial e a EAD são entendidas como duas modalidades distintas de educação, ainda que na EAD possam existir encontros presenciais e na educação presencial possam existir atividades a distância. Essa distinção é reforçada pela legislação educacional que define regras específicas para a modalidade a distância; assim, ainda que exista uma tendência de convergência e integração entre atividades e estudos sobre as duas modalidades a dicotomia ainda é inevitável, embora o limite entre uma e outra seja bastante tênue. No esquema retratado na Figura 1, ambas as modalidades estão representadas na área verde, separadas por uma linha irregular. A educação mediada pelas TIC (representada na Figura 1 pela elipse azul) é caracterizada pela incorporação dessas tecnologias no seu desenvolvimento, portanto, pode acontecer tanto na modalidade a distância como na presencial. A EAD *on-line* englobaria, então, a EAD mediada pelas TIC (representada na Figura 1 como a interseção da elipse azul com a parte inferior da área verde). Já a educação *on-line* (entendida na concepção dos autores citados) é um subconjunto da educação mediada pelas TIC (representado na Figura 1 pela elipse vermelha). O foco desta pesquisa está no subconjunto da educação mediada pelas TIC, em especial a que faz uso dos AVA, independente da modalidade.

Segundo Marco Silva (2002), o mais comunicacional da interatividade, potencializado pelo ciberespaço, é característica fundamental para a educação *on-line*, quando entendida como um evento da cibercultura, e redimensiona o conceito de *distância* possibilitando a aprendizagem colaborativa; os sujeitos envolvidos no processo aprendem não só com o material didático mas também através da atividade dialógica entre eles. No entanto, Edméa Santos (2005) adverte que:

[...] muitas práticas de educação *on-line* ainda se fundamentam na modalidade da comunicação de massa, na qual um polo emissor distribui mensagens, muitas vezes em formatos lineares, com pouca ou nenhuma interatividade. Neste caso, as TIC são subutilizadas [...]. (SANTOS, E., 2005, p.200).

A compreensão das TIC como estruturantes de processos educacionais diferentes daquele massificador e pautado na transmissão é fundamental para superar a sua subutilização. Mais do que simples ferramentas a serviço do ensino numa perspectiva de instrumentalidade, as TIC devem ser entendidas como fundamento, fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem como elementos carregados de conteúdo e que não se instalam em espaços vazios (PRETTO, 1996). Contribuindo com essa compreensão, Virginia Kastrup (2000) argumenta que as investigações sobre o fenômeno técnico podem seguir duas lógicas: a primeira vê a técnica como solução de problemas e, como tal, são instrumentos para ampliar a capacidade biológica humana, superando seus limites. Nessa lógica instrumental, as TIC atuam como amplificadores da capacidade cognitiva e como potencializadores de sua velocidade. A segunda lógica de investigar os objetos técnicos, além de reconhecer o seu aspecto potencializador das capacidades já instaladas, os revela como processos de invenção de problemas de forma a contemplar as questões relativas aos efeitos que a técnica gera sobre os seus usuários; ou seja, além de amplificar a potência, o instrumento retroage sobre o organismo produzindo como efeito a criação de necessidades novas. Assim, ao entrar em contato com a inteligência

[...] esta é colocada num processo de virtualização, acionando processos de criação e de diferenciação em seu interior. Ao final, o uso dos dispositivos técnicos responde, nesse sentido, por um processo de transformação da forma de funcionamento da cognição. Em outras palavras, as formas técnicas atuais produzem como efeito um movimento de virtualização ou de problematização da subjetividade muito mais importante do que o domínio sobre a matéria que garante a solução a um problema imediatamente dado. (KASTRUP, 2000, p.41-42).



Nessa direção, Nelson Pretto e Cláudio da Costa Pinto argumentam que:

[...] não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si sós, capazes de reverter situações. É por isso que precisamos enxergar que, com essas potencialidades, pululam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e das culturas, passando a polos geradores de novas articulações. (PRETTO; PINTO, 2006, p.23).

Essa compreensão deve estar presente na educação de forma geral, sem que necessariamente nos limitemos a uma dicotomia entre educação presencial e educação a distância. Na verdade, a distinção entre educação presencial e educação a distância passa a ter pouco sentido já que com a presença das TIC em ambas as modalidades, as dimensões espaço-temporais são modificadas, inclusive na busca de compreender que o modelo de “aula” deixa de ser a única possibilidade para a construção de relações entre alunos e entre alunos e professores (BONILLA; PICANÇO, 2005). Entretanto, a ênfase dada, na atualidade, à modalidade a distância, inclusive pelas políticas públicas educacionais, torna importante que, neste trabalho, seja feita uma discussão específica sobre a EAD que ganha grande impulso e, ao mesmo tempo, novos desafios no contexto da cibercultura.

### **2.3.2 A educação a distância na cibercultura**

Originalmente a EAD tinha como princípio o autodidatismo e seus projetos eram apoiados em abordagens comportamentalistas e instrumentais em que predominava a ausência de interação entre os participantes do processo, o que justifica o grande preconceito que a comunidade acadêmica nutria sobre a modalidade (COIÇAUD, 2001). Hoje, embora ainda exista uma grande quantidade de projetos de EAD pautados nesses princípios, esse preconceito vem sendo ressignificado a partir das possibilidades da EAD *on-line* que, além de se constituir como uma oportunidade de atender um público maior e diferenciado, sua qualidade vem sendo associada a aspectos como uma forte interação entre os participantes e pela construção do conhecimento de forma colaborativa, numa perspectiva de rede – em que os centros são móveis possibilitando uma horizontalidade nos processos comunicativos. No contexto da cibercultura, a EAD *on-line* é uma demanda da sociedade e é vista por alguns autores, a exemplo de José Manuel Moran (2004), como um caminho a ser percorrido por toda instituição de ensino. Nesse novo contexto, a comunicação no processo de ensino e de

aprendizagem na EAD tem a possibilidade de sair do patamar unilateral, e de oferecer aos aprendentes espaços de maior autoria e abertura.

Diversos são os autores que trazem uma conceituação para a educação a distância. Edith Litwin (2001), por exemplo, caracteriza a educação a distância da seguinte forma:

O traço distintivo da modalidade [a distância] consiste na mediatização das relações entre docentes e alunos. Isto significa, de modo essencial, substituir a 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).

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diz que:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A EAD “está envolvida em um movimento cada vez mais intenso de transformações e novas conexões, característico da sociedade em rede na qual convivem diferentes formas de comunicação e interação” (PICANÇO, 2001, p.47). Consensualmente, a EAD pode ser entendida como uma modalidade de educação na qual o conceito de “sala de aula” é ampliado, com relação a uma não convergência de espaço e/ou de tempo dentro do grupo (professores e aprendentes).

Alguns questionamentos também são feitos com relação ao próprio termo distância, já que (se compreendido de forma relativa) pode ser ainda maior em cursos convencionais presenciais. Esses questionamentos levam ao conceito de distância transacional, trazido por Michael Moore (2002), que pode ser definida como o espaço psicológico e comunicacional que surge a partir do distanciamento espacial e/ou temporal entre dois indivíduos. O autor aborda a necessidade de transpor esta distância transacional que surge entre aluno/professor e aluno/aluno nos programas de EAD, e argumenta que essa distância é função de três grupos de variáveis: o diálogo possibilitado pelos meios de comunicação, pelos fatores ambientais, pelas personalidades dos professores e dos alunos e pelo conteúdo; a estrutura do programa e seus elementos, que vão determinar o quão flexível é a proposta do curso; e a autonomia do aluno.

O termo educação aberta e a distância também tem sido usado na tentativa de associar a modalidade a distância com as necessidades do mundo atual globalizado. Nesse caminho, a ênfase deve ser dada na maior autonomia do estudante, na flexibilidade e na abertura do sistema; um olhar mais cuidadoso ao processo de aprendizagem, e não só ao processo de ensino (BELLONI, 2003). No entanto, o termo Educação a Distância ainda é o mais utilizado no Brasil atualmente, tanto pela comunidade acadêmica e pelas políticas públicas, como pela população em geral. Mas isso não quer dizer que a EAD esteja sendo pensada de forma divergente dos aspectos relativos a uma aprendizagem aberta, em especial quando falamos de uma educação em rede, no contexto da cibercultura. Uma educação que se preocupe não só com o conteúdo, mas também com a construção e adaptação desse conteúdo de acordo com o contexto, com a atenção à diversidade cultural e regional do grupo, com a formação do aprendente enquanto ser social e cidadão, com a formação de indivíduos com um perfil mais adequado ao mundo globalizado atual, um perfil que privilegie a criação, a inovação e a troca (LIMA, 2003). Segundo Oreste Preti e Marcília Arruda (2004), a EAD deve ser pensada buscando construir no aprendente posturas críticas e criativas, desenvolvendo uma atitude investigativa e fundamentada na produção de conhecimento. Para isso, o papel da comunicação na EAD em rede é de fundamental importância.

A EAD nesse novo contexto tem sofrido muitas transformações; desde a simples “troca” do suporte midiático em que os conteúdos são armazenados (de uma apostila impressa para um *site* na Internet) até propostas inovadoras que valorizam as potencialidades do ciberespaço e seguem a ideia de uma educação problematizadora. Na verdade, por todo o mundo globalizado proliferam modelos e estratégias pedagógicas para a educação a distância que dão forma às instituições que fazem uso deles, e que retratam os objetivos finais dessas instituições. A escolha do modelo ou da estratégia de ensino e de aprendizagem adotada virá refletir a opção pedagógica com relação a uma formação crítica para a emancipação ou não. E um dos riscos da EAD, agora *on-line*, é reproduzir os problemas da educação convencional, baseada num paradigma instrucional, para um ambiente tecnológico em rede. Nesse sentido, Ramal (2003) afirma que:

Educar a distância não pode se limitar a escrever conteúdos que eram transmitidos em palestras e cadastrá-los numa ferramenta visualmente interessante. A qualidade de um processo de EAD somente pode ser confirmada se ele for coerente com os princípios dos mais novos paradigmas educacionais, superando as limitações das abordagens empiristas e produtivistas, e propondo novos papéis aos estudantes. (p.188).

Nesse sentido, a superação da perspectiva instrucional está diretamente relacionada com uma compreensão diferenciada do papel do aluno, que deve assumir uma postura ativa e intervencionista de ator e autor no processo de aprendizagem, de forma que a autonomia individual e coletiva estejam presentes. Alguns modelos de EAD utilizam a rede ainda como um meio de comunicação de massa, no qual os conteúdos são apenas transmitidos para um aluno passivo, a quem não é possibilitado o questionamento nem a intervenção na informação veiculada. Nesta perspectiva, o modelo reprodutivista de educação persiste, ainda que com a presença de espaços de discussão como fóruns e correios eletrônicos, mas sem uma proposta que tenha como foco a interação ou a colaboração. Essa proposta normalmente é acompanhada de textos escritos de forma dialógica, testes *on-line*, e uma interface bem elaborada e com elementos gráficos.

Outro modelo de cursos a distância tem o foco na utilização de objetos digitais de aprendizagem. Nesse caso os conteúdos, além de expostos de forma dialógica, apresentam certa possibilidade de interatividade e são tratados através de jogos e simulações.

Em alguns casos, são propostas estratégias baseadas na teoria da distância transacional com foco na autonomia e na flexibilização de aspectos do curso de acordo com o desejo e a necessidade do aluno. Aspectos como a avaliação, os conteúdos abordados e as atividades propostas podem ser flexibilizados através de estratégias dialógicas. Em modelos desse tipo a dificuldade de estruturar uma proposta ao mesmo tempo flexível e adequada é maior, e exige um trabalho baseado na confiança e na participação responsável e madura do aluno (LEITE, 2006).

Em algumas situações, a EAD no ciberespaço ganha aspectos importantes relativos à interatividade e a uma comunicação ativa entre os participantes. Nesses casos podem ser priorizadas a interação, a autoria, a colaboração e a comunicação todos-todos. No entanto, nem sempre esses aspectos são discutidos e contextualizados na perspectiva da cibercultura e do seu potencial, sendo entendidos apenas como elementos presentes nos critérios de avaliação do curso.

Outras situações buscam a perspectiva da autonomia e da autogestão acreditando que essas características são fundamentais para a construção de conhecimento de forma crítica e coletiva. Assim, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem é feito numa perspectiva coletiva e de autoria, em que todos os participantes têm uma participação ativa e autoridade para definir os objetivos do curso, o conteúdo, as formas de avaliação; todas as decisões são tomadas a partir do consenso do grupo (FRÓES BURNHAM et al., 2006).

Em outros casos, o potencial da cibercultura é trazido a partir de uma proposta aberta a reflexões e que tem como ponto central a criticidade e a autonomia na escolha de soluções. A coletividade e a autoria são tratadas com grande importância “no sentido de potencializar a participação dos sujeitos na cultura tecnológica, não só como consumidores de informação, mas, principalmente, como autores e debatedores de ideias” (BONILLA; PICANÇO, 2005).

Essas são algumas estratégias que servem para ilustrar como as tecnologias em rede podem ser utilizadas na EAD com perspectivas diversas e a serviço de ideais também diversos. Muitas das propostas de EAD na rede ignoram as potencialidades do ciberespaço no que diz respeito a uma comunicação horizontalizada e a uma educação aberta. Podemos ver, no entanto, que cada proposta tem a sua especificidade, tem a sua busca e o seu valor e também o seu custo – não necessariamente financeiro. Se pensarmos numa situação ideal, vamos unir a autonomia de uma, a autoria de outra, a ludicidade, as possibilidades gráficas, a interatividade e motivação dos objetos de aprendizagem, a estruturação de outras, o potencial de alcance de outras ainda. O que sustentamos aqui é que apenas alguns modelos são coerentes com uma proposta emancipadora de educação e com uma formação adequada ao contexto da cibercultura e apropriando-se da riqueza em potencial que ela traz.

### 2.3.2.1 *O que pode mudar na educação no contexto da cibercultura*

E afinal, o que pode mudar na EAD *on-line* ou, de forma mais ampla, na educação no contexto da cibercultura? A educação pode mudar quando pensada de forma a contribuir para a formação do sujeito crítico e autônomo, como propõem as discussões no Seminário Internacional Universidade XXI (MEC, 2003). Mas que esta seja uma opção da práxis pedagógica na EAD, e não apenas do discurso. A educação pode mudar quando pensada na perspectiva de conteúdos abertos que favoreçam a democratização da educação. Algumas experiências nesse sentido na perspectiva cultural são os museus virtuais (a exemplo do Museu Virtual de Arte Brasileira<sup>8</sup> e do Museu Virtual de Artes Plásticas<sup>9</sup>) que começam a proliferar pela rede. Na perspectiva educacional, é crescente o número de bibliotecas institucionais que começam a “abrir” seu acervo acadêmico para acesso público (como a Fundação Biblioteca Nacional<sup>10</sup>, a Biblioteca Digital Mundial<sup>11</sup>, a Biblioteca Complutense de

---

<sup>8</sup> <http://www.museuvirtual.com.br/>.

<sup>9</sup> <http://www.artenauniversidade.ufpr.br/muvi/index.html>.

<sup>10</sup> <http://www.bn.br/portal/>.

Madrid<sup>12</sup>, só para citar alguns exemplos), além das já conhecidas bibliotecas virtuais de busca acadêmica (a exemplo do Scielo<sup>13</sup> e da Biblioteca Virtual em Saúde<sup>14</sup>). Outra possibilidade é a implementação de conteúdos livres, fazendo a transição entre conteúdos proprietários (Copyright<sup>15</sup>) para conteúdos compartilhados (Copyleft<sup>16</sup>, Creative Commons<sup>17</sup>); além disso, também é possível a abertura de conteúdos para o acesso livre; nesse caso, embora o conteúdo não seja registrado com uma licença do tipo Creative Commons, por exemplo, ele pode estar aberto ao público em geral; esse é o caso de algumas disciplinas cadastradas no Moodle UFBA e cujo acesso é aberto a visitantes, sem restrição.

Outra possibilidade para a educação em rede são experiências que visam à construção colaborativa, de forma que cada indivíduo se sinta na possibilidade de autonomizar-se e de participar efetivamente da construção de conhecimento, saindo da perspectiva de consumidor de informações e passando a valorizar seus conhecimentos e experiências de vida. Isso é educação para a cidadania, é o olhar para o outro como parte de um todo, como um nó da rede, tão importante quanto qualquer outro. Algumas experiências nesse sentido são os congressos e seminários *on-line* que começam a ser frequentes na *web*, com inscrições gratuitas e abertas a qualquer participante e que promovem espaços de debates e

<sup>11</sup> A Biblioteca Digital Mundial possibilita descobrir, estudar e desfrutar de tesouros culturais de todo o mundo em um único lugar, de diversas formas. Esses tesouros culturais incluem – mas não estão limitados a – manuscritos, mapas, livros raros, partituras, gravações, filmes, gravuras, fotografias e desenhos arquitetônicos. Disponível em: <<http://www.wdl.org/pt/about/>>. Acesso em: 29 mar. 2010.

<sup>12</sup> <http://www.ucm.es/BUCM/servicios/6358.php>.

<sup>13</sup> <http://www.scielo.org/index.php?lang=pt>.

<sup>14</sup> <http://www.bireme.br/php/index.php>.

<sup>15</sup> O Copyright, representado pelo símbolo ©, é um registro que restringe o direito à cópia de um produto intelectual à entidade ou indivíduo que detém o registro. O Copyright é diferente do conceito de “direito autoral”, que se refere ao direito dos autores com relação às suas próprias obras intelectuais, enquanto o primeiro refere-se exclusivamente ao direito de reprodução da obra. Mais informações sobre Copyright disponíveis em: <<http://www.copyright.com>>; acesso em: 11 abr.2010.

<sup>16</sup> O Copyleft, normalmente representado por um “c” invertido, é um mecanismo de usar a legislação de direitos autorais com o objetivo de preservar as liberdades de cópia, utilização, difusão e modificação de uma obra intelectual devido à aplicação clássica das normas de propriedade intelectual, exigindo que as mesmas liberdades sejam preservadas em versões modificadas da obra. Mais informações em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Copyleft>>. Acesso em: 11 abr.2010.

<sup>17</sup> Creative Commons (CC) é um projeto global, sem fins lucrativos, que cria um novo modelo de gestão dos direitos autorais. Dedicar-se a licenciar produções intelectuais através de uma licença que permite a cópia, mas que também pode limitar a utilização da produção com relação a aspectos como: uso não comercial, proibição de modificações, ou obrigar que obras derivadas sejam licenciadas seguindo o mesmo padrão. Ao licenciar um produto com a licença Creative Commons garante-se a autoria do trabalho, que deverá ser sempre referenciada, mas permite-se a cópia, utilização, modificação, dentro das especificidades definidas pelo autor no ato do licenciamento, facilitando a difusão e o compartilhamento da produção, assim como a produção de outras obras derivadas daquela. A filosofia das licenças livres, como a Creative Commons, é quebrar as limitações impostas pela lei de Copyright que veda a cópia parcial ou total da obra. Mais informações sobre Creative Commons disponível em: <<http://creativecommons.org>> e <<http://www.creativecommons.org.br>>; acesso em: 11 abr.2010. No Brasil, o Projeto Creative Commons é coordenado pela Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro.

apresentações de trabalhos através da Internet (a exemplo do III Congresso *on-line* – Observatório para la Cibersociedad<sup>18</sup>, e do 7º Seminário Nacional de Educação a Distância<sup>19</sup>). Outra possibilidade é a disponibilização de livros no formato eletrônico, não somente como conteúdo a ser lido, mas também com possibilidade de comentários e contribuições do leitor; um bom exemplo dessa experiência é o livro *The Wealth of Networks*<sup>20</sup>, de Yochai Benkler, disponibilizado em formato wiki na *web*.

Outro grande desafio que se apresenta à educação diz respeito à atenção à diversidade sociocultural dos alunos, uma questão consensual na comunidade acadêmica. O aspecto comunicacional do ciberespaço pode facilitar a identificação de características socioculturais individuais. No entanto, o verdadeiro desafio está na forma como essas diferentes características serão consideradas a fim de que cada sujeito sinta que o seu contexto pessoal faz parte de todo o processo. Certamente, vencer este desafio passa pela busca de um atendimento cada vez mais individualizado (RICCIO, 2005), também coerente com a tendência de construção de um caminho individual e não linear na comunicação, trazida por Pierre Lévy (2000), a partir da ideia de múltiplas opções de escolha. Além disso, é necessário não perder de vista a complexa relação entre unidade e diversidade trazida por Edgar Morin:

[...] cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. (MORIN, 2004, p.55).

Nessa linha de atender à diversidade, outra possibilidade para a educação em rede é uma abordagem curricular inovadora, de forma que o currículo possa ser ajustado, dinamicamente, às necessidades da comunidade escolar e do seu entorno. Essa abordagem é chamada de currículo como hipertexto em Arnaud Lima Júnior e Nelson Pretto (2005). Nessa perspectiva,

[...] o currículo passa a ser organizado de forma a se construir num espaço multirreferencial de aprendizagem, onde múltiplas abordagens são possíveis e resultados de diferentes acordos entre os agentes atuando sobre eles mesmos. Isso faz com que o currículo seja flexível, ágil, dinâmico, interativo, heterogêneo, simultâneo, pertencendo ao pensamento coletivo, satisfazendo demandas da comunidade escolar e da sociedade em geral. (p.209).

---

<sup>18</sup> <http://www.cibersociedad.net/congres2006/>.

<sup>19</sup> [http://www.joaomattar.com/7senaed/index.php?title=P%C3%A1gina\\_principal](http://www.joaomattar.com/7senaed/index.php?title=P%C3%A1gina_principal).

<sup>20</sup> [http://www.benkler.org/wealth\\_of\\_networks/index.php/Main\\_Page](http://www.benkler.org/wealth_of_networks/index.php/Main_Page).

A multirreferencialidade significa, para os autores, que:

[...] o objeto é aberto a múltiplas abordagens, não apenas por conta dos múltiplos e possíveis tratamentos que a ele podem ser dados, não apenas por conta das suas características mas, também, e quem sabe principalmente, porque é resultado das diferentes formas com que os autores – e não atores! – atuam sobre eles. [...] Isto significa que um ponto de vista não é necessariamente superior aos demais, e, melhor ainda, nenhum ponto de vista deverá ser reduzido ou eclipsado pelos demais. (p.210).

Essa abordagem de currículo é originada a partir da ideia do currículo como um espaço multirreferencial de aprendizagem de Teresinha Fróes Burnham (1993); nesse caso, os envolvidos no processo constroem suas próprias rotas, seguindo a metáfora da rede que constitui elemento estruturante do processo.

As inovações propostas para a EAD *on-line* estão pautadas na interação e na construção coletiva de conhecimento, contribuindo para a crítica à educação como mera transmissão e com foco no desenvolvimento e sucesso individuais e indo ao encontro da concepção problematizadora defendida por Paulo Freire (2006a, 2006b). Nesse sentido, Alex Primo (2008) argumenta que:

As propostas freireana e construtivistas estão na base de uma concepção alternativa de educação a distância. Mesmo que a tecnologia digital se preste bem a cursos não presenciais massivos, constituídos por apostilas digitais e testes de correção automatizada, a perspectiva pós-moderna de educação dá o devido destaque à construção progressiva dos conceitos (o que se opõe à memorização) e aos projetos de aprendizagem, desenvolvidos e debatidos no grupo. Nestas modalidades de educação (e não mero ensino) a distância, as ferramentas digitais de comunicação e escrita coletiva são utilizadas como meios para o fomento da criatividade e atividade crítica diante do mundo. (p.63).

A educação em rede possibilita interessantes abordagens; entretanto, todas elas pressupõem uma compreensão crítica da presença das tecnologias na sociedade contemporânea e nos processos educacionais. Nesse sentido, entendemos que a atuação do docente nessa educação em rede ou educação *on-line*, exige uma postura bastante diferenciada daquela relativa a uma educação pautada na transmissão; no entanto, essa postura diferenciada, muitas vezes, é desconhecida pelo docente e se apresenta como um grande desafio à sua atuação. Concordando com Miguel Zabalza (2004), não é possível pensar em inovações à margem daqueles que tenham de realizá-las e, no caso da docência, os professores são sempre os agentes básicos das inovações na universidade. Sendo assim, é



fundamental uma reflexão sobre a formação desses agentes que, em muitos casos, são os próprios mentores das mudanças.

### **2.3.3 Sobre a formação de professores *on-line* na perspectiva da autonomia**

Um fato relevante que se apresenta cada vez mais frequentemente é o envolvimento dos docentes superiores na chamada docência *on-line* – seja para atuação em cursos a distância, seja no uso das tecnologias como apoio a cursos presenciais. No caso da EAD, em particular, essa maior frequência é demonstrada pelo crescimento das vagas ofertadas nessa modalidade, que cresceu cerca 6.314% no período de 2003 a 2007, de acordo com o Relatório de Evolução da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2009). Com esse fato, um dilema docente é exacerbado: a necessidade da formação continuada para a atuação na docência – agora – *on-line*.

No caso da educação superior, é importante compreender a sistemática de inserção dos profissionais dos campos específicos na atividade docente. A seleção para o ingresso dos professores universitários se dá, prioritariamente, em função da reconhecida competência na sua área específica de atuação, hoje, cada vez mais, profundamente especializada. Na Educação, os docentes universitários são profissionais que possuem sua expertise no próprio campo da educação e são, pelo menos em tese, formados com qualificação para a própria docência. São esses os profissionais que atuam basicamente nas Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação, responsáveis pelos cursos de Pedagogia, formação de professores ou pela formação pedagógica dos alunos das demais licenciaturas (matemática, física, química, história, geografia etc.). No entanto, tanto para os profissionais das licenciaturas específicas como para as outras áreas do conhecimento, a situação é crítica uma vez que os docentes são especialistas na sua área de conhecimento específica, sem possuírem formação mais sólida no campo educacional. Essa formação passa a se dar, então, a partir de sua própria prática ou de participação em eventos na área específica onde atuam, onde são abordadas as novidades e inovações técnicas para o ensino das disciplinas da área em questão. Aqui, pouco ou quase nada se fala sobre as questões relativas às concepções de currículo, das metodologias de ensino, das abordagens pedagógicas ou formas de aprendizagem adequadas à cultura contemporânea. Sobre isso, Miguel Zabalza (2004) argumenta que “um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida” (p.107). Segundo o autor, o exercício da

docência, no ensino superior, não é visto como uma atividade profissional, prevalecendo uma visão que compreende a docência como uma atividade estritamente prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, exceto aqueles referentes aos conteúdos abordados.

A grande oferta de cursos *on-line* trouxe um agravamento da situação. Mesmo o docente sentindo-se à vontade com o conteúdo a ser abordado (objeto de estudo e experiência dos seus longos anos de atividade profissional), na maioria das vezes ele desconhece as peculiaridades e especificidades da atuação na docência *on-line*, principalmente se estamos pensando numa perspectiva que considere a rede como elemento de fortalecimento dos processos de produção de culturas e de conhecimentos e não como mera distribuidora de informações. Considerando o preconizado como sendo a rede fomentadora e estruturante (PRETTO, 1996) da produção – tanto intelectual, cultural como material –, podemos pensar sobre uma outra, continuada e necessária, formação dos docentes universitários. Essa formação, também ela, precisa estar impregnada com esse aporte teórico e conceitual. A literatura sobre o tema é ampla e o que se vê tanto nas pesquisas (MAREK, 2009) como nas demandas de docentes de outras áreas para as Faculdades de Educação, é a solicitação de suporte (cursos) técnico visando à preparação para a docência, seja ela presencial ou *on-line*.

Com o objetivo de refletir sobre essa questão, retomamos a experiência docente que, se analisada no processo, pode vir a se constituir em importante elemento de sua própria formação. A experiência do docente como parte do seu processo formativo é, assim como propõe Jorge Larrosa (2001, 2005), refletir mais sobre a própria docência *on-line* e as possibilidades do estabelecimento de redes de comunicação, formação e aprendizagem que articulem de forma intensa os diversos níveis da educação.

### 2.3.3.1 A docência *on-line*: como começar

Com a proliferação de cursos na Internet, os professores universitários terminam sendo estimulados a participar, seja como aluno, seja como docente, dessas experiências. Os modelos desses cursos variam desde cursos estritamente expositivos a outros baseados numa interação mais intensa, buscando uma formação crítica. O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar desses novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar essas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas

para ele, como, por exemplo, as relativas à interação *on-line*, em que os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação *on-line* dos alunos como também pela necessidade de o próprio docente atuar de forma ativa nas discussões.

Nossa experiência tem mostrado que, na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos *on-line* sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas. Ao mesmo tempo, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos *on-line* nem sempre é bem aceita pelos docentes. Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente são suficientes para atuar também nesses cursos, desde que contemplem conteúdos por eles dominados; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho, adentram pelo mundo dos cursos *on-line* sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência. Aqui vale ressaltar que esse tempo encurtado, que corresponde ao “trabalho intensificado” dos professores universitários (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) é, a nosso ver, um impeditivo para que a formação possa se dar, também ela, de acordo com os princípios que estamos preconizando.

Mais uma vez, aqui encontramos duas situações distintas. Quando nos referimos aos cursos envolvendo docentes do campo da Educação, apesar de perceber-se, em alguns casos, uma reação ao uso das tecnologias, os conhecimentos didático-pedagógicos já estão incorporados aos seus saberes docentes. Entretanto, quando nos referimos a outras áreas que não a Educação, a situação é ainda mais crítica, já que, como mencionado, a formação pedagógica desses docentes é frágil e em geral privilegia-se uma perspectiva conteudista. A montagem de redes comunicacionais, a partir da docência *on-line*, demanda um conjunto de saberes que não estão disponíveis sem um aprofundamento teórico do tema, uma vez que não nos basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão – prática ainda hegemônica na educação presencial – para a docência *on-line*. Nesse sentido, Socorro Pereira (2008) mapeou um conjunto de saberes fundamentais para a atuação *on-line* do docente: mediação pedagógica, interatividade, colaboração, virtualização e saberes tecnológicos, destacando ainda que “a construção desses saberes requer a imersão dos docentes no contexto da cibercultura, aprendendo com o movimento não linear do hipertexto, saltando de um nó a outro, intervindo, modificando produzindo e colaborando” (p.195). O que se busca, em verdade, é compreender os novos desafios da educação e da docência *on-line*

justamente inseridas na chamada cibercultura, com o objetivo de estabelecer redes comunicacionais de formação e aprendizagem que possibilitem uma educação dialógica e crítica.

O docente, muitas vezes alienado com relação à importância da sua atuação no sentido da formação do sujeito crítico, agarra-se às competências técnicas específicas de sua área de conhecimento e ignora a necessidade de abrir-se a uma atividade docente mais dialógica e mais integral; na verdade, essa é uma questão que perpassa a Educação independente da sua modalidade ou das tecnologias que utiliza. Assim, consideramos importante buscar mostrar ao docente universitário possibilidades para a saída da sua inércia nesse campo (ROSEMBERG, 2000), buscando apresentar-lhe outras possibilidades e, o mais importante, o fazer refletir sobre a sua própria prática pedagógica. Mais uma vez, o cuidado com as perspectivas de treinamento instrumental são necessários para não se cair no mesmo erro de imaginar a formação para a docência *on-line* a partir de conceitos fechados, conteúdos pré-definidos, abordagens “ideais”, que, seguramente, seria rejeitada pelos docentes. Em função disso, trazemos a perspectiva da experiência como formação e da formação na experiência como uma possibilidade para a formação para a docência *on-line*.

#### 2.3.3.2 A experiência como formação

Compreendemos a formação docente numa perspectiva de formação para a autonomia e isso demanda pensá-la de forma ampla, na qual se busque a identificação do potencial de cada um com a valorização e intensificação desse potencial. Jorge Larrosa (2005) discute a formação na perspectiva trazida por Nietzsche do *vir a ser o que se é*, e sugere que

[...] talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente. Que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado [...]. Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. (p.45).

Ela deve ser, então, a busca do converter-se ao que se é, onde cada indivíduo encontraria sua própria forma, sua própria identidade, através de processos que lhe possibilitem refletir sobre os acontecimentos. O sujeito passaria, para tal, por um processo constante de reflexão sobre os acontecimentos que se sucedem, numa contínua ressignificação retrospectiva. Este não é um processo linear no tempo, mas, ao contrário, as ressignificações

acontecem na medida em que relações espaciais e temporais se estabelecem, mediadas e intensificadas pelas tecnologias digitais de comunicação. O ponto de partida para esse vir a ser o que se é, é a inquietação no presente. Por isso, a formação se dá contra o presente constituído uma vez que para se “chegar a ser o que se é há que combater o que já se é” (LARROSA, 2005, p.61). Isso nos leva a pensar na perspectiva da destruição e da recriação, o tempo todo, ao lado de um conceito de liberdade entendida como vontade de criação, de arte, de invenção (LARROSA, 2005, p.65). Larrosa não se refere aqui à invenção do gênio, mas a invenção a partir da experiência. “E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem” (LARROSA, 2005, p.66-67). Nessa visão, Nietzsche, citado por Larrosa (2005), traz não uma verdade para apropriar-se, mas uma tensão:

Não lhe vale a generosidade enganosa e interessada daqueles que dizem dar algo – uma fé, uma verdade, um saber -, mas para oprimir com aquilo que dão, para fabricar discípulos ou crentes. Não faz mais do que enriquecer a cada um de si mesmo, duvidar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar, em suma, que cada um chegue a ser o que é. (NIETZSCHE, 1972, p.323 apud LARROSA, 2005, p.73).

E para isso, não há um caminho traçado a seguir, há que se traçar o próprio caminho sem se deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, tem que se perder o tempo, vagabundear (LARROSA, 2005). Do ponto de vista metodológico, estar aberto às experiências e poder refletir sobre elas é a possibilidade de pensar, não com uma camisa de força que formata, mas como um movimento de abertura que considere as múltiplas possibilidades dos conhecimentos, postas na mesa através dos meios interativos de comunicação contemporâneos.

Maurice Tardiff e Danielle Raymond (2000), em artigo analisando a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores do ensino fundamental, abordam alguns aspectos interessantes sobre a formação do professor já durante o exercício da profissão (ou seja, vivendo a experiência da docência): o choque com a realidade, tanto burocrática quanto com relação aos próprios alunos; a aprendizagem com os pares; o conhecimento e a aceitação de seus próprios limites com relação ao tempo; a delimitação dos territórios de competência do professor. Os autores trazem também uma ideia de evolução (talvez maturidade) profissional que inicia numa perspectiva mais centrada no conteúdo e em si próprio (o professor) e segue para uma perspectiva mais centrada no aluno e na sua aprendizagem. Além disso, Tardif e Raymond (2000) abordam a história de vida do

professor (enquanto criança, aluno, vivência na formação profissional) juntamente com sua própria identidade pessoal como aspectos que influenciam diretamente na construção do seu ser-professor. Podemos estender as reflexões desses autores para o ensino superior e, assim, compreender as vicissitudes do trabalho docente contemporâneo – presencial ou a distância. Refletir sobre a experiência requer compreendê-la de forma ampla e, para isso, o trabalho docente necessita ser *desacelerado* para permitir uma maior reflexão sobre o próprio ato de ensinar (e de aprender!). Reflexão essa que pode e deve se dar tanto individual como coletivamente, tanto presencial como a distância, através das redes estabelecidas.

A noção de experiência como formação trazida por Jorge Larrosa (2001) entende que a experiência não pode ser vista somente como a prática, mas também como a reflexão sobre a prática; sem a reflexão a experiência perde o seu sentido, perde o seu “saber”. Além disso, a experiência deve ser vista como singular, finita, para cada sujeito que a vive. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (LARROSA, 2001). Com essa perspectiva, Larrosa argumenta que a informação, a opinião e a velocidade (do tempo) são inimigas da experiência, atrapalham o acontecer da experiência, pois são pautadas nos acontecimentos externos a nós mesmos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001).

O sujeito da experiência, por sua vez, se caracteriza por sua disponibilidade e abertura ao que “lhe passa”; é um sujeito ex-posto, que ao viver a experiência se forma e se transforma. E somente o sujeito da experiência tem acesso ao saber que ela proporciona, somente ele está aberto à sua própria experiência, pois “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2001).

### 2.3.3.3 A experiência *on-line* como formação

Pensar na experiência da docência *on-line* como formação condiz com a perspectiva cibercultural que estamos adotando. A imersão na rede, com a apropriação dos recursos tecnológicos digitais de comunicação, possibilita, em tese, a construção de caminhos individuais e também coletivos de formação. A atuação na docência *on-line* leva o professor a adentrar nesse mundo virtual, repleto de possibilidades, que lhe permite o contato com outras vozes, outras reflexões, outras virtualizações e realidades. Além disso, essas virtualizações no ciberespaço têm sido percebidas como potencializadoras do pensamento crítico e da autonomia, já que não trazem (somente) ideias massificadoras produzidas e controladas por emissores centrais, mas sim uma diversidade de ideais, pensamentos, falas, olhares e reflexões. Dessa forma, em potência, docentes e alunos deixam de ser meros consumidores de informações e passam a contribuir para o mar de vozes que é o ciberespaço, reconhecendo-se como autores. Articula-se, a partir disso, um movimento de diálogo entre a prática de cada um e as reflexões teóricas advindas da literatura sobre educação, cibercultura e a docência *on-line* propriamente dita. Com isso, a própria prática pedagógica passa a ser objeto de crítica, traduzindo-se em formação.

Os ambientes virtuais de aprendizagem constituem uma ambiência rica em possibilidades de diálogo com o conhecimento instituído, de construção de novos conhecimentos e culturas e de ampliação de visão de mundo de todos os partícipes desses processos, já que o ciberespaço traz consigo essas amplas possibilidades de interação com o novo, com o outro, com a diferença. Assim, contando com a autonomia de cada um, é que se concretiza a formação pela experiência na docência *on-line*. Mas isso, se olharmos para o caminho e não para o resultado, “[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver, nem pré-dizer” (LARROSA, 2001).

Apostamos na experiência *on-line* como formação – embora conscientes que esta não é a única fonte de saberes para a docência *on-line* – trazendo a reflexão na experiência com a intenção de levar o olhar do professor para além da formação conteudista e tecnicista. No entanto, quando falamos do mundo virtual, estamos falando de possibilidades; quando falamos em autonomia, estamos falando de possibilidades; portanto, estamos falando de não linearidade e de caminhos não previamente traçados, repletos de experiências individuais e coletivas. Caminhos escolhidos por cada um em seu processo individual e que se entrecruzam

no processo coletivo também em construção. O fomento à reflexão sobre a prática no sentido de trazer o docente para fora dessa inércia coletiva que prevalece nos ambientes educacionais pode ser um caminho, desde que respeite a autonomia individual e do coletivo. Dulcinéa Rosemberg (2000) faz uma reflexão sobre essas questões, que aborda de forma bastante pertinente, com relação à formação continuada do professor universitário à luz da abordagem de Castoriadis sobre a autonomia, e argumenta que:

[...] nas universidades públicas brasileiras, assim como na sociedade, a criação de um espaço e de um tempo públicos de reflexão somente ocorrerá na e pela universidade se, como professores, sujeitos livres e autônomos, tomarmos a autonomia didático-científica de que somos portadores e instituímos política e eticamente o nosso projeto de formação continuada, na perspectiva por nós todos desejada – professores e alunos. (ROSEMBERG, 2000, p.12).

A autonomia, mais uma vez, é colocada como palavra de ordem; e autonomia e cibercultura, no nosso entender, estão amplamente imbricadas. Imbuídos dessa concepção, avançaremos na compreensão dos ambientes virtuais de aprendizagem, buscando investigar como a autonomia e as características de autoria e colaboração potencializadas pela cibercultura aparecem nas situações educacionais que utilizam ambientes virtuais.



### **3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

*Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada,*

**Boaventura de Souza Santos**

Neste capítulo, abordaremos o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), buscando problematizá-lo à luz das concepções de autores que já discutem o tema e explicitar a abordagem que adotamos para o mesmo no sentido de relacionar o conceito aqui discutido com a perspectiva da autonomia evidenciada no capítulo anterior. Além disso, abordaremos os chamados Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (*Learning Management Systems – LMS*), que são AVA que apresentam uma estruturação e uma intencionalidade voltadas para a aprendizagem, e traremos alguns exemplos de AVA nesta categoria; dentro dessa categoria encontra-se o ambiente Moodle. Sobre o Moodle, ambiente atualmente utilizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e amplamente difundido no Brasil e no mundo, faremos um estudo mais aprofundado trazendo suas características e suas potencialidades pedagógicas, buscando compreender como a escolha pelo Moodle pode facilitar uma formação crítica em busca da autonomia.

#### **3.1 AMBIENTES VIRTUAIS E OUTROS CONCEITOS**

O conceito de ambiente virtual de aprendizagem surge no contexto da educação na cibercultura e se constitui num recurso muito utilizado e discutido na educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Em geral, é entendido como um ambiente em rede utilizado para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial ou

a distância. Na literatura, encontramos algumas definições para ambientes virtuais de aprendizagem que vão desde um entendimento exclusivamente técnico (quando os AVA são associados simplesmente ao conceito de um “ambiente computacional” ou de uma “plataforma de ensino”) a uma concepção ampliada no sentido do potencial da virtualização. Por exemplo, Fabiane Vavassori e André Raabe definem um ambiente virtual de aprendizagem como “[...] um sistema que reúne uma série de recursos e ferramentas, permitindo e potencializando sua utilização em atividades de aprendizagem através da Internet em um curso a distância” (VAVASSORI; RAABE, 2003, p.312); essa definição restringe a utilização dos AVA para a educação a distância (EAD) através da Internet, desconsiderando o seu uso para a educação presencial assim como para um ambiente em rede local. Para Elizabeth Almeida (2003, p.331), esses “ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação”; a autora traz também, como potencial desses ambientes a integração de várias mídias, linguagens e recursos, além de uma melhor organização das informações e a possibilidade de uma maior interação entre as pessoas e o objeto de conhecimento. Edméa Santos (2003) conceitua o AVA como um “espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem” (SANTOS, 2003, p.223), compreendendo-os no sentido de espaços potencialmente ricos para a construção de conhecimento. Na concepção de Lynn Alves, Jaqueline Silva e Giulia Fraga (2004) os AVA se constituem em espaços de novas aprendizagens cognitivas e sociais, possibilitando diferentes níveis de interação com os elementos tecnológicos e entre os sujeitos interagentes, ampliando as possibilidades de formação de comunidades virtuais. Eliane Schlemmer (2005) considera os AVA como *softwares* desenvolvidos para o gerenciamento de aprendizagem via rede no quais são sintetizadas as funcionalidades de comunicação (Comunicação Mediada por Computador – CMC) e de distribuição *on-line* de materiais; a autora associa os AVA a outros termos (como Sistemas de Gerenciamento de EAD ou Software de Aprendizagem Colaborativa), que, segundo o seu entendimento, são denominações distintas para um mesmo conceito. Na concepção da autora, é fundamental identificar qual o critério didático-pedagógico do ambiente “pois todo e qualquer desenvolvimento de um produto para educação é permeado por uma concepção epistemológica, ou seja, por uma crença de como se dá a aquisição do conhecimento, de como o sujeito aprende” (SCHLEMMER, 2005, p.34-35); a autora ressalta ainda que duas abordagens básicas podem ser percebidas em ambientes virtuais: a empirista e a

interacionista, e defende que a segunda é a mais adequada para a formação de comunidades virtuais. Carla Valentini e Eliana Sacramento Soares (2005) associam a expressão AVA ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual, de forma que seja propiciada a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento; as autoras destacam que, embora mais comumente associados à EAD, os AVA são amplamente utilizados como suporte na aprendizagem presencial. Fernando Ramos e outros (2009) argumentam que os AVA mais eficazes são aqueles que apresentam um conjunto integrado de recursos de comunicação e de apoio para os usuários, onde os alunos podem interagir uns com os outros, e que são baseados numa perspectiva construtivista em que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos e não passivamente transmitidos através do AVA.

Em sua maioria, as definições de ambientes virtuais trazem o elemento “potencial” como base, sempre fazendo referência à aprendizagem em rede, sendo que cada definição dá ênfase a um ou mais aspectos considerados mais relevantes pelos autores. Buscando ampliar e ressignificar o conceito de AVA, optamos por retomar os conceitos de virtual, atual e real que se entrelaçam, e que foram discutidos no Capítulo 2. Um ambiente de aprendizagem pode ser entendido como um espaço onde se constrói conhecimento, como convencionalmente conhecemos a sala de aula presencial. Um ambiente *virtual* de aprendizagem, considerando a vertente do virtual relacionada à informatização, é um ambiente que se estabelece a partir das tecnologias em rede. Mas compreendendo o virtual também como um estado de problematização, de potência, os AVA podem ser vistos como espaços de aprendizagem nos quais se ampliam as possibilidades de construção de conhecimento, pois, em potência, são ambientes que promovem e fomentam o questionamento e a problematização, contribuindo, assim, para o processo contínuo de virtualização/atualização inerentes à reflexão. Ademais, podemos compreendê-los como espaços multirreferenciais de aprendizagem, adotando a definição defendida por Teresinha Fróes Burnham dos mesmos como:

[...] *loci* socioculturais onde as interações se processam no sentido da construção de indivíduos e coletivos sociais – que têm na produção material e imaterial lastros para tecer a autoria de suas produções e têm autonomia coletiva para compreender o significado de sua participação na constituição social de si mesmos, do conhecimento e da sociedade. (FRÓES BURNHAM, 2000, p.302-303).

Na sociedade contemporânea, aliados a espaços já considerados como espaços de formação, como a Igreja, a família, o local de trabalho, a escola, outros espaços de interação

social passam a ser percebidos como espaços multirreferenciais de aprendizagem em que diferentes leituras da realidade são expostas e as pessoas entram em contato com diferentes formas de construir conhecimento (FRÓES BURNHAM, 2000). Nesse sentido, os AVA podem ser compreendidos de forma ampliada como espaços multirreferenciais de aprendizagem constituídos em rede onde diversas possibilidades de construção de conhecimento estão abertas, e onde são potencializadas as virtualizações em razão da linguagem digital<sup>21</sup>.

Entendendo os AVA dessa forma, o ciberespaço pode ser visto como o mais amplo dos ambientes virtuais já que apresenta o potencial para a construção de conhecimento de forma individual e coletiva. Seguindo nessa linha, podemos ver as diversas interfaces existentes no ciberespaço como sendo, também, ambientes que, em potência, se constituem em espaços fecundos para a aprendizagem. Tomando por empréstimo a metáfora aristotélica, usada por Lévy, de que a semente é, em potência, uma árvore, mas se transformará ou não em uma árvore a depender de uma série de fatores, podemos arguir que o ciberespaço e suas interfaces se constituirão em espaços de construção de conhecimento a depender das escolhas que se façam com relação aos processos de mediação, aos recursos, aos fluxos comunicacionais, dentre outros aspectos, que se utilizam para o intercâmbio e a produção de saberes. Com relação a isso, Lévy (2000) argumenta que este é um momento de:

[...] 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. (LÉVY, 2000, p.172).

Assim, qualquer *site* na *web*, potencialmente, é um ambiente virtual de aprendizagem no qual podem ser implementadas situações que favoreçam a aprendizagem de forma individual e/ou coletiva. Listas de discussão na *web*, por exemplo, podem ser entendidas como espaços onde mensagens são socializadas no formato do correio eletrônico; no entanto, mais que simples espaços para troca de mensagens elas podem ser vistas como:

[...] instrumentos que servem como verdadeiro coletivo inteligente, onde os assuntos agrupados de forma temática são tratados por especialistas das mais diversas áreas, discutindo, comentando ou informando. Formam-se assim fóruns permanentes, proporcionando trocas mais profundas do que as obtidas

---

<sup>21</sup> Para uma reflexão sobre os AVA como espaços multirreferenciais de aprendizagem, ver Teresinha Fróes Burnham e outros (2010).

nos chats, por exemplo. Cria-se uma comunidade informativa extremamente importante no processo pedagógico. (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 2005, p.14).

Outro exemplo são os grupos virtuais em que, além da possibilidade de troca de mensagens (constituindo-se uma lista de discussão), são disponibilizados espaços para repositório de arquivos, fotos, perfis de usuários etc., possibilitando uma maior troca entre os participantes. Atualmente, o ciberespaço é repleto de espaços criados para esses fins, as chamadas comunidades virtuais ou redes sociais, a exemplo do Orkut<sup>22</sup>, FaceBook<sup>23</sup> e MySpace<sup>24</sup>, incluindo os ambientes virtuais 3D, como o Second Life<sup>25</sup>, que também podem ser interpretadas como AVA, uma vez que, em sua definição mais ampla, as comunidades virtuais agregam pessoas com interesses comuns no ciberespaço, oferecendo um suporte afetivo e emocional aos seus membros geograficamente distantes, constituindo-se, portanto, em espaços socioculturais de interação e construção de conhecimento (MATUZAWA, 2001). Maria Helena Bonilla (2005) entende a comunidade virtual como uma comunidade que existe sem estar presa ao tempo e ao espaço; que se organiza (através da rede) a partir de interesses ou problemas comuns.

Mesmo não presente – sem lugar de referência estável, visto que ela se encontra em todo lugar onde se encontram seus membros, ou nenhum lugar – a comunidade está repleta de paixões e projetos, conflitos e amizades, fazendo surgir interações sociais, reinventando culturas. (BONILLA, 2005, p.133).

Retomando o conceito de virtual abordado anteriormente, e entendendo seu aspecto principal como sendo a potencialidade, percebemos que os AVA trazem uma perspectiva comunicacional ampla, no modelo todos-todos, no qual a construção de conhecimento pode se dar de forma coletiva numa perspectiva de rede e de autonomia. Em potência, todos esses ambientes na *web* podem ser entendidos como ambientes de aprendizagem, como espaços multirreferenciais de aprendizagem. Além dessas interfaces, existem ambientes estruturados e desenvolvidos com o objetivo de apoiar o processo de ensino e aprendizagem via rede; são os chamados LMS, ou Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem.

---

<sup>22</sup> <http://www.orkut.com.br/>.

<sup>23</sup> <http://www.facebook.com/>.

<sup>24</sup> <http://www.myspace.com/>.

<sup>25</sup> <http://secondlife.com/>.

### 3.2 AMBIENTES VIRTUAIS ESTRUTURADOS: DEFINIÇÕES E EXEMPLOS

Os Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem ou Sistemas de Gerenciamento de Cursos são *softwares* projetados como salas de aula virtuais, gerando várias possibilidades de interações entre os seus participantes, além da criação, com relativa facilidade, de cursos *on-line* por parte dos educadores. Os LMS, além de agregarem as características dos AVA – e por isso muitas vezes serem identificados simplesmente como tal – são estruturados intencionalmente para o apoio à aprendizagem, e apresentam uma série de funcionalidades nesse sentido, como, por exemplo: recursos para promover a interação, para a proposição de atividades, para possibilitar a publicação de conteúdos em diversos formatos, gerenciamento de integrantes (alunos e professores), relatórios de acesso e de atividades, dentre outros.

No final da década de 1990, quando começaram a surgir os primeiros LMS, a maioria se constituía em *softwares* proprietários, e foram adquiridos por instituições de ensino, grande parte delas da rede privada, para a implantação de seus ambientes virtuais. Um exemplo de LMS proprietário que ganhou espaço no mercado acadêmico no Brasil é o Blackboard<sup>26</sup>, desenvolvido pela Blackboard Inc, um provedor de *softwares* e serviços para educação *on-line*. Como exemplos de instituições que utilizaram o Blackboard no Brasil podemos citar: a Universidade Católica de Brasília (UCB, 2005), as Faculdades COC (ASSIS; VERSUTI, 2005), o Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) (ALMEIDA; GARBULHA; ATTA, 2005), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo. O WebCT<sup>27</sup> é outro LMS proprietário que foi originalmente desenvolvido pela University of British Columbia no Canadá e sua primeira versão ficou pronta em 1996. O WebCT é um ambiente configurável no sentido de que oferece uma coleção de recursos que serão selecionados ou não pelo professor ao construir seu curso no ambiente; segundo Adriana Noronha e Armanda Vieira (2005), a manipulação dos recursos do WebCT é de fácil assimilação, requerendo quase nenhum conhecimento técnico por parte do professor ou do aluno. Uma crítica ao ambiente, segundo as autoras, é que não havia a possibilidade de envio de mensagens diretas para os alunos e, na experiência relatada, foi necessário a utilização de uma lista de discussões adicionalmente ao uso do WebCT (NORONHA; VIEIRA, 2005). Em 2006, quando o WebCT era utilizado por mais de 10 milhões de estudantes em 80 países, ele foi adquirido pela Blackboard Inc, sua principal concorrente, e foi descontinuado; atualmente,

---

<sup>26</sup> <http://www.blackboard.com/>.

<sup>27</sup> O *site* do WebCT foi desativado, mas algumas informações sobre o ambiente podem ser encontradas na Wikipedia, disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/WebCT>>; acesso em: 04 abr. 2010.

a empresa atua apenas com o Blackboard como sistema de gerenciamento de aprendizagem.

Muitos são os LMS disponíveis gratuitamente, alguns deles desenvolvidos sob a filosofia do *software* livre. No Brasil, diversas instituições desenvolveram seus próprios LMS e os utilizam e disponibilizam como ambiente de apoio a cursos *on-line*. Um exemplo é o ambiente AulaNet<sup>28</sup>, desenvolvido no Laboratório de Engenharia de Software (LED) do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1997. O AulaNet é um ambiente distribuído gratuitamente e já é utilizado por diversas instituições no Brasil; no entanto, seu código não é aberto, e, portanto, não é desenvolvido dentro da filosofia de *software* livre. A EduWeb, empresa fundada em 1998 através da Incubadora Gênesis, da PUC-Rio, é a distribuidora oficial do AulaNet, e mantém, até hoje, parceira com o LED, oferecendo, também, suporte gratuito ao uso do ambiente (AULANET, 2009). Os recursos do AulaNet, que são denominados de “serviços”, são organizados em três grupos: serviços de coordenação, serviços de comunicação e serviços de cooperação; durante o desenvolvimento do curso os professores decidem quais serviços estarão disponíveis para os alunos (LUCENA; LUCENA, 2005). Outro aspecto importante do AulaNet é que os materiais didáticos para os cursos são construídos externamente ao ambiente, e os arquivos com os materiais elaborados em diversos formatos (a exemplo de apresentações, simulações, textos e outros) são armazenados no ambiente; os cursos mostrados a título de demonstração no *site* de divulgação do AulaNet<sup>29</sup>, por exemplo, utilizam arquivos no formato Flash Player, caracterizando uma visão estática dos conteúdos e uma ausência de autonomia, por parte dos educadores, para a sua modificação.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu, no ano 2000, o ambiente ROODA<sup>30</sup> – Rede Cooperativa de Aprendizagem –, com o objetivo de atender à demanda dos docentes e discentes da universidade. O desenvolvimento foi feito numa parceria entre o Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED<sup>31</sup>) e o Laboratório de Interação Mediada por Computador (LIMC<sup>32</sup>), sob a filosofia do *software* livre. A partir de 2003, o ROODA passou a fazer parte do projeto de EAD da UFRGS como um dos seus ambientes oficiais. O ROODA foi construído visando respeitar as diferentes propostas metodológicas, pedagógicas e epistemológicas existentes na instituição; para tal, foi

---

<sup>28</sup> <http://aulanet.les.inf.puc-rio.br/aulanet>.

<sup>29</sup> Arquivo com a coleção dos chamados “cursos de prateleira” no AulaNet, oferecidos pela EduWeb, disponível em: [http://www.eduweb.com.br/downloads/eduweb\\_curso\\_prateleira.zip](http://www.eduweb.com.br/downloads/eduweb_curso_prateleira.zip); acesso em: 06 dez. 2009.

<sup>30</sup> <http://www.ead.ufrgs.br/rooda>.

<sup>31</sup> <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted/index.html>.

conduzida uma pesquisa a fim de levantar as demandas dos professores, e o ambiente foi pensado de forma a possibilitar a sua personalização no que diz respeito à sua estrutura e aparência. Uma versão beta (em experimentação) do ROODA já havia sido desenvolvida em 1999; após a nova especificação do ambiente, agregando características de customização, a equipe optou por descontinuar a versão beta e reiniciar o desenvolvimento do ambiente, já com as novas características, utilizando padrões de desenvolvimento que possibilitassem sua manutenção futura (BEHAR; PRIMO; LEITE, 2005). Na visão do professor, o ROODA apresenta uma aba de opções (aula, biblioteca, bate-papo, fórum, webfólio, conceito etc.) na qual o professor pode inserir conteúdos e propostas de atividades e também tem a possibilidade de configurar seu espaço desabilitando algumas das opções presentes. Com relação à interface gráfica, o professor pode escolher entre três temas apresentados pelo ambiente; na inserção de mensagens a edição é apenas textual sem formatação; os conteúdos são inseridos em formato de arquivos externos ao ambiente ou montados utilizando um editor interno (ROODA, 2009). O desenvolvimento do ROODA, segundo Patrícia Behar, Alex Primo e Silvia Leite (2005), é conduzido por uma equipe multidisciplinar das áreas de computação, *design* gráfico e educação, e tem como ênfase a construção de um ambiente caracterizado pela “possibilidade de interação, cooperação, individualização da aprendizagem, assincronia e sincronia, não linearidade e diferentes caminhos para chegar ao mesmo recurso e conteúdo” (BEHAR; PRIMO; LEITE, 2005, p.55). Vale ressaltar que a UFRGS utiliza ainda dois outros ambientes virtuais: o NAVI<sup>33</sup>, desenvolvido pela Escola de Administração, e o Moodle UFRGS<sup>34</sup>; este último com mais de 5.500 espaços de cursos cadastrados<sup>35</sup>.

O ambiente de aprendizagem TelEduc<sup>36</sup> foi desenvolvido no Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e sua finalidade é a criação, participação e administração de cursos na *web*. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa e baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP (TELEDUC, 2005). O Teleduc é um *software* livre e foi disponibilizado como tal em 2001, numa iniciativa, segundo Rosana Miskulin, Joni Amorim e Mariana Silva (2005), pioneira tanto em nível nacional como internacional e é utilizado por

---

<sup>32</sup> <http://www.ufrgs.br/limc>.

<sup>33</sup> <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/>.

<sup>34</sup> <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/>.

<sup>35</sup> Informação obtida no *site* do Moodle UFRGS (disponível em <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/>), após cadastramento de usuário e acesso ao ambiente, em 06 dez. 2009.

<sup>36</sup> <http://www.teleduc.org.br/>.



diversas instituições no Brasil<sup>37</sup>. O TelEduc é caracterizado pela facilidade de uso e por apresentar um conjunto enxuto de funcionalidades – o que, apesar de limitar as opções de escolha do usuário, possibilita a presença de uma interface mais amigável. As funcionalidades do ambiente são divididas em três grupos: de coordenação (agenda, dinâmica do curso, leituras, material de apoio, atividades, parada obrigatória, perguntas frequentes e grupos), de comunicação (correio, fórum, mural, portfólio, diário de bordo e bate-papo) e de administração (controle de inscrições, início e término do curso, dentre outras) (ROCHA, 2002). Um destaque no TelEduc é a funcionalidade InterMap (*Interaction Map*), que permite ao professor visualizar, através de uma interface gráfica interativa em forma de grafo, a interação dos participantes de um curso utilizando os recursos de comunicação; esse recurso contribui para um melhor acompanhamento dos alunos por parte do professor que passa a ter uma visão mais abrangente das interações, podendo identificar, por exemplo, alunos que nunca interagiram com outros, alunos que interagiram apenas com um pequeno grupo, alunos que interagiram apenas com os professores, dentre outras situações. O InterMap, na verdade, provê um modelo de interface gráfica interativa e através de técnicas de Visualização de Informação representa graficamente dados das ferramentas de comunicação em ambientes de educação a distância na *web*, sendo que a primeira versão do InterMap foi desenvolvida para o TelEduc (ROMANI; ROCHA, 2001).

No âmbito da Secretaria de Educação a Distância do MEC, foi desenvolvido o ambiente e-ProInfo<sup>38</sup>, que é definido como um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza as tecnologias da Internet e corresponde a uma das ferramentas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O ProInfo, por sua vez, é um programa educacional criado com a finalidade de promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio; o programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e, em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das tecnologias (PROINFO, 2010). O ambiente e-Proinfo permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, apoio a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo de ensino e aprendizagem. Até 2005, o ambiente e-Proinfo não tinha seu código aberto, mas era disponibilizado gratuitamente para as instituições de ensino

---

<sup>37</sup> A relação de instituições que utilizam o TelEduc pode ser vista em <http://www.teleduc.org.br/pagina/quem-usa/>.

público através de convênios firmados com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC. A necessidade de um convênio para a utilização do ambiente envolvia uma burocracia que dificultava a instalação do e-Proinfo para testes e suas possíveis utilizações; na verdade parece haver um incentivo para a utilização da instalação do ambiente no próprio MEC, ou seja, uma tendência de centralização da oferta de cursos a distância no e-Proinfo através do ambiente do MEC – na página do ambiente no MEC<sup>39</sup>, pode-se encontrar um grande conjunto de instituições cadastradas com as respectivas relações de cursos já ofertados ou em andamento. Hoje o e-Proinfo se diz um “*software* público”, licenciado por meio da GNU-GPL, Licença Pública Geral; seu código está aberto para a comunidade em geral, e já foi iniciada a formação de uma comunidade de desenvolvedores para o ambiente (E-PROINFO, 2010). Com relação à sua operacionalidade, a maior crítica ao ambiente é a falta de flexibilidade para o formador na escolha das funcionalidades e a dificuldade de administração do ambiente.

Trouxemos até este ponto alguns exemplos de LMS, mostrando uma pequena parte da diversidade de sistemas desenvolvidos com essa finalidade e que são utilizados por instituições de ensino. No entanto, nosso objetivo não foi o de fazer uma análise crítica – nem poderia ser, já que nossa experiência se restringe à utilização do ambiente Moodle; objetivamos, com esses exemplos, trazer alguns poucos aspectos das funcionalidades e do desenvolvimento desses LMS, apontando para algumas das suas características que consideramos mais relevantes para esta pesquisa. Na UFBA, o primeiro LMS instalado foi o Teleduc, em 2003, seguido pelo Moodle, em 2004. Em 2005, iniciou-se o estabelecimento do convênio com o MEC para a instalação do e-Proinfo; no entanto, em virtude da morosidade do processo e do crescimento na utilização do Moodle na instituição, o convênio não foi finalizado. Atualmente, o Moodle é o LMS institucional da UFBA e o seu desenvolvimento e a sua utilização têm crescido de forma vertiginosa, especialmente no apoio à educação presencial, como veremos no Capítulo 4. Antes, porém, vamos abordar algumas características do ambiente que ganhou a preferência da comunidade UFBA e relacioná-las com as possibilidades de autonomia que vimos discutindo.

---

<sup>38</sup> <http://www.eproinfo.mec.gov.br/>.

<sup>39</sup> Ver relação de instituições em: [http://eproinfo.mec.gov.br/fra\\_eProinfo.php?opcao=7](http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=7); acesso em: 28 dez. 2009.

### 3.3 O MOODLE: A ESCOLHA DA UFBA

O Moodle<sup>40</sup> é um LMS concebido pelo australiano Martin Dougiamas, como parte do seu projeto de doutoramento na Curtin University of Technology, Austrália, no National Key Centre for Science and Mathematics Education, intitulado *The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry*. Martin Dougiamas iniciou o desenvolvimento do Moodle em 1999, e sua pesquisa envolvia, em paralelo, o desenvolvimento e a avaliação do ambiente através da sua utilização em cursos oferecidos *on-line*. A principal questão que a pesquisa buscava responder era:

Como o *software* na Internet pode, de uma forma bem-sucedida, apoiar epistemologias construcionistas sociais de ensino e aprendizagem? Mais especificamente, em que as estruturas e interfaces da Web encorajam ou atrapalham o encontro dos participantes para um diálogo reflexivo numa comunidade de aprendizes – com leituras feitas abertamente, refletindo criticamente e escrevendo construtivamente de modo a engajar suas experiências pessoais? (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009, p.16).

As avaliações do ambiente junto aos participantes dos cursos geravam demandas de modificações do *software* que era atualizado e novamente avaliado. Desse modo, o Moodle foi concebido a partir das demandas reais de um grupo de pesquisadores; além disso, os cursos nos quais o Moodle foi experimentado e avaliado tinham como tema o “Construtivismo”, e como objetivos de aprendizagem: aprender sobre construtivismo, refletir criticamente sobre sua própria aprendizagem, e aprender de modo colaborativo engajando-se com outros refletidamente e com empatia. As demandas do grupo, portanto, já eram permeadas por uma visão de colaboração e de reflexão crítica, baseadas na teoria do construtivismo social (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009).

Segundo Teresinha Fróes Burnham e outros (2010), a sigla MOODLE tornou-se um neologismo (ainda não dicionarizado) na língua inglesa, conforme informa documento do Newcastle City Learning<sup>41</sup>, programa do Newcastle City Council, Inglaterra:

Aparentemente, os australianos usam a palavra “moodle” como um verbo, significando realizar coisas à proporção que elas ocorrem para você, assim

---

<sup>40</sup> A comunidade internacional do Moodle, assim como sua documentação e *links* para *download*, podem ser acessados em <http://www.moodle.org>.

<sup>41</sup> <http://nclmoodle.org.uk/>.

encorajando a criatividade. O que resume como o Moodle tem sido desenvolvido. (apud FRÓES BURNHAM et al., 2010).

A comunidade Moodle confirma essa suposição, quando traz a seguinte informação, no seu *site* de documentação, sobre a palavra “moodle”:

É também um verbo que descreve o processo de se aproximar preguiçosa e sinuosamente das coisas, fazendo-as da forma que lhe parece melhor fazê-las, num prazeroso improviso que frequentemente leva a *insights* e criatividade. Também se aplica à maneira como o Moodle foi desenvolvido e ao modo como um estudante ou um professor pode abordar o estudo ou o ensino em cursos *on-line*. (MOODLE, 2010, tradução livre).

O Moodle foi projetado com o objetivo de ser compatível, flexível e de fácil modificação, e, desde a sua concepção, como um *software* de código aberto. Foi implementado usando uma linguagem de programação popular, simples e poderosa (o PHP), de forma modular, valorizando a facilidade de alteração do código e de instalação em máquinas *desktop* (computador de mesa). Inicialmente, essa metodologia foi adotada a fim de possibilitar a rápida modificação do *software* durante a pesquisa; no entanto, acabou por facilitar a capacitação de novos desenvolvedores do Moodle, de modo que este pode ser facilmente modificado e expandido pelos participantes da comunidade (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009). Sua metodologia também permite que a interface gráfica do ambiente seja definida quase que completamente independente da lógica de programação e de armazenamento. Além desses aspectos, Martin Dougiamas preocupou-se em observar diversas comunidades de desenvolvimento de *softwares* livres, visando entender o que levava ao engajamento de um grande número de colaboradores resultando no seu crescimento e permanência como verdadeiras comunidades de aprendizagem. O autor buscou, então, trazer para a comunidade Moodle as características que considerava fundamentais para fomentar seu crescimento como, por exemplo: um claro e óbvio desenho do *site* (e endereço da *web*, como moodle.org); demonstrações do *software* que fossem fáceis de entender; documentação simples e, ao mesmo tempo, ampla, para multiplicadores e usuários; fóruns estruturados, de uso fácil e listas de endereços para diferentes fins (apoio, sugestões, discussões); um lugar transparente, central para armazenar de modo seguro todo o código fonte; um rastreador para manter o registro de problemas e seus status; e uma boa divulgação do projeto (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009).

Em 2001, o Moodle foi disponibilizado com configuração semelhante ao que existe hoje, já sob a Licença Pública GNU. Na Figura 2 podemos ver o gráfico de crescimento da

comunidade mundial do Moodle, a partir de 2003, no que diz respeito ao número de *sites* registrados, que já ultrapassa a marca de 45.000, distribuídos por mais de 200 países. Segundo Lynn Alves, o “fenômeno Moodle” no Brasil e no mundo é justificado por diversos fatores, principalmente pela “interface amigável, a possibilidade de customização, a diversidade de ferramentas para distintos objetivos pedagógicos, ser *software* livre, a facilidade de instalação e a existência de uma comunidade ativa que, diariamente, colabora para discutir e orientar os usuários nos diferentes aspectos” (ALVES, 2009, p.188).

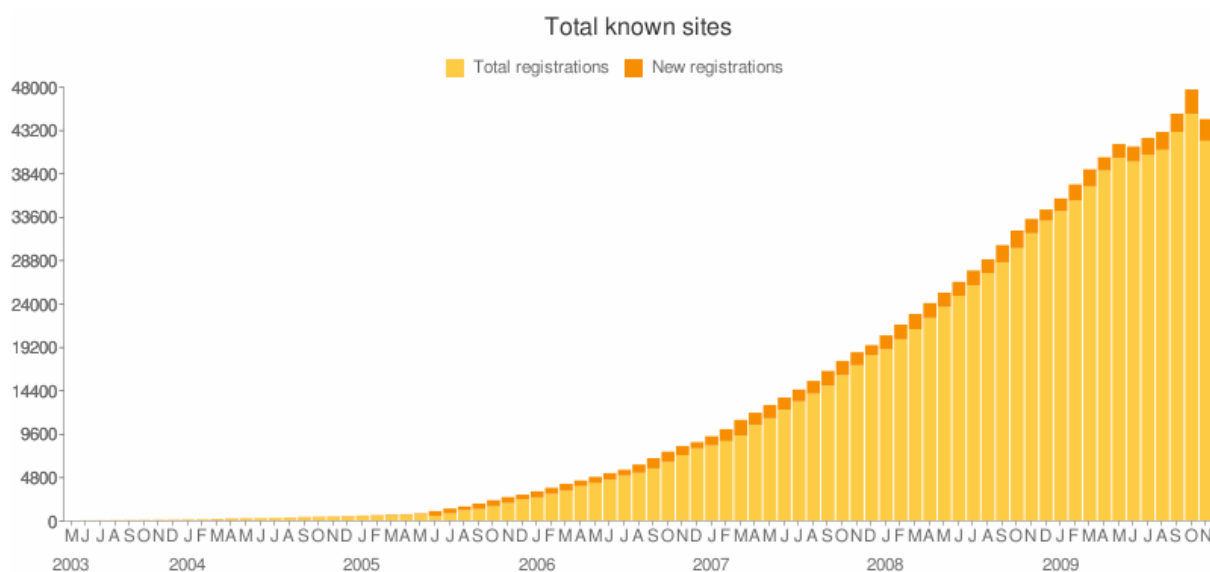


Figura 2: Número de sites Moodle registrados na comunidade moodle.org.

Fonte: Moodle.org (disponível em: <http://moodle.org/stats/>; acesso em: 28 dez. 2009).

O Moodle já é utilizado no Brasil por diversas instituições, particulares e públicas, inclusive pelo MEC, que o recomenda como ambiente virtual a ser utilizado pelos cursos vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e fomenta o seu uso através da liberação de recursos financeiros para as universidades federais que fazem parte do Sistema (UAB, 2010). Na Bahia, o Moodle foi utilizado pela primeira vez no final do ano 2003, quando foi instalado no Centro Universitário Jorge Amado e na Universidade do Estado da Bahia (ALVES, 2009). Na UFBA, a utilização do Moodle teve início em 2004, como veremos em detalhe no próximo capítulo.

O Moodle tem como principal objetivo o apoio à aprendizagem *on-line*, destacando-se dos outros ambientes virtuais pelas suas características mais voltadas às necessidades pedagógicas e pela sua flexibilidade no que diz respeito à variedade de recursos e opções de customização que oferece, favorecendo a autoria dos professores no ambiente virtual. Flexibilidade e possibilidade de autoria são elementos que potencializam a autonomia, já que

definições com relação ao curso podem ser tomadas utilizando um elenco de opções bastante ampliado, além de trazer o docente para o papel de autor não somente do conteúdo textual, como também das características gerais da interface do curso. O docente pode trabalhar o conteúdo e as propostas de interação e de atividades de uma maneira geral sem a intermediação de um profissional da computação e sem necessariamente conhecer a linguagem técnica. Além disso, em virtude da variedade de recursos de edição do Moodle, o docente pode avançar do limitante estágio de edição básica de texto para uma edição formatada e visualmente mais atraente, além da possibilidade de utilização de recursos multimidiáticos favorecendo a convergência de diversas linguagens através da utilização de formatos textual, imagético (imagens e vídeos), áudio, oferecendo ao professor amplos recursos para sua criatividade.

A interface do Moodle para os alunos é amigável e de fácil compreensão, mesmo para o usuário pouco habitual na Internet. Sua facilidade de apreensão por parte dos participantes é perceptível a partir do seu rápido envolvimento com os conteúdos disponibilizados e com as atividades propostas. Quanto à apropriação dos recursos de edição, o Moodle oferece uma interface intuitiva que possibilita essa apropriação de forma gradual e rápida, principalmente para aqueles que têm mais hábito e facilidade com recursos digitais. É interessante perceber que, ainda que inicialmente os participantes se mostrem inibidos a aprender sobre o Moodle, esse aprendizado vai acontecendo naturalmente para aqueles que se dispõem a arriscar.

O Moodle oferece um número bastante amplo de recursos que podem ser utilizados dentro do desenho de um curso. Com isso, a flexibilidade para modelar um curso permite propostas com aspecto visual e características bastante peculiares e inerentes a cada grupo participante. Isso possibilita uma configuração do ambiente de acordo com as especificidades que se apresentem: público-alvo, nível do curso, perfil docente, complexidade do conteúdo, necessidades multimídia, dentre outras.

A organização do Moodle é baseada no acesso único do usuário que pode estar cadastrado em diversos espaços com perfis diferentes. Assim, para cada instalação do Moodle (o Moodle UFBA, por exemplo, cuja instalação está disponível no endereço [www.moodle.ufba.br](http://www.moodle.ufba.br)) cada usuário terá um único cadastro (identificado por usuário e senha) com o qual poderá ter acesso a um número ilimitado de espaços no ambiente. A organização dos espaços no Moodle (que internamente são denominados de “cursos”) é através de categorias e subcategorias que podem conter, também, um número ilimitado de espaços. Aos usuários são atribuídas funções, associando-os a cada espaço/curso dentro do ambiente. Uma

função geral associada ao ambiente como um todo é a de administrador do Moodle que tem permissões específicas relacionadas à configuração do ambiente, da interface principal e ao gerenciamento dos demais usuários. Dentro de cada espaço/curso no Moodle, podem ser atribuídas as seguintes funções básicas: administradores de curso – que têm permissão para configurar todo o espaço e para gerenciar os usuários ali cadastrados, inclusive modificando suas funções nos diversos contextos relativos ao curso; tutor – ou professor que edita, que tem permissão para inserir e modificar as configurações dos recursos utilizados em um curso, e também de designar funções dentro do curso; moderador – ou professor que não edita, que não tem permissão para inserir ou modificar recursos dentro de um espaço, mas atua como professor no sentido de mediar alunos, atribuir notas, visualizar recursos ocultos; estudante – que visualiza os recursos inseridos e configurados pelo tutor, interage através dos recursos disponibilizados no curso, mas não tem permissão para alterar qualquer configuração ou para incluir novos recursos. Esse tipo de hierarquia pré-definida no Moodle restringe, de certa forma, as possibilidades que um estudante tem no ambiente já que este não tem permissão para inserir novos recursos, sendo impossibilitado de, por exemplo, propor um fórum de discussão ou disponibilizar para os demais participantes uma pasta com uma coleção de arquivos – o que, da perspectiva da autonomia e da colaboração, é uma característica que precisa ser discutida no âmbito da comunidade Moodle, para que se encontre alternativas de maior participação desse estudante. Em contrapartida, a diversidade de recursos que o Moodle provê e as possibilidades de configuração permitem que se modifique a função inicialmente prevista para um determinado recurso e sejam feitas adaptações para atender à demanda de cada contexto. Além disso, a partir da versão 1.9 do ambiente, foram propostas as funcionalidades de “funções designadas localmente” e “sobrepor permissões”, que possibilitam, respectivamente, que a um estudante, por exemplo, seja designada a função de tutor em um determinado contexto e que as restrições normais que um estudante tem para, por exemplo, o acesso a uma pasta de arquivos, sejam modificadas. Essas funcionalidades estão disponíveis na página de configuração de cada recurso inserido no espaço de um curso no Moodle (Figura 3) e somente o administrador de curso pode configurá-las. Com essas novas funcionalidades, mais flexibilidade foi agregada ao modelo hierárquico de atribuições de funções no Moodle, de forma que mais possibilidades são oferecidas aos docentes no momento de configuração de seus espaços no ambiente virtual, favorecendo, ainda mais, a sua autonomia. O desenvolvimento de funcionalidades desse tipo retrata uma tendência da comunidade mundial do Moodle para a ampliação da flexibilidade do ambiente, buscando atender, cada vez mais, a uma complexa demanda de sua comunidade de usuários; essa

tendência torna-se viável na medida em que se segue um padrão de desenvolvimento baseado na filosofia de *software* livre, de forma que não somente desenvolvedores do mundo inteiro podem contribuir apresentando propostas de ampliação e melhoria, como os usuários podem colaborar com críticas e sugestões para alcançar essas melhorias.



Figura 3: Opções de designar funções localmente e de sobrepor permissões.

### 3.3.1 A estrutura geral

O Moodle apresenta uma interface simples, organizada, inicialmente, em três colunas que podem ser customizadas, sendo a coluna central a principal, onde normalmente são disponibilizados os conteúdos e as atividades propostas; as colunas laterais da direita e da esquerda apresentam uma série de *boxes* padrão (como o *box* de acesso, de calendário, de usuários *on-line*, de últimas notícias, de próximos eventos, de participantes, dentre outros) além da possibilidade de inclusão de um *box* no formato HTML que pode abrigar qualquer conteúdo nesse formato. Cada um dos boxes das colunas laterais pode ser ocultado ou deslocado lateral ou verticalmente, de forma que a aparência da página pode ser modificada de acordo com o desejo do usuário. A customização da página principal do ambiente é feita pelo administrador do Moodle; as páginas de cada espaço/curso dentro do Moodle podem ser adaptadas às necessidades de cada proposta pelo próprio professor responsável (com o perfil de tutor). No contexto dos cursos, a coluna central é o espaço onde os conteúdos e atividades são disponibilizados; essa coluna pode ser configurada em alguns formatos oferecidos pelo Moodle, como pode ser visto na Figura 4, na página de configuração do curso. O formato mais flexível e mais comumente utilizado é o formato de tópicos, no qual a coluna central é



dividida em blocos que podem ser utilizados para a inserção de conteúdos de forma sequencial ou organizada em temas ou mesmo para agrupar atividades semelhantes. Um exemplo desse agrupamento é o proposto por Lynn Alves e Mário Brito (2005), que sugerem:

[...] uma Área de Convivência, para o registro de notícias relacionadas ao curso, um bate papo livre e um fórum para discussão geral, uma Área de Conteúdo, para inserir os textos, imagens e apresentações relativos à temática em foco, uma Área de Atividades, para orientar as atividades a serem realizadas e/ou entregues ao professor e, finalmente, uma Área de Interações, para dispor os mecanismos de interações que o professor achar conveniente para realizar a mediação pedagógica do curso. (ALVES; BRITO, 2005).

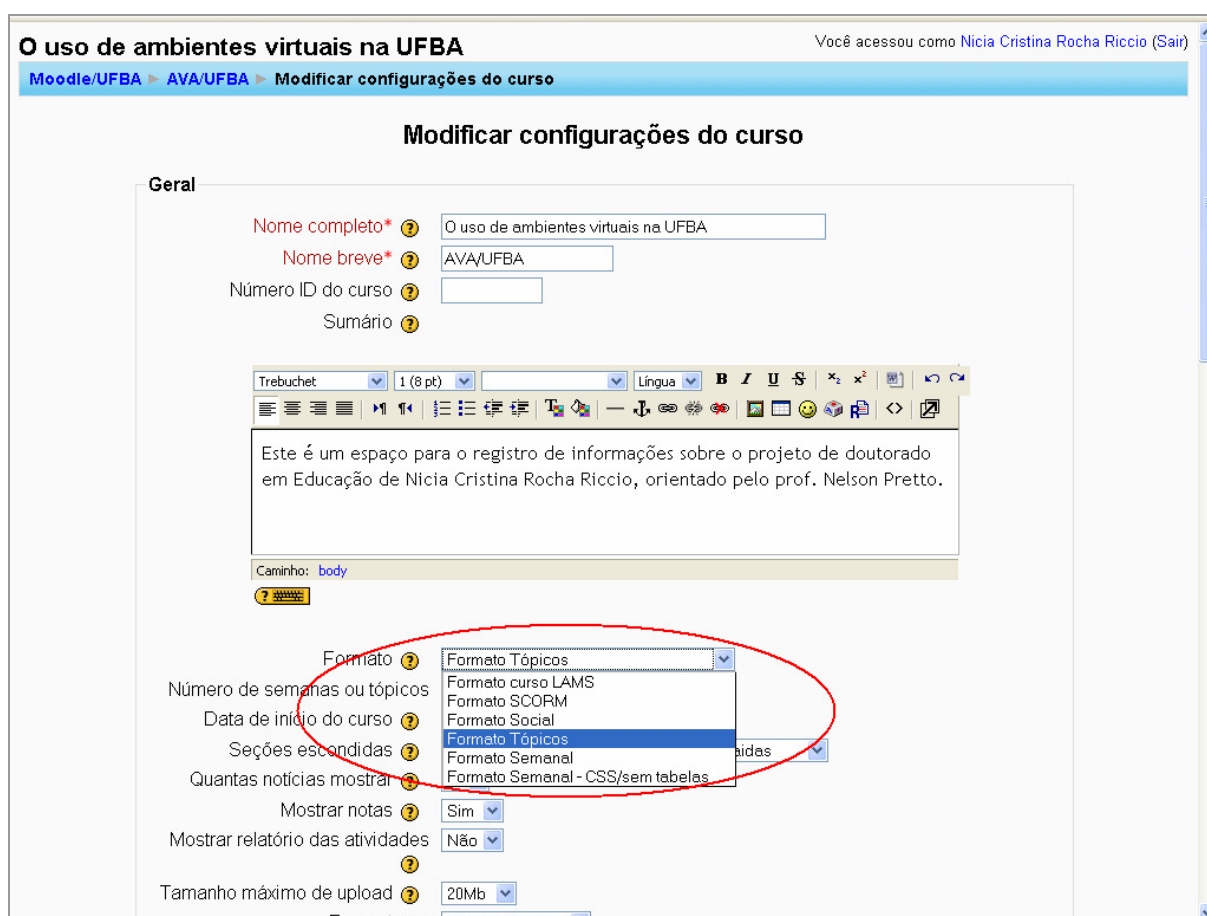


Figura 4: Opções de formato na configuração de cursos no Moodle.

Dentro de cada bloco da coluna central, os recursos podem ser organizados separados por rótulos, imagens, ou outros recursos multimídia, de forma que cada professor pode dar a aparência que achar mais conveniente para a interface do curso, não se limitando a uma aparência genérica e padrão para todos os cursos. Em contrapartida, no caso de cursos divididos em módulos ou disciplinas e que ocuparão mais de um espaço no Moodle, pode ser criado um padrão de interface pela equipe (definindo imagens e estruturas semelhantes) de

forma que os diversos espaços que compõem o curso apresentem uma similaridade que os identifique como uma unidade; esse tipo de padrão é conveniente para que os alunos vivenciem uma única adaptação ao ambiente virtual durante o desenvolvimento do curso.

### 3.3.2 As possibilidades do Moodle: alguns recursos disponíveis

A quantidade de recursos oferecidos pelo Moodle, dos quais já citamos alguns como o fórum ou a pasta de arquivos, é bastante ampla, possibilitando uma grande flexibilidade aos docentes no momento de planejar seus espaços no AVA. Para a inserção de recursos, é necessário ativar a edição do ambiente e escolher dentre as diversas opções nas caixas de “acrescentar recursos” ou “acrescentar atividades” (Figura 5). Não nos cabe, aqui, descrever cada recurso em detalhe, no entanto abordaremos os que consideramos mais importantes, assim como aqueles que serão mencionados na descrição do estudo de casos, em capítulo posterior.

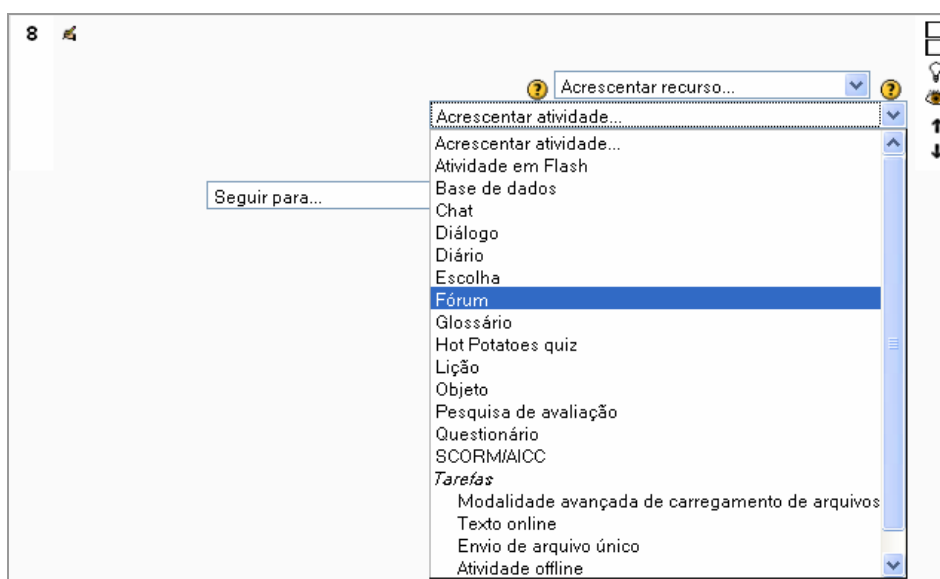


Figura 5: Acrescentando recursos e atividades no Moodle.

Os recursos oferecidos pelo Moodle podem ser classificados em recursos de comunicação e de conteúdo; os primeiros apresentam o objetivo específico de promover a troca de mensagens entre os participantes – fórum, chat, mensagem, por exemplo – e os últimos – tais como o glossário, o wiki, arquivos e páginas *web* – possibilitam disponibilização, compartilhamento e, em alguns casos, produção de conteúdos digitais. No entanto, a depender da proposta implementada em um AVA, os objetivos de comunicação e

compartilhamento de conteúdos podem se misturar numa imbricação em que a troca de mensagens produz conteúdos e os conteúdos produzidos geram discussões. Nesse sentido, alguns recursos do Moodle se prestam a ambos os objetivos, como veremos em alguns exemplos a seguir.

O fórum, um recurso de comunicação assíncrona, é o mais importante para promover a interação coletiva entre os participantes de um ambiente virtual, já que oferece um canal continuamente aberto para a expressão e socialização de pontos de vista diversos; além disso, justamente por ser um recurso assíncrono, é um excelente espaço para a construção de conceitos, pois possibilita um maior tempo para leitura e reflexão sobre o tema em discussão (ALVES, 2009). No Moodle, o fórum é organizado através de tópicos de discussão e pode ser configurado de diversas formas (Figura 6): como fórum geral – no qual diversos temas de discussão podem ser propostos a partir da criação de tópicos pelos participantes; fórum de uma única discussão simples, no qual não existe a criação de tópicos e todas as mensagens se concentram em um único espaço; fórum de pergunta e resposta, no qual os participantes são convidados a responder uma questão e só depois poderão ter acesso às postagens dos demais participantes; e o fórum no qual cada usuário inicia apenas um novo tópico. O fórum geral é o mais flexível de todos e, numa perspectiva de autonomia, o que mais se presta para uma discussão que possibilita a abertura e a colaboração, já que todos os participantes têm liberdade para adicionar quantos tópicos considerarem necessários. Entretanto, a necessidade de mediação num fórum geral é maior e mais complexa já que a todo momento novos temas podem ser levantados. As restrições oferecidas pelos outros tipos de fórum, embora possam parecer proibitivas no que diz respeito à liberdade de expressão, podem ser úteis para a implementação de alguma estratégia pedagógica relevante, como, por exemplo, o portfólio: não existe um recurso específico para a implementação do portfólio no Moodle, mas o fórum onde cada usuário inicia apenas um tópico adequa-se a esse objetivo – cada participante cria seu tópico, onde disponibiliza suas produções nos textos das mensagens ou como arquivos anexados a elas, produções essas que poderiam ser comentadas (através de respostas àquele tópico) pelos demais participantes. Nesse sentido, a flexibilidade do Moodle tem um destaque ainda maior com relação aos seus recursos já que “o professor, além de poder definir a sua disposição na interface, poderá utilizar metáforas que imputem a essas ferramentas diferentes perspectivas, que apesar de utilizarem a mesma funcionalidade, se tornem espaços didáticos únicos” (ALVES; BRITO, 2005). Como cada recurso pode ser utilizado em diversos momentos ou posições dentro do espaço do curso no Moodle, a utilização de uma metáfora

não implica que aquele recurso seja utilizado sempre com a mesma finalidade, dando ao professor mais liberdade para associar cada recurso às estratégias pedagógicas que considere necessárias para o curso ou disciplina em questão, em diversos espaços/momentos do curso.

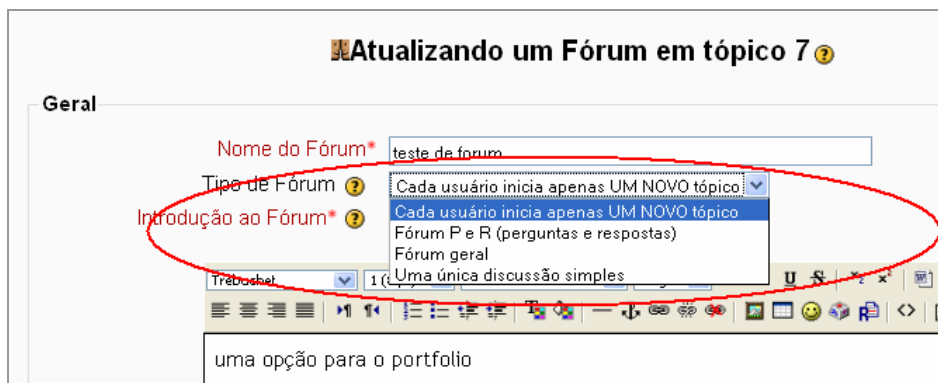


Figura 6: Configurando um fórum no Moodle.

Outro aspecto sobre os fóruns no Moodle é que suas postagens podem ser enviadas diretamente para o *e-mail* dos participantes, o que vem favorecer a sua motivação para adentrar na discussão em voga, já que podem ser despertados para essa participação a partir de uma mensagem que lhes chame a atenção. Dessa forma, não é preciso que o usuário faça o acesso ao Moodle para ter conhecimento das discussões em andamento; ele fará o acesso apenas no momento de responder à mensagem. Esse aspecto, no entanto, pode não ser interessante quando, por exemplo, um professor participa de diversos espaços no Moodle e recebe em sua caixa de *e-mails* uma grande quantidade de mensagens, ou quando o participante tem alguma dificuldade de gerenciar sua caixa de *e-mails* e se perde no meio do volume de mensagens que chegam à sua caixa; para isso, o Moodle oferece a opção de desativar o *e-mail* cadastrado no ambiente (isso pode ser feito na página do perfil pessoal do usuário) de forma que o usuário terá autonomia para escolher entre a leitura das mensagens exclusivamente no ambiente, em cada um dos fóruns existentes. Além disso, o Moodle também oferece algumas opções de filtros de mensagens, de forma que o usuário pode optar por receber um único *e-mail* por dia com todas as mensagens completas, ou um único *e-mail* por dia apenas com os assuntos das mensagens.

Numa perspectiva de autonomia, os fóruns devem ser entendidos como espaços de liberdade de expressão; no entanto, para que a construção de conhecimento seja frutífera, é imprescindível uma mediação eficiente por parte do docente que busque garantir o alcance dos objetivos previamente definidos. Nos fóruns, pode-se trabalhar discussões de forma mais aberta, onde um tema amplo é proposto e vai sendo delineado de acordo com as postagens dos

participantes, ou pode-se caminhar na construção de um diálogo mais conciso que possibilite a construção coletiva de conceitos ou o esclarecimento de dúvidas pontuais. É comum também que o fórum seja proposto a partir de uma questão única; porém, nesse caso, os alunos podem entender que sua participação se restringe a uma resposta individual e sem conexão com as demais postagens, o que leva a uma subutilização do recurso. Outro importante aspecto sobre os fóruns no Moodle é a possibilidade de formatação das mensagens, sendo possível a inclusão de imagens, *links*, cores, anexos, de forma que a criatividade do participante é incentivada e a hipertextualidade e a convergência de mídias podem ser vivenciadas durante uma discussão no fórum. Além disso, o formato do fórum no Moodle identifica o autor da mensagem através de sua foto, previamente inserida no perfil individual de cada usuário, o que minimiza a sensação de estar conversando com uma máquina (ALVES; BRITO, 2005).

Ao contrário do fórum, o chat, outro recurso de comunicação disponibilizado pelo Moodle, possibilita uma discussão síncrona dentro do ambiente e que pode ser registrada e visualizada posteriormente por todos os participantes (Figura 7). A exemplo das inúmeras interfaces existentes na *web* que viabilizam os difundidos bate-papos *on-line*, o chat no Moodle, da mesma forma que o fórum, também pode ser utilizado com diversas finalidades: desde espaços de socialização e integração dos participantes a momentos para esclarecimento de dúvidas específicas sobre o conteúdo do curso ou sobre questões burocráticas ou administrativas. É importante ressaltar, porém, que, por ser um recurso de comunicação síncrona, o chat apresenta algumas especificidades que, por sua vez, geram algumas limitações nas suas possibilidades pedagógicas; por exemplo, as discussões no chat, normalmente, não conseguem alcançar a profundidade que se alcança numa discussão em fóruns, já que a conversa instantânea tende a ser mais superficial e menos reflexiva. Outro aspecto importante é que a presença de uma grande quantidade de participantes numa sessão de chat pode gerar certa confusão com o provável surgimento de conversas paralelas; no entanto, ainda que possa parecer complexo gerenciar e exista uma possibilidade de evitar esse paralelismo a partir da criação de regras para a manifestação dos participantes no chat (como uma ordem nas “falas” e sinais para a finalização da “fala” e/ou para “pedir a fala”), é interessante perceber que os chats livres, sem regras que restrinjam a participação, podem levar a uma rica interação entre pequenos grupos que, embora possa não ser completamente compreendida por todos no momento em que acontece o chat, pode provocar ricas construções entre seus membros e importantes reflexões posteriores quando da leitura de seus

registros no ambiente. Algumas estratégias podem ser utilizadas com o objetivo de minimizar a sensação de confusão vivenciada por alguns participantes durante sua atuação em chats, a exemplo de definição prévia de questões norteadoras para as discussões ou a elaboração de uma breve sistematização ao final de cada sessão de chat (ALVES, 2009).

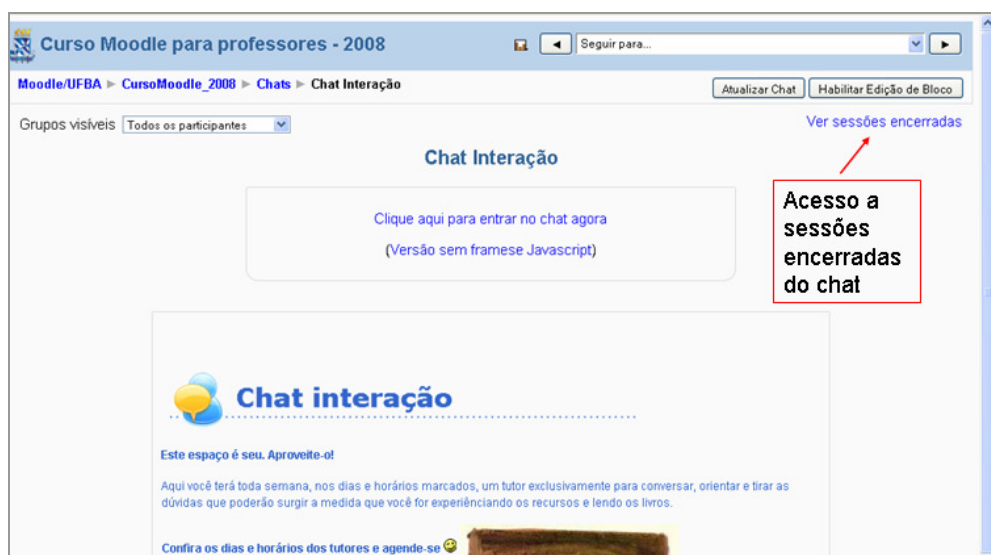


Figura 7: Acesso a sessões encerradas de chat.

Outro recurso de comunicação no Moodle são as mensagens enviadas através do perfil de cada participante, que aparecem em janelas *pop-up* quando o usuário está conectado ao Moodle ou vão diretamente para o e-mail pessoal. Essas mensagens tanto podem ser enviadas a membros individuais do grupo/curso, como podem ser coletivas – neste caso apenas para quem tem o perfil de tutor. Nesse último caso, são especialmente úteis quando é necessária a comunicação com pequenos grupos; o Moodle possibilita que sejam selecionados os participantes para quem se deseja enviar a mensagem através dos grupos pré-criados em cada curso, ou através de suas funções no curso (por exemplo, para todos que têm o perfil de tutor no ambiente), ou mesmo escolhendo os destinatários um a um. Outro recurso de comunicação, ainda pouco utilizado, mas com grande potencial, é o diálogo, que possibilita a construção de uma discussão privada entre duas pessoas, mas cujo registro é mantido num formato semelhante ao de um fórum de discussão, de maneira que o diálogo completo pode ser visualizado facilmente.

Um recurso normalmente utilizado para o registro do processo de aprendizagem pelos alunos é o diário: um rico espaço para registro e ressignificação de experiências vividas ao longo do curso, dando oportunidade aos participantes de exposição de suas aprendizagens, sentimentos, emoções... “O aprendiz vai compreendendo, elaborando e internalizando suas

aprendizagens, que são mutantes e em um processo de metamorfose são transformadas e ressignificadas” (ALVES, 2009, p.196). Os professores têm acesso aos registros do diário e podem contribuir com *feedbacks*, incentivando e contribuindo com as reflexões dos alunos; no entanto, o diário não pode ser compartilhado entre os diversos alunos de um curso, constituindo-se em um recurso individual. Como todos os demais recursos, o diário também pode ser utilizado com uma finalidade diversa, como, por exemplo, um espaço de autoavaliação ou de avaliação do curso, no qual o acesso é apenas do participante e dos professores.

Outro recurso que pode ser bastante útil para a construção colaborativa no Moodle é o glossário: um recurso pensado para a criação de bancos de dados de termos e que pode ser configurado de forma que todos os participantes, alunos e professores, possam incluir itens incentivando a elaboração de pesquisas a fim de construir juntos os significados de termos e expressões relativos aos temas em discussão. Além da perspectiva mais óbvia de utilização do glossário, esse recurso tem diversas outras possibilidades por ser um espaço onde se pode postar, anexar arquivos e comentar as postagens. Uma das possibilidades é utilizá-lo como um portfólio, onde cada participante pode inserir suas produções como itens do glossário; essas produções podem ser comentadas pelos demais e identificadas através da própria interface do recurso – que provê uma variedade de opções de busca (por autor, por categoria, por letra inicial, por data). Outra interessante utilização do glossário é como biblioteca ou midiateca que pode ser construída coletivamente, de forma que todos os participantes de um curso podem contribuir com materiais diversos, em diversos formatos, que abordem o tema tratado. Essa possibilidade está em consonância com a perspectiva de autoria coletiva e multivocalidade, já que viabiliza o compartilhamento de materiais entre os participantes, descentralizando o papel de prover conteúdos, que passa a ser exercido por todos concomitantemente. A possibilidade de comentar os itens inseridos aumenta ainda mais o potencial dessa utilização do glossário já que cria um espaço de discussão sobre os materiais. Edméa Santos e Maristela Araújo (2009) sugerem também, além das opções já citadas, a utilização do glossário como um espaço onde os participantes de um curso podem compartilhar itens no formato de *links* comentados sobre um determinado tema; tais itens podem também ser enriquecidos pelos comentários dos demais participantes, promovendo uma cocriação de conteúdos. As autoras entendem o glossário “não só como um polo potencializador de emissão, mas, simultaneamente, como um ambiente de comunicação e coautoria, que pode, norteado pelos princípios da interatividade, deixar emergir a

participação, e assim, engendrar, imprimir novas formas para a mensagem original” (SANTOS; ARAUJO, 2009, p.252).

O wiki é uma interface assíncrona que possibilita a criação de textos em colaboração com os componentes de um determinado grupo, permitindo aos seus usuários incluírem, excluïrem ou alterarem documentos; segue a filosofia wiki já conhecida através dos recursos da *web 2.0*, a exemplo da Wikipédia. Nos wikis, o leitor é instigado a ser um coautor, pois ele tem a oportunidade de interagir com o texto, com o pensamento do outro, copiando, colando, cortando, extraïndo o que achar mais interessante, movendo para outros espaços, produzindo um novo texto, construindo novos hipertextos. Embora a escrita colaborativa tenha um grande potencial para construção coletiva de conhecimento, seu desenvolvimento ainda é um grande desafio já que as dificuldades apresentadas pelos participantes coautores são inúmeras em razão da falta de cultura para tal. Lynn Alves (2009) aborda essa questão argumentando que:

O Wiki se constitui em uma rica interface para exercitar a possibilidade de construir coletivamente com autonomia e cooperação. Contudo, os alunos, de maneira geral, encontram grandes dificuldades em produzir coletivamente, considerando que não fomos educados para isso. Tal dificuldade se apresenta na produção do texto que assume muitas vezes a forma de uma colcha de retalhos, já que os alunos tendem a incluir parágrafos sem efetivar o elo de ligação entre eles, não se sentem à vontade para interferir no texto do outro e quando o fazem podem melindrar o colega que postou a mensagem inicial. (ALVES, 2009, p.199).

Com o objetivo de suprir a necessidade de atividades, normalmente, individuais, que são propostas para avaliar o conhecimento já construído pelo aluno, o Moodle oferece como opção o recurso tarefa, que pode ser configurada como: atividade *off-line*, na qual o aluno executa a atividade independente do ambiente virtual; texto *on-line*, na qual o aluno elabora o texto da atividade no próprio ambiente; ou tarefas com envio de arquivos, nas quais a atividade é elaborada fora do ambiente virtual e é enviada para o professor através do ambiente. Embora muito comumente utilizado, é importante ressaltar que esse recurso não tem a possibilidade de compartilhamento; numa perspectiva mais convencional e menos interativa de educação, ela pode ser bastante útil já que se constitui numa proposta de atividade individual; no entanto, numa proposta mais colaborativa e de construção coletiva de conhecimento, é preciso estar atento para a impossibilidade do compartilhamento das produções através da tarefa e uma opção pelo glossário ou mesmo pelo fórum, para a socialização de atividades, pode ser mais apropriada.

Para disponibilizar conteúdos, pode-se optar pela inserção de arquivos em diversos



formatos, elaborados externamente ao ambiente. O Moodle admite a inserção de inúmeros formatos de arquivos (texto, imagem, som, vídeo, animação, apresentação, planilha etc.), com extensões também variadas. Os arquivos podem ser agrupados em pastas dentro do ambiente e disponibilizados nesse agrupamento, ou podem ser inseridos individualmente na página do curso, ou, ainda, podem ser inseridos no ambiente como arquivos que são referenciados em qualquer outro recurso, ampliando a possibilidade de uma construção hipertextual; em todos os casos, os arquivos ficam disponíveis para leitura ou para *download* pelos participantes. Outra opção é a criação das chamadas páginas *web* dentro do próprio Moodle, através do editor disponível no ambiente (o mesmo utilizado para a edição de mensagens). O conteúdo das páginas *web* é armazenado em formato HTML, portanto, qualquer conteúdo que possa ser construído nesse formato é passível de ser inserido. No entanto, quanto mais complexo o código inserido, maior será a dificuldade de editá-lo; ou seja, se um código HTML contendo formatações diversas, imagens, tabelas, animações etc. for copiado para o Moodle, sua visualização acontecerá sem problemas, mas a sua edição, no caso da necessidade de alguma alteração, exigirá um conhecimento da linguagem HTML, que, normalmente, só é dominada por técnicos especialistas em edição *web*. Um exemplo clássico são as animações produzidas na linguagem FLASH, normalmente desenvolvidas por especialistas, e que apresentam um apelo visual muito forte, mas que, em caso de necessidade de alteração de qualquer detalhe (uma vírgula que seja!) o professor depende da atuação do especialista. Assim, é importante refletir sobre a utilização deste tipo de conteúdo previamente elaborado e “fechado” (no sentido de que não pode ser facilmente modificado), já que a intervenção do professor (no que diz respeito a esse tipo de conteúdo) pode ficar limitada durante o desenvolvimento do curso.

O recurso livro, também utilizado para disponibilizar conteúdos, é uma opção oferecida pelo Moodle na qual páginas *web* são organizadas, automaticamente, em formato de livro, com sumário e sequência definidos pelo professor. A vantagem é que se pode agrupar uma maior quantidade de conteúdos de forma estruturada em “capítulos” e cuja navegação é facilitada através do sumário em formato de *links*. As observações feitas com relação às páginas *web* são também válidas para o livro, que pode ser entendido, simplesmente, como uma coleção organizada de páginas *web*.

Apesar de acreditarmos que o Moodle favorece a autonomia dos participantes de cursos *on-line* e apresenta diversas características que possibilitam a construção colaborativa de conhecimento, é prudente chamarmos a atenção para o caráter do “possível” desse favorecimento. A “virtualização” é um potencial, apenas um potencial. Autonomizar-se é uma

ação autorreflexiva que depende de vontade e ação próprias. Precisamos enfatizar que a utilização de ambientes flexíveis como este apenas possibilita uma maior autonomia e colaboração, mas não as garante. Pelo contrário, podemos testemunhar atuações discentes e docentes em cursos utilizando o ambiente Moodle que repetem no *on-line* estratégias baseadas numa perspectiva de transmissão de conhecimentos e que subutilizam o potencial comunicacional e virtualizante dos AVA. No entanto, utilizar o ambiente Moodle associado a uma proposta pedagógica que favoreça a abertura e a reflexão crítica é um passo fundamental para a proposição de cursos que buscam a construção da autonomia coletiva.

No caminho da UFBA, a utilização do Moodle tem tido um crescimento bastante significativo, principalmente no que diz respeito à demanda pela abertura de espaços no ambiente para o apoio à educação presencial. Também no caso da EAD na UFBA, esse tem sido o AVA mais utilizado. Embora existam na instituição outros sistemas de gerenciamento de cursos instalados, e também parcerias para cursos a distância em que o ambiente utilizado não é o Moodle, a grande maioria da comunidade UFBA que faz uso de ambientes virtuais, como veremos no próximo capítulo, opta pelo Moodle, revelando uma preferência da comunidade por esse ambiente.

## 4 A UFBA, A EAD E OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM HISTÓRICO

*A gestação do novo, na história, dá-se, frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante. É exatamente por isso que a “qualidade” do novo pode passar despercebida. Mas a história se caracteriza como uma sucessão ininterrupta de épocas. Essa ideia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade. É dessa forma que os períodos nascem, amadurecem e morrem.*

**Milton Santos**

Ter uma visão geral do percurso da UFBA no que diz respeito a suas experiências relacionadas à EAD ou à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à educação presencial é o nosso objetivo neste capítulo. Nosso primeiro desafio foi a construção de uma Linha do Tempo da EAD na UFBA com os fatos (internos e externos à instituição) que fazem parte deste caminhar, desta história, e classificá-los (como já dissemos na Introdução deste trabalho) em cinco categorias: (1) atos legais, internos ou externos à UFBA, que dizem respeito à EAD ou à utilização de ambientes virtuais; (2) projetos que abordem temas relacionados às TIC, ou à EAD, ou ainda especificamente aos AVA; (3) cursos ou disciplinas já vivenciados na modalidade a distância (ainda que não utilizem ambientes virtuais) ou que utilizaram ambientes virtuais (ainda que não tenham sido na modalidade a distância); (4) eventos acadêmicos nos quais foram discutidos aspectos relativos à EAD na UFBA ou à utilização de AVA na instituição; (5) outros fatos relevantes para a pesquisa. A linha do tempo construída está disponível no Apêndice D desta tese; a partir dela, vamos percorrer essa história buscando compreender como se inicia a cultura *on-line* na instituição. Ao longo desse percurso, destacaremos aqueles fatos que considerarmos mais significativos e neles nos deteremos um pouco mais em sua análise, de forma que, embora a narrativa possa parecer irregular, essa irregularidade se dá em virtude de o foco do nosso olhar ser voltado para aquilo que consideramos mais relevante para a pesquisa. Vale ressaltar que, apesar de termos buscado cobrir todos os fatos relevantes para a reconstrução dessa história, é claro que

podemos ter deixado escapar alguma coisa que não tenha chegado ao nosso conhecimento ou que, apesar de termos conhecimento, não tenhamos considerado como relevante para nossa finalidade no momento, ou ainda que, embora fosse do nosso conhecimento, não tenhamos encontrado informações suficientes para trazer. Destacamos também que diversos outros pesquisadores da própria UFBA já analisaram o percurso da instituição em relação à EAD e à utilização de ambientes virtuais (JAMBEIRO; RAMOS, 2002; ARAÚJO; FREITAS, 2005; ARAÚJO; FREITAS, 2007; FREITAS; ARAÚJO; FERNANDES, 2008) e se constituem importantes marcos referenciais para a compreensão do movimento da Universidade nesse campo. Em nossa reconstrução, utilizamos como principal fonte de pesquisa as produções dos próprios responsáveis pelos diversos fatos e os Relatórios Anuais da Gestão da UFBA, disponíveis no *site* da Pró-reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD<sup>42</sup>). Consultamos, também, documentos diversos encontrados na Internet e outros que tivemos acesso no percurso da pesquisa, além de observações participantes feitas nas diversas instâncias da UFBA em que temos inserção. Com a finalidade de difundir os fatos aqui levantados, sempre que possível, faremos referências a *sites*, projetos, publicações e outros documentos disponíveis onde os leitores deste trabalho poderão buscar informações mais detalhadas sobre cada situação.

Os principais espaços de reflexão teórica sobre ambientes virtuais de aprendizagem e EAD na UFBA são as Faculdades de Educação (FACED) e de Comunicação (FACOM). Na FACOM, destacamos o Centro Internacional de Estudos e Pesquisa em Cibercultura (CIBERPESQUISA), grupo de pesquisa criado em 1996 e considerado referência nacional nos estudos sobre cibercultura, liderado por André Lemos e Marcos Palácios. O grupo tem por objetivo a análise das formas mediáticas surgidas da convergência da informática e das telecomunicações e agrega estudos sobre os impactos comunicacionais das tecnologias de informação e comunicação no mundo contemporâneo (CIBERPESQUISA, 2009a, 2009b). Na FACED, os primeiros estudos sobre o tema tiveram espaço no Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Comunicação e Cultura (NEPEC), onde eram abordadas as relações entre currículo, trabalho e conhecimento na busca de uma articulação entre educação, ciência, tecnologia e sociedade (NEPEC, 2009). Com o desmembramento do NEPEC, originaram-se diversos grupos de pesquisa na FACED; dentre eles, o Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC), criado em 1996, e a Rede Cooperativa de Pesquisa e

---

<sup>42</sup> <http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>.

Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (REDPECT), criada em 1997. Esses dois grupos concentram, hoje, a grande maioria da produção acadêmica da UFBA sobre EAD e tecnologias de informação e comunicação na educação.

O GEC, embora oficialmente formado em 1996, tem sua origem em 1994 quando Nelson Pretto, líder do grupo, retorna para a UFBA após a finalização do seu doutorado, com a intenção de implementar uma linha de pesquisa sobre educação e comunicação, em consonância com a articulação acadêmica nacional em torno dessa temática, caracterizada, por exemplo, com a criação oficial, em 1992, do GT16 – Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criação esta que trouxe significativas contribuições para o incremento e disseminação da pesquisa sobre a temática (PRETTO, 2007). Desde seu surgimento, o GEC foca suas reflexões na tensão entre a utilização instrumental das TIC e a sua incorporação de forma estruturante nos processos educacionais. Na busca de problematizar a presença das tecnologias de informação e comunicação na educação, o GEC tem atuado ao redor das seguintes temáticas: educação a distância; informática educativa; inclusão digital; educação, corpo e cultura tecnológica; cibercultura; dinâmica tempo-espacial contemporânea; produção de áudio e vídeos educativos; formação de professores; políticas públicas; *software* livre; inclusão digital, entre outros (GEC, 2009a, 2009b, 2009c).

A REDPECT, grupo criado por Teresinha Fróes Burnham e liderado por ela até maio de 2009<sup>43</sup>, tem um caráter multidisciplinar e multi-institucional, com a participação de pesquisadores de diferentes unidades da UFBA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da Universidade Católica do Salvador (UCSal) e de instituições de ensino superior de outros estados. O grupo tem como objeto de estudo a “(in)formação” do cidadão-trabalhador e as relações de processos informacionais com o mundo do trabalho, na sociedade do conhecimento, com base nas concepções de multirreferencialidade, complexidade e buscando uma abordagem transdisciplinar. O termo (in)formação, proposto e adotado pela REDPECT como base para toda a sua pesquisa e produção, “engloba tanto a informação quanto a formação e procura significar que a dimensão formativa (normalmente considerada como potencial) da informação está sendo assumida enquanto processo concreto” (FRÓES BURNHAM et al., 2002). Os principais temas de estudo do grupo contemplam:

---

<sup>43</sup> A partir de junho de 2009 a REDPECT passa a ser coordenada por Eduardo David de Oliveira.

Currículo e Espaços de Aprendizagem; Educação a Distância e Infoeducação; Educação Tecnológica e Profissional; Educação e Saúde; Ciência da Informação e Desenvolvimento Regional: Gestão do Conhecimento (REDPECT, 2009a, 2009b). Os dois grupos, GEC e REDPECT, têm um importante papel na formação dos profissionais da educação na Bahia com essa nova visão não instrumental das tecnologias; profissionais estes que contribuem com a disseminação e ampliação dessa discussão.

No cenário nacional, durante a década de 1990, diversas ações governamentais no Brasil caminham no sentido da regularização da EAD no país: em 1995 é criada a Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED); em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz no seu artigo 80 a primeira referência legal sobre EAD; em fevereiro de 1998, o Decreto 2.494 regulamenta o artigo 80 da LDB; em abril de 1998, a Portaria 301 do MEC, de 7 de abril de 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância; também em abril de 1998 o Decreto 2.561 altera os artigos 11 e 12 do Decreto 2.494. Nessa mesma década, no âmbito da SEED, foi criado o ProInfo, através da Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, programa educacional em cujo âmbito foi desenvolvido o ambiente e-Proinfo, como vimos em capítulo anterior; em 1999, foi elaborado, pela SEED, o primeiro conjunto de Indicadores de Qualidade para os projetos de EAD.

Além dessas ações governamentais, foi também na década de 1990, em 21 de junho de 1995, que foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), sociedade científica, sem fins lucrativos, voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância. A ABED é membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e filiada ao International Council For Open and Distance Education (ICDE). Dentre as atividades da associação estão a organização de congressos, seminários, reuniões científicas e cursos voltados para a sistematização e difusão do saber em EAD (ABED, 2010).

#### 4.1 ANTECEDENTES DA EAD NA UFBA

A UFBA, criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946, inicia na década de 1990 ações pontuais que revelam sua implicação com a temática da EAD e das TIC. É nessa mesma década, no ano de 1991, que o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) cria a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) com o objetivo de conectar universidades e instituições de pesquisa, a fim de fornecer, ao Brasil, as condições necessárias para usufruir dos benefícios da

Internet. A Bahia participa da RNP desde esse momento inicial, com a instalação do Ponto de Presença da RNP (POP-BA) na UFBA, sob coordenação geral de Claudete Alves, do CPD, considerada por muitos a “mãe” da Internet na Bahia pelo seu pioneirismo na difusão da Internet em universidades e empresas, contribuindo de maneira fundamental para a criação de uma cultura de uso da Internet no estado. Em 1994, numa histórica decisão, quando a Internet ainda engatinhava em todo o mundo, o Conselho Universitário da UFBA aprovou uma política de investimento prioritário em Tecnologia da Informação, o que viabilizou a difusão do uso da Internet na universidade e constituiu-se num importante movimento de liderança na sua implantação no estado da Bahia. Isso se dá em paralelo à criação da Rede Bahia a partir da assinatura de um Protocolo de Cooperação Técnica para fins de pesquisas em educação e comunicação ligadas à Internet e de prestação de serviços à população, e com a criação do Comitê Gestor da Rede. Esse protocolo foi assinado em 21 de novembro de 1994 pelo Governo do Estado da Bahia, Prefeitura Municipal de Salvador, UFBA, Federação das Indústrias do Estado (FIEB) e a TELEBAHIA, tendo como testemunhas os Reitores das Universidades Estaduais do estado (UESC, UESB, UEFS e UNEB), os dirigentes da Companhia de Processamento de Dados do Estado da Bahia (PRODEB), do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Centro de Desenvolvimento da Administração, da Escola de Serviço Público e do Instituto Euvaldo Lodi. Portanto, um esforço político global, de acordo com as novas bases teóricas introduzidas pela própria Internet. Apesar desse avanço em termos de infraestrutura tecnológica, pouco avanço se percebeu no uso das chamadas TIC, à época ainda denominadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, nas atividades de ensino da UFBA (PRETTO, 2008; PRETTO; BANDEIRA, 1995; CARDOSO; ARAÚJO; LINO, 2004).

A primeira experiência da UFBA na oferta de cursos a distância que temos registro foi na FACED, na década de 1990, com um curso de especialização em alfabetização para professores do interior do estado da Bahia; no entanto, uma experiência ainda distante das possibilidades da Internet, usando material impresso. Na mesma época, também foi oferecida uma disciplina optativa sobre educação a distância na FACED (FREITAS, 2005).

Na FACOM, destaca-se o uso da Internet para o oferecimento de cursos *on-line* pelo Projeto Sala de Aula, de responsabilidade do grupo CIBERPESQUISA. O projeto durou de 1997 a 2002 e foi uma experiência de extensão universitária, voltada para um público adulto. Era constituído de uma sala de aula *on-line* – um ambiente virtual de aprendizagem –, construída a partir de um *site* em que eram disponibilizados os conteúdos dos cursos de forma

hipertextual; o debate entre os participantes (docentes e alunos) se dava através de uma lista de discussões na *web*, restrita aos inscritos. O primeiro curso do projeto foi “Introdução à cibercultura”, e foi oferecido entre outubro e dezembro de 1997; outros 10 cursos foram organizados e oferecidos durante o projeto, totalizando 21 turmas, com mais de 300 inscritos. A experiência é considerada pioneira na UFBA; a importância desse projeto, a nosso ver, extrapola o pioneirismo; sua relevância está também na compreensão das TIC que os autores já traziam à época, entendendo que o seu uso não pode se dar apenas de forma instrumental, mas sim como dispositivos que potencializam os processos de virtualização na educação, em virtude das suas características de hipertextualidade, multivocalidade, não linearidade, dentre outras (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 2002, 2005). Segundo André Lemos, Cláudio Cardoso e Marcos Palácios, pesquisadores responsáveis pelo Projeto Sala de Aula, eles conseguiram estabelecer um ambiente *on-line* de aprendizagem alinhado com a orientação da própria FACOM; eles argumentam que:

Entendemos o período de educação universitária como uma excelente – talvez única – oportunidade para o indivíduo passar de uma postura mais passiva em relação à busca do saber, para uma atitude de autoeducação permanente, onde a motivação para a busca de conhecimento e produção de saber reside no próprio indivíduo, questionador, criativo e capaz de optar por novas abordagens com autonomia. Buscamos assim atingir o máximo de processo de virtualização. (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 2002, p.276).

O *site* do Projeto Sala de Aula foi reestruturado em 1999, quando os pesquisadores decidiram ampliar a oferta de cursos, incorporando novas interfaces para atender às necessidades de secretaria, biblioteca, chat, espaço de socialização; vale ressaltar que todos os recursos disponibilizados pelo projeto foram implementados pela própria equipe (num *site* da FACOM, usando HTML), já que, naquele momento, não havia disponível na *web* elementos de comunicação, de gerenciamento de materiais e outros, como os temos hoje. O projeto foi realizado a partir da motivação pessoal dos pesquisadores responsáveis pelo ele; pela mesma razão, ou seja, por não ser uma iniciativa institucional, o projeto ofereceu suas últimas turmas no ano 2002, e, a partir de então, foi descontinuado em função do envolvimento dos responsáveis com novas funções acadêmicas e administrativas na UFBA (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 2005).

Também a Escola de Administração possui uma experiência, denominada ADMNET, que começou com a utilização da Internet, no primeiro semestre de 1997, para apoiar uma disciplina do Departamento de Ciência da Computação, Introdução ao Processamento de



Dados, oferecida aos alunos dos cursos de Matemática e Engenharia da UFBA. A experiência iniciou com a utilização de *homepages* para disponibilizar materiais sobre a disciplina e o uso de correio eletrônico para interação extraclasse. Em 1999, foi adotada a mesma abordagem para uma disciplina no curso de Administração da UFBA e, na busca de um fórum de debates mais organizado, foi criada uma lista de discussões hospedada no CPD da UFBA. Segundo João Dias Queiroz (2002), responsável pelo projeto, em 1999, foi utilizada uma lista no eGroups<sup>44</sup>, e a partir de 2000, sentindo a necessidade de avançar para a utilização de um ambiente integrado que oferecesse diversos recursos, o ADMNET experimentou a utilização do AulaNet<sup>45</sup> e do LearningSpace<sup>46</sup>, e a disciplina Informática Aplicada à Administração foi oferecida de forma semipresencial, com 30% a 40% da carga horária correspondendo a atividades presenciais; uma iniciativa sem uma base legal que a respaldasse, já que a portaria do MEC que trata da oferta a distância de parte da carga horária de um curso presencial só seria publicada em outubro de 2001. O ADMNET também oferecia cursos gratuitos em forma de tutorial (ABC da Internet; HTML para iniciantes; Gerência do Tempo) e espaço *on-line* para apoio a disciplinas de graduação e a cursos de pós-graduação da Escola de Administração da UFBA.

Uma importante atuação da UFBA no sentido da reflexão sobre a EAD foi a coordenação, entre 1998 e 2002, da Biblioteca Virtual de Educação a Distância (BVEAD), idealizada pelo Programa de Informação para Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação (PROSSIGA) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O PROSSIGA foi implantado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1995, como uma articulação entre a informação e a comunicação e com o objetivo de promover a criação e o uso de serviços de informação na Internet voltados para as áreas prioritárias do Ministério da Ciência e Tecnologia, assim como estimular o uso de veículos eletrônicos de comunicação pelas comunidades dessas áreas (PROSSIGA, 2009). A BVEAD fazia parte de um conjunto de bibliotecas virtuais temáticas que tinham por objetivo “buscar sistematizar um conjunto de informações disponíveis na Internet e, com isso, dar ao público – pesquisadores, professores, estudantes ou simples usuário da rede – acesso mais sistematizado a textos, projetos, legislação, referências técnicas em diversas áreas do

---

<sup>44</sup> O eGroups foi um gerenciador de listas na Internet, hoje incorporado ao Yahoo; mais informações disponíveis na Wikipédia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/EGroups>; acesso em 21 jun.2009.

<sup>45</sup> O AulaNet é um AVA desenvolvido pela PUC-Rio, já abordado no Capítulo 3 deste trabalho.

<sup>46</sup> O LearningSpace é um LMS proprietário desenvolvido pela IBM; mais informações sobre o LearningSpace estão disponíveis em: [http://www.ibm.com/developerworks/lotus/library/ls-quickcourse\\_LVC/index.html](http://www.ibm.com/developerworks/lotus/library/ls-quickcourse_LVC/index.html).

conhecimento” (PRETTO; CARVALHO, 2000). Atualmente, as bibliotecas virtuais temáticas perdem um pouco o sentido em virtude da proliferação de *sites* de busca, cada vez mais eficientes, disponíveis na rede; *sites*, a exemplo do Google, que trazem filtros de pesquisa cada vez mais complexos em que, a partir de palavras-chaves e outros parâmetros como data de acesso, região, idioma, o usuário pode refinar suas buscas e obter *links* mais relevantes para a sua pesquisa. Mas, na época, a implementação das bibliotecas temáticas foi uma importante iniciativa que contribuiu com a formação de opinião sobre a relevância da Internet e sua importância para a difusão de conhecimento. A BVEAD foi implantada a partir de um convênio entre o CNPq e a UFBA, através da FACED e depois com o envolvimento do Instituto de Ciência da Informação (ICI). Desde o início da atuação da UFBA no projeto, a ideia central era construir não só um espaço de pesquisa onde professores, alunos e usuários em geral pudessem ter acesso a informações relevantes sobre o tema, em língua portuguesa, mas também, e principalmente, que estimulasse e incentivasse que cada usuário (escola, professor, criança etc.) pudesse ser efetivamente produtor de conhecimento em vez de simples consumidor de informações (PRETTO; CARVALHO, 2000). Em função disso, a BVEAD foi concebida com a presença de interfaces (a exemplo de chats e fóruns) que possibilitassem a participação efetiva das pessoas que por ela navegassem, inclusive com espaços para críticas e contribuições para a própria BV. Esse é um aspecto da BVEAD que a diferenciava de outras BV, e que caracteriza a visão dos pesquisadores da UFBA envolvidos com o projeto: uma concepção que percebe os interagentes como autores e autônomos dentro das relações que se estabelecem na rede (PRETTO; CARVALHO, 1999; PRETTO; CARVALHO, 2000). A BVEAD, no entanto, não alcançou plenamente os objetivos pensados na sua concepção; o projeto necessitava de implementações técnicas que, com as limitações da época e com uma equipe que não contava com representantes da Ciência da Computação, dificultaram sua viabilização; além disso, as divergências entre as concepções da BVEAD e das demais bibliotecas virtuais refletiam parte das contradições que existiam no PROSSIGA sobre o que deveriam ou não deveriam ser as bibliotecas temáticas.

Com a EAD retomando seu crescimento no país, a UFBA faz a sua primeira tentativa de institucionalização da EAD através do Projeto UFBANET, iniciado em 1999, sob a liderança da administração central da universidade, a partir da ação do então vice-reitor, Othon Jambeiro, também um pesquisador da área vinculado à FACOM e ao ICI. O objetivo do UFBANET, à época, foi assim definido:

[...] incorporar o uso de tecnologias nos cursos presenciais, que permitam aos educadores implementar projetos pedagógicos educacionais sustentáveis de ensino e aprendizagem [...]. Pretende-se também, implantar cursos de Graduação, Pós-Graduação e extensão a distância [...] que incorporem e utilizem as tecnologias de informação, tanto para a sua construção como para a sua execução. (JAMBEIRO, 2002, p.238).

Segundo seu idealizador, o projeto foi pensado com a certeza da importância de uma ampla divulgação e participação da comunidade acadêmica da UFBA desde a sua concepção; para isso, foi constituído um grupo de trabalho composto por professores de várias unidades, com base nas experiências isoladas de docentes e grupos de pesquisa, para a elaboração de um anteprojeto. Este anteprojeto foi disponibilizado no *site* da UFBA na intenção de divulgar a proposta e colher críticas e sugestões que pudessem enriquecê-la (JAMBEIRO, 2002). Como ação concreta para a implantação do UFBANET, foram feitos estudos sobre as necessidades com relação à sua localização física e foi definido, na época “um espaço bastante razoável no novo Pavilhão de Aulas de Ondina (PAF-3), sendo também dimensionada a equipe inicial, a infraestrutura de informática, *softwares*, instalações e a montagem de uma sala de vídeo-conferência, acoplada a um auditório de uso múltiplo” (JAMBEIRO, 2002, p.238). É interessante ressaltar que a construção do PAF-3 só foi concluída quase 10 anos depois, em 2008, e que o espaço destinado ao UFBANET lá está (até hoje!), inclusive com placas de sinalização, mas sendo destinado a outras atividades. O UFBANET era composto de diversos subprojetos, contemplando, inclusive, a implementação de um ambiente virtual que abrigaria cursos a distância, além de recursos como biblioteca, agenda, espaços para disciplinas, fóruns etc. Naquela época, foi pensada a estruturação de uma parceria envolvendo diversas universidades baianas, através de uma ação induzida pelo MEC em articulação com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que tinha como objetivo a formação de 80 mil professores leigos da rede estadual. A participação da UFBA nesse consórcio se daria através do subprojeto Pró-licenciar do UFBANET, com a oferta do curso de Licenciatura em Matemática para a graduação de dois mil professores da Rede Pública de Educação Básica do Estado da Bahia (JAMBEIRO, 2002). O projeto do curso de Licenciatura em Matemática a distância foi elaborado pelo Laboratório de Educação a Distância (LED), do Instituto de Matemática. O LED atuou também no desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem (I-MAT) que atendesse às necessidades de comunicação *on-line* utilizando a linguagem matemática; o I-MAT foi experimentado com duas turmas do curso de atualização “Projetos Pedagógicos Interdisciplinares em Matemática Apoiados por Tecnologias de Informação” – uma em Salvador e outra em Barreiras, nos anos de 2001 e 2002 (OLIVER et al., 2002); esse

curso de atualização foi ofertado no âmbito do Pró-Ciência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destinado aos professores de escolas públicas baianas. O I-MAT foi a semente inicial do ambiente virtual que seria implementado no âmbito do UFBANET, mas que não foi concretizado; ele viria a ser, também, a base para a implementação do ambiente Abranet, desenvolvido em parceria com o CPD, sobre o qual falaremos adiante.

No entanto, o projeto UFBANET não alcançou as metas idealizadas e foi descontinuado com a mudança do reitorado em 2002. Segundo declarou Othon Jambeiro em palestra proferida no I Seminário de EAD do ISP, em 2005, o sucesso do projeto foi dificultado pela ausência de recursos, carência de leis que respaldassem a modalidade a distância na época, além da existência de uma forte cultura presencial na UFBA e consequente resistência ao uso das TIC pela sua comunidade (BRITO; MENDONÇA; CHAVES JR., 2005). O consórcio no âmbito da Secretaria de Educação do Estado para a formação de professores da educação básica também foi descontinuado com a mudança de governo, e seria retomado em 2003 (tema que também será abordado mais adiante).

No contexto da oferta de disciplinas a distância na UFBA, o Laboratório de Multimeios na Expressão Gráfica (MULTGRAF), da Faculdade de Arquitetura, foi responsável, no ano 2000, por uma disciplina optativa a distância: Superfícies Geométricas. A disciplina era oferecida aos cursos de Arquitetura e Urbanismo, todas as Engenharias, Matemática, Química, Artes Plásticas, Licenciatura em Desenho e Desenho Industrial. A motivação para o oferecimento da disciplina na modalidade a distância foi o fato de ela possuir uma carga horária grande (102 horas) que muitas vezes inviabilizava a opção dos alunos por ela. Assim, a disciplina foi desenvolvida em quatro módulos, utilizando um *site* onde era disponibilizado o material didático composto de textos teóricos com ilustrações estáticas ou em movimento, e exercícios de diferentes graus de dificuldade que eram disponibilizados à medida que o aluno “comprovava” o acerto dos exercícios do nível anterior. Os alunos contavam com o auxílio de tutores através de e-mail e foi previsto um chat (mas não foi concretizado). Os exercícios eram enviados por e-mail ou entregues pessoalmente no departamento. O curso foi oferecido como piloto a um grupo de oito estudantes. Após essa experiência, a coordenadora da disciplina afastou-se para cursar o doutorado e o oferecimento da disciplina a distância foi suspenso, com promessa de retomada da experiência no futuro (CARDOSO, 2005; CARDOSO; COSTA, 2002). Numa avaliação da experiência elaborada por Christina Cardoso e Ivoneide Costa (2002), as autoras argumentam, dentre outras coisas, que “usar métodos que

reproduzem a atividade de sala de aula presencial, onde o aprendiz é, na sua maioria, passivo no conhecimento, reduz a EAD a mero instrumento de ensino, perdendo-se de vista a possibilidade de estudo e a riqueza dos conteúdos disponibilizados” (CARDOSO; COSTA, 2002, p.313). Essa afirmação nos chama a atenção, pois mostra uma visão da educação presencial como uma modalidade que, “na sua maioria”, vê o estudante como passivo, e que por isso não se deveria reproduzir os mesmos métodos na EAD; no entanto, entendemos que não somente a EAD precisa ser repensada na direção de uma concepção mais dialógica e que perceba o aluno como um sujeito ativo, mas, também, a educação presencial precisa de um olhar reflexivo com relação a essa postura hegemônica pautada na passividade do aluno.

Dentre os projetos de parceria internacional no âmbito da pós-graduação, destacamos o projeto de caráter binacional que envolveu Portugal e Brasil, apoiado pelo Instituto de Cooperação Científica e Técnica Internacional (ICCTI) e pela CAPES, representados pela Universidade de Aveiro e pela UFBA, que teve como objetivo promover a formação e o aperfeiçoamento de professores e investigadores das universidades participantes, realizar pesquisas e trocar informações, resultados científicos e documentação especializada sobre *e-learning*. Esse projeto teve a duração de quatro anos (2000 a 2004), desenvolvido em duas fases, e envolveu três programas de Pós-Graduação: Programa de Doutorado em Ciências e Tecnologias da Comunicação, da Universidade de Aveiro, o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da UFBA, na FACOM, e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFBA. No primeiro biênio, o projeto teve como coordenador na UFBA Othon Jambeiro; um dos resultados da parceria nesse primeiro biênio foi a publicação do livro *Internet e educação a distância*. No segundo biênio, sob a coordenação na UFBA de Teresinha Fróes Burnham, foi publicada a coletânea *Tecnologias da Informação e Educação a Distância* (UFBA, 2006c; JAMBEIRO; RAMOS, 2002; FRÓES BURNHAM; MATTOS, 2004).

No decorrer do ano 2000, a EAD, no contexto nacional, continua num crescente, especialmente com a criação de diversos consórcios entre instituições de ensino superior visando aprimorar e difundir a EAD no país. Um exemplo desse movimento foi o Termo de Adesão ao Projeto UniRede, assinado em 23 de agosto de 2000 por 62 universidades públicas brasileiras, criando a Universidade Virtual Pública do Brasil. A UniRede, definida como uma rede de cooperação técnica, nunca foi responsável pela oferta de cursos, mas sim pela gerência e articulação de projetos e cursos de EAD de várias instituições. Seu objetivo, segundo o termo de adesão, é:

[...] potencializar o acesso ao ensino público universitário, bem como contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura, em todos os níveis e modalidades praticadas nessas IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior). (ARAÚJO; VERHINE, 2005, p.135).

Com a participação da UFBA na UniRede, o ISP, que tinha sob sua gerência um Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) criado em julho de 2000 com a tarefa de desenvolver atividades de avaliação tanto no âmbito da UFBA quanto no âmbito do Estado da Bahia e dos municípios, concorreu, através do NAVE, com um projeto para a implantação na UFBA do Polo de Avaliação da Universidade Virtual Pública do Brasil. O projeto foi aprovado e desenvolveu suas atividades no período de 2001 a 2004, tendo como meta a criação de um sistema institucionalizado de avaliação dos cursos superiores a distância oferecidos pelo consórcio da UniRede. No âmbito da UniRede, o NAVE desenvolveu diversas experiências práticas em termos de metodologia de avaliação de cursos de nível superior a distância (ARAÚJO; VERHINE, 2005, p.134).

Dando continuidade ao investimento em redes digitais no contexto nacional, e a fim de garantir que o Brasil participasse do projeto Internet 2, dos Estados Unidos, que tinha como objetivo o desenvolvimento de tecnologias que possibilitassem novas formas de interação pelas redes que não eram possíveis com a tecnologia disponível na época, o MCT havia lançado, em 1997, um edital para redes e aplicações de alta velocidade. Em resposta a esse edital, surge, em 2000, o Projeto da Rede Metropolitana de Alta Velocidade de Salvador (REMA), composto por 19 propostas de aplicações e trabalhos de pesquisa em redes de alta velocidade. Provido de um caráter multi-institucional, o REMA agregou diversos parceiros, sob a coordenação geral da UFBA, através do CPD: a UCSal, a TELEMAR, a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), a Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia (SEPLANTEC) e a Prefeitura Municipal de Salvador (CARDOSO; ARAÚJO; LINO, 2004). Dentre os subprojetos desenvolvidos pelo REMA, destacamos, para o nosso objetivo neste trabalho, o Ambiente Brasileiro de Aprendizagem (ABRA), que tinha como objetivo o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem, dentro da filosofia de *software* livre, para apoio ao ensino presencial, integrado com o sistema de informações acadêmicas da UFBA. A proposta metodológica do sistema ABRA era baseada fortemente em recursos de interatividade síncrona e assíncrona entre professores e alunos além de espaços para repositório de dados. Como o projeto foi descontinuado por falta de recursos, o CPD iniciou outra parceria com o projeto UFBANET e participou da

especificação de novo ambiente de aprendizagem; essa nova especificação, juntamente com as definições e implementações do ABRA, dão origem a uma nova aplicação (cuja semente inicial foi desenvolvida no âmbito do I-MAT, já citado anteriormente) da qual foram concluídas a definição e a modelagem, além da implementação de alguns dos módulos previstos. De 2002 a 2004, através de novo edital da RNP, o CPD começa a atuar em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Projeto Infravida, da área de telemedicina. O desenvolvimento do ABRA, que nesse momento passa a ser chamado de Abranet (ABRA e UFBANET) – Ambiente Brasileiro de Aprendizagem via Internet –, é retomado e passa a contemplar requisitos das aplicações de telemedicina e vídeo, objeto principal do Projeto Infravida. Nesse período, diversos outros módulos do Abranet foram desenvolvidos e o sistema entra em modo operacional de teste, sendo utilizado em algumas disciplinas da área de medicina, e já estando conceitualmente integrado com o sistema de informações acadêmicas da UFBA. Embora não finalizado, alguns módulos do Abranet foram desenvolvidos: Biblioteca Digital, Fórum de Discussão, Agenda, Quadro de Avisos, Ambiente Acadêmico, Ambiente de Cursos, Ambiente de Autorial, Glossário. Segundo avaliação da equipe de desenvolvimento do Abranet, especificar, modelar, implementar e integrar os diversos serviços propostos para o ambiente foi um grande desafio para a equipe, principalmente diante da insuficiência de recursos, e se constituiu em um importante momento de formação<sup>47</sup> (ABRANET, 2003).

No contexto nacional, é publicada a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estabelecendo normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*, e abordando a possibilidade da oferta desses cursos na modalidade a distância, apenas por instituições credenciadas para tal; a resolução especifica também que os cursos *stricto sensu* oferecidos a distância, além de atenderem às normas para a modalidade presencial, deverão apresentar atividades, provas e defesa de dissertação ou tese presenciais; os cursos *lato sensu* oferecidos a distância deverão, obrigatoriamente, incluir provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso<sup>48</sup>. No mesmo ano, como incentivo à utilização de tecnologias de educação a distância em cursos superiores presenciais, foi exarada a Portaria Ministerial nº 2.253, em 18 de outubro, que regulamentava a oferta, na

---

<sup>47</sup> A história do Abranet ainda se desenrola em outro movimento na UFBA (o PROGED), que descreveremos mais adiante na tentativa de manter a ordem cronológica dos fatos.

<sup>48</sup> Em 2007, foi publicada uma nova resolução, Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, estabelecendo normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, revogando os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001.

organização pedagógica e curricular de cursos superiores já reconhecidos, de disciplinas integrantes do currículo que utilizassem a modalidade semipresencial, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Segundo José Manuel Moran (2005), esse foi um importante ato legal, à época, porque significou legalizar a utilização isolada de disciplinas a distância que já vinha sendo desenvolvido por alguns pesquisadores – a exemplo dos casos relatados anteriormente, referentes a disciplinas de cursos presenciais da UFBA – e que poderia ocasionar problemas jurídicos caso houvesse contestação pela sua utilização num curso credenciado na modalidade presencial.

Entre setembro e dezembro de 2002 foi oferecido, na UFBA, o “Curso Batuta – Educação à Distância para Músicos de Filarmônicas”, na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, para os músicos da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana (Filarmônica Minerva). Esse curso foi parte de um projeto de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Música, da Escola de Música da UFBA. O foco da tese foi a construção e aplicação de um modelo de gestão para formação, a distância, dos músicos da referida filarmônica. O curso foi baseado em material impresso, CD e vídeos, além de alguns encontros presenciais com oficinas com os participantes. O resultado da pesquisa aponta para a importância da modalidade a distância na formação do público em questão, inclusive com a evolução do material utilizado para formatos multimidiáticos e com possibilidade de acesso à rede; a autora ressalta, no entanto, a necessidade de uma expansão da educação musical através da política de inclusão tecnológica nas filarmônicas (CAJAZEIRA, 2004). Durante o projeto, foi solicitada ao NAVE a avaliação do Curso Batuta; a conclusão da avaliação destaca o sucesso da experiência valorizando sua dimensão pedagógica e impacto social. Como pontos negativos do curso, a avaliação levanta problemas relacionados com a falta de recursos disponíveis, tais como livros, material musical, computador e consequente falta de acesso à Internet. A Comissão de Avaliação destacou, ainda, a importância do Curso Batuta para a preservação da memória cultural do Estado, recomendando que fosse colocado à disposição da UniRede como modelo a ser aproveitado para criação de cursos semelhantes (CAJAZEIRA, 2004). Diante de tal experiência, era esperado que a Escola de Música desse continuidade ao projeto; no entanto, não temos conhecimento do oferecimento de novas turmas do Curso Batuta.

Durante o ano de 2003, a UFBA, através da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), dá continuidade a algumas ações no contexto do convênio com a Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia para a formação de professores da educação básica, iniciado à



época do UFBANET, que envolvia a participação de cinco universidades baianas. A proposta previa a implementação de diversas licenciaturas nas modalidades presencial e a distância. No caso dos cursos presenciais o projeto pedagógico seria de responsabilidade de cada uma das instituições que ofertariam os cursos; a UFBA deu início ao planejamento de seis cursos de licenciatura<sup>49</sup>, no âmbito do então criado Programa de Licenciaturas Especiais (PROLE); o início desses cursos se deu ao longo do ano de 2005. No caso da modalidade a distância, a proposta do Estado era uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que já apresentava uma experiência prévia com EAD e que já tinha uma relação com o governo do estado desde a gestão anterior; como as universidades baianas envolvidas<sup>50</sup> ainda não eram credenciadas para EAD, era necessária uma parceria com uma instituição já credenciada. O Instituto de Matemática foi convidado a integrar as negociações, já que era a única unidade de ensino que possuía uma proposta de licenciatura a distância, elaborada na época do UFBANET. No entanto, os representantes do Instituto de Matemática não aprovaram o projeto proposto pela UFSC e condicionaram seu envolvimento com a licenciatura a distância a uma parceria com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ<sup>51</sup>) – instituição com a qual já possuíam uma relação acadêmica e cuja licenciatura em matemática era coordenada por um renomado pesquisador da área, o que, para os representantes do Instituto de Matemática, dava credibilidade e consistência ao projeto do curso. A Secretaria de Educação, em contrapartida, não abriu mão da parceria com a UFSC; a PROGRAD centralizava seus esforços para o desenvolvimento das licenciaturas presenciais e deixava nas mãos do Estado as decisões relativas ao curso a distância e, portanto, não se posicionou com relação às exigências do Estado; assim, criado o impasse, o convênio com a UFBA não foi concretizado para o curso a distância. Com a participação nesse convênio, a UFBA ganharia do Estado os equipamentos necessários para montar uma sala de videoconferência, cujo espaço físico foi estruturado no Pavilhão de Aulas da Federação (PAF 1); com a quebra do convênio, a UFBA não recebeu os equipamentos. A

---

<sup>49</sup> Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

<sup>50</sup> As universidades envolvidas e os respectivos cursos pelos quais seriam responsáveis foram: UFBA, com matemática; UEFS, com física; UNEB, com química e letras; UESC, com biologia; UESB, com geografia; UCSal, com história; Universidade Salvador, com letras.

<sup>51</sup> O Consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – e as seis Universidades públicas sediadas no Estado; a Fundação CECIERJ foi desenhada para atender à demanda operacional dos cursos do Consórcio CEDERJ mantendo e ampliando as atividades de divulgação científica da antiga autarquia CECIERJ. Maiores informações no *site* do CECIERJ, disponível em: [http://www.cederj.edu.br/fundacaoecierj/exibe\\_artigo.php](http://www.cederj.edu.br/fundacaoecierj/exibe_artigo.php); acesso em: 27 jun. 2009.

Universidade Salvador assumiu a Licenciatura em Matemática a distância inicialmente prevista para a UFBA (UFBA, 2004)<sup>52</sup>.

Também no ano de 2003, um importante movimento tem início no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA (ISC): um docente do ISC, no intuito de criar uma massa crítica no instituto com conhecimentos sobre EAD, fez contato com pesquisadores da área de EAD e tecnologias da UNEB, com o objetivo de montar um curso de formação para EAD para docentes e pesquisadores do ISC interessados no tema. Desse movimento surgiu o curso de extensão: Comunidades de Aprendizagem e Ensino *on-line*, que foi construído de forma coletiva com as duas equipes (ISC e UNEB); as equipes optaram por desenvolver o curso no ambiente virtual TelEduc e solicitaram ao CPD a instalação na UFBA. O curso foi planejado com uma carga horária de 30 horas, previsto para um período de 20 dias e teve como tema as discussões em torno das comunidades virtuais e do ensino *on-line*, partindo do princípio “que a intimidade com as lógicas trazidas pelas tecnologias digitais é fundamental para a formação do professor *on-line*, possibilitando-o a pensar caminhos a serem trilhados” (ALVES; NOVA; LAGO, 2003). Foram feitas 21 inscrições de professores e pesquisadores do ISC e, dentre estes, 8 não chegaram a realizar nenhuma atividade. Dos 13 que efetivamente participaram do curso, 25% alcançou os objetivos propostos imergindo na lógica do *on-line*, 25% evadiu, e o restante participou das atividades de forma tímida e inconstante (ALVES; NOVA; LAGO, 2003). Esse curso foi um movimento bastante importante na UFBA, primeiro por ter sido a primeira formação para a docência *on-line* tendo como público docentes e pesquisadores da UFBA; segundo, pela percepção do coordenador da equipe no ISC da importância de buscar uma formação em EAD para a equipe quando percebeu o interesse dos pesquisadores em se envolverem em projetos de cursos a distância; e, por último, em função da escolha que foi feita ao convidar pesquisadores da UNEB que defendiam uma compreensão da EAD numa perspectiva interativa e de construção coletiva de conhecimento. Certamente, esses elementos contribuíram para que o ISC tenha hoje uma importante atuação na oferta de cursos a distância na UFBA e, na maioria das vezes, numa perspectiva oposta ao modelo da EAD massificadora, apostando e investindo em cursos que focam na interação e na colaboração como aspectos fundamentais para a qualidade na EAD. Em 2004, com a atuação de pesquisadores que participaram do curso com a UNEB, o ISC ofereceu seu primeiro curso de extensão “Economia da Saúde”, no ambiente TelEduc da UFBA. O curso teve 30 inscritos, 4

---

<sup>52</sup> Parte dessas informações foram oriundas de entrevista com o coordenador da Licenciatura em Matemática a Distância da UFBA.

deles não apareceram no primeiro encontro presencial e foram desligados, e, dos 26 restantes, 3 abandonaram o curso antes de qualquer acesso ao ambiente. Segundo os responsáveis pelo curso, apesar dos cuidados da equipe com a seleção de alunos e com a divulgação do curso, não foi possível evitar uma baixa participação nas atividades nem a evasão de 40% (UFBA, 2005; FERREIRA, 2005).

No Instituto de Matemática, a partir de 2003, acontece anualmente o oferecimento do Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática, através de teleconferências, via Internet. Trata-se de um evento do Programa Avanço Global e Integrado da Matemática Brasileira<sup>53</sup> no âmbito do Instituto do Milênio/CNPq, com a participação do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), e tem como objetivo aprimorar a formação dos professores de Matemática do Ensino Médio. Esses cursos são oferecidos duas vezes ao ano e têm duração de cinco dias; nas manhãs são disponibilizadas teleconferências transmitidas ao vivo do auditório do IMPA e nas tardes são realizadas sessões de estudo dirigido com enfoque na resolução de exercícios. Cada curso tem carga horária de 40 horas e aborda tópicos de Matemática do Ensino Médio (UFBA, 2008).

No período entre 2002 e 2003 foi elaborado, na FAGED, o Programa de Formação Continuada de Professores UFBA/IRECÊ, uma ação conveniada entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, que previa a implantação de um curso de licenciatura, para os professores do município, vinculado a diversos projetos que deveriam articular educação, cultura, comunicação, saúde, ambiente, arquitetura e urbanismo em torno do sistema de educação municipal (PROJETO IRECÊ, 2009). O Projeto Irecê, assim conhecido, parte do princípio que:

O grande avanço tecnológico que possibilitou e foi possibilitado pelas mudanças nas mais diversas áreas da atuação humana afeta toda a prática social, facultando a construção de novos “mapas culturais”, novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades, trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador, tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos.

O profissional da área de educação tem sobre si a exigência da construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a tarefa de

---

<sup>53</sup> Mais detalhes sobre o Programa Avanço Global e Integrado da Matemática Brasileira podem ser encontrados no site <<http://milenioimpa.br/>>; acesso em: 02 abr. 2010.

participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos.

Essas múltiplas demandas transferem para o processo de formação de profissionais em educação, a exigência de ser ele próprio, constituído como uma ação inter-relacional, que contemple a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo. (PROJETO IRECÊ, 2003).

O programa envolve os seguintes projetos: Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/Bahia; Projeto Bibliotecas Virtuais; Projeto Ciberparques; Projeto Centro de Cultura e Comunicação; Projeto de Formação em Gestão Escolar; Projeto de reestruturação das edificações escolares; Projeto de capacitação de professores da região de Irecê. Dentro do Projeto de Formação em nível superior, está inserido o Curso de Licenciatura em Pedagogia, cuja concepção pedagógica define o objeto de estudo dos professores em formação como “o processo educativo, a educação em seu acontecer cotidiano, nos diversos espaços da prática social em que se processa” (PROJETO IRECÊ, 2003). Além disso, o projeto pedagógico do curso defende uma formação que, dentre outras coisas, possibilite a autoria dos formandos diante das possibilidades tecnológicas que se apresentam; para isso, o curso foi concebido na modalidade semipresencial, com atividades síncronas e assíncronas, com a intenção de que fosse possível o uso intensivo e convergente das TIC. O Projeto Irecê, na verdade, constitui-se na gênese do Programa de Formação de Professores da FAGED/UFBA, pensando a ação formadora baseada em importantes pontos de ancoragem: Atitude Investigativa; Diferença como Fundante; Compreensão Planetária; Postura Solidária e Processos Cooperativos; Autonomia com Base na Crítica Reflexiva; Processos Horizontais: Centros Instáveis; Leitura: uma prática inerente a todas as práticas; Currículo Hipertextual (PROJETO IRECÊ, 2003, 2009). O programa tem buscado atender às demandas de formação de professores encaminhadas por prefeituras municipais. A primeira turma do projeto, implantada como uma iniciativa experimental, teve início em janeiro de 2004, finalizando o processo formativo dos professores em exercício em outubro de 2007. Em Salvador (Projeto Salvador<sup>54</sup>), uma turma teve início no segundo semestre de 2004, também finalizando o processo em 2007. Em agosto de 2008, uma nova turma do curso é iniciada em Irecê, e, em março de 2009, outra turma começa seu processo formativo, agora no município de Tapiramutá. O Projeto Irecê, portanto, não mais como um experimento, mas como um projeto bem-sucedido, vem contribuindo de

---

<sup>54</sup> <http://www.projetosalvador.faced.ufba.br/>.

maneira crescente para a formação de sujeitos críticos e autores na sociedade contemporânea, e, a partir do entendimento de currículo como “processo social realizado no espaço concreto escola” (FRÓES BURNHAM, 1993), vem tornando realidade a exigência que hoje se faz com relação à renovação periódica dos currículos e à proposição de “percursos alternativos de formação, para a escolha do estudante, de acordo com seu ritmo e preferência, e que lhe possibilite aprender a aprender, a reinterpretar o que aprende, desenvolvendo uma visão crítica e habilidades de gestão, levando em conta que sua atuação futura se dará em campos que se interpenetram como o profissional e o exercício da cidadania” (PROJETO IRECÊ, 2003).

Analisando os fundamentos do Projeto Irecê, e, portanto, do Programa de Formação de Professores da FACED, percebemos que os aspectos que defendemos para a construção de educações pautadas na autonomia, na formação de sujeitos críticos e nas características da cibercultura, estão ali presentes como fundamento. Além disso, sendo o projeto concebido numa modalidade semipresencial, algumas especificidades da EAD (como a presença de propostas de interação via ambientes virtuais e a ênfase na articulação com as TIC, por exemplo) já fazem parte do projeto. Ora, daí a ser proposta uma formação com os mesmos fundamentos na modalidade a distância parece faltar apenas um passo; ressaltando que a vinculação do Projeto Irecê (e seus desdobramentos) ao Sistema UAB<sup>55</sup>, por exemplo, significaria fortalecer o Programa de Formação de Professores defendido pela faculdade através dos diversos recursos oferecidos pela UAB. Em contrapartida, o envolvimento da FACED com os cursos da UFBA oferecidos na modalidade a distância, em especial a Licenciatura em Matemática, praticamente não existe, restringindo-se, no caso da licenciatura, ao compromisso de oferecer as disciplinas que cabem aos seus departamentos. Diante da inegável produção acadêmica da FACED no que diz respeito aos temas relacionados com a EAD e com as TIC, esse envolvimento traria uma importante contribuição teórica para o desenvolvimento dos cursos a distância e para a incorporação das TIC nas atividades docentes da UFBA, resultando numa qualificação dessas atividades dentro da instituição.

Dentro das ações implementadas pelo MEC para a difusão e o aprimoramento da EAD no Brasil, destacamos a criação do Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES) criado pela Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC, de acordo com a Portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004, com a finalidade de oferecer

subsídios para a formulação de ações estratégicas para a EAD, a serem implementadas, nas universidades, em consonância com as políticas da SEED. O artigo segundo da referida portaria define a competência do GTEADES da seguinte forma:

Art. 2º. Compete ao Grupo de Trabalho de que trata o artigo anterior realizar estudos, pesquisas, debates, palestras, seminários regionais ou nacionais com a participação das IES, sociedades científicas, empresas e outros setores organizados da sociedade, direta ou indiretamente envolvidos com a Educação a Distância, com vistas à preparação do Documento “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”. (GTEADES, 2005).

O GTEADES era composto por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores, dentre eles um representante da UFBA, e reuniu-se durante dois meses, presencialmente e através de mensagens eletrônicas. O trabalho resultante foi expresso por meio do documento *Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional*, que relata as conclusões a que chegaram a partir da análise das leis maiores, dos documentos oficiais, das recomendações de especialistas e do debate dos resultados e pressupostos de alguns experimentos nacionais e internacionais na área. O documento sintetiza as discussões do GT em recomendações relativas aos temas: (1) Políticas e Legislação; (2) Avaliação em EAD; (3) Educação Especial; (4) Divulgação e Relação com a Comunidade; (5) Tecnologia da Informação e Comunicação. Além disso, o grupo destaca algumas das preocupações resultantes dos debates:

O sentido de uma lei, nesta área educativa, é mais de apontar direções, alargar a visão e estimular novas ações dentro de diretrizes e princípios de qualidade e democracia e não o de buscar armadilhas para capturar os procedimentos discrepantes ou de má fé.

Sendo assim, a lei deve regular a educação, indicando a forma de acompanhamento e prestação de contas à sociedade de sua qualidade e de sua capacidade democrática de estimular e viabilizar o acesso às tecnologias digitais.

A falta de clareza do que significa EAD. Frequentemente, esta é confundida com uma forma massificante de ensino para aprendizagem individual, ou como forma de aumentar lucros de empresas ditas educacionais.

---

<sup>55</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o envolvimento da UFBA com ele serão abordados mais adiante.

O alheamento das instituições de ensino público (federal, estadual e municipal) em relação à EAD e à participação em práticas educativas em pesquisas e atividades docentes com qualidade cultural e pedagógica.

Omissão do Estado no que diz respeito à regulamentação da área que, sendo educativa e formadora de cultura, é espaço público de concessão e, como tal, deve ser orientado por políticas e legislação pertinentes de cunho democrático. (GTEADES, 2005).

A partir de 2004, um conjunto de atos administrativos e normativos começa a dar suporte ao desenvolvimento da EAD na UFBA, revelando o início de uma preocupação dos gestores, ainda que tímida, com o desenvolvimento dessa modalidade de educação. O primeiro deles é a inserção no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2004-2008<sup>56</sup> da intenção de ampliação e diversificação das atividades de ensino na UFBA, em níveis de graduação, de pós-graduação ou de extensão, com a oferta de cursos a distância. Nesse mesmo documento é dado destaque à necessidade de formalizar o credenciamento da UFBA para a oferta de cursos a distância e são feitas referências a ações prévias relacionadas à EAD que vinham sendo desenvolvidas pela UFBA, a exemplo do UFBANET e da oferta de cursos de extensão e de disciplinas na modalidade a distância. Também em 2004, a administração central da UFBA institui o Comitê Gestor de Tecnologia da Comunicação e Informação, através da Portaria nº 422/04 (veja Anexo A), assinada em 04 de novembro de 2004; uma ação que sinaliza o reconhecimento da importância de uma discussão mais ampla e da definição de políticas institucionais no que diz respeito às TIC. O Comitê Gestor é criado com o objetivo de assessorar tecnicamente a universidade na escolha de equipamentos adequados na área de tecnologia da informação e comunicação, e é composto por representantes da PROPLAD, Escola de Administração, FACOM, Instituto de Geociências e CPD (UFBA, 2006c).

Nessa mesma época, o GEC estava envolvido com o planejamento de um curso de especialização na área de TIC, caracterizado por uma proposta apoiada na concepção de currículo hipertextual. Em função disso, o curso exigia uma estrutura de apoio para a organização curricular proposta que não existia nos ambientes virtuais conhecidos pelo grupo. Assim, o GEC optou pelo desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem contratando bolsistas da área de computação para essa tarefa. Durante esse processo, um dos integrantes do GEC sugeriu que o desenvolvimento fosse feito a partir do Moodle – já que o mesmo era

---

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.proplad.ufba.br/docs/PDI2004-20081.PDF>; acesso em 20 jun. 2009.

um *software* livre e poderia ser adaptado às necessidades do curso<sup>57</sup>; mas a equipe não acatou essa sugestão, uma vez que o desenvolvimento do novo ambiente já estava em andamento. Após alguns meses, esse desenvolvimento foi descontinuado em função da falta de recursos e também da complexidade técnica da tarefa.

É nesse ano também, 2004, que se inicia a utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA. Em setembro de 2004, a coordenação do GEC solicita ao CPD a instalação do *software*, e o grupo de pesquisa inicia a experimentação do ambiente com o objetivo de conhecê-lo, e difundir a sua existência na UFBA para que outros professores também o experimentassem; foi sugerido, inclusive, que os projetos Irecê e Salvador também passassem a utilizar o Moodle como um dos ambientes de experimentação dos alunos-professores – sugestão que foi acatada pelas coordenadoras dos projetos. Também por demanda da Faculdade de Educação, é instalado na universidade o Twiki, em 2004 (já em uso pelo GRAVI, Grupo de Administradores Voluntários da Rede de Informática, coletivo de estudantes do Departamento de Ciência da Computação do Instituto de Matemática<sup>58</sup>).

Em setembro de 2004 teve início, no ISC, o Curso de Especialização em Saúde e Segurança no Trabalho (CEDIST), em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI), utilizando a plataforma SGA<sup>59</sup>. O curso foi concluído em 2006 e teve uma carga horária de 420 horas, e o eixo que norteava o modelo pedagógico era o da aprendizagem baseada na experiência, acompanhando o modelo de educação pós-graduada do ISC (UFBA, 2006c). Também em 2004 foi oferecido o Curso de Especialização para Professores de Língua Alemã, com carga horária de 360 horas distribuídas em oito unidades de estudo ao longo de 18 meses. O curso foi planejado no âmbito do convênio firmado de 2002 a 2005, entre a UFBA, a Universidade de Kassel e o *Goethe-Institut Inter-Nationes*, para o desenvolvimento do Projeto do Curso de Especialização e Reciclagem de Professores Brasileiros, na modalidade a distância, das áreas de Germanística e Língua Alemã como Língua Estrangeira, para a Região Nordeste; a organização curricular previa a elaboração de monografia no final do curso sob a orientação do tutor regional, e a proposta pedagógica estava baseada nos oito livros de estudo

---

<sup>57</sup> Informação obtida na lista de discussão do GEC; disponível com acesso restrito em: [http://br.groups.yahoo.com/group/gec\\_ufba](http://br.groups.yahoo.com/group/gec_ufba); acesso em: 16 jun. 2009.

<sup>58</sup> O GRAVI foi inicialmente formado por estudantes voluntários e tinha como principal objetivo manter e aprimorar a rede de computadores do Instituto de Matemática e seus serviços; esta rede existia em paralelo e de forma independente da rede UFBA e utilizava exclusivamente *softwares* livres; o GRAVI atuou de 2000 a 2005, quando foi criada a Comissão de Reestruturação da Rede do IM. Mais informações sobre o GRAVI em <http://gavri.dcc.ufba.br/>; acesso em 06 jan.2010.



elaborados pelos parceiros e pelo *Deutsche Institut Für Fernstudienforschung* (DIFF – Instituto Alemão para a Pesquisa do Estudo a Distância). As unidades apresentavam atividades teórico-práticas e exercícios; não havia previsão de interação *on-line* (UFBA, 2006c; UFBA, 2005). Em 2005, a Escola Politécnica ofereceu o Curso de Especialização em Gerenciamento de Recursos Hídricos, que foi estruturado em sete módulos temáticos, totalizando 435 horas desenvolvidas em 18 meses, sob coordenação do Departamento de Engenharia Ambiental. O curso foi desenvolvido usando o ambiente Formare<sup>60</sup>, da Portugal Telecom Inovação (UFBA, 2006c; UFBA, 2006a). Esses três cursos de especialização – o de gerenciamento de recursos hídricos, o de língua alemã e o de saúde e segurança no trabalho – foram os três primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância na UFBA, e constituíram-se na primeira motivação para o início do movimento de construção do Plano Institucional de EAD (que detalharemos mais adiante), já que foram avaliados pelo MEC de forma positiva, mas com a ressalva da necessidade de diretrizes institucionais para EAD na UFBA (UFBA, 2006c; UFBA, 2007).

No final de 2004, no contexto nacional, é exarada a Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial, revogando a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, que tratava do mesmo tema, acrescentando a definição da modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004); além disso, a nova portaria ressalta a necessidade de prever encontros presenciais e da existência de tutoria exercida por docentes qualificados em nível compatível com o previsto no projeto do curso. Na mesma época, também é exarada a Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que normatiza os procedimentos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para o oferecimento de cursos a distância, dentre outras coisas. Aliado a isso, e com o objetivo de incentivar a pesquisa e construção de novos conhecimentos envolvendo a incorporação das TIC na educação (presencial ou a distância) a SEED em parceria com a CAPES desenvolveu o Programa de Apoio à Pesquisa em EAD (PAPED), com duas linhas de atuação: (1) apoio financeiro a estudantes de pós-graduação

---

<sup>59</sup> Informação obtida a partir de notícias sobre a programação do encontro presencial do curso no *site* do ISC; disponível em: <http://www.isc.ufba.br/noticias/15.asp>; acesso em: 14 jun.2009.

<sup>60</sup> Informação obtida em notícias sobre o curso no *site* da Universia; disponível em: [http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia\\_clipping\\_bhgjf.html](http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_bhgjf.html); acesso em: 14 jun.2009.

*stricto sensu*, pesquisando sobre aplicações tecnológicas para a educação; e (2) premiação de objetos digitais de aprendizagem destinados à Educação Básica ou Superior, desenvolvidos por docentes e pesquisadores de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*.

Na UFBA, a utilização do Moodle pela FACED começou a acontecer de fato em 2005, com pequenos passos. O GEC no primeiro semestre de 2005 inicia a utilização do ambiente para testes e como espaço de construção do grupo de pesquisa; nessa época, o Moodle utilizado pela FACED ainda era conhecido como Moodle FACED. Em meados de 2005, o CPD, em virtude do seu envolvimento com o PROGED, do ISP (que detalharemos em seguida), inicia o estudo sobre o ambiente Moodle e começa a construir uma base de conhecimentos sobre a administração e a criação de cursos no ambiente. Em função disso, e através da interação com a FACED, o CPD assume a administração do Moodle FACED (cuja URL era [www.moodle.faced.ufba.br](http://www.moodle.faced.ufba.br)), e o mesmo passa a ser chamado de Moodle UFBA (agora na URL [www.moodle.ufba.br](http://www.moodle.ufba.br)). O Moodle UFBA, nesse momento, começa a agregar outras categorias de cursos, sendo também utilizado por outras unidades da UFBA. No GEC, a utilização do Moodle intensifica-se após um minicurso presencial com um pesquisador da Universidade de Passo Fundo que possuía grande experiência na utilização pedagógica do Moodle, e esteve entre 2004 e 2005 na UFBA fazendo o pós-doutorado<sup>61</sup>.

Também no segundo semestre de 2005, foi oferecida a disciplina “EDC703<sup>62</sup> – Tópicos especiais em educação: Ensino Virtual”, pelo PPGE-FACED, utilizando o ambiente Moodle, sob a coordenação de professores do GEC e com a colaboração de um professor da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), da Espanha, que esteve na UFBA como professor visitante nesse período. A disciplina tinha como objetivo analisar as mudanças que vinham ocorrendo na EAD à época, em função do desenvolvimento da telemática, e oferecer um espaço para discussão e experimentação das possibilidades de criação de um curso virtual (MOODLE UFBA, 2009).

De forma semelhante, a REDPECT, no segundo semestre de 2005, também inicia sua experimentação nos ambientes Teleduc e Moodle, que são utilizados na disciplina “EDC704<sup>63</sup> – TEE: Educação a distância e difusão do conhecimento”, oferecida pelo PPGE,

---

<sup>61</sup> Informação obtida na lista de discussão do GEC; disponível com acesso restrito em: [http://br.groups.yahoo.com/group/gec\\_ufba](http://br.groups.yahoo.com/group/gec_ufba); acesso em: 16 jun. 2009.

<sup>62</sup> O ambiente da EDC703 está aberto para o acesso a visitantes no *site* do Moodle UFBA; disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=7>; acesso em: 16 jun. 2009.

<sup>63</sup> O ambiente da EDC704 está aberto para o acesso a visitantes no *site* do Moodle UFBA; disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=8>; acesso em: 16 jun. 2009.

como parte das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Infoeducação e Educação a Distância da REDPECT. A disciplina foi desenvolvida “de modo semipresencial, através de dois ambientes virtuais, com o propósito de mediar a construção coletiva de conhecimento numa perspectiva de autonomia e autogestão, no âmbito de um processo colaborativo de formação de formadores em EAD” (FRÓES BURNHAM et al., 2006, 2009).

Nessa mesma época, houve uma tentativa de instalação do ambiente e-Proinfo na UFBA encaminhada também pela REDPECT. Foram feitos os contatos com o MEC e foi dado início à elaboração do convênio com a UFBA para a utilização do ambiente, atendendo às exigências do MEC. No entanto, em razão da excessiva burocracia solicitada para a instalação do AVA numa instituição federal, aliado ao fato de não haver uma atividade específica pensada para o e-Proinfo na UFBA, além da sua própria experimentação pelos pesquisadores da área, não foi dada prioridade ao firmamento do convênio cujo processo foi descontinuado.

Um ato importante no sentido de dar suporte ao desenvolvimento da EAD na UFBA foi a regulamentação dos cursos de educação a distância pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA, que aprovou em julho de 2005 a Resolução nº 03/05 (Anexo B) estabelecendo os cursos de educação a distância como modalidade educativa fundamentada na autoaprendizagem e flexibilização do processo de aquisição de conhecimentos. De acordo com essa resolução, a EAD na UFBA deve ser ofertada com mediação docente, recursos didáticos organizados e apresentados através de diferentes meios tecnológicos de informação e comunicação, utilizados isoladamente ou combinados. Esse documento refere-se ainda aos objetivos da oferta de cursos de graduação a distância, define as características dos cursos, as competências dos órgãos colegiados quanto à coordenação e administração dos mesmos, o regime didático pedagógico, o ingresso de alunos nos cursos, o processo de avaliação, a diplomação e certificação dos alunos concluintes (UFBA, 2006c).

Em paralelo às experiências de EAD e de utilização de ambiente virtuais relatadas acima, começa a se desenvolver no ISP o Programa de Formação de Gestores da Educação Básica (PROGED), e o órgão inicia sua atuação com ambientes virtuais de aprendizagem a fim de viabilizar o desenvolvimento de cursos a distância.

#### 4.2 O PROGED: UMA EXPERIÊNCIA À PARTE

O PROGED surge a partir de uma ação do MEC que, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, através da atual Secretaria de Educação

Básica (SEB), criou uma REDE<sup>64</sup> cuja responsabilidade é direcionada para o desenvolvimento e a oferta de programas de formação permanente. Essa REDE é constituída por 20 centros, espalhados pelo Brasil, e seu objetivo é promover a formação continuada de educadores – professores e gestores. Em 2004, o ISP passa a integrar essa REDE, atuando na especialidade de Gestão e Avaliação da Educação, com o PROGED, elaborado em resposta ao edital nº 01/2003-SEIF/MEC (atual SEB/MEC). O PROGED, cujo período de atuação foi de quatro anos (2004 a 2008), desenvolveu-se em torno de quatro ações principais: Ação 1: oferta de cursos de formação de gestores de sistemas educacionais e de formação de gestores de unidades escolares; Ação 2: oferta de cursos de formação de tutores em EAD; Ação 3: apoio técnico e tecnológico a secretarias municipais de educação; Ação 4: articulações institucionais e parcerias para o desenvolvimento de cursos e apoio técnico (LUZ; RICCIO; SILVA, 2005).

Como os cursos do PROGED, seguindo determinação do edital, seriam oferecidos na modalidade a distância, era necessário a implantação de um ambiente virtual para atender essa demanda. Na época, o ISP, sabendo da experiência do CPD com o desenvolvimento de um ambiente para EAD, convida-o para atuar como parceiro no PROGED. O CPD vê nesse convite uma oportunidade de dar continuidade no desenvolvimento do Abranet, e concorda em integrar a equipe do PROGED. Como dito na introdução desta tese, é nesse momento que esta autora inicia sua atuação com a EAD, passando a integrar a equipe do PROGED. O destaque para o PROGED nesse histórico se deve não só a essa questão, mas, também, porque a partir da parceria ISP-CPD é que começa a se formar o grupo de EAD do CPD.

Para a escolha do ambiente que seria utilizado no programa, foram identificados outros ambientes virtuais, além do Abranet, que poderiam atender às necessidades do PROGED, a exemplo do TelEduc e do Moodle. Porém, embora fosse óbvia a superioridade do Moodle, e do TelEduc, sobre o Abranet, principalmente pelo fato de já estarem num estágio operacional sendo utilizados por diversas instituições (no mundo, no Brasil e, inclusive, na Bahia), optou-se pela utilização do Abranet (que ainda estava em fase de implementação) acreditando-se que haveria tempo hábil para terminar o seu desenvolvimento e que ele atenderia às necessidades do programa. A decisão foi basicamente política entendendo-se que a opção por um produto desenvolvido pela UFBA estaria valorizando a produção interna, além de se ter (em tese) liberdade para definir e implementar os requisitos que fossem percebidos como prioritários. No entanto, o Abranet mostrou-se estar ainda numa etapa de desenvolvimento muito inicial e

---

<sup>64</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=231&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=86).

ainda com diversos problemas de implementação (apresentando uma série de funcionalidades a serem corrigidas e/ou desenvolvidas), de *performance* (seu desempenho não atendia aos requisitos mínimos para um ambiente virtual de aprendizagem) e também de concepção (as funcionalidades previstas não atendiam às necessidades do projeto).

Sobre esse aspecto do percurso histórico aqui relatado, é importante observarmos como a implementação e o desenvolvimento de soluções de forma ilhada, sem a presença da interdisciplinaridade dentro dos grupos, pode causar consequências indesejadas. O desenvolvimento do Abranet, coordenado pelo CPD, com uma equipe de desenvolvimento tecnicamente competente, mas sem a presença de pesquisadores da Educação, culmina numa solução técnica que não atende às necessidades pedagógicas da EAD. Já a tentativa de desenvolvimento do ambiente de aprendizagem pelo GEC, também concebido de forma ilhada, só que agora na “ilha” da Educação, culmina na descontinuidade da atividade em virtude de sua complexidade técnica. Se essas duas iniciativas tivessem sido integradas, teria a UFBA desenvolvido seu próprio ambiente virtual de aprendizagem? E seria esse hipotético ambiente uma solução que atenderia às necessidades de ambos os grupos e de outros grupos mais? Claro que não podemos responder essas perguntas; no entanto, temos certeza de que a riqueza do aprendizado e do conhecimento construído durante o processo teria sido muito maior. Além da questão da interdisciplinaridade, é importante ressaltar que o desenvolvimento de um *software* de grande porte (como é o caso de ambientes virtuais de aprendizagem) não é, de forma alguma, uma atividade simples e que se possa desempenhar rapidamente e com segurança; a segurança somente passa a existir após exaustivos testes e utilizações piloto. Nesse sentido, o desenvolvimento dentro da filosofia de *software* livre possibilita a participação de uma comunidade maior de colaboradores e, conseqüentemente, os resultados aparecem mais rapidamente; se os esforços do CPD com o Abranet fossem unidos aos esforços do GEC e se concentrassem no aprimoramento de um sistema como, por exemplo, o Moodle, que já se apresentava em um estágio mais avançado de implementação e com uma comunidade de usuários e desenvolvedores já em formação, possivelmente todos só teriam a ganhar com isso, e a UFBA, embora não estivesse construindo um *software* “seu”, estaria dando um belo passo na direção da construção colaborativa em rede. Outro aspecto relevante nesse processo é que não havia, em nenhuma das iniciativas, um apoio institucional; apoio este que poderia alavancar o desenvolvimento de um *software* em qualquer das perspectivas citadas, inclusive possibilitando e fomentando a interdisciplinaridade no grupo.

Das ações do PROGED, a que primeiro se envolve com as temáticas da EAD é a Ação 2, responsável pela organização do Curso de Formação de Tutores, já que os conteúdos do curso em questão eram relativos à própria EAD. Com esse desafio, a coordenadora da ação convida um grupo de pesquisadores para colaborar com a elaboração do material didático e da proposta do curso. Além disso, e também por isso, essa ação fica com a responsabilidade de gerenciar o desenvolvimento do ambiente virtual e é a que mais interage com as atividades do CPD no PROGED. Com a opção pelo Abranet, e com a posterior constatação da impossibilidade de utilizá-lo de imediato (o desempenho do *software*, que foi testado com os alunos durante o curso, mostrou-se inadequado para as necessidades existentes), a primeira turma do Curso de Formação de Tutores acontece usando um *blog* para a postagem do material didático e como simulação de um fórum. Essa primeira turma, considerada piloto, formou 40 cursistas, de uma demanda na inscrição de 204; a grande procura pelo curso, à época, foi entendida, pela equipe, como expressão do interesse e do desejo de educadores de se aproximarem da EAD (LUZ; RICCIO; SILVA, 2005; RICCIO; SILVA; SOUZA, 2007).

No segundo ano do programa, 2005, a equipe optou pela utilização do Moodle e, embora já existisse uma instalação do Moodle no CPD para a utilização da FACED (o Moodle FACED, na época), o ISP sente necessidade de ter outra instalação do ambiente para os seus cursos e a solicita ao CPD; essa segunda instalação passa a ser conhecida como o Moodle ISP (na URL: [www.moodle.isp.ufba.br](http://www.moodle.isp.ufba.br)). A necessidade dessa nova instalação foi justificada pela equipe com respeito à maior liberdade de atuação no ambiente e de sua customização para as necessidades do PROGED, assim como uma insegurança com relação ao desempenho do ambiente no caso do cadastro de muitos usuários externos ao PROGED. Nas entrelinhas, porém, podemos perceber um desejo de manter separados os Moodles, acompanhando um movimento de separação já previamente existente entre ISP e FACED.

Nesse momento, a equipe do CPD que atuava no PROGED era composta por esta autora, por um estagiário de Ciência da Computação financiado pelo PROGED e por um estagiário do setor de suporte do CPD, além da coordenadora do setor de Projetos Especiais que atuava mais politicamente na equipe. Essa pequena equipe, juntamente com mais um funcionário do ISP, tinha a responsabilidade de administrar o Moodle ISP e de customizá-lo para atender às necessidades do PROGED e foi impelida a estudar o ambiente iniciando nesse momento o percurso na construção de uma base de conhecimentos sobre o Moodle na UFBA. A atuação desta autora na equipe do PROGED acaba por extrapolar a responsabilidade técnica sobre o Moodle e começa a atuar muito próxima da equipe de gestão do Curso de

Tutores, assumindo a posição de coordenadora técnica do curso, e dividindo com a coordenadora geral as decisões relativas não só ao ambiente Moodle, mas também à estrutura geral do curso e à sua gestão. Refletindo sobre essa mudança no percurso da equipe, é fácil perceber que isso se deu em virtude do desconhecimento do ambiente virtual por parte do restante da equipe de gestão do curso, levando a que o papel desta autora crescesse dentro do grupo. Isso nos leva a confirmar a importância do conhecimento técnico do ambiente ao lado do conhecimento pedagógico: ambos se complementam.

Então, na segunda turma do Curso de Formação de Tutores, iniciada em outubro de 2005, o curso foi migrado para o ambiente virtual Moodle (no Moodle ISP), já com uma formatação própria para a educação *on-line*, com propostas de atividades bastante focadas na interação. Um aspecto importante a ressaltar sobre esse curso é que a perspectiva de tutoria adotada é, na verdade, de uma docência *on-line*, entendendo que o papel do tutor (nomenclatura inclusive questionada no decorrer do curso) é de um professor que agrega funções técnicas e de interação *on-line* (SOUZA; RICCIO; SILVA, 2007) – seguindo a concepção de educação *on-line* defendida pelos especialistas convidados para a elaboração do material didático – e que atua de forma a promover a interação mútua (PRIMO, 2007). Essa perspectiva de tutoria contrasta com o modelo mais difundido na EAD, de tutoria funcional, que acompanha as demandas dos alunos com relação a dúvidas, mas apenas na perspectiva de uma interação reativa (PRIMO, 2007). Nesse ano do PROGED, já percebíamos a discrepância entre a postura da UFBA e os outros dois centros de gestão da REDE: a proposta do PROGED caminhava na busca de implementar uma EAD pautada na interação; mas a equipe era questionada pelo pequeno resultado quantitativo alcançado. Na verdade, a própria equipe questionava-se com relação a este paradoxo: os tutores eram formados na perspectiva da qualidade defendida na EAD, focando na interação, na visão crítica, na formação para a cidadania, entendendo que formando formadores nessa perspectiva e sendo eles multiplicadores o programa poderia contribuir com a ponta mais frágil e mais necessitada desse sistema: o professor da educação básica, e, conseqüentemente, o aluno; no entanto, a abrangência do curso era ainda muito pequena. Aliado a esse questionamento, a equipe deparou-se, dentro do modelo proposto, com algumas dificuldades, já que o acompanhamento dos alunos se mostrou precário sem a presença de tutores dedicados a essa tarefa – a tutoria era exercida pelo próprio pessoal da equipe que acumulava outras atribuições e não foi suficiente para promover uma interação adequada com os participantes – o que se constituía em uma grande contradição em relação à perspectiva teórica que a equipe defendia. Nos anos

seguintes, certos que a presença do tutor – docente *on-line* – dedicado à interação com os alunos era fundamental, a equipe foi ampliada com a participação de pesquisadores da área que atuaram dedicados à função de tutoria durante a implementação do curso (RICCIO; SILVA; SOUZA, 2007).

Em 2006, a instalação do Moodle UFBA já se apresentava numa situação tecnicamente estável e num crescente com relação ao número de usuários da comunidade UFBA; retomou-se, portanto, a discussão sobre a necessidade de manter separado o Moodle ISP. Nesse momento, entende-se não ser mais necessária a manutenção dos dois ambientes, e os cursos do PROGED são migrados para o Moodle UFBA. Essa decisão foi tomada apoiada na argumentação de que a administração do Moodle UFBA e do Moodle ISP era executada pela mesma equipe no CPD e que não havia sentido em criar uma instalação de Moodle para cada demanda dentro da UFBA; além disso, a administração central da UFBA, nessa época, já apontava com o reconhecimento da necessidade de apoiar o desenvolvimento do Moodle na instituição, inclusive sinalizando com a possibilidade de aquisição de servidores com uma configuração adequada para a expectativa de crescimento do uso do Moodle<sup>65</sup>. Dessa forma, o risco de problemas na instalação do ambiente ou na sua *performance* seria minimizado. A partir da terceira turma do Curso de Tutores, os dois ambientes já foram integrados, tendo sido feita a migração dos espaços do Moodle ISP para o Moodle UFBA, e o primeiro passando a ser utilizado apenas para testes e desativado algum tempo depois.

Ao todo, o PROGED ofereceu seis turmas do Curso de Formação de Tutores, cuja síntese em números pode ser vista na Tabela 1, além de uma turma extra para atender a uma demanda da UAB na UFBA para a formação dos candidatos a tutores do curso de Licenciatura em Matemática a distância.

Tabela 1: Síntese da oferta do Curso de Tutores.

Ano da Oferta	Vagas oferecidas	Inscritos para o processo seletivo	Vagas preenchidas	Tutores certificados	Municípios beneficiados
2004	45	204	45	42	4
2005	43	152	43	36	15
2006.1	60	550	60	52	
2006.2	123	428	123	90	47
2007.1	127	1.152	127	109	
2007.2	120	(inscrições a partir de indicações)	118	71	107

<sup>65</sup> Esse período coincide com o momento da elaboração do Plano Institucional de EAD e com a criação da Comissão Institucional de EAD; ações apoiadas pela administração central e associadas ao reconhecimento da necessidade de um investimento em equipamentos que suportassem a crescente demanda pela utilização do ambiente Moodle na instituição. Abordaremos este tema em mais detalhes na próxima seção.



		118			
<b>TOTAL</b>	<b>518</b>	<b>2604</b>	<b>516</b>	<b>400</b>	<b>173</b>

**Fonte:** Adaptado do Relatório Síntese do PROGED UFBA (PROGED, 2008).

Observando-se os dados da Tabela 1 é importante notarmos, através da quantidade de inscritos para o processo seletivo, a grande e crescente demanda para o curso de formação de tutores. A equipe do PROGED atribuiu esse fato a dois aspectos: primeiro à demanda geral pela formação para a EAD, em especial com certificação de uma instituição federal de ensino, e segundo a uma avaliação positiva do curso feita pelos próprios participantes, principalmente pelo seu foco na interação – o que se constituía num diferencial, já que a maioria dos cursos análogos mantinha o foco mais fortemente no material didático, que divulgavam entre seus pares essa avaliação.

Das demais ações do PROGED, a Ação 1 também possui relevância para esta pesquisa já que seu objetivo foi o oferecimento de cursos de gestão a distância. O objetivo inicial do Curso de Formação de Tutores, inclusive, era formar tutores para atuarem nos cursos de formação de gestores. No entanto, os cursos de gestores não seguiram a mesma proposta que o curso de tutores; não se conseguiu a implantação de cursos com o foco na EAD *on-line*, o modelo implementado utilizava material impresso e encontros presenciais, sem a existência de um espaço virtual para os alunos do curso, embora o material do curso tenha sido inicialmente pensado para o *on-line*, e já estivesse totalmente inserido no ambiente Moodle; apenas a oferta da última turma do curso de gestores fez uso do ambiente virtual Moodle como apoio para a interação, mas ainda assim com um material num formato linear, não hipertextual. A maior dificuldade relatada pelos coordenadores dos cursos de gestores era a ausência de infraestrutura mínima, nos municípios que demandaram os cursos, para acesso à Internet e, além disso, a ausência de domínio das tecnologias *on-line* por parte dos candidatos ao curso. Com a oferta dos cursos com material impresso, na modalidade semipresencial, a equipe da Ação 1 fez a opção por um modelo não interativo da EAD, na qual a autonomia do aluno era compreendida de forma individualista e exercida isoladamente por cada participante em seus momentos de estudos, realizados sem interação entre alunos e equipe. Nos momentos presenciais, que aconteciam de 15 em 15 dias, as atividades, elaboradas individualmente pelos alunos, eram discutidas com o grupo. A carga horária do curso era de 200 horas, sendo 64 presenciais e 136 horas a distância (LUZ; JESUS, 2006). Percebe-se que o modelo de EAD proposto para esses cursos difere da proposta defendida pelo curso de tutores no qual, nos momentos a distância, havia a possibilidade de interação através do AVA. Como explicar que dentro do próprio PROGED, no mesmo programa, uma outra ação não consegue se apropriar

das possibilidades da EAD *on-line*? É interessante observarmos como, mesmo dentro de um mesmo programa, a dificuldade de integração entre os grupos se dá, ao ponto de o conhecimento construído em uma equipe, no caso a do Curso de Tutores, Ação 2, não ser difundido para as demais. Embora a equipe da Ação 1 atribua a responsabilidade por essa opção de modelo de EAD à ausência de acesso à rede pelos participantes do curso, entendemos que a ausência de cultura *on-line* entre os membros da equipe da Ação 1 teve uma influência fundamental nesta decisão.

Em números, foram oferecidas três turmas do Curso de Formação de Gestores de Sistemas Educacionais, para um total de 61 cursistas e contemplando 32 municípios; do Curso de Formação de Gestores de Unidades Escolares, foram oferecidas 16 turmas, num total de 721 cursistas, contemplando 169 municípios.

Outro resultado do PROGED, e que contribuiu para construção de conhecimento na área de EAD, foi a realização de quatro seminários sobre EAD (dois em 2005, um em 2006 e outro em 2007), os dois últimos com transmissão ao vivo pela Internet, com a participação de algumas unidades da UFBA e diversas instituições e representações do Estado da Bahia e dos demais centros participantes da REDE. Além disso, foram organizadas diversas publicações durante os quatro anos de desenvolvimento do PROGED, algumas específicas sobre EAD, incluindo: “Módulos de EAD”, na Série Formação n. 1; “Vídeoaulas de EAD”, na Série Formação n. 2; Coleção “EAD no contexto brasileiro”, com três volumes impressos, sendo dois deles produzidos a partir de dois dos seminários de EAD; “Reflexões sobre Educação *on-line*”, coletânea com reflexões sobre os quatro anos do Curso de Formação de Tutores (PROGED, 2008).

O PROGED, mais especificamente o Curso de Formação de Tutores, também foi campo empírico de pesquisa para diversas produções acadêmicas relacionadas à EAD, a exemplo da tese de doutorado de Ana Paula Villalobos (2007), a dissertação de mestrado de Socorro Aparecida Cabral Pereira (2008), e a monografia de final de curso de Mísia Pontes de Almeida (2006), as três na FACED.

#### 4.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFBA: O MARCO INICIAL

Ao longo do período que vai do ponto inicial deste histórico, na década de 1990, até o ano de 2006, as experiências relatadas foram implantadas isoladamente, refletindo a iniciativa individual de professores, embora fosse clara a necessidade de uma ação mais articulada da

universidade nesse campo (aspecto constantemente levantado pela FACED nos Conselhos Superiores da UFBA<sup>66</sup>). No início de 2006, com a EAD cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro, a UFBA é, de certa maneira, levada a construir os primeiros passos, ainda com movimentos lentos e inseguros, para a institucionalização da EAD e para a sua participação na UAB.

Em 19 de dezembro de 2005, no cenário nacional, é assinado o Decreto nº 5.622, que revoga o Decreto nº 2.494, de 1998, e dá nova regulamentação ao artigo 80 da LDB. Logo em seguida, o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado tendo como principal objetivo o apoio e fomento de cursos de graduação a distância nas instituições federais de ensino, com foco especial na formação de professores da educação básica em exercício na rede pública. Seu primeiro edital, que foi publicado no *Diário Oficial da União* em 20 de dezembro de 2005, apresentava o seguinte objetivo:

O presente Edital tem por objetivo fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. (UAB, 2005).

Em maio de 2006, é assinado o Decreto nº 5.773 dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, e especificando as competências da SEED nesse âmbito. E, embora o edital 1 da UAB tenha sido lançado em dezembro de 2005, somente em junho de 2006 é assinado o Decreto nº 5.800, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o que justifica, em parte, a insegurança de algumas instituições em participar do edital, já que nem todos os detalhes da possível parceria estavam devidamente definidos.

O edital 1 da UAB, com prazo para 13 de abril de 2006 para a submissão de propostas de cursos de graduação a distância, encontra a UFBA ainda completamente desarticulada para a EAD, em especial para a graduação a distância. O reitor, à época, pressionado pelo MEC em função de a UFBA ser uma das únicas universidades federais que ainda não havia apresentado uma proposta de graduação a distância para a UAB, convoca a PROPLAD para assumir a

---

<sup>66</sup> O orientador deste trabalho foi diretor da FACED no período de 2000 a 2008 e, por isso, tinha assento nas

tarefa de credenciar a UFBA para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância e incluí-la no Sistema UAB. A pressão do MEC vinha em duas direções: primeiro para a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância para ser submetido para o edital 1 da UAB; segundo, para a criação do Plano Institucional de EAD da UFBA, fundamental para o credenciamento da UFBA para oferecimento de cursos a distância e, conseqüentemente, para a participação da UFBA na UAB. O credenciamento da UFBA era também necessário para o reconhecimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância já em andamento na instituição (como mencionado anteriormente), já que o modelo de autorização do MEC para a oferta de cursos a distância havia sido modificado no sentido de um credenciamento da instituição e não mais de cada curso individualmente.

Vale ressaltar que em setembro de 2005 já havia acontecido um movimento, encabeçado pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), para a elaboração do Plano de EAD para cursos de *lato sensu*, com a finalidade de viabilizar o reconhecimento dos cursos a distância já em andamento na época (recursos hídricos, alemão e saúde no trabalho) que foram avaliados positivamente pelos consultores do MEC, mas cujo reconhecimento foi condicionado à existência de um plano de EAD da UFBA, o que caracterizaria o apoio e envolvimento institucional na EAD. Nessa época, aconteceram três reuniões na PRPPG com representantes da pró-reitoria, representantes dos três cursos, além de um representante da Faculdade de Ciências Contábeis (que estava com planos de organizar um curso de especialização a distância) e esta autora, como representante do CPD. A elaboração do plano, nesta época, não teve sucesso.

A PROPLAD, então, em março de 2006, tendo como meta a elaboração do Plano Institucional de EAD da UFBA, cria uma comissão de trabalho coordenada pelo diretor do ISP (também professor da FACED) e composta por representantes da PROGRAD, da PROPLAD, esta autora como representante do CPD, além de dois outros colaboradores do ISP. A comissão de trabalho criada pela PROPLAD tinha como função elaborar, em aproximadamente um mês, um documento sintético, coerente com o PDI da UFBA, que abordasse: o histórico da EAD na UFBA, os cursos e ações de EAD em andamento, a estrutura tecnológica disponível para EAD, um projeto pedagógico para EAD, e uma proposta de gestão de EAD na instituição. Em tempo tão curto é compreensível a impossibilidade da ampla participação da comunidade UFBA na elaboração do documento, compreendendo a

necessidade urgente da sua construção; no entanto, sentimos que a exclusão de determinados grupos se dava mais por questões políticas e pela existência de compreensões teóricas diversas sobre a EAD e a Educação de modo geral. Dessa forma, o plano foi elaborado no prazo previsto (início de abril), mas sem a participação de representantes dos grupos que efetivamente pesquisavam sobre a EAD. Além do Plano de EAD, também foi elaborado em abril de 2006, pela mesma comissão de trabalho e sob a coordenação de Márcia Pontes (representante da PROGRAD e também docente da FACED), o Projeto Pedagógico Institucional para Cursos de Educação a Distância, baseado no Projeto Pedagógico Institucional da UFBA<sup>67</sup>, e tratando de algumas especificidades da EAD como: redução da centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem e destacando a autonomia do aprendiz; a necessidade de ressignificar os paradigmas da educação diante do acesso facilitado à informação, caminhando no sentido de uma nova legibilidade não linear, uma nova lógica de pensar e situar-se no mundo; o foco num modelo de planejamento sistêmico e flexível; construção de comunidades de aprendizagem em cursos *on-line*, com foco na colaboração; concepção de tutor como professor que agrega conhecimentos técnicos e gerenciais e não só como um acompanhante funcional; interatividade como aspecto fundamental para os programas de EAD, saindo do modelo de educação de massa na busca de maior interação e de uma comunicação bidirecional na educação<sup>68</sup> (UFBA, 2006c).

Como proposta de gestão da EAD na UFBA, a sugestão da comissão de trabalho foi a criação da Comissão Institucional de EAD (CEAD), que vigoraria até o final do período de competência do Plano de EAD em construção, ou seja, até 2008. A CEAD seria responsável pela gestão das atividades de EAD no período de 2006 a 2008 e também por promover as condições de criação e institucionalização de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), até o final de 2008. Era necessário, portanto, definir quem seriam os membros dessa nova comissão, e que atribuições cada um deles teria; optou-se por incluir como membros da CEAD representantes de instâncias na universidade que, articuladas entre si, apoiariam e fomentariam as iniciativas de atividades a distância na UFBA.

A CEAD foi oficialmente criada em 11 de abril do mesmo ano, através da Portaria nº 187/2006 (Anexo C), que determinava que a comissão seria constituída por representantes da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Pró-

---

<sup>67</sup> Disponível em: [http://www.proplad.ufba.br/proj\\_pedag\\_institucional.pdf](http://www.proplad.ufba.br/proj_pedag_institucional.pdf); acesso em 27 jun. 2009.

<sup>68</sup> O Projeto Pedagógico Institucional para EAD está disponível, com acesso restrito, em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=22786>; acesso em 27 jun.2009.

Reitoria de Extensão, da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, do Centro de Processamento de Dados, da Faculdade de Educação e do Comitê Gestor de Tecnologias da Informação e Comunicação; para cada órgão/unidade aí representado, também foram definidas as suas responsabilidades na CEAD que, em última instância, estavam relacionadas com as finalidades de cada um deles.

Aqui vale ressaltar que a participação da FACED como uma das instâncias com representação na CEAD não foi uma decisão naturalmente acatada por toda a comissão de trabalho. Mais uma vez, as divergências políticas apareciam nas entrelinhas das discussões, embora as questões levantadas sobre as desvantagens da participação da FACED dissessem respeito à falta de agilidade na tomada de decisões no contexto de uma unidade de ensino – seja ela em razão da burocracia da estrutura departamental, ou em razão da “pouca objetividade” de seus membros. A inclusão da FACED na CEAD, no entanto, foi incontestável quando se considerou a produção acadêmica desta unidade sobre temas relacionados com a EAD e as TIC – produção esta levantada durante a própria elaboração do Plano de EAD – e se constatou a incoerência de criar uma instância para pensar a EAD na UFBA sem a participação daqueles que efetivamente pesquisam sobre EAD na instituição. Cada um dos órgãos ou entidades que compunham a CEAD foi consultado a fim de escolher os seus representantes, que foram designados na Portaria nº 239, de 18 de maio de 2006 (Anexo D). A comissão foi presidida pelo representante da FACED, escolhido pelos demais membros.

Como já foi mencionado, a pressão do MEC vinha em duas direções; solucionada a questão do Plano de EAD, era necessário ainda a submissão de um projeto de curso de graduação a distância para a UAB. A administração central opta por retomar o projeto do curso de Licenciatura em Matemática a distância, originalmente elaborado no período do Projeto UFBANET e único projeto de curso de graduação a distância que já havia sido elaborado na UFBA. O projeto é rapidamente reelaborado pela PROPLAD, sendo convidado o então diretor do Instituto de Matemática para a coordenação do curso, que foi submetido ao Edital 1 da UAB. O credenciamento da UFBA para o oferecimento de cursos a distância, pelo prazo de cinco anos, foi conferido pela Portaria nº 1.673, de 5 de outubro de 2006 do MEC, publicada no *Diário Oficial da União* em 9 de outubro do mesmo ano<sup>69</sup>. Em 31 de outubro de

---

<sup>69</sup> Informação disponível em: [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=151&Itemid=117](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=117); acesso em: 24 jun 2009.

2006 foi publicado no *Diário Oficial da União* o resultado do processo seletivo referente ao Edital 1 da UAB; o Curso de Licenciatura em Matemática foi aprovado para ser oferecido em 10 municípios polos, em diferentes regiões da Bahia<sup>70</sup>.

Essas duas principais ações, a criação da CEAD e a participação na UAB com o curso de Licenciatura em Matemática, são o marco inicial da institucionalização da EAD na UFBA. A CEAD inicia suas ações buscando compreender o que seria “gerir as atividades e planos de EAD”, dentro das possibilidades de uma comissão composta por membros que não tinham uma dedicação mínima determinada para esta atividade; pelo contrário, o tempo de dedicação dos membros da CEAD era condicionado às prioridades que cada um definia dentro de suas outras tantas atividades na universidade. Além disso, vale ressaltar que alguns dos membros da CEAD nem mesmo tinham aproximação teórica ou operacional com o tema EAD. Assim, a própria definição do que seria a gestão de atividades e planos de EAD mostrou-se bastante complexa, e, inicialmente, foram identificadas algumas lacunas que limitavam a possibilidade dessa gestão, dentre elas, o desconhecimento de todas as iniciativas isoladas de ações de EAD dentro da UFBA e de seus responsáveis. Outro ponto de reflexão inicial da CEAD foi relacionado a que formação específica para atuar na modalidade a distância as pessoas envolvidas com essas ações possuíam ou necessitavam. Além disso, a CEAD também focou suas reflexões, vislumbrando a segunda atribuição da comissão de acordo com a portaria que a instituiu, na promoção de condições para a criação e institucionalização de um Núcleo de EAD (NEAD) (FRÓES BURNHAM, 2007). A partir dessas reflexões iniciais, a CEAD orientou suas atividades com o objetivo de concretizar as seguintes ações: (1) organização de seminário interno a fim de socializar as experiências de EAD já existentes e de colher sugestões para a gestão da EAD na UFBA; (2) criação de espaços de interação da comissão (no ambiente Moodle) e de divulgação da CEAD para a comunidade (CEAD, 2009a); (3) planejamento de um curso de formação para a atuação na EAD<sup>71</sup>; (4) construção de uma proposta de estrutura de NEAD, baseada no estudo de soluções instaladas por outras instituições de ensino superior. O registro completo da atuação da CEAD foi sistematizado no Relatório Final da CEAD 2006-2008 (CEAD, 2009b).

---

<sup>70</sup> O planejamento do “Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFBA”, um dos espaços empíricos desta tese, será abordado em maiores detalhes no próximo capítulo.

<sup>71</sup> Esta ação resultou no desenvolvimento do “Curso Moodle para Professores: a Educação *on-line* na UFBA”; as turmas de 2007 e 2008 do Curso Moodle constituem dois dos espaços empíricos desta tese e serão abordadas em detalhes no próximo capítulo.

Além da criação da CEAD, com a aprovação do curso de Licenciatura em Matemática a distância pela UAB, outra instância de gestão da EAD é instituída na UFBA: em outubro de 2006 foi constituída a *Coordenação da UAB na UFBA*, com a designação do diretor do ISP e uma pesquisadora do mesmo órgão como Coordenador e Coordenadora Adjunta da UAB na UFBA, respectivamente. A partir de então, e com o apoio de alguns funcionários do ISP, a Coordenação da UAB assume as ações políticas e administrativas específicas da UAB. Dentre essas ações destacam-se aquelas relativas às providências necessárias para o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Matemática a distância, os contatos com os polos parceiros, e a interação com as instâncias da UAB a nível nacional. A equipe do Instituto de Matemática envolvida com o curso inicia suas atividades de planejamento em junho de 2007; a aprovação do curso na Câmara de Graduação da UFBA somente se daria em abril de 2008, e o início do curso acontece em abril de 2009.

Durante esse momento inicial da institucionalização da EAD na UFBA aconteceram algumas alterações relevantes nas pessoas que assumiam posições chaves no processo: no início de 2007 assumiu uma nova pró-reitora de planejamento na PROPLAD; na mesma época, um novo diretor assumiu a direção do ISP; e a própria coordenação da UAB foi substituída, em março de 2007. Isso resultou em uma maior complexidade no andamento desse processo inicial já que gerou uma descontinuidade nas negociações entre a CEAD e esses dois órgãos. No cenário nacional, é interessante perceber que também ocorreram relevantes mudanças não somente nas pessoas que assumiam cargos importantes para a gestão da EAD como também na estrutura de algumas organizações: a Secretaria de Educação a Distância do MEC passa a ser assumida pelo ex-presidente do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), Carlos Eduardo Bielschowsky; o Sistema UAB, antes vinculado diretamente à SEED, passa, em julho de 2007, a ser de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, sob a direção de Celso José da Costa, ex-vice-presidente do Consórcio CEDERJ. Embora cada um dos novos responsáveis por assumir esses cargos, tanto os internos como os externos à UFBA, mostrem um grande compromisso com relação às ações sob sua responsabilidade, as mudanças provocam uma instabilidade e uma descontinuidade na forma de condução de cada processo, o que, inevitavelmente, gera novas demandas de negociação e de adaptação entre os envolvidos.

Esses primeiros passos na institucionalização da EAD na UFBA aconteceram dentro de espaços e concepções conflituosos e ainda mal definidos. Os conflitos relativos à EAD, ainda



permeados de preconceitos com relação à própria modalidade de educação e de inseguranças com relação à necessidade da UFBA iniciar sua atuação na EAD, ou mesmo da pertinência dessa atuação, eram visíveis nos diversos espaços onde se davam as negociações da CEAD e da UAB na UFBA. Aliás, a própria existência dessas duas instâncias de gestão, CEAD e Coordenação da UAB, com funções não muito bem delimitadas, com sobreposição de papéis (por exemplo, o Coordenador da UAB a partir de março de 2007 era também um membro da CEAD), e com enormes carências de estrutura física e de pessoal, contribuiu para uma atuação pouco objetiva, pouco planejada e com resultados que se limitavam a ações, muitas vezes, emergenciais e estritamente necessárias (mas que não eram poucas considerando a estrutura existente). Também era perceptível a resistência das instâncias superiores da UFBA em aceitar a participação da FACED no processo de institucionalização da EAD, embora fosse inegável e reconhecido por todos os envolvidos a grande produção de conhecimento que essa unidade de ensino apresentava sobre os temas Educação a Distância e Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. A FACED, em contrapartida, exceto pela importante participação de sua representante na CEAD, não parecia empenhada em ocupar seu espaço nesse processo. No entanto, sem que os conflitos e inseguranças fossem claramente sanados, a institucionalização da EAD na UFBA segue seu caminho com pequenos mas importantes e irreversíveis passos, apoiando e fomentando, dentro do possível, o desenvolvimento de ações de EAD na instituição.

A partir desse período e com a participação do CPD na CEAD, as ações para o desenvolvimento e disseminação do uso do ambiente Moodle na UFBA começaram a ser mais bem sistematizadas e apoiadas pela administração central – ações estas que tiveram início desde a participação do CPD no PROGED, em 2004, como foi relatado anteriormente. Nesse sentido, foi criado em dezembro de 2006 o *Projeto EAD-CPD Moodle UFBA*, reconhecendo a constituição de uma equipe que já vinha atuando nesse sentido há dois anos, com o objetivo de gerenciar e manter o ambiente Moodle da UFBA, além de disseminar a sua utilização para o apoio a cursos (presenciais ou não) na instituição. Sua criação foi viabilizada com a alocação, pelo CPD, de quatro funcionários do quadro da UFBA para atuação dedicada ao Projeto EAD, além de recursos da UAB que possibilitaram a contratação de estagiários de Ciência da Computação e de Pedagogia que atuaram durante dois anos em diversas ações relacionadas ao ambiente<sup>72</sup>. Dentre as ações executadas pela equipe do Projeto EAD-CPD,

---

<sup>72</sup> Dentro do CPD, não havia um consenso da pertinência da criação do Projeto EAD-CPD; principalmente quando era levantada a importância de uma equipe multidisciplinar, era questionado se esse papel caberia ao

destacamos: manutenção do ambiente Moodle com atualização de versões e correções de falhas; apoio ao planejamento da Licenciatura em Matemática a Distância; participação em atividades de formação e capacitação de docentes e técnicos para a utilização do ambiente; desenvolvimento de uma base de conhecimentos sobre o Moodle; elaboração de manuais e tutoriais sobre o Moodle<sup>73</sup>; atuação no desenvolvimento de módulos e na tradução do ambiente em colaboração com a comunidade mundial do Moodle, dentro da filosofia do *software* livre; apoio a docentes na utilização do ambiente para cursos ou disciplinas presenciais na UFBA; apoio às atividades da Coordenação da UAB na UFBA, dentre outras.

Entre 2006 e 2007, também foram instalados novos equipamentos para a utilização do Projeto EAD-CPD, inclusive servidores de grande potência financiados pela administração central da UFBA e pela UAB, além de diversas máquinas para uso da equipe. Isso viabilizou a utilização do Moodle UFBA por um grande número de usuários com um desempenho satisfatório do ambiente, o que, por sua vez, foi fundamental para a construção de uma credibilidade por parte da comunidade UFBA no ambiente e nas suas potencialidades. Em termos de números de usuários cadastrados no ambiente, podemos verificar, no Gráfico 1, como o período entre 2006 e 2007 apresentou um vertiginoso crescimento, mostrando o interesse crescente da comunidade UFBA na incorporação do ambiente Moodle em suas atividades didático-acadêmicas. Ressaltamos, no entanto, que o número de usuários retratado no gráfico corresponde a todas as pessoas cadastradas no ambiente desde a sua instalação, em 2004, independente de seu vínculo com a UFBA; o que corresponde dizer que dentre os 20.800 usuários existentes em julho de 2009 estão incluídos, por exemplo, usuários esporádicos que participaram de um curso apenas, pessoas externas à UFBA que se cadastraram no ambiente por curiosidade ou a procura de cursos abertos a visitantes, usuários inativos (que não utilizam o Moodle há mais de 2 anos) etc.

---

CPD. No entanto, com o apoio direto de Claudete Alves, e com o conhecimento de que ninguém mais na UFBA estava assumindo este papel, o Projeto EAD foi instituído.

<sup>73</sup> Os manuais e tutoriais desenvolvidos estão disponíveis no *site* do Moodle UFBA (<http://www.moodle.ufba.br/>).

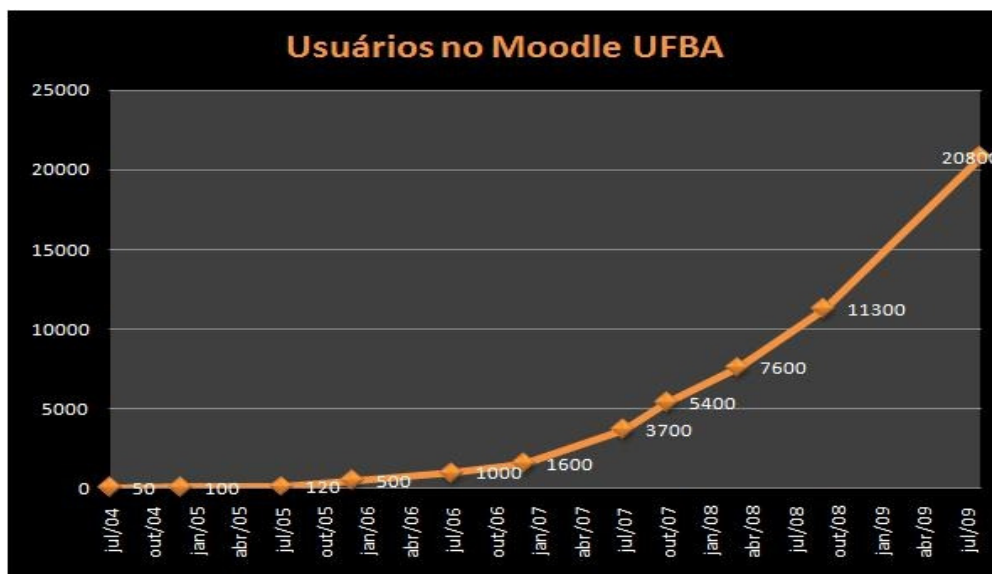


Gráfico 1: Crescimento da utilização do Moodle UFBA, em número de usuários.

Nessa época, o ambiente Moodle também começou a ser utilizado com instalações próprias pela Escola de Administração<sup>74</sup>, Faculdade de Medicina<sup>75</sup>, Departamento de Engenharia Elétrica<sup>76</sup>; pelo Departamento de Engenharia Ambiental<sup>77</sup>. Nesses ambientes, toda a instalação, atualização e administração do ambiente eram assumidas pelas unidades ou departamentos responsáveis.

A partir de 2008, quando os recursos da UAB para o pagamento de estagiários do Projeto EAD-CPD se esgotou, outras bolsas estágio foram viabilizadas através da parceria com projetos de EAD em unidades da UFBA (a exemplo do ISP e do ISC). Além disso, o Projeto EAD teve uma grande aprovação entre os alunos de Ciência da Computação e isso incentivou a participação de estagiários voluntários no projeto. A manutenção do Projeto EAD CPD tem-se mostrado de grande importância para a ampliação das ações na UFBA relacionadas com a EAD e as TIC na educação, especialmente no que diz respeito ao ambiente Moodle; a atuação dessa equipe, juntamente com a Coordenação da UAB, a CEAD e o ISP contribuíram de maneira fundamental para a operacionalização das ações que se configuraram como os primeiros passos na institucionalização da EAD na UFBA.

<sup>74</sup> Atualmente desativado e incorporado ao Moodle UFBA.

<sup>75</sup> <http://www.fameb.ufba.br/ead/>.

<sup>76</sup> Atualmente desativado.

<sup>77</sup> <http://www.teclim.ufba.br/moodle/>.

#### 4.4 CONTINUANDO A HISTÓRIA: 2006 A 2009

Enquanto se dava a institucionalização da EAD na UFBA, diversos outros fatos, internos ou externos à instituição, relacionados ou não, direta ou indiretamente, a esse movimento, continuam a construção da história da EAD na UFBA.

Na Faculdade de Ciências Contábeis, iniciou-se em 2005, em função da mudança do perfil do corpo docente e da reorientação pedagógica do currículo do curso de graduação, o desenvolvimento e a implementação de novas linhas de pesquisas. Dentre elas, a de “Ensino a Distância na Contabilidade”. No ano de 2006, os seguintes cursos de extensão foram oferecidos na modalidade a distância pela faculdade: Contabilidade de Custos (2 turmas); Gestão de Custos; Controladoria (convênio Banco Brasil); Gestão de Custos (convênio Banco do Brasil); Finanças/Banking (convênio Banco do Brasil); além de diversos espaços no Moodle UFBA que foram criados para apoio a disciplinas e cursos de extensão e especialização presenciais (UFBA, 2006d; 2007; MOODLE UFBA, 2009).

Na Escola de Enfermagem (ENF), no ano de 2006, iniciou-se um movimento para a criação do Núcleo de Ensino a Distância da ENF; nesse ano foi constituído um grupo de estudos em EAD, com a participação de estagiários de Computação apoiando a formação dos professores da Escola para a utilização do Moodle, numa parceria, ainda que frágil, com o CPD. Em outubro do mesmo ano, o Núcleo de Ensino a Distância da ENF organizou o Seminário “Ensino a Distância na área de Saúde: perspectivas e possibilidades”, com o objetivo de promover uma primeira discussão sobre EAD com os professores da ENF e disseminar a cultura de utilização do Moodle como apoio a cursos presenciais.

Em 2006 a UFBA participa de projeto de cooperação internacional, AMELAT, envolvendo diversas universidades da Europa e da América Latina, sob coordenação geral da Universidad Complutense de Madrid, na Espanha. O objetivo do projeto era criar uma rede de educação virtual, a nível de pós-graduação, com especialistas sobre a América Latina. A participação da UFBA é através da Escola de Administração, no projeto de um curso piloto. O curso teve início em outubro de 2006, com previsão de término em 2009, e com a organização de duas escolas de verão presenciais (AMELAT, 2009).

Ainda em outubro de 2006 foi lançado o Edital 2 da UAB com uma nova chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições de ensino superior a distância. O destaque desse segundo edital é que as instituições estaduais e municipais de ensino superior são também contempladas com a

possibilidade de submissão de projetos de cursos para a UAB (UAB, 2006); no Edital 1 da UAB, apenas as instituições federais de ensino superior puderam participar. No momento do lançamento do edital, a CEAD e a Coordenação da UAB ainda eram desconhecidas pela comunidade interna da UFBA; até o momento do encerramento do prazo para esse segundo edital, nem a CEAD nem a Coordenação da UAB foram contatadas por unidades de ensino e tão pouco provocaram esse contato com o objetivo de incentivar e apoiar a elaboração e envio de projetos de cursos a distância para da UAB; esse fato retrata que essas instâncias ainda se encontravam desarticuladas com as unidades acadêmicas da UFBA e suas ações ainda não conseguiam atingir o objetivo de fomentar a EAD na instituição. Apesar disso, ações isoladas com relação a projetos, convênios, cursos de extensão, cursos de especialização na modalidade a distância na UFBA continuam acontecendo, e num número crescente.

Através do convênio celebrado com a UFSC, a UFBA passou a integrar a Rede de Instituições Brasileiras para o desenvolvimento do Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com o oferecimento do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em LIBRAS, na modalidade a distância. O curso foi desenvolvido pela UFSC e a UFBA assume a posição de polo presencial do curso na Bahia. Na UFBA, o curso iniciou com uma coordenação conjunta entre docentes da FACED e do Instituto de Letras; no entanto, a coordenação passou a ser de responsabilidade apenas do segundo, no momento em que a coordenadora vinculada à FACED afastou-se por motivo de transferência, e não foi substituída por outro docente da faculdade. Esse curso é quadrienal e tem sua carga horária distribuída em 30% presencial e 70% a distância. Na Bahia, foram abertas 55 vagas, através de exame de seleção ocorrido em 28 de agosto de 2006, e o curso teve início em 25 de outubro de 2006. O curso é desenvolvido no ambiente virtual da UFSC, no qual diversos materiais estão disponíveis<sup>78</sup>, e utiliza a videoconferência como uma importante estratégia; para isso, foi instalada, com recursos financeiros do convênio, uma sala de videoconferência no Pavilhão de Aulas da Federação que é gerenciada com o suporte técnico do CPD. Dentre os materiais disponíveis no ambiente virtual do curso, destacamos a concepção de autonomia que é trazida num texto de Introdução à Educação a Distância, elaborado por Andréa Brandão Lapa, que defende a construção da autonomia no processo de formação dos indivíduos, de uma forma contínua, e a diferencia do conceito de autodidatismo já que ela deve ser pensada

---

<sup>78</sup> Disponível em <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>; acesso em 03 jul. 2009.

no contexto da interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A autonomia refere-se às múltiplas capacidades do indivíduo em representar-se, tanto nos espaços públicos como nos espaços privados da vida cotidiana. Compreende o domínio crítico e referenciado do conhecimento. A sua capacidade de decidir, de processar e selecionar informações, de lidar com elas criticamente. Mas, acima de tudo, a criatividade e a iniciativa. Pressupõe que tais atributos não são inerentes ao indivíduo, não “nascemos autônomos”. Tais competências são construídas por meio de uma série de ações e tomadas de decisão frente a novos desafios, problemas e contextos educativos.

Além disso, optando por afastarmo-nos de uma abordagem individualista da educação a distância, compreendemos que autonomia não significa que o estudante deva ser autodidata. Significa, sim, que o estudante é o responsável por percorrer a trajetória da aprendizagem proposta por seu professor nas estratégias de ensino, mas construindo conhecimento em interação e cooperação com todas as outras pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. (LAPA, 2008).

No ISC foram oferecidos, em 2006, os seguintes cursos de extensão a distância: Planejamento e Gestão em Segurança e Saúde no Trabalho, uma turma com 44 alunos concluintes; Legislação e o Direito à Segurança e à Saúde no Trabalho, uma turma com 40 vagas, 33 aprovados; Odontologia em Saúde do Trabalhador, duas turmas, cada uma com 40 vagas, tendo sido 72 os aprovados; e a Capacitação Continuada a Distância em Saúde e Segurança no Trabalho, dentro do projeto CEDIST (UFBA, 2007).

Em 30 de novembro de 2006 aconteceu o I Seminário Interno de EAD da UFBA, organizado pela CEAD e pela Coordenação da UAB na UFBA, com apoio do ISP, do CPD e das pró-reitorias de Planejamento, Extensão e Pós-Graduação. O seminário teve como objetivos: Socializar para a comunidade interna as iniciativas de EAD que vêm sendo desenvolvidas na Universidade; Mapear tais iniciativas, levantando informações para a criação de uma base de conhecimento sobre EAD na UFBA; Promover o intercâmbio dos grupos que trabalham em EAD, visando à articulação de uma rede interna de EAD na UFBA; Levantar subsídios para propostas de programas e projetos de EAD para inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (CEAD, 2009a). O público-alvo do seminário foi a comunidade interna da UFBA e contou com a participação de 129 pessoas (CEAD, 2009b). Esse seminário teve também o papel de divulgar para a comunidade UFBA a existência da CEAD e da Coordenação da UAB na UFBA.

O Complexo Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES), em 2006, passa a integrar a Rede Universitária de Telemedicina<sup>79</sup> (RUTE). O RUTE é uma iniciativa do MCT, apoiada pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e pela Associação Brasileira de Hospitais Universitários (ABRAHUE) sob a coordenação da RNP. A partir de 2007, iniciaram-se as instalações de infraestrutura de serviços de comunicação com o objetivo de explorar mecanismos inovadores na colaboração a distância para pré-diagnóstico e na avaliação remota de dados de atendimento (UFBA, 2007). Além disso, foi instalada uma sala de videoconferência utilizada para a transmissão de eventos da área, assim como para o estabelecimento de espaços de debates e de interação entre equipes geograficamente distantes, a exemplo da transmissão ao vivo de cirurgias com a possibilidade de trocas entre especialistas e estudantes. Outra ação do projeto RUTE é a utilização do ambiente Moodle como espaço virtual para a discussão e implementação de projetos, inclusive com a perspectiva de desenvolvimento de cursos a distância.

Em 2003 havia sido iniciado o Projeto Saúde para Todos na América Latina, um consórcio entre a Fundação Ângelo Celli, na Itália, e universidades europeias e latino-americanas, dentre elas a UFBA, através do ISC, com financiamento da União Europeia. O projeto tinha como objetivo a implantação de um programa de EAD concebido para contribuir na atualização, disseminação, promoção e adoção de boas práticas entre os profissionais das equipes de Saúde da Família. Foram elaborados três cursos de extensão destinados aos profissionais do Programa de Saúde da Família: Educação, Comunicação em Saúde da Família; Prevenção da Violência Intrafamiliar; Sexualidade e Ciclo de Vida. Os cursos foram implementados de outubro de 2006 a fevereiro de 2007, em duas áreas piloto de Vitória da Conquista e de Salvador; cada um dos três cursos teve como números de inscritos 33, 35 e 53 alunos, com taxas de evasão de 43,7%, 39% e 17,6%, respectivamente<sup>80</sup>. Os cursos foram desenvolvidos em um ambiente adaptado da plataforma ILIAS<sup>81</sup>; a adaptação foi feita pela equipe da Fundação Ângelo Celli e a sua avaliação teve a participação da equipe da UFBA. O desenvolvimento do projeto foi caracterizado pela preocupação em articular as atividades

---

<sup>79</sup>Mais informações sobre o RUTE disponíveis em: <<http://rute.rnp.br/>>; acesso em: 02 abr. 2010.

<sup>80</sup> Segundo a coordenadora do projeto no ISC, as taxas de evasão inversamente proporcionais ao número de inscritos estão relacionadas a uma maior procura pelo curso Sexualidade e Ciclo de Vida; como as vagas para este curso foram esgotadas, os participantes tiveram que optar pelos outros temas sem, no entanto, se sentirem motivados a finalizar o curso (NORONHA, 2007).

<sup>81</sup> O ILIAS (*Integriertes Lern Informations und Arbeitskooperations System* [Sistema Integrado de Aprendizagem, Informação e Trabalho Colaborativo]) é um LMS desenvolvido pela *University of Cologne*, Alemanha, desde 1997, e disponibilizado como *software* livre a partir de 2000. Mais informações sobre o ILIAS disponíveis em: <<http://www.ilias.de/>>, acesso em 02 abr. 2010.

educacionais ao espaço do trabalho em saúde e, para isso, foi assinado um Protocolo de Intenções pela Fundação Ângelo Celli, gestora do projeto, e as prefeituras envolvidas. Assim, o processo de elaboração dos cursos teve a participação de técnicos da Secretaria Municipal de Saúde contribuindo para ajustar os cursos às atividades práticas dos futuros alunos (NORONHA, 2007). O material didático elaborado foi disponibilizado na plataforma e recriado em formato hipermidiático em CD ou DVD como uma estratégia de apoio aos alunos. Segundo a coordenadora do projeto no Brasil, “a produção dos materiais didáticos, disponibilizados em DVD ou CD multimídia, teve como preocupação maior oferecer aos alunos várias referências, fontes de informação, em diferentes linguagens, que os incentivasse à pesquisa, à reflexão, ao questionamento crítico, à busca de respostas e ao desenvolvimento de autonomia no processo ensino-aprendizagem” (NORONHA, 2007, p.72). Os cursos produzidos nesse projeto foram, depois, adaptados ao ambiente Moodle da UFBA e outras turmas foram oferecidas em outras oportunidades, com outras parcerias.

No início de 2007 mais um ato legal sobre EAD, no contexto nacional, é assinado: a Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Em janeiro de 2007, na UFBA, teve início o curso de extensão: Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, sob coordenação do CEAO, com 120 horas de carga horária, desenvolvido no ambiente Moodle da UFBA, previsto para atender um público de 600 professores das disciplinas Artes, História ou Literatura da rede pública (CEAD, 2009a).

Na Escola de Administração (EAU), o Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) desenvolveu, em 2007, diversas ações relacionadas à EAD, inclusive um curso de especialização a distância em Desenvolvimento Regional Sustentável e a parceria com o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o desenvolvimento de competências em EAD. No contexto dessa parceria, a plataforma NAVI<sup>82</sup> (desenvolvida pela escola de Administração da UFRGS) foi instalada no CIAGS para o possível oferecimento de cursos a distância. Na graduação, algumas ações no sentido de construir competências na área de EAD são realizadas com professores, tutores, monitores, coordenadores e secretaria (UFBA, 2008). O Núcleo de Pós-Graduação da EAU inicia, também em 2007, o planejamento do Curso de Gestão Financeira na modalidade EAD, em parceria com o Banco do Brasil. Além disso, a EAU vinha



participando de outra negociação, desde 2005, quando estava sendo estruturado o curso piloto de Graduação em Administração a distância do Sistema UAB, numa parceria entre o MEC-SEED, Banco do Brasil (integrante do Fórum das Estatais pela Educação) e Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior, com a finalidade de atender à demanda de qualificação dos servidores das empresas estatais. Na época, a UFBA, representada pela PROPLAD, PROGRAD e pela EAU, optou por não participar do consórcio – que foi firmado com 27 outras instituições – entendendo que a instituição não estava preparada para assumir a organização de uma graduação a distância, já que não havia uma massa crítica de docentes interessados, nem possuía experiência (nem interesse?) em tal modalidade. Num segundo momento, em 2007, iniciou-se uma nova negociação da EAU com o Banco do Brasil para o desenvolvimento de nova parceria para a graduação em administração a distância, agora não mais com todas as vantagens oferecidas no projeto piloto, mas, mais uma vez, a parceria não foi firmada.

Na Faculdade de Educação é implantado, em 2007, o Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), aprovado em julho de 2008 pelo Conselho Técnico-Científico da CAPES, e que abriga, entre seus 31 docentes, professores de quatro instituições, além da UFBA: Laboratório Nacional de Computação Científica, UNEB, UEFS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – CEFET. A elaboração e a aprovação do projeto do DMMDC foram de responsabilidade da REDPECT, dentro do programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, vinculado à FACED. O programa está em funcionamento desde o primeiro semestre de 2008, quando foram selecionados 10 alunos, e se constitui em mais um *locus* de reflexão e produção sobre EAD, além de outros temas (UFBA, 2008). Em 2009, 20 doutorandos aprovados no processo seletivo do programa de doutorado.

Também como iniciativa da REDPECT, foi iniciado em 2007 um projeto para a elaboração de um curso a distância sobre Gestão do Conhecimento, cuja construção foi conduzida de forma coletiva com os alunos inscritos na disciplina “Educação a Distância”, oferecida pelo PPGE. A cada semestre de oferta da disciplina, os novos alunos, partindo do que já havia sido construído em semestres anteriores e trazendo contribuições baseadas em seus próprios saberes, experiências, expectativas e pesquisas, davam continuidade no

---

<sup>82</sup> Mais informações sobre o ambiente NAVI disponíveis em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/>; acesso em 28 jun. 2009.

aprimoramento do chamado Projeto Gestão de Conhecimento, resultando numa proposta de curso sobre o tema, concretizada coletivamente no ambiente Moodle.

Também na FACED, a turma piloto do curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, na modalidade a distância, foi implantado em 10 polos na Bahia, num total de 64 municípios e 400 participantes. O curso foi elaborado e oferecido pelo MEC, através das Instituições Federais de Ensino Superior, visando qualificar os gestores da educação básica. Para isso, o curso foi pensado de forma colaborativa nos estados; assim, a UFBA, neste projeto, trabalha em parceria com a Secretaria da Educação da Bahia e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Inicialmente, o curso foi previsto para acontecer no ambiente e-Proinfo, mas a primeira turma na Bahia foi oferecida no Moodle, em uma instalação do MEC. O curso foi iniciado em setembro de 2007, indo até dezembro de 2008, destinado a gestores escolares (diretor e vice-diretor), com carga horária de 400 horas, sob a coordenação da FACED (UFBA, 2008).

No cenário nacional, a Câmara de Educação Superior do MEC, através da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 8 de junho de 2007, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, com especificidades para os cursos a distância no que diz respeito à exigência de provas e apresentação individual de monografia ou trabalho de final de curso presenciais. Em seguida, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Em novembro de 2007 teve início o curso de Especialização em Saúde da Família com Ênfase em Gerenciamento de Processo de Trabalho; uma parceria entre a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB), através da Escola Estadual de Saúde Pública (EESP), e a Universidade Federal da Bahia, via Escola de Enfermagem. O curso teve 159 participantes e 24 tutores e utilizou o ambiente Moodle do Instituto Anísio Teixeira, parceiro da SESAB, sob a coordenação da Escola de Enfermagem<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Informações obtidas através de notícias no *site* da SESAB; disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/noticias/noticia.asp?NOTICIA=3320>; acesso em 28 jun. 2009.

No segundo semestre de 2007, foi oferecida a primeira turma do “Curso Moodle para Professores: a educação *on-line* da UFBA”<sup>84</sup>; teve 100 participantes inscritos (de uma demanda de 178) e foi coordenado pelo CPD e CEAD com apoio da FACED, através do GEC, para o acompanhamento do curso. Nos dias 22 e 23 de novembro de 2007, a CEAD e a Coordenação da UAB organizaram o II Seminário Interno de EAD da UFBA, com os seguintes objetivos: Socializar as iniciativas de EAD que vêm sendo desenvolvidas na Universidade; Promover a articulação de uma rede interna de EAD na UFBA; Discutir as políticas públicas para EAD e suas implicações; Socializar as ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento de tecnologia para oferta de cursos *on-line* na UFBA. Inscreveram-se no Seminário 120 pessoas, e este foi transmitido pela Internet, com 108 acessos no primeiro dia e 118 no segundo. Nesse seminário, além da participação de pesquisadores de outras instituições que trouxeram sua experiência na gestão da EAD, houve espaço para a apresentação de relatos de experiência dentro da UFBA. Os relatos apresentados foram incluídos no banco de dados da CEAD e disponibilizados no seu *site* (CEAD, 2009b).

Outras ações pontuais de relevância para este histórico foram: na Escola Politécnica, foi oferecido, entre agosto e setembro de 2007, o curso a distância Design, Inovação Social e Desenvolvimento Sustentável. No primeiro semestre de 2008 foi oferecida, pelo PPGE da FACED, a disciplina Educação, Sexualidade e Gênero na modalidade a distância. Essa foi a primeira disciplina oficialmente registrada no programa como disciplina a distância<sup>85</sup>. Em 2008 a UFBA assinou um convênio de cooperação com as demais universidades baianas e com o IFBA, com o objetivo de possibilitar uma ação coordenada e integrada na oferta de cursos de EAD no Estado da Bahia. O consórcio estabelecido nesse convênio vem tendo importante papel na integração de ações que constituem o Plano de Ações Articuladas do MEC (PAR). No entanto, em virtude da demora da adesão da UFBA a esse convênio, por motivos burocráticos, a integração com as instituições envolvidas ainda tem sido incipiente (CEAD, 2009b).

A segunda turma do Curso Moodle<sup>86</sup> aconteceu no segundo semestre de 2008, com 100 participantes inscritos (de uma demanda de 223 inscritos); foi coordenado pelo CPD, com financiamento da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) e teve o apoio da FACED, através da REDPECT, para o acompanhamento do curso.

---

<sup>84</sup> Este curso é um dos casos de estudo que detalharemos no Capítulo 5.

<sup>85</sup> O desenvolvimento da disciplina “Educação, Sexualidade e Gênero”, um dos espaços empíricos desta tese, será abordado em maiores detalhes no próximo capítulo.

Em 2008, a UFBA participa do Curso de Licenciatura em Música a distância, oferecido pela UFRGS, através da atuação de uma professora de violão da Escola de Música da UFBA, como responsável por uma disciplina de violão a distância. Apesar de essa ser uma ação pontual de uma docente, não sendo caracterizada como uma parceria da UFBA, a experiência vivenciada vem provocando reflexões sobre a possibilidade da oferta de cursos a distância na área de música começando a surgir, na UFBA, um espaço de construção de conhecimentos sobre o tema na Escola de Música.

Nos dias 21 e 22 de novembro de 2008, foi realizado o III Colóquio Internacional Saberes, Práticas: Tecnologias e Processos de Difusão de Conhecimento na FACED, realizado pela REDPECT, com a participação de pesquisadores da Espanha e de Portugal. O objetivo do colóquio foi promover o intercâmbio de pesquisadores que trabalham com questões relacionadas à (in)formação no cenário da sociedade do conhecimento; uma das mesas teve como tema a educação a distância na difusão do conhecimento.

Alguns cursos a distância também são iniciados nesse período no ISC. Em 2007, é oferecido o Curso de especialização em Economia da Saúde. Em 2008 é iniciada uma segunda turma do Curso de Especialização a Distância em Segurança e Saúde no Trabalho em parceria com a FIEB/SESI. Em janeiro de 2009 teve início o Curso de Especialização em Saúde Coletiva com concentração em Gestão Pública Municipal, em parceria com a EESP e o Conselho Estadual dos Secretários Municipais de Saúde da Bahia (COSEMS), e desenvolvido no Moodle UFBA.

No contexto da UAB, a UFBA teve os seguintes cursos de extensão aprovados para 2009: Educação de Jovens e Adultos, da FACED; Educação Ambiental, da FACED; Relações Étnico-Raciais, do CEAO – estes três com apoio do Programa de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD) –, e o Curso de Formação Básica de Dança como Tecnologia Educacional.

A terceira turma do Curso Moodle para professores foi oferecida pelo CPD, em abril de 2009, e teve como público os participantes das equipes dos cursos de extensão aprovados no contexto da UAB e docentes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência (IHAC).

---

<sup>86</sup> A segunda turma do Curso Moodle, um dos casos de estudo desta pesquisa, será detalhada no Capítulo 5.

Até esse momento, a UFBA já havia recebido apoio da UAB em diversos sentidos: recursos para bolsas e contratação de pessoal para o desenvolvimento do ambiente Moodle, recursos para equipamentos diversos, alocação de vagas para docentes no Instituto de Matemática e na Faculdade de Educação, dentre outros. Em 2009 estava previsto ainda recursos para construção, reforma, compra de equipamentos e mobiliários, além da alocação de vagas para técnicos para atuação no NEAD. No entanto, até maio de 2009, o NEAD não existia na UFBA; a desativação oficial da CEAD aconteceu no final de 2008, como determinava a Portaria nº 187/2006 que a criou, mas o NEAD não havia sido instituído até então. Como todos os recursos recebidos através da UAB devem ser utilizados para reforçar a atuação dos Núcleos de EAD nas instituições parceiras, o que significa dizer que é necessária a existência de um NEAD, ou instância semelhante, na UFBA, a administração foi impelida a dar uma solução para esse impasse. Mas a proposta de criação de um NEAD no formato de um órgão suplementar, sugerida pela CEAD, foi rejeitada pela reitoria, justificando que a UFBA tem caminhado no sentido da criação de Sistemas de Gestão, e não mais de órgãos suplementares isolados. Assim, a proposta da administração central, a médio ou longo prazo, era um Sistema de Tecnologia de Informação que englobasse o CPD, o NEAD e um Núcleo de Tecnologia Educacional<sup>87</sup>. Como essa proposta ainda estava em construção, e a necessidade do NEAD era imediata, o reitor designa uma Comissão Gestora Provisória do Núcleo de Educação a Distância, através da Portaria nº 480 de 17 de junho de 2009, publicada no Boletim de Pessoal da UFBA em 19 de junho de 2009 (Anexo E), composta pelo coordenador da UAB na UFBA, coordenador da Licenciatura em Matemática e dois representantes do CPD. Além disso, estabelece que todos os equipamentos, móveis e outros materiais permanentes que sejam adquiridos para contribuir com a gestão da EAD na UFBA deverão ser tombados no CPD, até que a situação do NEAD seja definitivamente regularizada.

Os movimentos no sentido da institucionalização da EAD na UFBA foram impulsionados por exigências externas (do MEC e da UAB), e não por decisões da sua comunidade – que, por sinal, era representada por algumas pessoas que se posicionavam claramente contra a EAD. Tão pouco a institucionalização da EAD na UFBA acompanhou uma proposta da universidade, como se deu, por exemplo, na Universidade Federal do Mato

---

<sup>87</sup> O novo Estatuto da UFBA, aprovado pelos Conselhos Superiores em 23.11.2009, estabeleceu o Sistema Universitário de Tecnologia da Informação como um dos órgãos estruturantes da UFBA que, como tal, compõem sistemas institucionais vinculados à Reitoria, destinados à gestão e execução de ações específicas da administração acadêmica. O novo Estatuto está disponível em: <[http://www.portal.ufba.br/conheca/legislacao/novo\\_estatuto\\_ufba/](http://www.portal.ufba.br/conheca/legislacao/novo_estatuto_ufba/)>; acesso em: 02 abr. 2010.

Grosso (UFMT) (PRETI, 2008) cujo objetivo com a implantação da EAD era alcançar todo o estado com a possibilidade da educação e da formação de seus professores da rede pública; a EAD, para a UFMT e, mais especificamente, para o Instituto de Educação da UFMT, onde surge seu NEAD, foi um dos caminhos encontrados pelo grupo para atingir essa meta. Na UFBA, deu-se o contrário. O primeiro movimento de institucionalização, coordenado pela administração central (UFBANET), não tem respaldo da sua comunidade e, por resistências à própria modalidade, não alça voo. Apesar das diversas ações pontuais que aconteceram desde esse primeiro momento, 1999, até 2006, quando a UFBA foi credenciada para a oferta de cursos a distância, nenhum outro movimento institucional aconteceu. O credenciamento acontece a partir de uma pressão do MEC, não somente em função dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância que já estavam em andamento, mas também pela presença da UAB no contexto nacional e pelo fato de que a UFBA seria a única universidade federal a não submeter um curso de graduação a distância. Naquele momento, cria-se o Plano Institucional de EAD 2006-2008, cria-se a CEAD (que vigoraria até 2008). E nada mais. Nenhuma articulação entre as pró-reitorias é feita com o objetivo de fomentar a EAD, nenhuma articulação entre a FACED e o Instituto de Matemática é concretizada para o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Matemática a distância, e a estrutura para a criação do NEAD não consegue avançar de uma proposta inicial da CEAD que foi rejeitada pela reitoria. Em junho de 2009, novamente por pressão do MEC e da UAB, agora para a criação do NEAD que já deveria existir e apoiar as iniciativas de EAD vinculadas à UAB, e por um movimento vindo a partir da coordenação da UAB na UFBA e da coordenação do único curso de graduação a distância da UFBA (que havia acabado de ser iniciado, em abril de 2009), o reitor cria a Comissão Gestora Provisória do NEAD. O NEAD é “criado” de forma intempestiva, urgente, sem estrutura, sem recursos materiais nem humanos, claramente a fim de dar uma resposta burocrática à UAB. Que diferença existe entre este NEAD e a CEAD anterior? Que apoio este NEAD poderia efetivamente dar às iniciativas de EAD da UFBA?

Como visto, as iniciativas na modalidade a distância na UFBA estão em um movimento crescente; assim como é também crescente a utilização de ambientes virtuais, em especial o ambiente Moodle, na educação presencial. Entretanto, não existem, na UFBA, políticas institucionais para o fomento da EAD e/ou da utilização das TIC na educação presencial, caracterizando uma ausência de apoio institucional para as iniciativas existentes; as poucas ações da administração central nesse sentido, porém, apontam para o reconhecimento da

crescente importância da EAD no atual contexto social. Mas o NEAD, isolado, certamente não terá condições nem muito menos poderes para gerir a EAD e orientar a utilização de AVA na UFBA; seu grande desafio é agregar essas iniciativas em EAD e em utilização de AVA, ainda isoladas, e seus representantes – pessoas que certamente acreditam na EAD e investem na educação nessa modalidade, e a partir delas iniciar a construção de uma massa crítica que possa, de forma coletiva, refletir sobre as possibilidades da EAD e da utilização das TIC na educação, incluído aí o importante papel dos ambientes virtuais de aprendizagem, e definir diretrizes e estratégias de ação, assim como impulsionar o necessário apoio da administração central para a EAD na UFBA e para a definição de políticas institucionais nesse sentido.

## 5 ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA: OLHARES SOBRE CASOS

*Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia.*

**Paulo Freire**

Neste capítulo, trazemos a descrição e análise dos quatro espaços que vivenciamos como pesquisadores, numa perspectiva de estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), buscando compreender a implantação de AVA na UFBA e identificar aspectos relacionados à construção de propostas pautadas na autonomia. Os casos estudados foram: (1) o Curso Moodle para Professores: a educação *on-line* na UFBA, turma 2007<sup>88</sup>; (2) o Curso Moodle para Professores: a educação *on-line* na UFBA, turma 2008<sup>89</sup>; (3) a disciplina a distância Educação, Sexualidade e Gênero; (4) a Licenciatura em Matemática a distância. Os quatro casos de estudo apresentam características próprias e distintas que não permitem (nem nunca foi o nosso objetivo) fazer uma comparação entre eles; exceto as duas turmas do Curso Moodle, que compartilham os mesmos objetivos, os demais casos têm objetivo, proposta, público e estrutura completamente distintos. A análise dos casos, apoiada na concepção de análise contrastiva (FRÓES BURNHAM, 2002), busca uma compreensão da prática de forma reflexiva e integrada às concepções teóricas dos autores que embasaram a pesquisa a fim de identificar aspectos relevantes da implantação de AVA na UFBA relacionados à construção da autonomia no contexto educacional.

Para nomear os sujeitos da pesquisa, na intenção de manter o seu anonimato, criamos um padrão para cada um dos casos estudados a fim de facilitar a identificação do espaço ao qual cada sujeito está associado e que papel exercia. O Quadro 1 exemplifica essa nomeação

---

<sup>88</sup> Esta experiência foi relatada por Socorro Pereira e Nícia Cristina Rocha Riccio (2008) e Nelson Pretto, Nícia Cristina Rocha Riccio e Socorro Pereira (2010); esta última ainda não publicada.



e, no Apêndice E, encontra-se a relação dos sujeitos participantes dos casos estudados cujas “falas” e reflexões nos espaços analisados contribuíram para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Quadro 1: Nomenclatura utilizada para os sujeitos da pesquisa.

Caso de estudo	Papel	Nomenclatura
Curso Moodle 2007	Participante (aluno)	Participante1-CM07 Participante2-CM07 ...
	Docente (professor-tutor; professor-mediador, coordenador)	Docente1-CM07 Docente2-CM07 ...
Licenciatura em Matemática a distância	Docente (docente responsável pelo planejamento de disciplina no curso; coordenador)	Docente1-LM Docente2-LM ...
Disciplina Educação, Sexualidade e Gênero	Docente	Docente1-DESG Docente2-DESG
Curso Moodle 2008	Participante (aluno)	Participante1-CM08 Participante2-CM08 ...
	Docente (professor-tutor; professor-mediador, coordenador)	Docente1-CM08 Docente2-CM08 ...

### 5.1 O CURSO MOODLE PARA PROFESSORES: A EDUCAÇÃO *ON-LINE* NA UFBA, TURMA 2007

O Curso Moodle para Professores: a educação *on-line* na UFBA, como dito anteriormente, foi uma proposta desta autora, representando o CPD, em parceria com a CEAD, para atender a uma necessidade de formação da comunidade UFBA para o oferecimento de cursos e disciplinas utilizando o ambiente virtual Moodle na UFBA – uma das metas da CEAD. O curso foi planejado quase que exclusivamente pela equipe do Projeto EAD-CPD, sob a coordenação desta autora. A equipe de planejamento do curso foi multidisciplinar, com a participação de bolsistas de graduação em Ciência da Computação e em Pedagogia, pedagogos, analistas de TI, *webdesigners* e pessoal de apoio administrativo. A preocupação da equipe, durante o planejamento, era a construção de um curso que contemplasse a concepção das TIC como estruturantes de novos processos de construção de conhecimento, inspirada nas discussões do GEC – já que três dos componentes da equipe

---

<sup>89</sup> Esta experiência foi relatada em Edméa Santos e Nícia Cristina Rocha Riccio (2010), ainda não publicada.

eram também membros desse grupo de pesquisa. Nessa perspectiva, buscava-se um curso que não somente focasse o conhecimento instrumental do Moodle, mas também oferecesse a oportunidade de ser travada uma discussão teórica sobre os temas que perpassam a EAD e a educação na cibercultura. No entanto, a maior demanda no sentido da formação dos professores para a docência *on-line* tinha um foco instrumental, que dizia respeito apenas ao manuseio da Moodle enquanto “ferramenta” para a educação. Porém, a equipe compreendia que a formação exclusivamente instrumental levaria a uma reprodução do ensino presencial no *on-line*, com uma perspectiva de autodidatismo e que não possibilitaria uma reflexão do docente-aprendiz sobre as características de abertura da cibercultura, nem sobre as possibilidades de autonomia que se abrem nesses espaços, nem muito menos sobre a sua própria prática docente. Assim, buscou-se construir um curso que, tendo como “chamariz” a formação instrumental (também necessária) no ambiente Moodle, promovesse discussões e reflexões sobre as questões teóricas pertinentes à EAD, à educação mediada pelas TIC e, conseqüentemente, à Educação de forma geral. O curso foi, então, construído com dois objetivos principais: (I) contribuir para disseminação do Moodle na educação presencial e a distância, através da formação de sua comunidade docente e técnica e (II) promover a reflexão sobre o potencial comunicativo e pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes, em especial na EAD.

### **5.1.1 Os sujeitos da pesquisa neste caso de estudo**

O Curso Moodle 2007 não nasce como campo de pesquisa, pelo contrário, a decisão para incluí-lo como espaço empírico para esta pesquisa veio no decorrer do seu desenvolvimento quando percebemos a riqueza das discussões e reflexões sobre o processo de formação da comunidade UFBA que estavam sendo travadas. Quando essa decisão foi tomada, os participantes do curso foram informados, via fórum, dessa intenção e foi solicitado que caso alguém não concordasse em participar da pesquisa entrasse em contato com a coordenação do curso; alguns participantes se manifestaram incentivando a pesquisa e ninguém se manifestou contra.

A primeira turma do Curso Moodle teve 100 participantes inscritos (de uma demanda de 178); foi coordenado pelo CPD e teve o apoio da FACED, através do GEC, para o acompanhamento do curso. A experiência foi implementada nos meses de outubro a dezembro de 2007 e o curso foi oferecido para os docentes e técnicos que estavam envolvidos

com projetos de EAD e demais interessados no uso do ambiente Moodle. O curso foi divulgado através de e-mail institucional da UFBA para diversas listas de discussão que a equipe tinha acesso, inclusive para a todos-l<sup>90</sup> e através do UFBA em pauta<sup>91</sup>. Dos 178 inscritos para a seleção, tivemos 68 docentes, 63 técnicos, 26 sem vínculo efetivo com a UFBA e 21 inscrições inválidas. Considerando apenas as 157 inscrições válidas, a distribuição dos participantes da seleção com relação às unidades da UFBA foi bastante heterogênea, como pode ser visto no Gráfico 2.

Como critérios de seleção foram considerados o vínculo efetivo com a UFBA (técnico ou docente), a ordem de inscrição e o envolvimento com projetos de EAD ou de utilização do ambiente Moodle; além disso, foi dada prioridade à participação dos docentes, de forma que todos os 68 docentes inscritos foram selecionados para participação no curso.

Para efeito da pesquisa, foram analisados os conteúdos dos fóruns de discussão, os chats e os espaços de avaliação do curso (autoavaliação e pesquisa de avaliação). Além disso, oito participantes foram selecionados para serem entrevistados; essa seleção se deu, na época, em função de acreditarmos que o conteúdo dos fóruns não seria suficiente para a análise do processo e, portanto, selecionamos alguns participantes a partir de critérios como: participação ativa no curso, atuação em EAD, ou pessoas que se colocaram como voluntárias para a entrevista. No entanto, diante da riqueza das reflexões nos fóruns, consideramos as entrevistas como complementares e não sentimos necessidade de ampliar o número de entrevistados para este caso de estudo. As entrevistas foram concebidas na perspectiva semiestruturada e realizadas de forma presencial ou *on-line* (MSN); os participantes selecionados para a entrevista foram: os 4 mais atuantes nas discussões; 2 que se colocaram como voluntários para a entrevista; e 2 que atuavam também na Licenciatura em Matemática a distância. A observação participante se deu durante todo o processo de planejamento e desenvolvimento do curso – quando nosso olhar de pesquisadores é numa perspectiva de participação completa (BARBIER, 2002) já que esta autora atuou como coordenadora geral do curso.

---

<sup>90</sup> Lista de discussão que tem como participantes todos os usuários do e-mail UFBA (...@ufba.br).

<sup>91</sup> Espaço de divulgação institucional coordenado pela Assessoria de Comunicação da UFBA (veja em [www.ufba.br](http://www.ufba.br)).

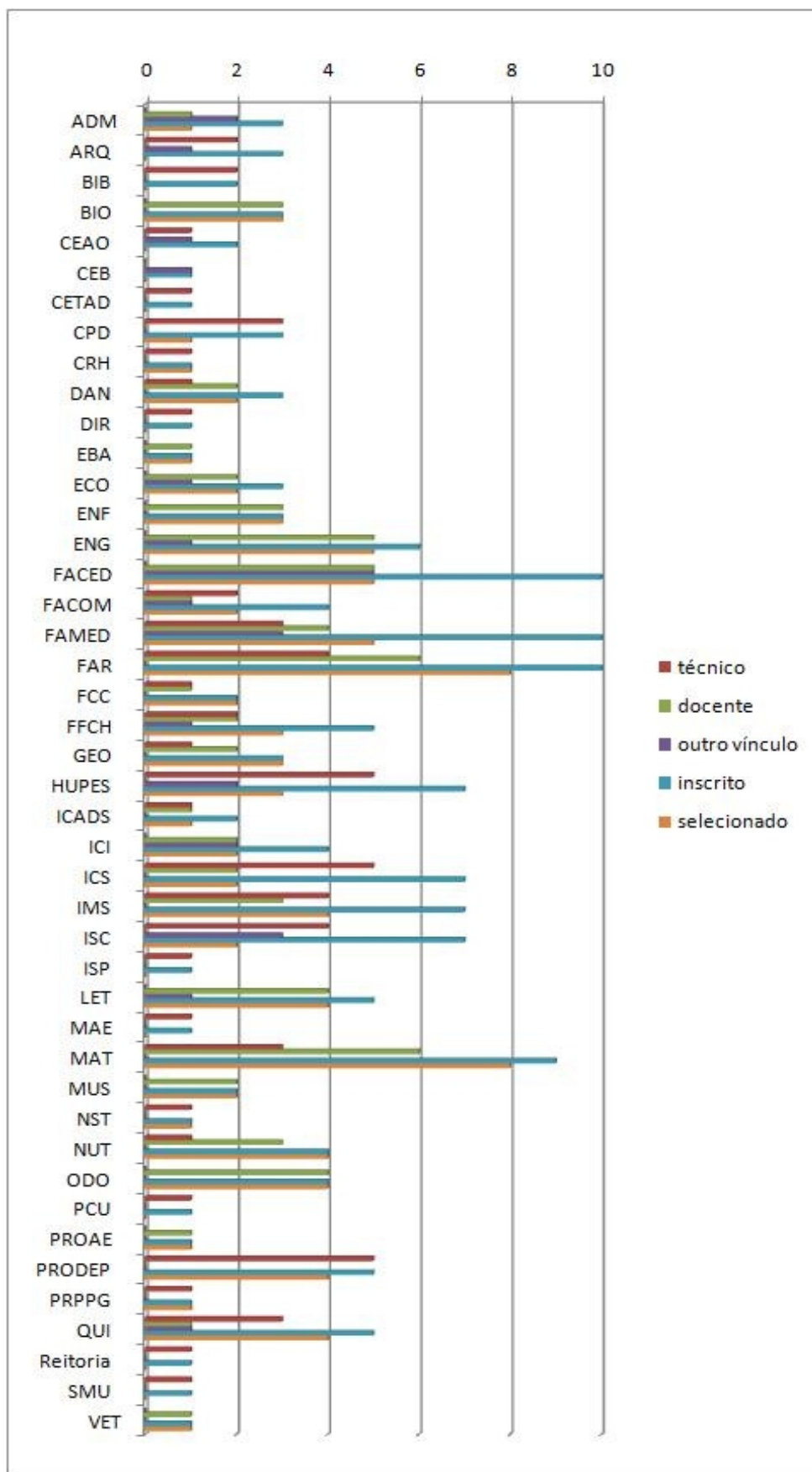


Gráfico 2: Distribuição das inscrições válidas para o CM2007 por unidade.

### 5.1.2 Proposta metodológica e desenvolvimento do curso

O planejamento e a elaboração dos conteúdos do Curso Moodle 2007<sup>92</sup> aconteceram em paralelo ao seu desenvolvimento. A equipe desejava implementar o curso ainda em 2007, um pouco na tentativa de cumprir uma das metas da CEAD; para isso, o curso teria que ser iniciado no máximo em outubro, para não coincidir com o período de férias docentes. Portanto, assim que foram definidos a estrutura geral do curso, as atividades, a avaliação, os conteúdos a serem abordados, e que se finalizou a elaboração dos dois primeiros módulos, foi iniciado o processo de divulgação e seleção dos participantes, enquanto parte da equipe dava continuidade à elaboração dos materiais. Vale ressaltar que, em função disso, houve uma sobrecarga de trabalho na equipe, o que, como veremos adiante, se refletiu no processo de acompanhamento dos participantes.

O curso foi organizado de forma que os conteúdos teóricos foram trabalhados em paralelo às discussões e práticas das funcionalidades do ambiente com o objetivo de se estudar as interfaces do Moodle simultaneamente à discussão teórica de temas relacionados à educação a distância e à educação *on-line*. Nesse sentido, a proposta do curso caminhou na direção da superação de uma visão instrumental das TIC (PRETTO, 1996, 2008), buscando a vivência de uma cultura tecnológica básica para o manejo das tecnologias ao lado da necessária articulação com uma reflexão teórica sobre educação e práticas pedagógicas.

A carga horária do curso foi de 60 horas, distribuídas ao longo de oito semanas e em seis módulos teóricos assim organizados: (1) Fundamentos de educação a distância e da educação *on-line*: principais conceitos; histórico da EAD; legislação; educação *on-line* e contexto atual da EAD; (2) A educação na cibercultura: cibercultura e suas características; o papel da comunicação; construção colaborativa; aprendizagem em rede; (3) A elaboração de materiais didáticos: fundamentos e concepções sobre a comunicação e os recursos tecnológicos e midiáticos; material impresso, audiovisuais e digitais; objetos de aprendizagem; (4) Tutoria *on-line*: os desafios de educar a distância; o tutor na EAD e na educação *on-line*; competências e habilidades do tutor; estratégias de mediação; (5) Avaliação na educação *on-line*: concepções, critérios e práticas de avaliação de aprendizagem; avaliação de aprendizagem *on-line*; o fórum, o portfólio e o diário como dispositivos de avaliação *on-*

---

<sup>92</sup> O Curso Moodle 2007 está aberto ao acesso de visitantes e disponível em <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=1212>; acesso em 20 jul. 2009.

*line*; e (6) Planejamento na EAD *on-line*: as dimensões do planejamento em EAD; a análise e o *design*; definição de estratégias pedagógicas; implementação e avaliação.

Os módulos foram organizados de forma sequencial e distribuídos por semanas, como pode ser visto na Figura 8. Essa organização refletia, é inegável, a concepção de linearidade que prevalecia na equipe, embora alguns dos componentes questionassem a condução do curso dessa forma. No entanto, o fato de não se ter todo o material elaborado e pela heterogeneidade da equipe e das concepções de educação de cada um dos membros, a estrutura linear na apresentação dos conteúdos prevaleceu. A equipe só se deu conta da intensidade dessa linearidade quando um dos mediadores do GEC alertou sobre essa questão em um dos fóruns. Entretanto, a linearidade não prevalecia na maneira como foram propostas as discussões e atividades, e na forma como foi elaborado o material básico do curso, gerando, inclusive, certo desconforto em alguns dos participantes desejosos de um “roteiro” mais claro para a sua atuação, como veremos mais adiante.



Figura 8: Estrutura semanal e sequencial do Curso Moodle 2007.

Para cada tema abordado no curso, foi elaborado um material básico, construído de forma hipertextual e utilizando o recurso “livro” do Moodle; nestes livros os *links* remetiam a artigos, *sites*, *blogs*, vídeos etc., que concretizavam a concepção de não linearidade da cibercultura, possibilitando a construção (no processo) de caminhos individualizados percorridos por cada participante. A cada tema, além do material básico hipertextual e de um ou outro material multimídia (como vídeos ou áudios elaborados pela equipe) foi proposto um fórum para discussão teórica sobre o tema em questão. A opção pelo fórum como o principal espaço de discussão teórica foi baseada no entendimento de que essa interface é a que mais se adéqua a uma discussão horizontalizada, que favorece a liberdade de expressão, como vimos no Capítulo 3.

Simultaneamente à discussão teórica, eram trabalhadas funcionalidades do Moodle: os recursos eram apresentados, exemplificados e experimentados pelos participantes (veja exemplo da estrutura de cada tópico na Figura 9). Para a experimentação foram criados “espaços de teste” onde os participantes foram cadastrados com o perfil de tutor<sup>93</sup>.

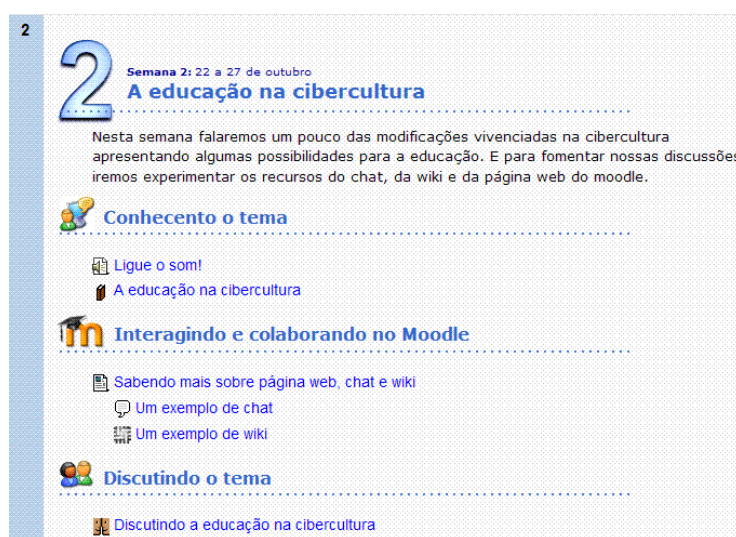


Figura 9: Exemplo da estrutura dos tópicos no Curso Moodle 2007.

Além dos fóruns de discussão teórica, a estrutura do curso apresentava um fórum de notícias (Quadro de avisos – onde eram publicadas informações gerais sobre o curso), um fórum aberto (cujo objetivo era um espaço de interação livre onde poderiam ser propostos temas diversos de discussão pela equipe ou pelos participantes), e um fórum específico para dicas e dúvidas sobre o Moodle (onde a equipe constantemente postava dicas sobre as funcionalidades do ambiente, motivando os participantes à experimentação e onde os

<sup>93</sup> Perfil que, no ambiente Moodle, permite a edição e criação de recursos e atividades.

participantes poderiam postar suas dúvidas). A Tabela 2 mostra a relação de fóruns propostos no curso e o respectivo número de mensagens postadas e tópicos criados:

Tabela 2: Fóruns e número de mensagens e tópicos no Curso Moodle 2007.

<b>Fórum</b>	<b>Número de mensagens</b>	<b>Número de tópicos criados pelos participantes</b>	<b>Número de tópicos criados pela equipe</b>
Quadro de avisos	43	Não era permitido	13
Fórum aberto	204	40	8
Sobre o Moodle: dicas, dúvidas e descobertas	113	16	18
O contexto da EAD	23	Não era permitido	1
Discutindo a educação na cibercultura	21	Não era permitido	4 (um para cada grupo)
Material digital na educação presencial?	26	3	1
Fórum da 4ª semana	42	1	3
Discutindo docência e tutoria <i>on-line</i>	36	1	1
Discutindo sobre a avaliação na EAD	13	0	1
Discutindo sobre o planejamento em EAD	12	1	1
Fórum de avaliação final do curso	12	2	1
<b>Total</b>	<b>545</b>	<b>64</b>	<b>52</b>

A primeira atividade com os selecionados foi a realização do próprio cadastro no Moodle e inscrição no curso, de forma a estimular, desde o início, uma atuação ativa no processo formativo. Na primeira semana do curso foi proposto um tópico de apresentação no Fórum aberto, a fim de que os participantes se conhecessem uns aos outros, já experimentando a dinâmica do fórum. A cada semana, os participantes eram incentivados a ler o material disponibilizado sobre o tema da semana e eram postadas, pelos professores-tutores, provocações iniciais sobre o tema no respectivo fórum. Na quarta semana do curso foi oferecida uma oficina presencial em laboratório, com o objetivo de promover uma experimentação no ambiente, assistida por tutores e monitores, com a realização de atividades como organização dos boxes na página principal do curso, criação de fóruns, chats, glossários, configuração do curso, inclusão de tutores e estudantes, criação de escala de notas, formatações diversas de textos e imagens, entre outros.

Nos “espaços de teste”, criados para a experimentação dos recursos do ambiente pelos participantes, pudemos constatar que a participação foi bastante rica, tendo possibilitado o aprofundamento de alguns aspectos técnicos como a inserção de imagens, de vídeos, a possibilidade de formatação de textos, a construção de *links*, a configuração dos recursos do



Moodle, dentre outros. A atuação nos espaços de teste foi organizada em quatro grupos, cada um deles acompanhado por um professor-tutor que motivava a experimentação dos participantes através do esclarecimento de dúvidas e da provocação com dicas e solicitações de experimentação aos participantes. Embora a quantidade de participantes atuantes nesses “espaços de teste” não tenha sido mais que 50% dos participantes, aqueles que atuaram tiveram um significativo avanço no que diz respeito à apropriação das possibilidades do ambiente.

Com relação à avaliação do curso, sendo os participantes, na sua maioria, pesquisadores com experiência na docência superior, pretendia-se construir uma proposta de avaliação que apostasse na autonomia do docente-aprendiz. Assim, a avaliação do curso consistiu simplesmente na identificação da atuação mínima de cada um dos participantes nas leituras, discussões teóricas e experimentações no ambiente de testes, já que a preocupação era com o processo formativo dos participantes e o objetivo maior do curso foi exatamente o de disseminar o uso do ambiente e promover reflexões teóricas sobre a educação, os fundamentos da cibercultura, a docência *on-line*, as políticas públicas para a área, entre outros temas. Das interações via fórum, a grande maioria mostrava interesse nas discussões relativas às funcionalidades do ambiente Moodle, e apenas 20% participou das discussões teóricas. A grande maioria dos acessos foi como participante silencioso, sem atuação nos espaços de interação (Figura 10).

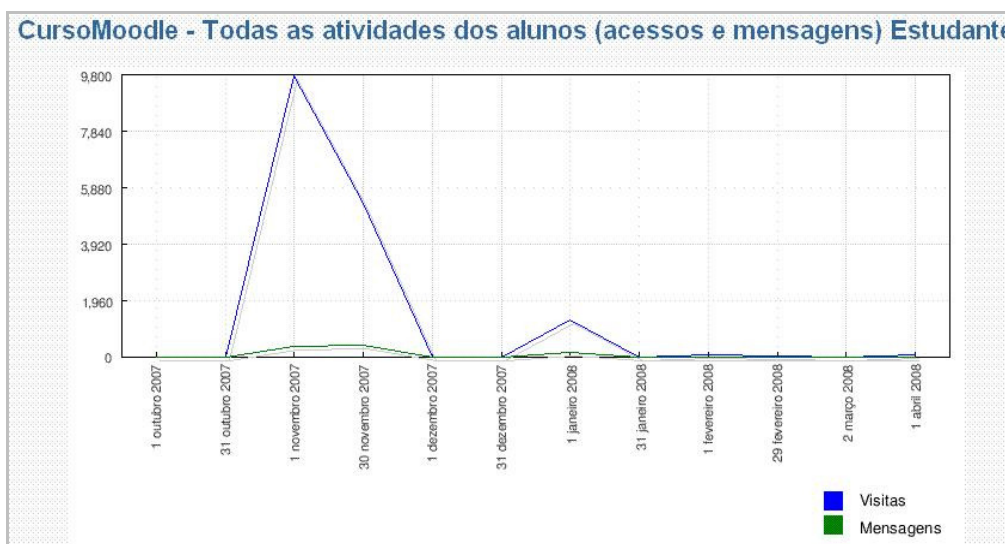


Figura 10: Gráfico de acesso dos participantes no Curso Moodle 2007.

A última semana do curso foi dedicada a uma avaliação do mesmo, quando foi solicitado o preenchimento de uma autoavaliação reflexiva sobre a participação e atuação no curso e o preenchimento de uma pesquisa de avaliação. A pesquisa de avaliação (Figura 11)

foi baseada em um questionário disponibilizado pelo próprio ambiente Moodle, desenvolvido para a avaliação de percursos de aprendizagem *on-line* baseados em teorias construtivistas<sup>94</sup>. A relação completa das questões presentes na pesquisa de avaliação pode ser encontrada no Anexo F; um sumário das respostas à pesquisa de avaliação, gerado pelo próprio ambiente Moodle, pode ser visto na Figura 12.

### Pesquisa de avaliação do curso

---

**COMO RESPONDER AO QUESTIONÁRIO**

O objetivo deste questionário é fazer uma pesquisa sobre a medida em que as atividades deste curso favorecem o seu processo de aprendizagem.

Cada frase abaixo é uma declaração que descreve situações que podem caracterizar o seu processo de aprendizagem neste curso.

Refleta sobre cada declaração e, depois, selecione a opção que descreve melhor a frequência em que as situações descritas ocorrem neste curso.

Não há respostas certas ou erradas; nós estamos interessados apenas na sua opinião. Todas as respostas dadas são confidenciais.

Este questionário de avaliação é disponibilizado pelo ambiente Moodle e foi desenvolvido para a avaliação de percursos de aprendizagem online baseados em teorias construtivistas. Uma análise mais completa sobre o uso destes questionários (em inglês) está disponível no seguinte endereço:  
<http://dougiamas.com/writing/herdsa2002>

Agradecemos a sua colaboração.

Figura 11: Pesquisa de Avaliação do Curso Moodle.

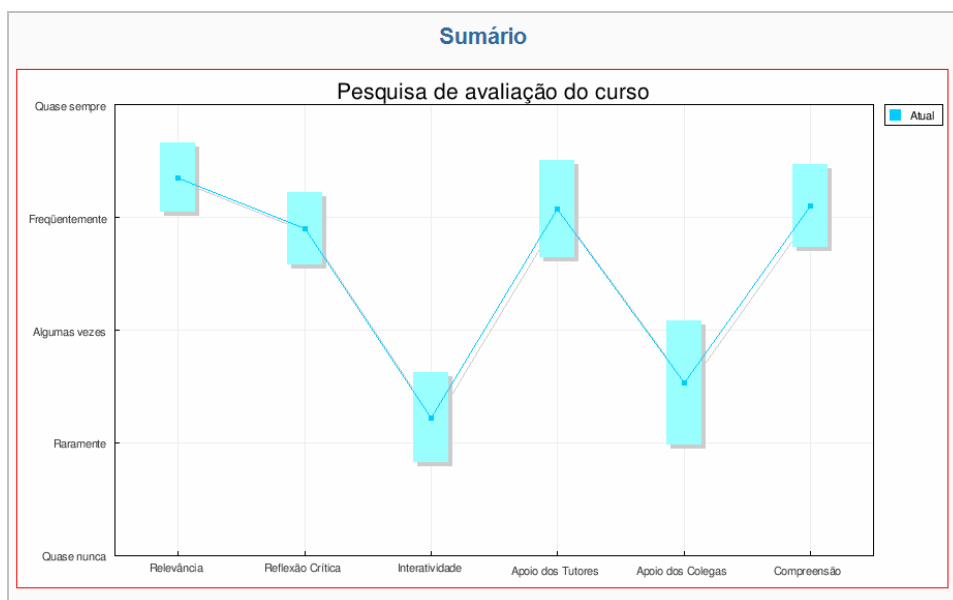


Figura 12: Sumário das respostas à pesquisa de avaliação do Curso Moodle 2007.

<sup>94</sup> A pesquisa utilizada está disponível no ambiente Moodle, é denominada *Constructivist On-Line Learning Environment Survey* (COLLES) e foi desenvolvida por Peter Taylor e Dorit Maor; mais informações sobre a COLLES estão disponíveis em: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/taylor.html>, acesso em 28 dez. 2009.

Em termos quantitativos, dos 100 selecionados, 23 nunca acessaram o ambiente ou pediram para cancelar sua inscrição. Dos 77 que efetivamente iniciaram o curso, 50 participantes se inscreveram na oficina, dos quais 36 apenas compareceram ao encontro; 15 participantes preencheram a autoavaliação e 17 preencheram a pesquisa. Ao final, a partir da observação dos critérios de participação no ambiente, nos fóruns e no espaço de experimentação, tivemos 33 participantes certificados, distribuídos em 19 docentes e 14 técnicos. No Gráfico 3 temos uma síntese desses números.

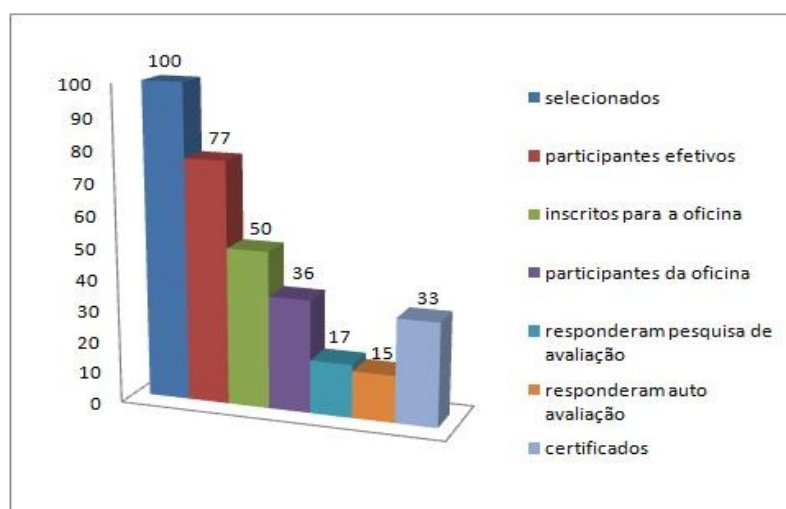


Gráfico 3: Síntese da participação no Curso Moodle 2007.

A distribuição por unidade dos 33 aprovados no curso pode ser vista no Gráfico 4:

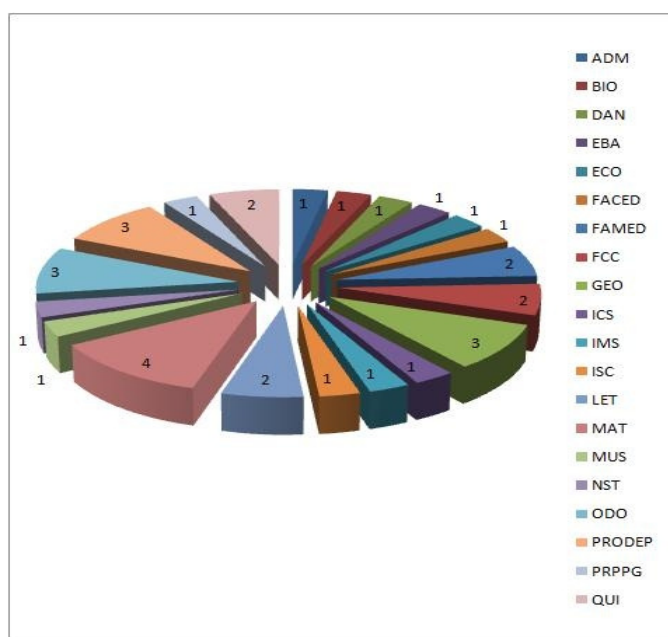


Gráfico 4: Distribuição dos aprovados no Curso Moodle 2007 por unidade.

Uma síntese por unidade, considerando selecionados, que fizeram acesso ao Moodle, e aprovados, pode ser vista no Gráfico 5.

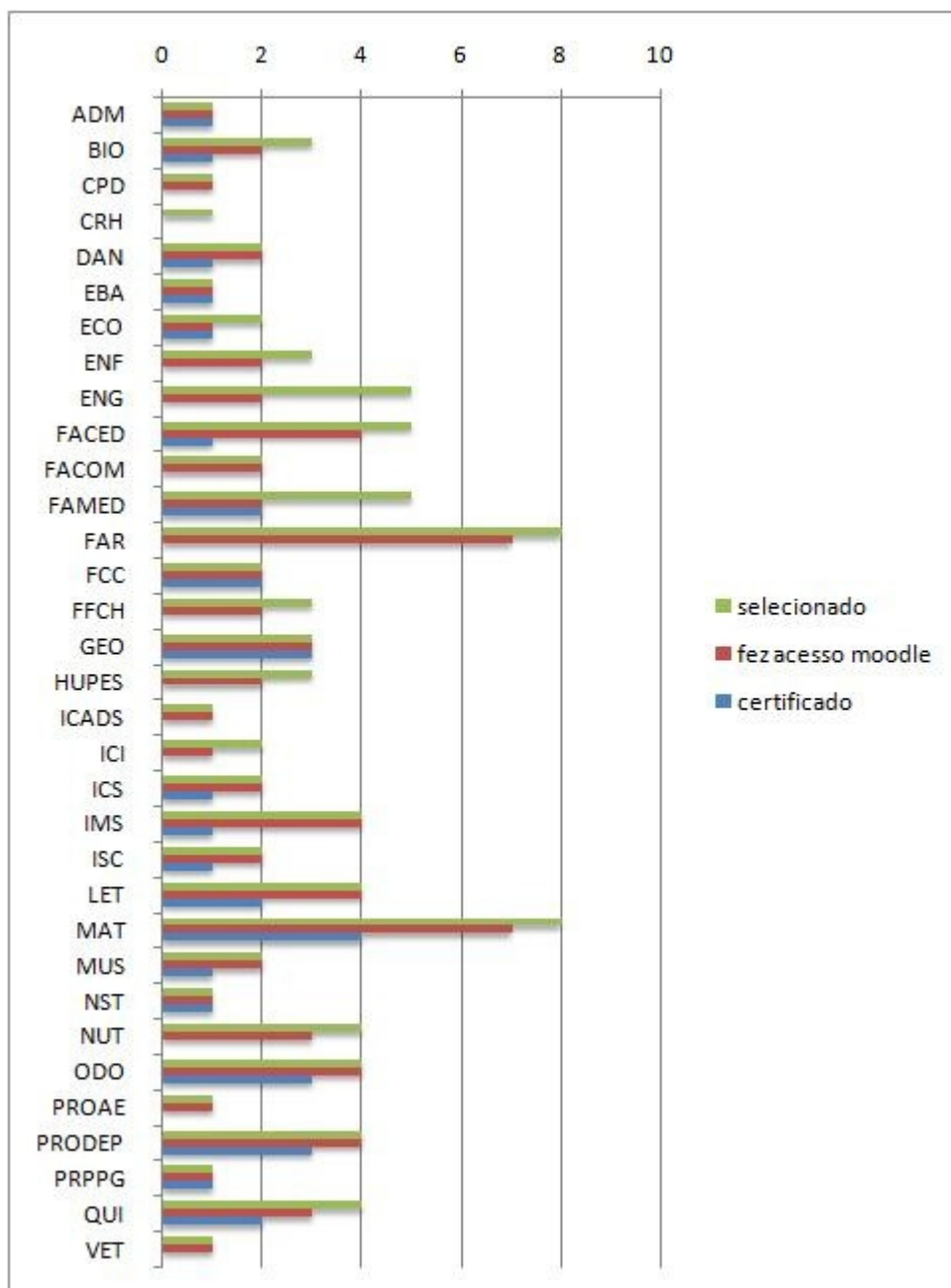


Gráfico 5: Síntese do Curso Moodle 2007 por unidade.

### 5.1.3 Reflexões sobre o processo

A proposta do Curso Moodle buscou mostrar as possibilidades de uma educação dialógica em ambientes virtuais de aprendizagem, com foco no desenvolvimento da autonomia coletiva. Isso pode ser evidenciado na abordagem teórica em paralelo à

aprendizagem instrumental do ambiente, na abertura com relação aos temas discutidos nos fóruns, onde os participantes tinham a possibilidade de trazer seus questionamentos, na construção hipertextual dos materiais disponibilizados, na utilização dos espaços de teste de forma livre, possibilitando que cada participante focasse naquilo que fosse mais do seu interesse e contemplando, assim, a questão da heterogeneidade do grupo.

Por meio do desenvolvimento do Curso Moodle para Professores, os participantes tiveram a oportunidade de se apropriarem das interfaces do ambiente virtual de aprendizagem, ao mesmo tempo em que puderam vivenciar os pressupostos de uma educação mais dialógica, através da utilização de interfaces síncronas e assíncronas na dinâmica do curso. Entretanto, apesar de a estrutura do curso, em princípio, contemplar a abertura para o desenvolvimento de propostas interativas, percebemos nos participantes uma dificuldade de vivenciar processos de participação-intervenção (SILVA, 2002), que permitissem aos sujeitos alterarem percursos, através do desafio de se converterem em gestores de sua própria aprendizagem, numa perspectiva mais autônoma. Isso pode ser percebido em mensagens em que alguns participantes se mostraram confusos com a proposta, alegando que sentiam falta de orientações mais diretas sobre as atividades a serem cumpridas, como pode ser visto nos trechos seguintes:

*Estou gostando, mas a sensação de estar perdida é uma constante // nem tanto isso [porque não tem avaliação], a questão é sempre q vc clica em qualquer lugar, se perde um pouco no caminho... (Participante14-CM07, no fórum).*

*Uma dificuldade que estou sentindo neste curso é que fico sempre em dúvida sobre onde encontrar as tarefas que tenho a realizar... Penso que atendi a todos os “comandos” que encontrei: criar um wiki e um fórum no espaço de testes etc... Mas, fico sempre na dúvida se existe alguma tarefa “perdida” por aí, em algum lugar que não entrei... Por exemplo: leio as discussões dos colegas, mas nem sempre entendo que deva me manifestar, entende? Qual é a expectativa dos tutores? (Participante15-CM07, no fórum).*

*Concordo com a Participante10-CM07 quando ela sugere o passo a passo no início do curso para reduzir o tempo para internalizarmos o modo de trabalho no curso. Confesso que ainda não estou totalmente à vontade com a plataforma. Tenho ainda dificuldades em colocar arquivos e trabalhar com todas as possibilidades que o moodle oferece. (Participante5-CM07, no fórum).*

Esses excertos revelam um desconforto dos participantes com a não linearidade e com a liberdade “excessiva” com relação ao que pode ser feito, sugerindo uma tendência a entender o “professor” como aquele que indica o caminho a seguir, numa típica visão alienante da

educação. Outras manifestações mostram que, apesar de se sentirem “meio perdidos”, alguns participantes gostam da experiência, percebendo as possibilidades da proposta mais aberta com relação a uma aprendizagem mais autônoma, algumas vezes associando a sensação de estarem perdidos com o fato de estarem acostumados com um modelo reprodutivista de educação:

*Na metade da segunda semana comecei a me desestimular por sentir-me solta. Até pra elaborar a pergunta sobre as dúvidas (eram tantas...) ficava complicado pra mim. Por outro lado, acho mesmo interessante esse modelo de “futucar”, isso é muito bom para o aprendizado. Nesse caso nosso, com o tempo curto, fica meio angustiante especialmente pra quem não domina a ferramenta e tampouco a sua linguagem. (Participante12-CM07, no fórum).*

*Me sinto meio perdida ao acessar o ambiente Carvalho sem ter as informações sistematizadas passo-a-passo // Fomos educados numa perspectiva cartesiana, rrsrsrsr. (Participante20-CM07, no fórum).*

*Participante4-CM07, compartilho com você a sensação de estar “perdida”, tem muitos recursos do moodle que ainda não sei utilizar. Pelo que tenho experimentado aqui, não existe um único caminho para navegar, existem váaaarias possibilidades, e nós também construímos esses caminhos (ver conceitos de hipertexto), não é isso pessoal? (Participante28-CM07, no fórum).*

*Estou amando os textos, os vídeos, as questões provocativas. Mas ainda fico um pouco ‘perdida’ no vai-e-vem pelo espaço do Moodle... vou a um fórum... a outro... ao quadro de avisos... aulas... recorto/colo/leio/analiso... volto ao espaço e não tenho muita certeza se ‘naveguei’ por onde precisava... devia... Fato é que estou gostando muito desta experiência. (Participante4-CM07, no fórum).*

Nesse processo de reflexão, percebemos nas discussões dos fóruns do curso um relativo silêncio da maioria dos professores, como se a participação se resumisse apenas à postagem de uma mensagem em detrimento de um questionamento principal. Outro aspecto observado ao longo do curso foi o grande interesse da maioria dos professores no manejo das tecnologias, em detrimento das discussões teóricas travadas nas diferentes interfaces. Isso pode ser percebido pela pequena quantidade de mensagens nos fóruns teóricos, e pelo maior interesse nas experimentações do ambiente Moodle. Sabemos da importância do domínio do uso dos dispositivos, porém esse aprendizado precisa estar articulado a uma discussão teórica que viabilize uma maior reflexão sobre o potencial das TIC no contexto educativo. Percebemos que a perspectiva instrumental assumida pela maioria dos professores, não os desafiou a compreender os pressupostos fundamentais da cibercultura e as transformações da

sociedade contemporânea, o que reforça o desafio na busca de pensar transformações para a educação superior que vão além da mera introdução de tecnologias educacionais.

Entretanto, um pequeno grupo de docentes compreendeu as potencialidades abertas pela proposta do curso, contribuindo com reflexões mais elaboradas, disponibilizando *links* para pesquisa, fazendo intervenções nas mensagens e provocando novas discussões, com isso, ampliando a própria rede. Diversas reflexões, por exemplo, foram explicitadas com relação à compreensão da EAD, mostrando que o entendimento da EAD antes do Curso Moodle era preconceituoso em função de a entenderem como uma modalidade na qual a relação professor-aluno não existia. O curso tornou possível, pelo menos para o pequeno grupo de professores que expressou suas reflexões sobre isso, o entendimento de que a EAD pode ser implementada de diversas formas, e que não é a modalidade que define a qualidade da proposta pedagógica. A fala seguinte exemplifica essas reflexões:

*Neste momento de encerramento há alguns pontos que gostaria de destacar. Primeiro ponto elogiar o trabalho da equipe que coordenou pedagógica e tecnicamente o curso. Estou realmente impressionado com a qualidade, competência, possibilidades e simplicidade dos procedimentos. Segundo ponto, descobrir que ensino a distância é algo muito mais sério do que imaginava. São tantas as possibilidades, mas como qualquer outra atividade de ensino é fundamental conseguir motivar os participantes, provocá-los. (Participante35-CM07, no fórum).*

Dentro desse grupo que se destacou, o Participante1-CM07, em particular, manifestou sua compreensão sobre a existência de um modelo hegemônico baseado na transmissão do conhecimento e em como esse modelo está a serviço de uma reprodução do conhecimento e do *status quo* vigente, apresentando uma visão política bastante questionadora. O Participante1-CM07, ao mesmo tempo em que contribuía fortemente para a discussão sobre aspectos fundamentais de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social, apresentou, nos fóruns, uma visão bastante crítica sobre a EAD, levantando a necessidade de uma formação adequada dos professores para tal: algumas mensagens também apresentavam uma importante visão crítica e política das tecnologias e da educação mediada pelas TIC, mostrando que a história de vida dos responsáveis por reflexões como essas já caminhava no sentido de uma mudança paradigmática na educação:

*Sabe o que me passa pelos miolos, é que tentam colocar a EaD como a “salvação da pátria” do modelo educacional, quando na verdade, a encaro (a EaD) como mais uma ferramenta apenas (nada que se iguale ao método e/ou a técnica) [...] Uma Proposta Comprometida, em lugar da decantada*

*“neutralidade” das Técnicas Didático-pedagógicas. Realmente precisamos da EaD????? Ou é mais um artifício socioeconômico deste modelo globalizado?*

*É preciso qualificar adequadamente os professores de Ciências, além do conhecimento profundo dos conteúdos de Ciências a serem trabalhados, se faz necessário que na formação docente ele possa conhecer a história e a filosofia das Ciências, aprender a conhecer e respeitar a história de vida dos estudantes que trazem as suas concepções para dentro da sala de aula e por último é preciso conscientizar o professor da importância da relação entre Ciências, Tecnologia e Sociedade.*

*Apesar de os cursos de Ciências se modificarem para atenderem a determinadas necessidades. As novas tecnologias e os seus impactos nas sociedades não são ainda trabalhados a contento nos cursos de formação de professores, não existindo uma preocupação das Instituições de colocá-los em contato com essas mudanças que afetam o mundo e, por conseguinte, a sala-de-aula. (Participante1-CM07, no fórum).*

O discurso do Participante1-CM07 era sempre permeado por críticas e reflexões importantes sobre a sociedade contemporânea e o modelo de educação vigente; no entanto, suas falas eram demasiadamente impositivas e parecia afastar os demais participantes em vez de mobilizá-los, como se os assustassem e, às vezes, como se os outros não entendessem suas colocações.

Um aspecto positivo observado durante o desenvolvimento do curso foi o surgimento de uma atitude colaborativa entre alguns professores que passaram a orientar seus colegas em relação às funcionalidades do ambiente, revelando que, para esses participantes, foi possível perceber a relevância de uma proposta que fomente a colaboração entre os envolvidos.

Alguns participantes mostram preocupação com a ausência do acesso dos alunos de baixa renda às tecnologias, e levantam a questão da ausência de estrutura em diversas unidades da UFBA. Um dos participantes do curso, quando questionado se as TIC já faziam parte de sua prática docente, responde:

*Não exatamente, [...] a EBA [Escola de Belas Artes] é super-pobre em termos de mídias e tecnologias para os docentes. Acredite, uso projetor de slides, [...] retroprojetor. Datashow é tabu, dá alergia falar, não consigo a pauta nunca... [...] É gogó, e aulas em sítios históricos [...]. (Participante40-CM07, na entrevista).*

Outros participantes, embora reconheçam e se mostrem preocupados com a falta de acesso de muitos, demonstram uma crença na mudança com pequenos passos, pequenos grupos, fazendo a relação com o próprio Curso Moodle:



*Certamente não é a EAD que vai promover uma “tão sonhada inclusão social”. Aliás, muitas pessoas que integram os grupos que vc citou [grupos excluídos socialmente] certamente não têm nem a educação presencial como prioridade – imagine a EAD! Entretanto, já tive oportunidade de conhecer programas direcionados para determinados públicos, e quem se interessou, participou; atingiu uma pequena parte de um grupo de mulheres, e fez diferença para aquelas que se dedicaram. O nosso caso, nesse curso, não é o mesmo? Participa quem se interessa, e que teve, sim, a oportunidade, em algum momento, de ter seu interesse despertado. Talvez aí more um dos motivos pelos quais estou participando desse curso: a possibilidade de aplicar e propiciar aos alunos o conhecimento de algo diferente, uma outra forma de aprendizagem, outros caminhos. Quem sabe possamos atingir algumas pessoas desses grupos. Quem sabe nossos alunos possam vir a ter alunos desses grupos... (Participante8-CM07, no fórum).*

Esses depoimentos levam-nos a refletir sobre a necessidade de investimento, dentro da própria UFBA, em TIC para as diversas unidades de ensino; embora o acesso às tecnologias não seja por si só um elemento transformador, esse é um primeiro passo imprescindível no processo de implantação de ambientes virtuais na instituição. Pensar em EAD numa instituição em que ainda persistem situações de exclusão anteriores mesmo aos computadores parece uma heresia. No entanto, a visão preconceituosa, muitas vezes presente não somente em relação à EAD mas também com relação ao uso das tecnologias na docência, é um entrave na priorização dessas mudanças na instituição, em especial quando se fala na atividade docente. A inexistência de cursos de graduação a distância na UFBA há mais tempo pode ser vista como um reflexo desse preconceito, ainda presente num momento em que a EAD ganha *status* de política pública com projetos como o Sistema UAB. A transformação de pequenos grupos, como parece que se deu no processo de desenvolvimento do Curso Moodle 2007 – ressaltada pelo Participante8-CM07 na fala citada – parece um caminho para avançar desse patamar de preconceito e de poucas ações.

Pensando assim, o Curso Moodle alcançou seu objetivo possibilitando a formação de um pequeno grupo de docentes e técnicos da UFBA para a docência no Moodle, numa perspectiva de colaboração e autonomia. Pudemos perceber que essa ação formativa também induziu várias iniciativas no uso das TIC tendo crescido o número de solicitações de docentes para abertura de espaços no Moodle para apoio às suas disciplinas presenciais além de algumas iniciativas pontuais como a organização de Jornadas *On-line* de Radiologia Odontológica<sup>95</sup>, a implementação de uma disciplina a distância na pós-graduação em

---

<sup>95</sup> A I Jornada *On-line* de Radiologia, organizada pela Participante3-CM07, aconteceu no primeiro semestre de 2008 (disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10047>>); outras duas Jornadas já

educação<sup>96</sup> e a criação de uma linha de atuação focada no ambiente Moodle no Núcleo de Tele Saúde do Hospital Universitário<sup>97</sup> (NUTS).

Nos espaços de avaliação do curso (fórum parcial de avaliação na 4ª semana, fórum de avaliação final do curso, autoavaliação, pesquisa de avaliação) os participantes que se manifestaram ressaltaram a importância do curso para a sua prática docente. A maioria se manifestou com relação ao pouco tempo disponível para se dedicar ao curso e alguns sugeriram que o curso fosse oferecido nas férias ou em um período diferente do encerramento do semestre letivo na UFBA. Uma solicitação quase unânime foi com relação à existência de mais encontros presenciais; um no início para integração e orientações gerais e mais oficinas de Moodle – a cultura do presencial ainda fortemente presente. Diversas das falas fizeram referência à importância das discussões teóricas, demonstrando surpresa e, ao mesmo tempo, satisfação pelo fato de o curso ir além do instrumental no Moodle; alguns ressaltam, além disso, a importância da integração entre os envolvidos com EAD na UFBA:

*Foi muito bom participar deste Curso Moodle para Professores, o qual, aliás, foi bem além de simples investimento em aprendizado sobre os recursos que a interface Moodle oferece. O curso nos ofereceu oportunidade de pensar sobre EaD, de perceber as novas concepções para esta modalidade de ensino-aprendizagem, de problematizar questões do dia-a-dia do professor diante da nova realidade e, mais que tudo, significou para cada um de nós alunos deste curso uma grande oportunidade para conhecermos iniciativas em andamento em nosso próprio universo UFBA, permitindo que conheçamos um pouco mais de quem somos nós – os que nos identificamos e resolvemos investir tempo, esforços e paixão em uma nova caminhada. Um grande abraço a todos e espero que possamos interagir em projetos comuns muito brevemente! (Participante2-CM07, na avaliação do curso).*

Com relação ao acompanhamento do curso, a maioria dos participantes que se manifestaram o considerou importante e bem conduzido. Apenas o Participante1-CM07 fez importantes ressalvas sobre o curso, das quais destacamos sua expectativa de um maior aprofundamento nas discussões teóricas, como pode ser visto a seguir:

---

aconteceram (disponíveis em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10352>> e <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10352>>).

<sup>96</sup> A disciplina Educação, sexualidade e gênero, outro dos estudos de caso desta pesquisa, e que será discutida em seção posterior.

<sup>97</sup> O site no NUTS está disponível em: <<http://www.nuts.hupes.ufba.br/index.php>>; o espaço de um dos grupos de pesquisa no Moodle: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=1214>>.

*Não percebi a dinâmica do curso (na verdade senti como uma instrução programada e volta para ensinar a usar um software). Poderíamos ter aprofundado sobre o EaD e suas questões epistemológicas.*

*As atribuições e as responsabilidades de cada sujeito não ficaram claras, pois não observei uma distribuição equilibrada das atividades (alguns tutores e alunos não interagiram ou muito pouco).*

*Ao longo do curso não houve uma avaliação diagnóstica para possíveis correções de rumo (se é q desejassem fazer).*

*A orientação não enfatizou a necessidade da organização dos alunos, algo fundamental nestes cursos.*

*Acho que tudo isso, implicou na baixa ou pouca interação.*

*Mesmo assim, espero que esta experiência/proposta seja cultivada e cuidada para gerar mais sementes e frutos que alimentem aqueles que têm desejo de modificar as coisas e principalmente a si (me incluo).*

*Muuuuuito, muito obrigado pela oportunidade. (Participante1-CM07, na avaliação do curso).*

Fica claro, através de suas falas, que o Participante1-CM07 era um “ponto fora da curva” com relação aos demais participantes, pela visão crítica que apresentava durante as discussões teóricas e pela própria percepção das falhas que o curso apresentou na tentativa de uma proposta dialógica e não linear; isso demonstra a concepção de educação que ele já traz, anterior à sua participação no Curso Moodle.

Um olhar sobre a experiência vivenciada, por parte da equipe responsável pelo curso, identificou alguns aspectos que poderiam ser melhorados no Curso Moodle: (1) a linearidade traduzida pela apresentação sequencial dos conteúdos precisava ser minimizada, a fim de possibilitar, efetivamente, uma proposta não linear; (2) o acompanhamento dos professores-tutores priorizou a discussão sobre as funcionalidades do Moodle em detrimento das discussões teóricas, negando, de certa forma, a proposta de uma formação não exclusivamente instrumental; (3) a existência de apenas um encontro presencial não atendia à necessidade, quase unânime, dos participantes de uma maior valorização da cultura do presencial vigente; (4) as falhas técnicas do Moodle no que diz respeito à interrupção do serviço (falhas de rede ou no servidor que hospedava o ambiente) provocaram, em alguns momentos, desmotivação e descrédito com relação à possibilidade de uma oferta de cursos a distância com a segurança técnica necessária. Cada um desses quatro aspectos foram avaliados e repensados quando da oferta do Curso Moodle 2008, como veremos nas próximas seções.

Os resultados quantitativos do curso não foram muito positivos, considerando o número de vagas disponibilizado (100); isso nos faz refletir sobre o porquê da ausência (dos 23 que nunca acessaram o ambiente) e o porquê da pouca participação (considerando que apenas 33 foram certificados). O primeiro aspecto a considerar é o processo de inscrição que foi bastante simplificado e sem custos (como deve ser), mas que favorece que “curiosos” façam sua inscrição apenas com o objetivo de ver o que está acontecendo, mas sem a intenção de participar efetivamente do curso. Essa interpretação também pode ser estendida para aqueles que entraram no ambiente do curso por uma ou duas vezes para “dar uma olhada” (e que, quantitativamente, foram computados entre os 77 que participaram do curso), mas que também não tinham a intenção de atuar efetivamente. Aqui podemos trazer também a expectativa falaciosa de que a EAD não precisa de tempo de dedicação por parte do aluno, e este, ao se dar conta do tempo demandado pelo curso nas leituras, experimentações e interações no ambiente – levando em conta que a maior parte dos selecionados eram docentes com pouca disponibilidade de tempo –, decidiu que aquele não seria o momento adequado para dedicar seu parco tempo livre para esse tipo de formação. Entendemos que o tempo necessário para dedicação ao curso foi o aspecto que mais afastou os participantes; mesmo aqueles que “resistiram” até o final, nos momentos de avaliação mencionaram que não dedicaram ao curso o tempo necessário, ou argumentaram que o curso deveria acontecer num momento menos atribulado para os docentes. O que nos parece, ao final, é que a formação para a docência – neste caso, *on-line* – não é prioridade entre as atividades do docente do ensino superior da UFBA.

No entanto, o olhar mais focado naqueles que mais estiveram envolvidos e que foram, de alguma forma, capturados pelas discussões e temas abordados no Curso Moodle nos possibilitou, qualitativamente, perceber a intensidade da participação com uma reflexão mais acurada sobre a hipertextualidade, as possibilidades de autoria e de colaboração, a riqueza da não linearidade e da multivocalidade potencializadas pelo digital, mostrando a importância de se oferecer propostas formativas para a docência superior na UFBA que possibilitem a reflexão sobre a prática docente na instituição.

De acordo com Aldo Schlemenson (1993), citado por Silvia Coiçaud (2001),

[...] todo projeto supõe uma atividade destinada a atingir metas: no presente psicológico, o projeto é vivenciado como a falta de algo que se deseja fazer e pelo qual se deve trabalhar. Sua elaboração é nutrida de intuições e palpites que mobilizam experiências prévias e vão consolidando a aprendizagem. Nesse processo, sempre existe o componente da incerteza, pois, sendo os

projetos originais e inéditos, não são conhecidos exatamente os passos corretos para alcançar seus propósitos. (p.56).

Assim foi a primeira turma do Curso Moodle: um projeto inédito e cheio de incertezas, elaborado a partir da mobilização de experiências prévias desta autora, como o Curso de Formação de Tutores mencionado em capítulo anterior, e a vivência nos diversos espaços de formação em que se constitui um doutoramento, juntamente com as experiências dos demais componentes da equipe e com o desejo de atingir a meta de oferecer à comunidade UFBA um espaço de reflexão e formação sobre a docência *on-line*. Nem todos os passos foram corretos; alguns deles foram ressignificados no decorrer da experiência, o que resultou, no ano seguinte, em uma nova experiência com o oferecimento do Curso Moodle 2008.

## 5.2 O CURSO MOODLE PARA PROFESSORES: A EDUCAÇÃO *ON-LINE* NA UFBA, TURMA 2008

A segunda turma do Curso Moodle para Professores<sup>98</sup> foi oferecida entre os meses de setembro a novembro de 2008, para o mesmo público do Curso Moodle 2007 – técnicos e docentes da UFBA, ainda no contexto da atuação da CEAD e com o mesmo objetivo principal de contribuir com a formação da comunidade UFBA para atuação com o ambiente Moodle na educação presencial e na EAD. O curso teve o apoio da REDPECT durante a sua realização, quando membros desse grupo de pesquisa atuaram como mediadores das discussões teóricas<sup>99</sup>.

Entre o período de finalização do Curso Moodle 2007 e o início do Curso Moodle 2008, a equipe responsável pelo curso – praticamente a mesma da turma anterior – discutiu sobre as avaliações e questionamentos levantados pelos participantes e pela própria equipe e identificou algumas ações que seriam necessárias para a melhoria do curso. Parte dessas ações foi viabilizada a partir do apoio financeiro da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas da UFBA, o que possibilitou a contratação de pessoal para a atuação no curso de forma mais intensa e dedicada. A primeira das ações encaminhadas pela equipe foi a revisão do material didático disponibilizado no ambiente do curso; para isso, foram contratados especialistas na área de EAD ou de tecnologias na educação que revisaram e ampliaram o material de cada um

---

<sup>98</sup> Disponível para o acesso de visitantes em: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=8925>.

<sup>99</sup> A participação da REDPECT se deu no contexto do projeto de pesquisa “Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o desafio da formação *on-line* na UFBA” aprovado sob o n. 9066/2007, no Edital 05/2007, da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia, coordenado por Teresinha Fróes Burnham.

dos seis temas teóricos abordados, em especial os conteúdos disponibilizados de forma hipertextual através do recurso livro. Com relação à necessidade de que houvesse um foco maior na discussão teórica, optou-se pela participação de uma pesquisadora da docência *on-line* (Docente1-CM08) que atuaria especificamente na mediação teórica, sendo responsável pela provocação dos participantes no sentido de uma maior reflexão sobre suas práticas docentes e maior participação nos fóruns de discussão. A atuação das professoras-tutoras também foi repensada, de forma que essa função passou a ser executada por pessoal contratado especificamente para tal, com carga horária e atividades pré-definidas, evitando a sobreposição de outras atividades, de forma que a ação da tutoria deveria ser intensificada para que se buscasse uma atuação mais ativa dos participantes. A linearidade da disponibilização dos conteúdos precisava ser quebrada, de forma que a numeração dos temas foi excluída e todos os conteúdos foram liberados para o acesso dos participantes desde o início do curso, caracterizando um curso de estrutura não linear. Quanto aos encontros presenciais, foram planejadas duas oficinas de Moodle, uma no início do curso e outra no meio, considerando as avaliações dos participantes da turma anterior. Outro aspecto importante a considerar é que em termos tecnológicos, a instalação do Moodle na UFBA já se encontrava estabilizada em virtude da aquisição de uma máquina com maior capacidade de processamento e armazenamento, viabilizada através de recursos providos pela administração central e pela UAB.

### **5.2.1 Os sujeitos da pesquisa neste estudo de caso**

As inscrições no curso foram feitas a partir de divulgação aberta, interna à UFBA, utilizando os mesmos meios de divulgação da turma anterior, sendo oferecidas, inicialmente, 100 vagas. Foram feitas 221 inscrições para o curso, sendo os inscritos assim distribuídos: 106 docentes; 68 colaboradores; 47 técnicos. A seleção dos inscritos foi conduzida a partir dos mesmos critérios da turma anterior, considerando a ordem de inscrição e o envolvimento dos inscritos com atividades de EAD ou de utilização do Moodle na UFBA, além do atendimento aos critérios de serem técnicos ou docentes da UFBA. Foram selecionados 103 participantes, dentre eles 82 docentes e 21 técnicos. A distribuição por unidade dentro da UFBA pode ser observada no Gráfico 6, no qual podem ser vistos também os resultados relativos aos participantes certificados.

Para efeito da pesquisa, foram analisados os conteúdos das interfaces de interação do curso, incluindo: fóruns, chats, pesquisa de avaliação e autoavaliação. Aqui também a observação participante se deu durante todo o planejamento e desenvolvimento do curso, numa perspectiva de participação completa. Nessa turma do curso também foi analisada a perspectiva de 3 das 4 professoras tutoras que atuaram no curso, utilizando como recurso uma entrevista semiestruturada.

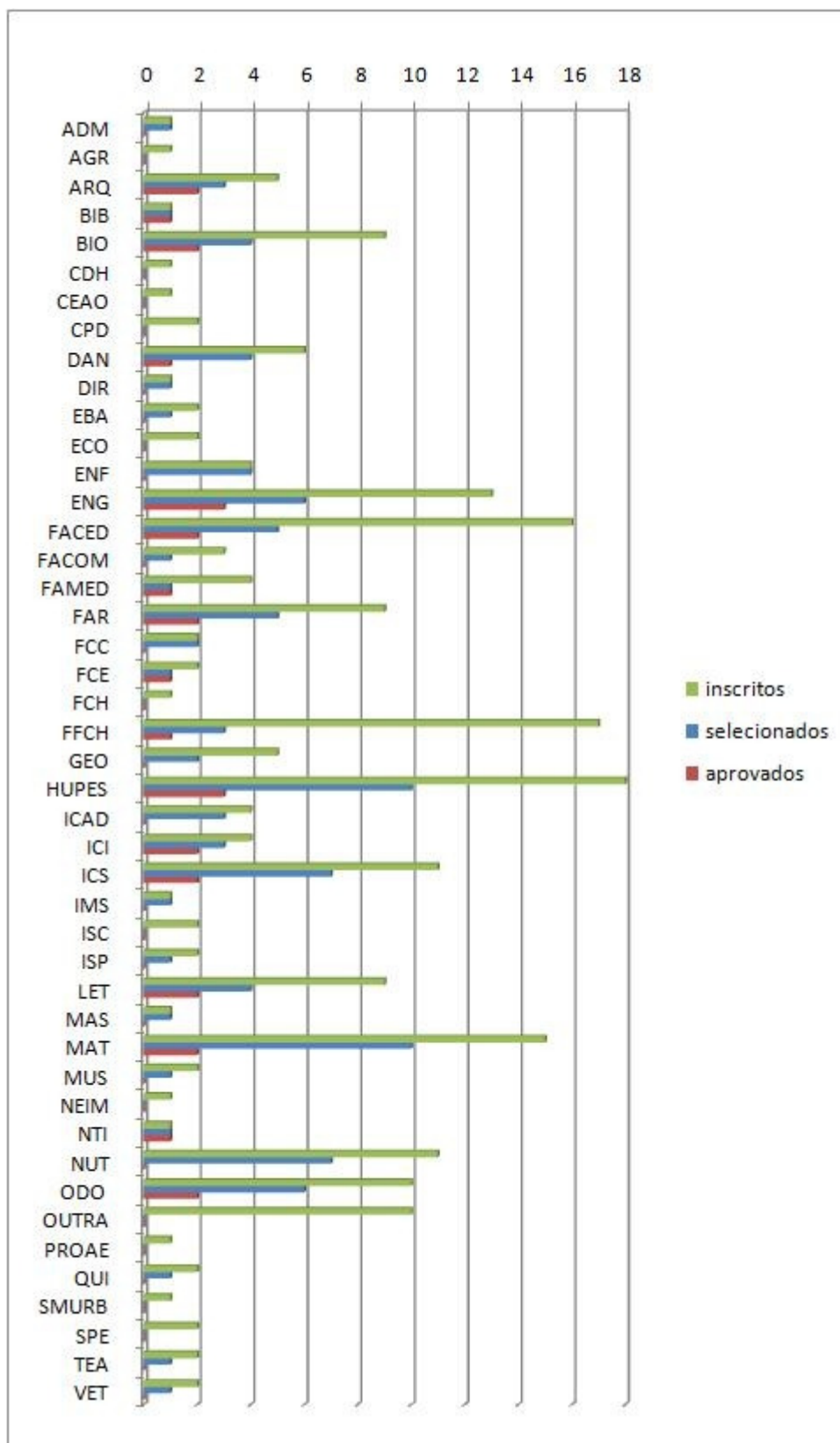


Gráfico 6: Distribuição dos participantes do Curso Moodle 2008 por unidade.



### 5.2.2 Proposta metodológica e desenvolvimento do curso

Quando o Curso Moodle 2008 foi iniciado, diferentemente da turma anterior, toda a proposta já estava preparada e revisada. Assim, foi possível colocar em prática o que estamos chamando de uma proposta não linear no que se refere à disponibilização imediata de todo o conteúdo e estratégias pedagógicas planejados pela equipe. Normalmente os cursos são organizados por períodos e cada etapa é apresentada na sequência cronológica do calendário do curso; neste curso em questão, desde o primeiro momento, os participantes conheceram toda estrutura do curso e puderam habitar livremente as situações de aprendizagem propostas. Além de atuarem no que foi previamente proposto pela equipe, puderam, também, cocriar no sentido de trazer novas discussões e situações de aprendizagem, já que a criação de tópicos nos fóruns de discussão teórica de todos os temas estava disponível para todos os participantes, além de ser incentivada pelas professoras tutoras, desde o início do curso. A vantagem dessa estratégia é que cada participante pode avançar nos estudos e discussões respeitando seu tempo físico e existencial, podendo navegar por todo o conteúdo e estrutura do curso e priorizando aquilo que lhe fosse mais importante. Com isso, o ambiente se auto-organiza a partir das demandas e necessidades formativas do grupo (SANTOS; RICCIO, 2010).

A organização do ambiente virtual sofreu algumas modificações no que diz respeito à apresentação sequencial dos conteúdos, dos quais foi suprimida a numeração, como pode ser visto na Figura 13; os seis tópicos temáticos foram mantidos, mais ou menos na mesma estrutura, mas, agora, sem a numeração que parecia induzir a um sequenciamento da leitura. Assim, embora houvesse um planejamento, dentro de um cronograma do curso, em que para cada semana era priorizado um tema de discussão, os materiais e fóruns estavam todos disponíveis, desde o início do curso, para que os participantes pudessem fazer a opção sobre o que ler ou discutir prioritariamente, valorizando a necessidade e o desejo de cada um e fomentando, assim, a autonomia e a não linearidade do grupo.

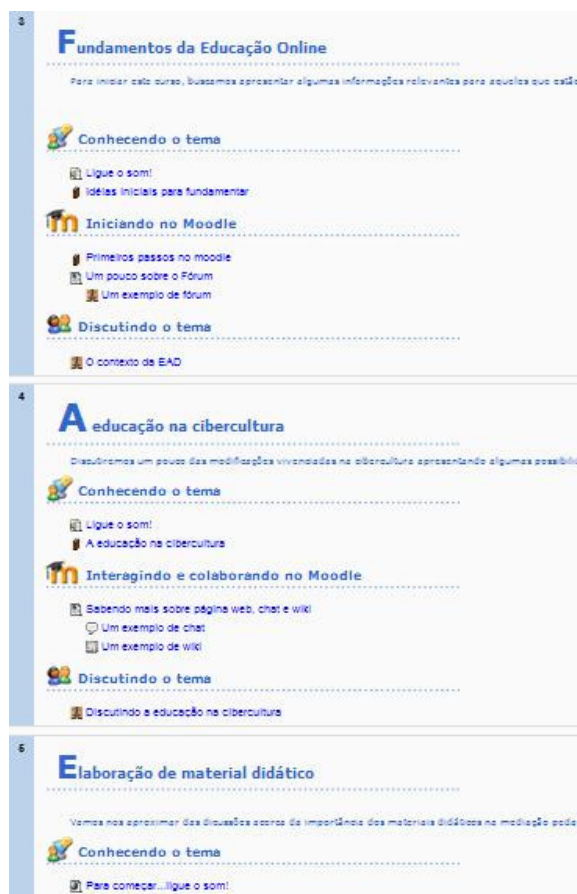


Figura 13: Estrutura do Curso Moodle 2008.

Em paralelo à opção de uma estrutura não linear e, de certa forma, também caminhando no sentido da busca de uma atuação mais autônoma dos participantes, essa turma do curso foi oferecida com enfoque na concepção de conteúdo aberto. Nas práticas da cibercultura os sujeitos interagem em rede criando e compartilhando saberes, informações e conhecimentos. Na grande maioria dos casos, esses processos geram produtos que se transformam em matéria-prima para novas articulações, produções e redes; isso só é possível por conta da “abertura” de suas produções (SANTOS; RICCIO, 2010). O que chamamos de conteúdo aberto é todo processo/produto disponível no ciberespaço que pode ser acessado, reutilizado e recriado por cada sujeito que se conecta à rede. O Curso Moodle 2008 inspira-se nesse contexto e se constitui em um ambiente de conteúdo aberto que possibilita a continuidade do acesso pelos participantes, mesmo após o seu término, quando, então,

[...] o curso já ganha novo sentido, o de um espaço aberto de aprendizagem que continua em potência vivo se auto-organizando a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos. Os demais internautas, não matriculados oficialmente no curso, podem acessá-lo a qualquer momento, podendo lançar

mão de seu desenho didático, acompanhando, caso desejem, as discussões travadas pelos participantes do projeto. (SANTOS; RICCIO, 2010).

Reforçando essa opção pelo conteúdo aberto, na turma 2008 o Curso Moodle foi registrado com a licença Creative Commons, possibilitando e incentivando a sua utilização por outros sujeitos do ciberespaço.

Com a participação da Docente1-CM08 no curso, foi possível também caminhar mais proximamente no sentido de uma formação não apenas instrumental com relação ao Moodle, mas que investisse nos fundamentos teóricos e nas práticas educacionais da cibercultura como possibilidades de superação das práticas pedagógicas sustentadas por pedagogias de transmissão. O desafio da equipe era exercitar a possibilidade da construção de uma proposta educativa em sintonia com a cibercultura e com a autonomia potencializada pelos meios digitais.

No que diz respeito aos temas abordados assim como aos demais recursos e atividades disponibilizados para os participantes, não houve modificações com relação à turma anterior. Foram mantidos os seis temas principais que eram apresentados em paralelo a materiais que abordavam as funcionalidades do ambiente Moodle. A primeira atividade com os selecionados foi a realização do próprio cadastro no Moodle e a inscrição no curso, da mesma forma que na turma anterior, a fim de estimular uma atuação ativa no processo. A diferença da turma de 2007 é que essa atividade aconteceu na semana de ambientação do curso, proposta com o objetivo de oferecer um tempo inicial em que os participantes teriam um primeiro contato com o ambiente, na tentativa de minimizar a confusão inicial relatada pelos participantes da turma anterior. Nessa primeira semana, não foi proposta nenhuma leitura teórica e a única atividade prevista, além do cadastro no ambiente, foi a participação de todos no fórum de apresentação. A partir da segunda semana do curso, a exemplo da turma anterior, para cada tema apresentado através de recursos do ambiente Moodle, foi proposto um fórum para a discussão teórica. Simultaneamente à discussão teórica, eram trabalhadas funcionalidades do Moodle e os recursos eram apresentados, exemplificados e experimentados pelos participantes nos espaços de testes, onde, mais uma vez, os participantes foram divididos em quatro grupos – cada grupo acompanhado mais de perto por uma professora-tutora – e cadastrados com o perfil de tutor. À semelhança da turma 2007, além dos fóruns teóricos tínhamos um quadro de avisos, um fórum aberto e um fórum sobre o Moodle, cujos objetivos foram mantidos. A Tabela 3 mostra a participação nos fóruns através do número de mensagens postadas e tópicos criados.

Tabela 3: Síntese das postagens nos fóruns do Curso Moodle 2008.

<b>Fórum</b>	<b>Número de mensagens</b>	<b>Número de tópicos criados pelos participantes</b>	<b>Número de tópicos criados pela equipe</b>
Quadro de avisos	167	Não era permitido	21
Fórum de apresentação	129	26	2
Fórum aberto	140	10	11
Sobre o Moodle: dicas, dúvidas e descobertas	357	13	28
O contexto da EAD	86	1	1
Discutindo a educação na cibercultura	53	1	2
Material digital na educação presencial?	101	4	0
Discutindo docência e tutoria <i>on-line</i>	31	4	0
Discutindo sobre a avaliação na EAD	84	6	1
Discutindo sobre o planejamento em EAD	44	2	0
Fórum de avaliação final do curso	36	6	1
<b>Total</b>	<b>1228</b>	<b>73</b>	<b>67</b>

Buscando fomentar a não linearidade, todos os fóruns foram configurados de forma que permitissem que os participantes criassem novos tópicos a qualquer momento do curso. O resultado desse fomento pode ser percebido no número de tópicos criados pelos participantes, em todos os fóruns temáticos, não necessariamente na semana em que o tema estava planejado dentro do cronograma do curso, refletindo o que era defendido com relação à priorização dos temas de interesse para cada participante. É interessante observar também o grande aumento no número de mensagens nos fóruns temáticos, indicando que a atuação da Docente1-CM08 no curso conseguiu atingir o objetivo de ampliação da discussão teórica. Além disso, com a atuação das professoras tutoras de forma mais dedicada ao curso, percebemos também uma maior participação nas discussões sobre as funcionalidades do Moodle, o que se reflete na quantidade de postagens no fórum sobre o Moodle, que também foram permeadas por teorizações articuladas com a prática. Aqui é importante destacar a mediação pedagógica exercida pela docente pesquisadora e pelas professoras tutoras que atuaram, em conjunto, como problematizadoras e mediadoras da aprendizagem, avançando do modelo tutorial com uma perspectiva instrumental e funcional, muitas vezes praticado na EAD, para uma mediação pautada no questionamento, no incentivo a uma atitude ativa dos participantes, no fomento da autonomia e na busca de uma construção coletiva de conhecimento.

Foram propostos dois encontros presenciais durante o curso que aconteceram em laboratórios com o acompanhamento das professoras tutoras, membros da equipe e monitores

participantes do Projeto EAD-CPD. O primeiro encontro, que aconteceu logo no início do curso, teve o objetivo maior de apresentar a proposta do curso e promover uma primeira aproximação com o ambiente Moodle, trabalhando a experimentação dos recursos mais importantes para a atuação no curso como o fórum e a edição do perfil. O segundo encontro objetivou ampliação do conhecimento sobre o Moodle através da experimentação no ambiente, assistida por tutores e monitores, com a realização de atividades como organização dos boxes na página principal do curso, criação de fóruns, chats, glossários, configuração do curso, inclusão de tutores e estudantes, criação de escala de notas, formatações diversas de textos e imagens, entre outros. Também foram agendados encontros síncronos em grupos através do chat do Moodle, ao longo dos estudos dos módulos; esses encontros não foram considerados como atividades obrigatórias, mas a participação foi bastante incentivada e foram agendados horários diversos a fim de ampliar a possibilidade de participação.

Dos 103 selecionados, 10 pediram o cancelamento da inscrição no curso e 6 nunca acessaram o ambiente. Com relação às mensagens postadas nos fóruns (excluindo as da equipe do curso), tivemos um total de 778 mensagens, correspondendo a uma média de 8,9 mensagens (considerando apenas os 87 participantes que atuaram no curso); no entanto, desses 87, 51 postaram menos de 3 mensagens, e do total das mensagens postadas, 607 (78%) foram postadas por apenas 18 participantes; o que significa dizer que, quantitativamente, pouco mais de 20% dos participantes teve uma atuação mais ativa no que diz respeito à interação via fóruns, repetindo, de certa forma, o que ocorreu na turma anterior, na qual um pequeno grupo de participantes atuou de forma mais ativa. Com relação à participação nas oficinas presenciais, na primeira tivemos 57 participantes e na segunda 26 participantes. Nessa turma de 2008, o interesse pelas discussões teóricas foi bastante ampliado, e os temas relativos às funcionalidades do Moodle eram, em sua maioria, mesclados com reflexões sobre a prática pedagógica no ambiente.

Também nessa turma do Curso Moodle a última semana foi dedicada a uma avaliação do curso, quando foi solicitado o preenchimento dos mesmos elementos da turma anterior: uma autoavaliação reflexiva sobre a participação e atuação no curso e o preenchimento de uma pesquisa de avaliação, além de serem disponibilizados um fórum e um chat de avaliação do curso. Apenas 19 participantes preencheram a autoavaliação e 22 preencheram a pesquisa, cuja síntese das respostas pode ser vista na Figura 14.

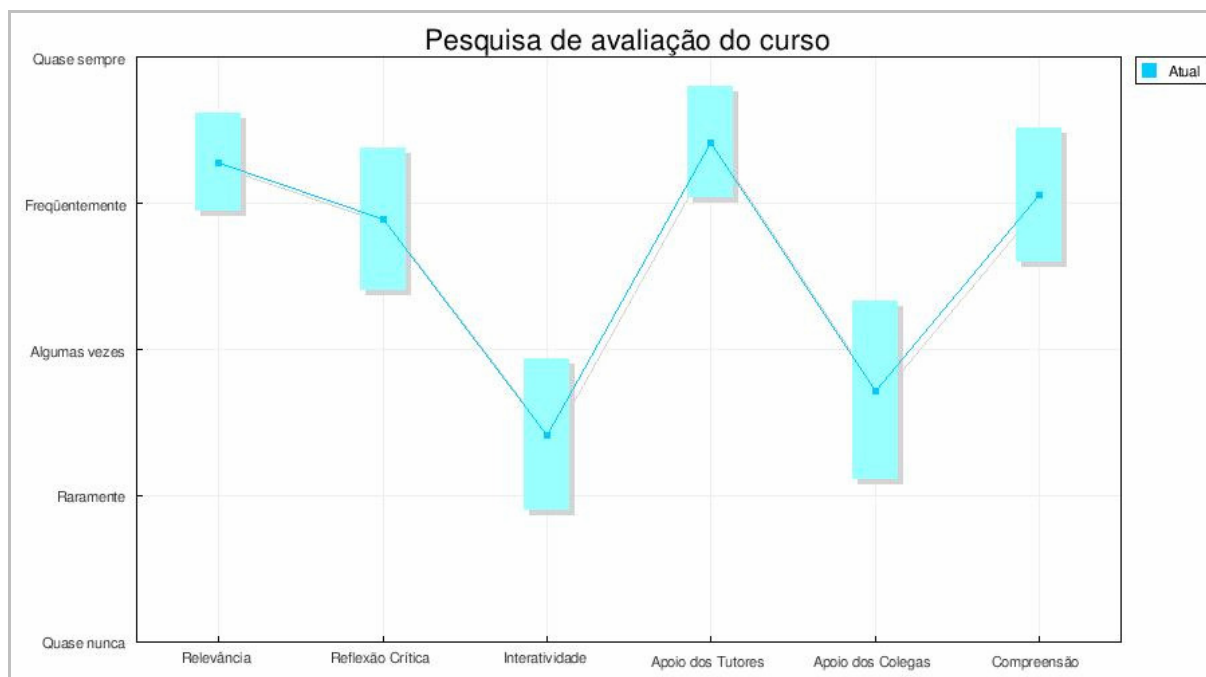


Figura 14: Sumário da Pesquisa de avaliação do Curso Moodle 2008.

Ao final, a partir da observação dos critérios de participação no ambiente, nos fóruns e no espaço de experimentação (os mesmos considerados na turma anterior), tivemos 30 participantes certificados, o que corresponde a 29% dos selecionados e a 34,5% dos que efetivamente participaram do curso. A síntese da participação no Curso Moodle 2008 pode ser vista no Gráfico 7; a distribuição dos aprovados por unidade pode ser vista no Gráfico 6, apresentado anteriormente.

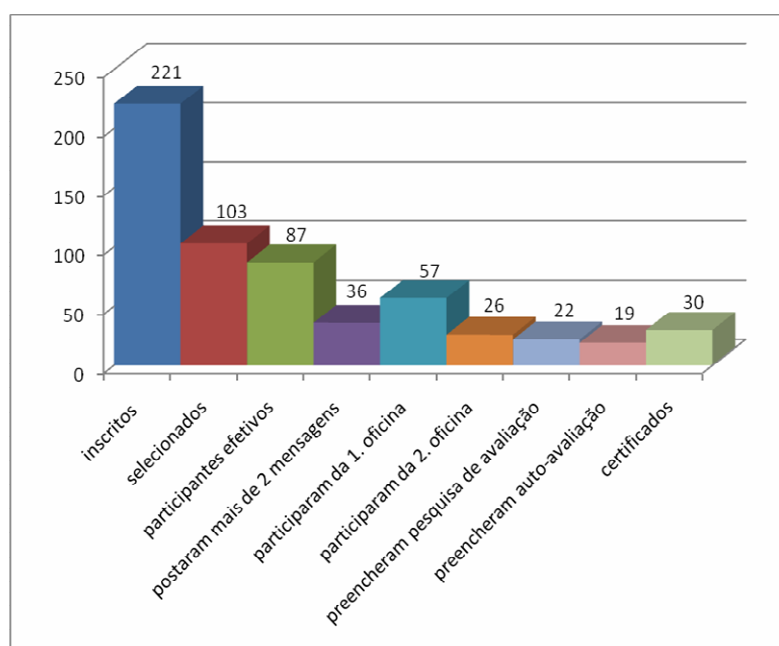


Gráfico 7: Síntese dos participantes no Curso Moodle 2008.

### 5.2.3 Reflexões sobre o processo

A organização não linear, principalmente no que diz respeito à possibilidade de navegação por todo o conteúdo previamente disponibilizado desde o início do curso, provocou bastante estranhamento aos participantes. Nos momentos iniciais, muitos deles se mostravam perdidos, em busca de uma “orientação” que lhes dissesse por onde começar e por qual caminho seguir, o que desencadeou uma importante discussão nos fóruns sobre o porquê dessa opção. Foi interessante observar o percurso de formação de alguns docentes que, inicialmente, não conseguiam compreender o objetivo da proposta não linear e, com o decorrer do curso, se mostraram entusiasmados e fascinados pelas possibilidades que se apresentavam, mais distantes dos modelos de uma educação reprodutivista, e mais próximas de uma abordagem dialógica e colaborativa.

*Desde que comecei o curso vem crescendo um desconforto imenso! Vai dar para um professor comum, sem passagem por facoms e faceds, oriundo de uma educação tradicional, dar conta de tudo isso? Moodle/EAD, cotas, novos cursos, indiferença de professores e alunos, falta de tempo? Eu mesma respondo. Vai ter que dar! Onde eu me meti? Era pro Moodle cair em nossas vidas agora? Vai ficar mais fácil colocar as cópias dos “slides” no Moodle ao invés de entregarmos uma xerox? Vamos nos contentar em colocar links bacaninhas e fazer chats de vez em quando? Nós, pobres mortais, que na curiosidade pela novidade e pelo privilégio ao acesso, nos inscrevemos neste curso, sem dever de casa (tô sentindo uma falta...), sem testes e prova final, um curso (me perdoem) sem pé nem cabeça, nós temos um ônus a pagar. E vai nos sair caro! Temos que nos agarrar a essa pontinha de iceberg e mergulharmos, com fôlego curto inicialmente, nesse universo que ainda não sabemos quão profundo será. Começamos uma coisa que vai ficar muito feio parar no começo, daqui a um mês. Eu quero mais. Agora, não somos mais anônimos na UFBA, deixamos de ser carinhas amarelas. Teremos que estudar, muito, ler muito, aprender novos termos, interagir e utilizar os múltiplos recursos! E eu nem entendo o significado dos títulos de diversos artigos... Vamos precisar de ajuda [...] No momento estou achando muito difícil e estou entusiasmada. Este é um espaço que não dá pra fazer de conta e terminar a aula mais cedo... (Participante3-CM08, no fórum).*

Alguns participantes questionaram que a organização não linear pode confundir o aluno, deixando-o com a sensação de que não conseguirá acompanhar os estudos, ficando aquém em relação à participação de outros que se adiantam nas atividades e discussões do curso. Para quem aprendeu formalmente na lógica “da parte para o todo”, dos “pré-requisitos”, do conteúdo apresentado sequencialmente, o estranhamento não é novidade. A não linearidade, no entanto, possibilita que o participante construa seu próprio caminho de aprendizagem exigindo dele uma postura mais autônoma e, ao mesmo tempo, provendo uma possibilidade

mais adequada a cada um que se autorize a construir seu próprio caminho; o desafio da equipe foi mostrar essa possibilidade aos participantes.

Outra observação sobre a organização não linear é que, no contexto de muitos participantes para um professor apenas, isso pode provocar sobrecarga de trabalho para o docente que tem que se desdobrar para mediar muitas discussões. No Curso Moodle, com a presença de 4 professoras tutoras, além da pesquisadora, atuando de forma colaborativa, foi possível a mediação das situações de aprendizagem habitadas pelos participantes ao longo do curso numa proposta de não linearidade. Além disso, os participantes foram incentivados a se colocarem no papel da mediação, instituindo assim a mediação compartilhada entre a equipe e os participantes. A não linearidade não abre mão de uma mediação atenta; aqui temos, além da disposição dos conteúdos e das situações de aprendizagem abertos, uma equipe de docentes mediadores; “não estamos sozinhos com os objetos técnicos. Estamos em rede! Rede de pessoas conectadas por objetivos comuns e tecnologias interativas” (SANTOS; RICCIO, 2010). A opção pela não linearidade, no entanto, deve ser cuidadosamente analisada de acordo com a estrutura proposta para o seu curso e as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Observou-se, também nessa turma do curso, o interesse da maioria dos professores no manejo das tecnologias, em detrimento das discussões teóricas travadas nas diferentes interfaces. A aprendizagem instrumental do ambiente Moodle durante o curso parece ser facilmente alcançada, até mesmo por participantes que não foram certificados de acordo com os critérios definidos pela equipe. Isso pode ser percebido durante os encontros presenciais e mesmo com o contato posterior com docentes que participaram do curso em uma das duas turmas aqui analisadas. Essa aprendizagem instrumental é possibilitada tanto pelas oficinas oferecidas durante o curso como pelos materiais e dicas postadas pelas professoras-tutoras durante o desenvolvimento do curso. Esse aspecto parece satisfazer um grande percentual, silencioso, de participantes que procuram o Curso Moodle exclusivamente com esse objetivo, parecendo desconhecer a (ou discordar da) importância da discussão teórica ali travada. Já no que diz respeito aos objetivos propostos pelo curso, mais uma vez foi percebido que apenas um pequeno grupo de participantes parece ter compreendido a proposta de reflexão teórica e a sua importância para a docência em ambientes virtuais. Alguns deles, refletindo sobre o processo que vivenciavam, verbalizaram em postagens nos fóruns o sentimento de descoberta e pertinência com relação às discussões teóricas, revelando a própria ausência de formação nesse sentido.



*A formação para este referencial ampliado é uma questão de absoluta importância – daí coloco não só o domínio das mídias como um todo, mas a necessidade de se abrir para a discussão. Este tem sido um grande problema, nos atuais projetos de reformas curriculares na área da saúde. Abrir mão do espaço de “poder”, do conteúdo, tem sido uma barreira importante, e daí compreendemos que a compreensão da educação dialógica passa longe da nossa formação... (Participante10-CM08, no fórum).*

*Em todos os textos e discussões do fórum fala-se na necessidade de superação da pedagogia da transmissão na concepção de cursos EAD. Contudo, mesmo na educação presencial, ainda prevalece o uso da metodologia tradicional de “educação bancária” (pelo menos na minha unidade). Assim, estabelecer estratégias colaborativas e de interatividade no ambiente virtual pode ser extremamente difícil para quem não consegue se desfazer da pedagogia da transmissão sequer na modalidade presencial. A universidade não deveria estar mais preocupada na capacitação de docentes para a nova realidade do ensino? (Participante34-CM08, no fórum).*

Em contrapartida, percebeu-se a importância da persistência na opção que foi feita de avançar para uma formação além do instrumental quando surgem depoimentos, ainda que poucos, que revelam a percepção de novos conceitos e a ressignificação da própria docência.

*Parece-me que é isto que estamos fazendo aqui de mais importante: colaborar na construção de conhecimento; parece-me um exercício, em pequena escala, do que Lévy chamou de inteligência coletiva [...] (Participante2-CM08, no fórum).*

Também nessa turma do curso pode-se perceber o surgimento de uma atitude mais colaborativa entre alguns participantes, que passaram a orientar seus colegas em relação às funcionalidades do ambiente; inclusive com uma maior intensidade que na turma anterior. Esse aspecto, que caracteriza uma construção coletiva de conhecimento, revela que, para alguns participantes, foi possível um movimento de imersão no contexto da cibercultura trazendo como principal reflexão – compartilhada com os participantes do curso – a ideia de que um ambiente virtual de aprendizagem não se resume a um suporte tecnológico, no qual as informações são armazenadas. O curso favoreceu uma compreensão mais aprofundada sobre esses ambientes e que os mesmos propiciam a comunicação interativa, podendo também integrar várias mídias, linguagens e recursos, além de possibilitar uma maior interação entre as pessoas e os conhecimentos e uma maior abertura ao novo e à criação.

No Curso Moodle 2008, cada módulo do curso contou com fóruns específicos e fóruns abertos. Os fóruns específicos apresentavam provocações orientadas nos objetivos dos módulos de estudos, mas também era possível a intervenção de qualquer dos participantes no

sentido de ampliar ou focar a discussão em algum aspecto mais relevante para ele. Os fóruns abertos foram organizados pela demanda da turma e da equipe docente, considerando o potencial da diversidade de cada grupo. Num dos fóruns teóricos surgiu uma importante discussão sobre o “professor conteudista” – categoria presente na proposta da UAB e que caracteriza o profissional especialista no conteúdo do curso que elabora o material didático e as propostas de atividades, avaliação etc. A discussão caminha no sentido de compreender a equipe de EAD com uma necessidade interdisciplinar e que deve trabalhar de forma colaborativa, inclusive com a participação dos “tutores” na produção do material e na avaliação do acompanhamento do curso. Nesse sentido, o grupo de professores mais ativos do curso começou a pensar em uma atuação conjunta de seus espaços na UFBA para pensar sobre a EAD na instituição, inclusive levantando questionamentos a cerca da sobrecarga de trabalho que a utilização de AVA pode significar para o docente e como isso poderia ser gerenciado pela instituição. Sua atuação conjunta seria no sentido de promover maior reflexão dentro da UFBA sobre a atuação docente na EAD, incluindo aí: dedicação do docente, formação do docente, modelos de EAD além da UAB, dentre outros. Esse grupo parece pertencer ao conjunto de pessoas que se contagiaram pelo tema e que podem ser potenciais colaboradores para repensar e fomentar a EAD na UFBA.

A intenção da equipe responsável pelo curso era fazer desse um exemplo de educação dialógica, entendendo que defender uma educação dialógica apenas na teoria não contribui para a compreensão de sua importância. Nesse sentido, entendemos que o objetivo foi alcançado, pois podemos constatar em diversas mensagens dos participantes o reconhecimento da atuação da equipe na mediação dos espaços de comunicação, como nos exemplos a seguir:

*O Apoio dos Tutores foi algo fora do comum! Excepcional! (Participante14-CM08, na pesquisa de avaliação do curso).*

*A estrutura do (nosso) Curso do Moodle nos levou a construção da aprendizagem de forma colaborativa e interativa. Os fóruns possibilitaram a exposição de nossas opiniões e dúvidas, permitindo que o grupo se beneficiasse das experiências individuais. Agradeço aos professores pela dedicação e apoio. E em particular, a Docente1-CM08 que levantou várias questões (provocações) e expôs os principais aspectos teóricos sobre EAD. Agradeço também aos colegas que com suas dúvidas e dicas contribuíram para o meu aprendizado. (Participante5-CM08, no fórum).*

*Neste momento em que nosso curso chega a um fim, quero expressar meu louvor, carinho, admiração. Primeiro por esta maravilhosa equipe, como já*

*disse alguém, de jovens professoras tutoras, dinâmicas e competentes, entusiasmadas. [...] Quero também comentar sobre os colegas, sou na maioria das vezes uma navegadora silenciosa, não tenho tido tempo de aprofundar as questões e por isso me calo. Mas neste momento quero dizer o quanto admirei a profundidade, a seriedade, a disposição, o entusiasmo dos meus companheiros estudantes. Vontade não me faltou de aprofundar e estar a altura dos debates, me acompanhou uma certa frustração pela falta de tempo, que contrariava o meu desejo de participar de um momento tão rico, mas também aprendi que neste curso cada um caminha a seu passo e o que importa é o compromisso de avançar. Nunca desviei os e-mails da minha caixa de mensagens, porque era uma maneira de pelo menos acompanhar o que estava acontecendo, já que passava tempo sem que ao menos pudesse entrar no espaço de teste. Vou sentir falta deste agradável convívio e quero agradecer. Aprendi muito com todos. E fico muito feliz em saber que minha querida UFBA está a frente em algo que é o futuro (EAD, E On-line) e com uma visão sobre educação sobre a qual preciso estudar mais, mas da qual compartilho, de uma educação participativa, construída com o estudante. (Participante8-CM08, no fórum).*

Esse tipo de manifestação nos leva a pensar, também, o quanto uma educação baseada na interação mútua é um estranhamento para os participantes, demonstrando que a sua experiência não se dá nesse modelo de educação. A integração da equipe durante o decorrer do curso a fim de discutir e buscar soluções para os dilemas que surgem durante o processo de formação, mais especificamente os dilemas do docente *on-line* (PEREIRA, 2008), mostrou-se de fundamental importância para a construção de uma proposta dialógica e não linear. O conteúdo disponibilizado no curso contou com textos temáticos hipertextualizados (disponibilizados na interface livro do Moodle), ou seja, os cursistas contaram com textos criados pelos professores e consultores especialistas, bem como, conteúdos disponíveis em fontes de estudo, pesquisa e da mídia em geral. Além do conteúdo base, os cursistas acessaram fontes variadas de informações disponíveis na Internet. Foram disponibilizados *links* variados para textos e artigos disponíveis em periódicos científicos, informações jornalísticas, estudos de casos, trechos de filmes, vídeos, áudios, animações, quadrinhos, charges, gravuras, gráficos, tabelas. Enfim, uma variedade de objetos de aprendizagem potencializaram a construção de sentidos e significados plurais, aliados às discussões nos fóruns e nos chats que geraram um conteúdo único e diferenciado.

Mais uma vez, percebemos a dificuldade da maioria dos participantes em vivenciar processos de participação-intervenção (SILVA, 2002), ou em experimentar a interação mútua (PRIMO, 2007) através do ambiente virtual, da mesma forma que o percebemos na turma anterior. Apesar da organização não linear do curso, foi visível a busca de orientação e a resistência a uma atuação mais autônoma no sentido de cada participante construir seu próprio percurso assumindo a gestão de sua própria aprendizagem. A passividade da maioria nos

alerta, mais uma vez, a uma presença ainda hegemônica na docência superior da concepção bancária de educação (FREIRE, 2006a), além de uma compreensão equivocada da EAD, como se nela não fosse necessário o diálogo e a construção coletiva de conhecimento. Entretanto, o pequeno grupo de participantes que alcançou a compreensão das potencialidades da docência em AVA, e, além disso, as possibilidades abertas por uma educação dialógica, mostrou-se entusiasmado com a experiência vivenciada de maneira que o curso proposto, apesar das diversas falhas, se mostra como uma importante iniciativa de formação docente, devendo ser ampliada e melhorada para turmas futuras.

### 5.3 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E GÊNERO

A disciplina EDC714 – Educação, sexualidade e gênero é uma disciplina oferecida pelo programa de pós-graduação em educação da FACED. No semestre de 2008.1, a disciplina foi oferecida na modalidade a distância, formalmente aprovada no departamento e no colegiado do curso como tal. A disciplina teve como responsável duas docentes vinculadas ao PPGE, ambas participando como sujeitos desta pesquisa; uma delas, Docente1-DESG, participou do Curso Moodle 2007 e tinha experiência com coordenação de cursos a distância em uma universidade particular; a outra, Docente2-DESG, não tinha nenhuma experiência com EAD ou com ambientes virtuais, e participou do Curso Moodle 2008, após o término da disciplina. Após os trâmites burocráticos pelas instâncias responsáveis, a disciplina teve início em março de 2008, sendo finalizada em julho do mesmo ano. Como o tema da disciplina é bastante específico, não havia expectativa de um grande número de participantes; no entanto, esse número foi excessivamente reduzido em função de, nesse semestre, a PPGE não ter permitido a matrícula de alunos especiais. Assim, a disciplina teve a participação de apenas duas alunas regulares que pesquisavam o tema e eram orientandas de uma das duas docentes.

Com relação à aprovação da disciplina como “disciplina a distância”, foi por interesse da Docente1-DESG, que propôs a disciplina na PPGE, e que queria a disciplina registrada oficialmente como disciplina a distância. Durante os trâmites da aprovação, a Docente1-DESG entrou em contato com a PRPPG que lhe informou que no colegiado do curso já estava aprovada a oferta de disciplinas a distância, mas que seria necessária a aprovação dos departamentos envolvidos, que tinham autonomia para tal. Segundo a Docente1-DESG, alguns docentes dos departamentos envolvidos sugeriram que a disciplina fosse

semipresencial, pois tinham “medo” que não se desse a aprendizagem. Mas a Docente1-DESG argumentou que:

*[...] mas isso eu também tenho [medo da não aprendizagem], e é isso que eu garanto com os encontros presenciais [...]. O que eu tenho aprendido não é isso, os cursos à distância podem ter encontros presenciais e nem por isso deixam de ser à distância. (Docente1-DESG na entrevista).*

É interessante notar a visão da Docente1-DESG, que afirma que vai “garantir a aprendizagem” com encontros presenciais, dando a entender que a aprendizagem não pode se dar apenas através da atuação no ambiente virtual; inclusive, reforça, durante a entrevista, que ela é a favor do presencial pois é nele que os participantes se aproximam, com “cheiro, afeto, carinho, beijinho, abraço” (entrevista Docente1-DESG), apesar de acreditar que a interação no AVA é muito ampliada. No entanto, a Docente1-DESG insiste na aprovação formal da disciplina na modalidade a distância, apesar de ter conhecimento que muitos espaços já haviam sido criados no Moodle UFBA com esse objetivo e sem uma formalização. Além disso, a Docente1-DESG menciona a resistência da FACED com a inovação, argumentando que, na FACED, “sempre que tem inovação tem gente que é contra, tem preconceito porque é inovação” (entrevista Docente1-DESG); a pouca atuação da FACED nas atividades de EAD da UFBA parece reforçar essa percepção.

### **5.3.1 Os sujeitos da pesquisa neste estudo de caso**

Neste estudo de caso, atuamos com a análise do desenvolvimento da disciplina, mas com o foco na proposta apresentada no ambiente e na atuação das docentes. A atuação das alunas participantes da disciplina não foi considerada como aspecto de análise. As duas docentes responsáveis pela disciplina foram entrevistadas: a Docente1-DESG, antes do início da disciplina, após a finalização do Curso Moodle 2007, numa entrevista presencial; a Docente2-DESG, após a finalização da disciplina e do Curso Moodle 2008, numa entrevista *on-line*.

A Docente1-DESG tinha a formação em pedagogia, com mestrado e doutorado em educação, docente aposentada da UFBA e atuava como voluntária na PPGE através do

PROPAD<sup>100</sup>; seu interesse pela EAD surgiu após sua aposentadoria na UFBA, quando passou a atuar num programa de formação a distância de uma universidade particular. Inicialmente, atuou com a elaboração de material didático, depois passou a coordenar o curso de Pedagogia, além de assumir o papel de tutora em algumas disciplinas com o objetivo pessoal de estar mais próxima dos alunos. Segundo sua fala na entrevista, tem uma proximidade pequena com as tecnologias digitais, e utiliza a Internet com grandes ressalvas. Parece um paradoxo uma pessoa com esse perfil se encantar com a EAD, mas assim se deu com a Docente1-DESG; após o encantamento, ela decide trazer para a UFBA esse formato de docência.

A Docente2-DESG era bióloga e doutora em Educação; atuava como docente no Instituto de Biologia da UFBA, onde atuou na graduação de diversos cursos; na pós-graduação, atuava em três programas: o PPGE, da FAGED, o Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS e no PPG NEIM, trabalhando com disciplinas que articulam educação, ciência e gênero. Em entrevista, disse não ter dificuldades com tecnologia, aprende fazendo e se adapta facilmente. Essa foi sua primeira experiência com EAD; após isso, participou do Curso Moodle 2008 e no semestre seguinte começou a atuar num curso a distância pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT).

A relação entre as duas docentes parecia bastante amigável e com uma cumplicidade de quem já atua junto há muito tempo. A ideia da disciplina a distância, porém, foi apenas de uma delas, a Docente1-DESG, que convenceu a parceira a atuar junto. A proposta da disciplina foi elaborada em conjunto; mas a estrutura da disciplina, os recursos inseridos no ambiente, foram de responsabilidade da docente com mais experiência em EAD.

### **5.3.2 A proposta da disciplina no Moodle e a atuação docente**

A proposta da disciplina no ambiente Moodle trazia uma preocupação com o design gráfico, buscando apresentar uma interface com aparência que motivasse os alunos, sendo utilizados recursos de formatação de letras para rótulos, e imagens significativas para o tema da disciplina e que eram trocadas no decorrer do semestre (Figuras 15 e 16). Os boxes laterais também foram configurados a partir do desejo das docentes, não mantendo o padrão que é trazido pelo Moodle quando o espaço é criado, inclusive com a modificação do tema.

---

<sup>100</sup>O PROPAD é o Programa Especial de Participação de Professores Aposentados nas atividades de pesquisa e ensino de Pós-Graduação, instituído pela UFBA em 1996, que garante a permanência de docentes que queiram continuar a exercer estas atividades, após a aposentadoria, sem ônus para a Instituição.

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'EDC714 - EDUCAÇÃO SEXUALIDADE E GÊNERO'. The user is logged in as 'Nicia Cristina Rocha Riccio (Sair)'. The main content area features a collage of portraits of women and a text block. The right sidebar includes a calendar for April 2008 and a 'Seleção de Event' section with options for 'Global', 'Grupo', 'Curso', and 'Usuário'. The left sidebar lists various course activities and resources.

Figura 15: Espaço da DESG no início do semestre.

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'EDC714 - EDUCAÇÃO SEXUALIDADE E GÊNERO' at the end of the semester. The user is logged in as 'Nicia Cristina Rocha Riccio (Sair)'. The main content area features a map of Brazil and various images. The right sidebar includes a calendar for July 2009 and a 'Seleção de Eventos' section with options for 'Global', 'Curso', 'Grupo', and 'Usuário'. The left sidebar lists various course activities and resources. A notification box at the bottom indicates 'Modo de Exibição de Compatibilidade'.

Figura 16: Espaço da DESG no final do semestre.

A Docente1-DESG argumentou em entrevista que na universidade particular onde atuava em EAD havia um suporte técnico que era responsável por inserir todo o material no ambiente, que isso é muito bom para facilitar o trabalho do professor e que a equipe técnica dava orientações sobre o que podia e o que não podia, o que era “pesado” para o ambiente etc. Por outro lado, critica a ausência de autonomia do professor que, embora pudesse mexer no ambiente, dependia da atuação da equipe técnica para alterar alguma coisa que fugisse aos padrões previamente especificados; além disso, nem sempre as alterações solicitadas pelos docentes são acatadas pela equipe técnica que atua no sentido de manter, não somente, um padrão entre as disciplinas como também atender a um modelo de interação pré-definido, limitando a criatividade, a possibilidade de autoria, e a atuação do docente de acordo com seu perfil pessoal. A Docente1-DESG cita como exemplo uma aula de educação e sexualidade na qual queria colocar uma cor vermelha e o padrão era cinza e não pode ser alterado: “[...] não está com cara de sexualidade... esse cinzinhão está muito triste...” (entrevista Docente1-DESG). Com a inexistência de um suporte estruturado para a EAD e para a utilização de AVA na UFBA, a Docente1-DESG percebe que terá mais dificuldades, mas, por outro lado, terá liberdade para a construção do ambiente no formato que considerar mais adequado – como se pode notar no espaço da disciplina em questão. Com relação à sua própria formação, a Docente1-DESG relata que foi “formada” no AVA da instituição particular em vinte minutos de “bate-papo”; depois disso, ela leu o manual, mas, na verdade, o conhecimento instrumental do AVA que tinha era mínimo, e o considerava desnecessário já que se apoiava no suporte técnico da instituição. Isso reforça seu interesse, no decorrer do Curso Moodle 2007, mais focado nas discussões teóricas. Após a experiência de construção da disciplina no Moodle, praticamente sem ajuda técnica, a Docente1-DESG reconhece que já avançou no conhecimento instrumental do ambiente, mas ainda sabe muito pouco para atuar de forma autônoma.

A disciplina foi organizada em 17 tópicos, cada um correspondendo a uma das semanas do semestre letivo (Figura 17). Em cada um dos tópicos era explicitada a data correspondente àquele tópico (aparentemente seguindo o modelo do Curso Moodle 2007), e eram disponibilizados materiais de estudos e/ou a atividade prevista para aquela semana. Alguns materiais eram disponibilizados no ambiente em formato digital; outros eram apenas indicados.





Figura 17: Disposição principal dos tópicos no espaço da DESG no Moodle.

No tópico zero foi disponibilizado o cronograma proposto (com data das “aulas”, tema, leitura básica, e as atividades ou avaliações), descrevendo cada semana do curso. A avaliação da disciplina foi assim composta: 5 fóruns (2 pontos cada) valendo 10 pontos; 4 exercícios (2,5 pontos cada) valendo 10 pontos; 3 encontros presenciais (2 pontos cada), valendo 6 pontos; Autoavaliação valendo 4 pontos; Resenha valendo 10 pontos; Ensaio valendo 10 pontos. Verificando a proporção de cada uma das atividades avaliativas, a atuação nos fóruns (único espaço de interação da disciplina no ambiente) correspondia a 20% do total da nota. Ainda no tópico zero do ambiente havia um fórum “Agendas semanais” no qual a Docente1-DESG abria, semanalmente, tópicos lembrando as atividades de cada semana; este fórum teve uma atuação praticamente nula dos demais participantes. No tópico um, correspondente ao primeiro encontro presencial, foi disponibilizado o programa da disciplina (com Ementa, Objetivos, Metodologia e Avaliação).

A disciplina teve início em março de 2008; no mês de abril, após uma conversa *on-line* entre esta autora e a Docente1-DESG apontando para a ausência de espaços onde as alunas pudessem se manifestar mais livremente, foi criado um Fórum livre cujo objetivo era a integração das participantes para além dos conteúdos da disciplina. O espaço foi inicialmente

utilizado para uma comunicação mais livre; no entanto, foi também mal interpretado por uma das alunas que o utilizou para o envio das tarefas, desconsiderando o espaço próprio para tal envio. As docentes não se manifestaram com relação a isso, aceitando as tarefas enviadas sem nenhum questionamento ou orientação.

Nos fóruns temáticos, as duas docentes atuavam na interação com as alunas, respondendo aos seus questionamentos e avaliando suas colocações. No entanto, possivelmente pela pouca quantidade de participantes, os fóruns não pareciam um espaço vivo de construção coletiva de conhecimento, mas sim um espaço onde as respostas às provocações iniciais das docentes eram postadas e onde, em seguida, as docentes davam um *feedback*, caracterizando a interação reativa (PRIMO, 2007). Além disso, a proposta de fóruns semanais focados em leituras selecionadas para aquela semana específica, não favorecia uma discussão rica; como os fóruns são espaços de comunicação assíncrona, onde os participantes têm liberdade para determinar o momento de sua atuação, dificilmente uma semana é suficiente para leituras densas e discussões coletivas. Esse aspecto ficou também parcialmente caracterizado na entrevista com a Docente2-DESG quando afirmou que, se a disciplina se repetisse, ela reduziria a quantidade de leituras sugeridas. A atuação da Docente1-DESG nos fóruns também contemplou chamadas para participação numa tentativa de motivação das alunas; já a Docente2-DESG atuou de forma bastante formal nos fóruns, apenas contribuindo com informações relativas ao conteúdo em discussão, reforçando sua colocação em entrevista quando disse não conseguir atuar no *on-line* da mesma forma alegre e com energia que atuava no presencial com seus diversos alunos. Aqui podemos observar a importância do perfil docente na atuação *on-line*: nem todos serão bons docentes *on-line*, nem todos conseguem atuar num chat com uma proposta de interação livre; o perfil individual do docente, assim como influencia de forma contundente sua atuação em aulas presenciais, influenciará também em sua atuação *on-line*.

Com relação às outras atividades, que eram compostas de exercícios para serem elaborados individualmente, não foram disponibilizados no ambiente espaços próprios para a interação entre os participantes da disciplina (alunos e docentes) sobre essas atividades; caracterizando, assim, uma atuação individual e isolada das alunas para o “cumprimento” das tarefas. Para as atividades finais da disciplina (a resenha e o ensaio) também não foram disponibilizados espaços que favorecessem uma discussão coletiva para apoio à sua elaboração. Reforçando essa interpretação, o recurso utilizado para os exercícios e atividades finais foi a tarefa do Moodle: um recurso que não permite a troca entre os participantes.

Dessa forma, entendemos que, embora a proposta da disciplina contemple a atuação em fóruns, com um percentual razoável (20%) para a avaliação, a maneira como a disciplina foi construída no Moodle traduz um modelo de EAD focado na autoaprendizagem, favorecendo o fazer sozinho e não a construção coletiva do conhecimento, ou uma concepção de educação pautada na autonomia. É interessante, no entanto, observar que as docentes defendem uma educação dialógica, mas não conseguem implementar essa concepção no *on-line*. A Docente2-DESG, inclusive, mostra-se angustiada quando percebe a diferença de sua própria atuação do presencial para o *on-line*:

*Interaço com muita energia e alegria com os estudantes [no presencial]; isso os motiva. Acho, sinceramente, que no on-line a espontaneidade dança; a gente sempre pensa mais antes de escrever, e falando, a coisa sai mais de verdade. Por exemplo, em minhas aulas sempre falo de outros assuntos, coloco percepções bem pessoais sobre diversas coisas, falo de minha vida pessoal etc. On-line, não sou motivada para fazer isto. No Curso Moodle, praticamente não interagi com o pessoal que está fazendo agora; na minha disciplina no semestre passado, falava apenas dos assuntos pertinentes ao curso; e agora no IAT faço intervenções bastante técnicas ou teóricas, de correção mesmo. Eu leio as mensagens, mas não tenho vontade de entrar na discussão. Uma coisa que me incomoda é a quantidade de informação e de vozes ao mesmo tempo. [No presencial,] sou praticamente um motor de falar rs. (Docente2-DESG na entrevista).*

Essa docente, apesar de utilizar as TIC para as suas atividades (pesquisas na *web*, orientação via e-mail, vídeos e imagens), não tem um perfil de quem está inserido na cibercultura (por exemplo, não tem MSN, não participa de comunidades virtuais); ela deixa explícito que gosta mais do presencial. Paradoxalmente, aceita o convite da Docente1-DESG para atuar na disciplina a distância, inicia uma atuação em outro curso a distância pelo IAT e nossa entrevista foi *on-line* e, diga-se de passagem, com bastante desenvoltura (utilizando o MSN do marido já que não possuía o seu próprio). Essa situação retrata a questão do tempo para a formação docente, trazida por Tardiff e Raymond (2000), pois, apesar de a docente não parecer acreditar que tem o perfil ideal para atuar no *on-line*, ela se mostra motivada a isso e se deixa envolver por essa nova modalidade; no entanto, parece precisar vivenciar a experiência *on-line* por mais tempo para que se sinta confortável e verdadeira nas interações no virtual.

A Docente1-DESG mostrou-se mais à vontade com a modalidade a distância e o *on-line*, apesar de afirmar que sua experiência com informática limita-se ao uso do Word e acesso à Internet com muitos “senões” e ressalvas; a concepção de educação que defende é numa perspectiva dialógica e acredita que quando acontece a interação no *on-line* de forma

mais intensa isso se reflete na aprendizagem dos alunos que assumem uma postura mais autoral ao elaborar suas atividades. No entanto, a docente tem experiência com um modelo em que, eventualmente, um tutor atua numa proporção de 1 para 20, 30, 50 ou até 80 alunos (sic!), sem que isso prejudique a aprendizagem; segunda ela, somente se passar de 100 alunos é que complica a interação, e se o modelo do curso for muito participativo, o tutor “corre”. É interessante como a Docente1-DESG assume de forma leve e tranquila as novas responsabilidades relativas à EAD. Com relação a esse envolvimento com EAD, ela afirma que:

*A gente pensa que é diferente, mas não é... Você chama uma pessoa que tem uma certa referência e convida para fazer um trabalho novo que muita gente nem sabe o que é, nem como é, principalmente essa pessoa, e vê no que dá.*  
(Docente1-DESG na entrevista).

Com essa fala a Docente1-DESG aborda uma realidade na forma como as pessoas assumem novas atividades, em especial aquelas relacionadas com a EAD, acreditando que não são necessários conhecimentos específicos para tal. Entendemos que essa postura pode contribuir com a própria formação dos docentes que participam de tais atividades, numa perspectiva de experiência como formação; no entanto, a reflexão durante tais processos e a abertura para a resignificação de antigas concepções são aspectos fundamentais para tal formação, já que entendemos que a atuação na EAD e em atividades educacionais no contexto da cibercultura apresentam especificidades que precisam ser compreendidas e apropriadas pelos envolvidos.

Com essas observações percebemos como o perfil de cada uma das docentes influenciou no andamento da disciplina Educação, Sexualidade e Gênero; uma disciplina que foi um marco na FACED, ainda que isolado, no que se refere à formalização da oferta de disciplinas a distância na pós-graduação em Educação, aprovada oficialmente no colegiado do curso e no departamento responsável. É interessante observar que a Docente1-DESG, mais tranquilamente envolvida com a EAD, se inscreveu no Curso Moodle 2007 com o objetivo específico de sentir-se respaldada – por um curso “oficialmente” oferecido pela UFBA – para coordenar uma disciplina a distância. Ela percebe a importância desta formalização na UFBA, e, em especial na FACED, e, ao mesmo tempo, acredita na EAD como uma opção de educação de qualidade, séria, e confia na sua própria competência para essa atuação; apesar de ainda apresentar, na sua atuação no *on-line*, características de uma postura criticada pelos autores que defendem a interação e a construção colaborativa no *on-line*. A Docente2-DESG,

por outro lado, busca encontrar na sua atuação no *on-line* uma coerência com sua atuação no presencial; mas percebe que (ainda) não tem essa condição – mas, continua no caminho, inscreve-se no Curso Moodle 2008 (mas não logra a aprovação) e tenta inserir-se nessa nova cultura contemporânea, ainda que a pequenos passos. Duas posturas distintas, ambas comprometidas com uma educação de qualidade e pautada na dialogicidade e que, certamente, contribuem com a construção da história da EAD na UFBA, numa experiência que nos ajuda a compreender esse processo desintegrado e multivocal que se dá na instituição.

#### 5.4 A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA

O curso de Licenciatura em Matemática a Distância (LMD) é a primeira graduação a distância oferecida pela UFBA e, por esse motivo, entrou como um dos estudos de caso desta pesquisa. Como já dito no Capítulo 4, o processo de planejamento do curso e de sua aprovação nas instâncias internas e externas da UFBA foi bastante conturbado e teve como principal motivação o fato de que a instituição, por ser uma instituição federal de ensino superior, estava sendo pressionada pelo MEC para fazer parte do Sistema UAB através do seu credenciamento para a oferta de cursos a distância e da aprovação de, pelo menos, um curso de graduação a distância. Diante disso, iniciou-se, dentre outras ações já relatadas no Capítulo 4, o planejamento da LMD tendo como responsáveis uma equipe de docentes do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática (IM). Para efeito desta pesquisa, os principais aspectos considerados dizem respeito ao planejamento do curso pela equipe responsável e à transposição deste planejamento para o ambiente virtual Moodle, constituindo o concreto do curso no AVA. Além disso, como não poderia deixar de ser, alguns aspectos burocráticos e políticos da relação entre a coordenação do curso, a administração central e as demais instâncias de aprovação do projeto também são trazidos como elementos que interferem no próprio planejamento da LMD. O desenvolvimento do primeiro semestre da LMD, que tem início em 20 de abril de 2009, não faz parte desta pesquisa, sendo considerado, no entanto, como um importante *locus* de pesquisa e que sugerimos como trabalho futuro.

##### 5.4.1 Os sujeitos e os espaços da pesquisa para este estudo de caso

Neste estudo de caso, atuamos com a análise do planejamento do primeiro semestre da LMD; para isso, utilizamos algumas estratégias metodológicas envolvendo a participação dos

docentes responsáveis pela construção das disciplinas do primeiro semestre (seis docentes) e a participação do coordenador do curso. Optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas, observação participante em reuniões da equipe e em reuniões com subgrupos da equipe, observação de aulas presenciais de cada um dos docentes envolvidos e a estruturação do curso no ambiente Moodle – resultado concreto do planejamento. Além disso, participamos de diversas reuniões com representantes da administração central, da coordenação da UAB e com a coordenação do curso para discutir aspectos operacionais da LMD.

A relação dos sujeitos da pesquisa neste estudo de caso, juntamente com seus perfis e outras informações que consideramos relevantes, estão disponíveis no Apêndice E. O roteiro utilizado para a entrevista semiestruturada foi o mesmo dos outros estudos de caso, disponível no Apêndice A. A entrevista com o coordenador do curso, entretanto, apesar de usar o mesmo roteiro, foi ampliada para abordar as questões mais burocráticas da implantação do curso, incluindo aí sua aprovação nas diversas instâncias da UFBA.

#### **5.4.2 A organização acadêmica do curso: aprovação nas diversas instâncias, montagem da equipe, seleção de tutores e alunos**

O planejamento da LMD tem início com a elaboração do seu projeto pela PROPLAD no início de 2006. Tendo a UFBA a necessidade de submeter um projeto de curso de graduação a distância para a UAB, e sendo o Departamento de Matemática o único que já havia se manifestado nesse sentido, a administração central opta por adaptar o antigo projeto, elaborado pelo LED do IM na época do Projeto UFBANET, para as necessidades da UAB. A adaptação do projeto do curso foi assumida pela PROPLAD e foi feito o contato com o então diretor do IM a fim de que ele desse o aval no projeto, assumindo a sua coordenação, para que este pudesse ser submetido para a UAB. Em maio de 2006, o projeto da LMD foi submetido ao Sistema UAB, em julho do mesmo ano saiu a aprovação com restrições, e as solicitações de reformulação foram assumidas já pelo Docente1-LMD, coordenador da LMD. Nesse momento, o Docente1-LMD já havia colocado em reunião do departamento a questão da LMD e já havia feito o convite para a participação de outros docentes no planejamento do curso, sendo que cerca de 10 docentes se manifestaram com interesse.

Em 31 de outubro de 2006 foi publicado no *Diário Oficial da União* o resultado do processo seletivo referente ao edital 1 da UAB, e o Curso de Licenciatura em Matemática é aprovado para ser oferecido em dez municípios polos, em diferentes regiões da Bahia: Bom

Jesus da Lapa, Camaçari, Ipupiara, Itamaraju, Itapicuru, Jacaraci, Lauro de Freitas, Mundo Novo, Paratinga e Simões Filho.

Com a publicação da aprovação do curso, o Docente1-LMD retoma o contato com o CEDERJ no sentido de firmar o convênio, acordado verbalmente à época do UFBANET, para a utilização do material didático do curso de matemática a distância do CEDERJ pela LMD. Com esse convênio encaminhado, o coordenador sente-se mais tranquilo com relação ao planejamento do curso já que reconhece a complexidade que envolve a elaboração de material didático para um curso a distância, em especial quando a equipe não tem experiência nessa modalidade de educação e com a própria inexperiência da UFBA com a oferta de cursos de graduação a distância. O material didático do curso de matemática a distância do CEDERJ, por sua vez, se apresentava com uma qualidade aprovada pelo coordenador e sua equipe, que já o haviam avaliado anteriormente, além de ter o reconhecimento de pertencer a um curso coordenado, à época, por um conceituado pesquisador da área de Matemática.

O passo seguinte foi a tramitação interna do projeto do curso na UFBA, que incluiu o Departamento de Matemática, como responsável por cerca de 80% das disciplinas, além dos Departamentos de Estatística, de Educação I e II, de Ciência da Computação e de Física. Inicialmente, foi encaminhada a aprovação nos departamentos internos ao Instituto de Matemática (Estatística e Computação). Em março de 2007 o projeto foi encaminhado para os departamentos da FACED e do Instituto de Física.

Em abril de 2007, reuniões da coordenação da LMD com a coordenação da UAB e a administração central (alguns momentos com a PROPLAD, outros com a PROGRAD, outros com a vice-reitoria ou reitoria) são feitas a fim de definir as atribuições de cada um dos atores no processo de aprovação e planejamento do curso. O planejamento didático, estava claro, era de responsabilidade do IM, mas as demais atividades acadêmicas que se faziam necessárias para o desenvolvimento do curso (a exemplo da sua aprovação nas diversas instâncias, organização do processo seletivo, definição das atividades relacionadas ao sistema acadêmico da UFBA, estabelecimento dos aspectos relacionados ao espaço virtual do curso, dentre outras) eram muitas e não havia definição nem consenso com relação aos responsáveis pelas elas. Como a submissão do projeto do curso para a UAB havia sido uma iniciativa da administração central, o coordenador do curso entendia que havia uma responsabilidade desta com relação ao curso e que processos como a aprovação do curso nos demais departamentos envolvidos e na Câmara de Graduação deveriam ser cobrados e acompanhados diretamente pelo reitorado e não pela coordenação da LMD. Já os representantes da administração central

não pareciam dispostos a assumir responsabilidades com o curso que fossem além das mesmas estabelecidas para os cursos presenciais; além disso, como dito anteriormente, não se percebia um consenso entre estes representantes com relação à importância do desenvolvimento da LMD na UFBA, chegando-se ao ponto de ser verbalizado, em uma dessas reuniões, que o melhor talvez fosse voltar atrás e desistir do curso. Assim, o processo de aprovação foi encaminhado, mas havia um impasse com relação ao seu acompanhamento e, acreditamos que, pela falta de uma pressão maior no sentido de uma agilidade nesse processo, ele seguiu o ritmo lento da burocracia da universidade. O impasse só começou a ser dissolvido quando, em uma das reuniões com a administração central, o vice-reitor verbalizou, num tom que não deixava dúvidas, que este era um projeto encaminhado pelo próprio Reitor e que não havia possibilidade de voltar atrás, de forma que as ações necessárias deveriam ser encaminhadas, não importando por quem, mas garantindo que o desfecho desejado (a aprovação e o início da LMD) fosse alcançado.

Em maio de 2007, dois meses depois de recebido o processo, os dois departamentos da FACED aprovaram o projeto; em outubro do mesmo ano, sete meses depois de recebido o processo, o Departamento de Física devolve o processo com sua aprovação. Só então o processo pode tramitar na Câmara de Graduação para a sua aprovação final, que somente se daria seis meses depois, em abril de 2008.

O impasse com relação ao acompanhamento da aprovação do curso internamente na UFBA e a demora para a sua finalização teve consequências na relação com a UAB, que exigia essa aprovação para enviar os recursos necessários para diversas atividades (como visita aos polos, impressão do material didático, material de consumo, formação de tutores, dentre outras). Quando o curso é, finalmente, aprovado internamente, quase um ano e meio depois da publicação de sua aprovação pela UAB no *Diário Oficial da União*, novos recursos foram liberados pela UAB para dar continuidade às atividades, e ações como a organização do processo seletivo, registro do curso no sistema acadêmico da UFBA, processo seletivo e de formação de tutores, finalização da visita aos polos, dentre outras, puderam ser iniciadas.

O contato com os polos para as questões relativas ao curso foi fortemente apoiado pela coordenação da UAB, que também fazia a intermediação com a instância da UAB em Brasília e assumiu a construção de planilhas e demais documentos solicitados, tendo a colaboração do CPD. As visitas aos polos tiveram início em abril de 2007, quando foram visitados os polos de Camaçari, Lauro de Freitas e Simões Filho, utilizando recursos da UFBA; em junho, a pedido da Prefeitura de Mundo Novo e com recursos desta, esse polo também foi visitado



pela equipe de avaliação. Essas visitas tinham o objetivo de avaliar a situação de cada polo no que dizia respeito ao apoio presencial que eles dariam aos alunos do curso (sala de tutoria, conexão com Internet, computadores para acesso dos alunos ao ambiente virtual, biblioteca, dentre outros), e deveriam ser financiadas pela UAB; as visitas oficiais aos polos só aconteceram em 2009, quando os recursos foram liberados. A coordenação da UAB na UFBA também atuou fortemente, junto à coordenação da LMD nos encaminhamentos relativos ao processo seletivo e de formação dos tutores, ao registro acadêmico do curso na UFBA, ao processo seletivo dos alunos e suas matrículas, apoiada, sempre que solicitado, pelo CPD.

O modelo de EAD proposto pela UAB é organizado através da parceria entre a instituição de ensino superior (IES), os chamados municípios polos e o MEC (agora, a CAPES). A IES tem a responsabilidade do planejamento e oferta do curso na modalidade a distância e através de ambiente virtual de aprendizagem; os municípios são responsáveis pela estruturação dos polos de apoio presencial, garantindo os recursos necessários para apoiar o aprendizado do aluno como: biblioteca, acesso à Internet, laboratórios, sala de tutoria presencial etc.; o MEC é responsável pelo pagamento das bolsas a professores e tutores e por parte do recurso financeiro necessário para a operacionalização do curso incluindo: impressão de material didático, visitas aos polos, formação de tutores e professores, dentre outros. Uma IES pode ofertar o mesmo curso para diversos polos e um município pode ser polo presencial de diversas IES, formando uma rede. Um exemplo de rede UAB pode ser visto na Figura 18.



Figura 18: Exemplo do funcionamento da rede UAB e suas articulações.

Fonte: Universidade Aberta do Brasil

([http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=74](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=74)).

Como atores do Sistema UAB na IES temos: o coordenador e coordenador suplente da UAB na IES, que desenvolvem atividades administrativas e gerenciam contatos entre o MEC e os polos associados; o coordenador de cada curso ofertado pela IES que realiza as atividades de administração do curso; os professores, que acompanham o desenvolvimento do curso, realizam aulas a serem disponibilizadas no ambiente virtual; os tutores a distância, que interagem com os alunos para apoio aos estudos através do ambiente virtual; o professor conteudista, que realiza atividades de apoio ao professor na criação de conteúdos; o professor pesquisador, que realiza pesquisas voltadas às práticas de educação a distância com o enfoque na UAB (UAB, 2009). Os atores do Sistema UAB nos polos presenciais são: o coordenador do polo, que coordena a oferta do curso superior em seu polo, a manutenção das instalações para atender seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC; o tutor presencial, que estabelece contato com alunos para apoio aos estudos *in loco*; e os alunos (UAB, 2009). Esse modelo possibilita e, de certa forma, sugere que as atividades docentes relativas ao planejamento e acompanhamento do curso possam ser executadas por sujeitos distintos; assim se procedeu na LMD, de forma que os docentes que organizaram o material didático do primeiro semestre do curso não tinham, necessariamente, o compromisso de assumir o acompanhamento das disciplinas. Essa situação favorece uma fragmentação nas atividades do curso de forma que a maior importância parece ser depositada no material didático e não no desenvolvimento do próprio processo formativo. Além disso, o papel da tutoria no modelo UAB é desconectado da organização do curso, de maneira que a responsabilidade dos tutores se restringe a seguir as orientações definidas pelos docentes, não tomando parte nas decisões sobre a dinâmica do curso; paradoxalmente, o modelo UAB também sugere que todo o relacionamento com os alunos é de responsabilidade dos tutores (presenciais e a distância), de forma que a relação docente-aluno pode ser inexistente. Por outro lado, existe no modelo UAB flexibilidade para que essas relações e esses papéis sejam ressignificados; no entanto, para uma UFBA iniciante na EAD e na ausência de diretrizes institucionais para a modalidade, é natural que o modelo se apresente como um padrão a ser seguido.

A seleção e a formação dos tutores para a LMD se deram entre maio e setembro de 2008; como mencionado anteriormente, foi contratado o PROGED para assumir a formação dos tutores, que utilizou o mesmo curso de formação de tutores da sua experiência, acrescentando algumas atividades de matemática, atendendo à solicitação da coordenação do curso. A equipe de docentes mostrava uma grande preocupação com relação à competência

dos tutores que acompanhariam o curso, no que dizia respeito aos conteúdos de matemática; por isso, consideravam que a formação dos tutores deveria contemplar os conteúdos de matemática abordados na LMD. No entanto, era impossível que todo o conteúdo de um curso superior fosse trabalhado em 200 horas de formação. Nesse impasse, optou-se pela participação de dois professores da equipe no acompanhamento da formação dos tutores e que ficariam responsáveis pela seleção e organização dos conteúdos de matemática que deveriam ser abordados.

No final de 2008, com o curso já aprovado na PROGRAD, a postura crítica e cética com relação à EAD por parte dos representantes da administração central parecia estar amenizada e uma postura conciliatória no sentido de contribuir para que as coisas acontecessem passa a existir de forma unânime nas reuniões, parecendo mostrar que a EAD, enfim, passa a ser entendida, no mínimo, como inevitável na UFBA. O processo seletivo para ingresso na LMD aconteceu via vestibular especial em 28 de setembro de 2008, em cada um dos 10 polos presenciais. A organização do processo seletivo foi de responsabilidade do Serviço de Seleção e Orientação da UFBA e para tal foi elaborado edital específico, estabelecendo o percentual de 50% das vagas para professores da rede municipal de ensino. Foram aprovados 450 alunos no processo seletivo, assim distribuídos em cada um dos polos: Bom Jesus da Lapa, 50; Camaçari, 50; Ipupiara, 42; Itamaraju, 50; Itapicuru, 43; Jacaraci, 47; Lauro de Freitas, 51; Mundo Novo, 45; Paratinga, 22; Simões Filho, 50.

#### **5.4.3 O planejamento da Licenciatura em Matemática a Distância: a atuação dos professores**

Após a aprovação do curso de Licenciatura em Matemática a distância no processo seletivo referente ao edital 1 da UAB, com publicação no *Diário Oficial da União* em 31 de outubro de 2006, o coordenador do curso define a equipe de docentes que atuará no primeiro semestre da LMD. A equipe do Instituto de Matemática envolvida com o curso inicia suas atividades de planejamento em fevereiro de 2007, quando são implantadas as bolsas da UAB para o coordenador do curso, e os seis docentes responsáveis pelo planejamento das disciplinas do primeiro semestre do curso. O início do planejamento prioriza as reuniões com todo o grupo com o objetivo de atualizar a equipe sobre as notícias referentes às questões burocráticas, pelo coordenador, e a fim de definir o processo inicial de trabalho da equipe. Fica decidido que o grupo de seis professores se dividiria em dois subgrupos, cada um

responsável pelo planejamento de duas disciplinas. O primeiro subgrupo, composto pelos docentes Docente5-LMD, Docente6-LMD e Docente7-LMD, ficou responsável pelas disciplinas Matemática Discreta e Introdução às Tecnologias de Informação; o segundo subgrupo, composto pelas docentes Docente2-LMD, Docente3-LMD e Docente4-LMD, ficou responsável pelas disciplinas Geometria e Pré-cálculo. Com o encaminhamento do convênio com o CEDERJ, a atividade inicial da equipe era a análise do material didático do CEDERJ para definir as adaptações necessárias para o curso da UFBA – embora estivesse definido que o material não poderia ser alterado no seu original (disponibilizado em formato PDF), os professores poderiam acrescentar conteúdos elaborados por eles ou definir restrições a conteúdos do material do CEDERJ. Definiu-se que estas adaptações seriam descritas em documentos de orientações aos alunos que seriam também impressos juntamente com o material do CEDERJ e estariam também disponíveis no ambiente virtual do curso. Os espaços das quatro disciplinas e o espaço principal do curso no Moodle foram criados em julho de 2007. No segundo semestre de 2008, foi iniciado o planejamento da disciplina Seminário Temático Interdisciplinar I, que também seria oferecida no primeiro semestre do curso, e que ficou sob a responsabilidade da Docente2-LMD.

Durante essa etapa de planejamento do primeiro semestre da LMD, o CPD atuou de forma bastante próxima à equipe do curso apoiando nas suas necessidades relativas à implantação do curso no ambiente Moodle. Dentre as atividades de que o CPD participou, podemos destacar a criação dos espaços do curso no Moodle, a definição do *design* gráfico das páginas do curso e das disciplinas, a definição do formato de cadastro de professores e alunos e o suporte aos professores, através da equipe de bolsistas, no que diz respeito à utilização dos recursos do Moodle, além da organização de algumas oficinas de Moodle para iniciar os professores na sua utilização. Esta autora, em particular, além da atuação como pesquisadora (o que foi explicitado à equipe desde o início de sua atuação), apoiou a equipe na definição da estrutura das disciplinas no ambiente Moodle, na seleção dos recursos a serem utilizados, nas discussões sobre EAD e atuação *on-line*, na formação da equipe para a docência no Moodle, atuando assim, de certa forma, como uma consultora de EAD para a equipe, buscando provocar reflexões sobre as especificidades da modalidade a distância e suas possibilidades.

A equipe de professores responsáveis pelo planejamento do primeiro semestre da LMD não tinha nenhuma experiência anterior com cursos a distância ou com ambientes virtuais de aprendizagem, embora tivessem experiência na formação de professores em serviço, pois a

maioria já havia atuado no PROLE<sup>101</sup>. Com a aprovação da LMD pela UAB, o MEC estabeleceu que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) seria responsável pela formação dos professores da Região Nordeste que estivessem atuando no sistema, no que diz respeito à EAD e à utilização do ambiente Moodle – ambiente já definido como preferencial para a implantação dos cursos da UAB. Os professores da LMD, no entanto, não pareciam perceber a importância de uma formação para atuação na EAD; o próprio coordenador do curso discordava da necessidade de formação da equipe, já que todos eram professores experientes em dar aula de matemática; segundo verbalizado pelo coordenador em reunião, “as dúvidas dos alunos e o bom senso do professor experiente vão definir o que precisará ser feito”. Nesse contexto, o curso da UFAL não teve uma boa aceitação por parte dos professores que, embora tenham participado dos encontros presenciais, não se motivaram a elaborar as atividades propostas pelo curso nem a interagir através do ambiente virtual. Nessa mesma época, foi oferecido o Curso Moodle para Professores (turma 2007) e apenas dois membros da equipe (Docente2-LMD e Docente3-LMD) optaram por participar do curso. Quando questionados sobre suas posições com relação a essas propostas de formação, as respostas refletiam alguns aspectos interessantes e até divergentes entre os professores. O Docente5-LMD, por exemplo, parecia compartilhar do pensamento do Docente1-LMD, não percebendo a necessidade de uma formação para atuar em EAD, já que tinha facilidade em lidar com tecnologia e já tinha participado das oficinas de Moodle:

*Eu acho que [não participei do curso da UFAL] mais [por causa de] tempo mesmo... O curso Moodle 2007? Ah! Não entrei porque eu sou muito metido... achei que já sabia....rsrs. Não, brincadeira. Eu achei que pra quem já tinha feito as oficinas, não precisava. Já fiz a oficina, diante da falta de tempo... achei que não precisava. [...] Tenho facilidade... e quando começa a fazer é que vai aprender mesmo. // Fizemos uma atividade do presencial do curso da UFAL; aí ficaram as tarefas pra fazer depois e ninguém fez nada. Agora aquilo era bem diferente; uma discussão mais teórica... o que nós fizemos aqui [nas oficinas] foi uma coisa bem mais direcionada, foi ver a plataforma... é bem mais interessante que a discussão teórica. (Docente5-LMD, na entrevista).*

Outra docente já traz o aspecto do desconhecimento total sobre o que se tratava, tanto com relação ao instrumental como com relação à discussão teórica, e argumenta que por isso se sentiu tão perdida que não teve como participar:

---

<sup>101</sup> Programa de Licenciaturas Especiais da UFBA, já mencionado no Capítulo 4.

*O curso da UFAL foi assim: eles vieram aqui dois dias... A gente realmente naquela época ainda não tinha amadurecido; a gente olha pra trás, quando eles chegaram aqui eles fizeram uma proposta de curso que hoje eu digo assim, por mim: Eu não me situava em nada!! Eu não entendia nada, nada!! Era como se eles estivessem falando alemão, chinês!! Eu acho que eles começaram como se a gente tivesse alguma noção, e eu não tinha nenhuma!! Então, eu não entendia o que eles falavam [...] Acho que a maioria estava assim, e não se situava direito... e ninguém participou... porque eles deixaram tarefas e ninguém fez. Porque realmente a gente não tinha o contato, não sabia o que fazer, e depois que a gente começou a entrar na plataforma [daqui da UFBA], é que a gente começou a entender... (Docente3-LMD, na entrevista).*

Durante as reuniões com a participação de toda a equipe eram levantadas algumas questões sobre como aconteceria efetivamente o desenvolvimento do curso. Os docentes mostravam-se inseguros com relação a esse aspecto, muito pela sua inexperiência com a EAD e, em alguns casos, com tecnologia. Das questões mais recorrentes nessas discussões, destacamos a preocupação em garantir uma boa qualidade no curso, “mesmo sendo a distância”, mostrando que um preconceito com a EAD estava presente na equipe. Era notável também uma grande preocupação em como garantir que “os alunos é que estavam mesmo participando do curso, e não uma outra pessoa”, e por isso era muito comum uma descrença nas atividades a distância, ainda que fossem discussões em fóruns. Outra preocupação recorrente era com relação ao nível dos alunos e a consequente evasão do curso, já que, no curso de matemática presencial, já se notava uma taxa de evasão grande e se percebia uma grande dificuldade dos alunos em alcançarem a complexidade dos conteúdos do curso; “imagine com alunos do interior cuja formação básica deixa muito a desejar”. Quando a questão da interação era colocada, como sendo um aspecto que viabiliza a qualidade na EAD, os professores pareciam ficar aturdidos, pois não conseguiam conceber aulas de matemática mediadas pela tecnologia e apoiadas por discussões nos fóruns; na sua maioria, os docentes acreditavam que “para ensinar matemática era necessário o olho no olho” e, por isso, eles sempre imaginavam que o papel dos tutores presenciais seria de fundamental importância. No entanto, os tutores presenciais, moradores das regiões dos polos, eram vistos como os mais despreparados já que não havia muita gente disponível com formação em matemática e em instituições com credibilidade. Com todos esses impasses, as reuniões coletivas eram muitas vezes pouco produtivas, e muitas decisões importantes não conseguiam ser tomadas, como por exemplo, a definição detalhada dos papéis do coordenador da disciplina, dos tutores presenciais e dos tutores a distância durante o desenvolvimento do curso. O coordenador tendia a manter a estrutura do curso o mais semelhante possível ao curso do CEDERJ, já que

estavam utilizando o material didático de lá. No entanto, a equipe como um todo não parecia segura com relação a isso e nem mesmo tinha conhecimento detalhado sobre os procedimentos utilizados pelo CEDERJ durante o desenvolvimento do curso. Dessa forma, a atuação dos professores acaba se concentrando na revisão do material didático e na estruturação das disciplinas no ambiente, enquanto as questões mais gerais do curso ficam em aberto ou são deixadas sob a responsabilidade da coordenação.

Com a inexperiência da equipe com relação à EAD, as discussões iniciais sobre a estrutura das disciplinas foi bastante conturbada e baseada em suposições sobre “como aconteceria o curso”. A preocupação principal dos docentes era em disponibilizar o material didático do CEDERJ já com algumas orientações sobre as alterações (cortes, inclusões, destaques para aspectos mais importantes...) que eles consideravam necessárias. Inicialmente, a equipe não tinha certeza da importância da existência de fóruns de discussão no ambiente das disciplinas, já que entendiam que os tutores presenciais é que seriam os únicos que teriam contato com os alunos e, por isso, a equipe revela uma grande preocupação com a competência que esses tutores teriam com relação ao “ensino dos conteúdos” do curso. À medida que algumas questões eram colocadas com relação à interação e à possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos via discussões *on-line*, os docentes foram se convencendo que os tutores a distância também poderiam contribuir com a aprendizagem dos alunos através das discussões dos fóruns – embora a concepção de interação dos docentes não conseguisse ultrapassar o esclarecimento de dúvidas, caracterizando uma concepção de interação reativa; a possibilidade de construção coletiva, de valorização dos saberes do aluno, de provocação para uma educação mais dialógica e numa perspectiva de autonomia não parecia ter significado para os docentes. Com relação aos saberes prévios do aluno, por exemplo, a concepção da equipe era baseada numa suposição preconceituosa de que esses saberes eram equivocados e poderiam, inclusive, causar problemas com o aprendizado “correto” dos conteúdos abordados no curso. Os saberes da experiência docente dos alunos, ou as construções culturais do grupo aprendente, não eram considerados pela equipe; essa era uma preocupação que não cabia, segundo os docentes, nas discussões das disciplinas de matemática, mas poderia ser abordada, se fosse o caso, nas disciplinas específicas para o ensino da matemática. Essa visão dicotômica que separa os conteúdos matemáticos dos conteúdos didático-pedagógicos e que valoriza muito mais os primeiros em detrimento dos últimos tem origem, segundo Dermeval Saviani (2009), na época da implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura no Brasil, no período entre 1939 e 1971, quando “os cursos de

licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância [...]” (p.147). Segundo o autor, embora a questão pedagógica venha ganhando importância ao longo dos anos e das reformas educacionais, tendo se tornado um componente obrigatório na formação dos professores secundários, a ênfase da formação ainda está nos conteúdos – de responsabilidade das faculdades específicas – que são trabalhados separadamente dos aspectos didático-pedagógicos – de responsabilidade das faculdades de Educação. O que resulta é uma justaposição dos dois aspectos formativos sem que se alcance uma articulação adequada entre eles. Saviani (2009) ressalta que “tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (p.151).

A estrutura do curso no ambiente Moodle foi montada de forma a se ter um espaço principal para o curso (Figura 19) e um espaço para cada uma das disciplinas.

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'Licenciatura em Matemática a Distância'. The main content area displays a banner with the course title and a welcome message: 'Prezados estudantes, Sejam bem vindos ao Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal da Bahia - UFBA. É com prazer que iniciamos mais um ano letivo, desejando a todos vocês que aproveitem, com muita dedicação e estudo, o espaço acadêmico que vocês conquistaram. Um excelente semestre letivo a todos!'. Below the banner, it says 'AULA INAUGURAL DO CURSO DE LICENCIATURA MATEMÁTICA A DISTÂNCIA'. The left sidebar contains 'Últimas Notícias' with several announcements and a calendar for October 2009. The right sidebar contains 'Links do curso' with a list of disciplines for the 1st semester: Geometria, Introdução às Tecnologias de Informação, Matemática Discreta, Pré-Cálculo, Seminário Temático Interdisciplinar I, and 'Sobre o curso' with links for Apresentação, Matriz curricular, Ementário, Público alvo, Mais..., and FAQ.

Figura 19: LMD – Espaço principal do curso.

No espaço principal da LMD, além de informações gerais sobre o curso, polos, matriz curricular, disciplinas, dentre outras, foi previsto um espaço de interação com um Fórum de notícias (onde apenas a equipe tem autorização para postar mensagens, embora os alunos possam respondê-las); um fórum social (onde todos os participantes e a equipe podem interagir livremente), e alguns fóruns específicos para a interação da equipe (invisíveis aos alunos), como pode ser visto da Figura 20. A presença do Fórum Social foi, inicialmente, questionada pelos professores que se preocupavam com quem iria “responder a 500 alunos”.



Com o decorrer das discussões da equipe, chegou-se à conclusão que era inevitável que houvesse um espaço para que o aluno pudesse se manifestar livremente, na ausência de um telefone 0800 e de uma secretaria adequada para atender a demanda dos alunos; no entanto, a equipe não parecia associar a existência desse espaço “livre” com o fomento a uma atuação mais autônoma dos alunos nem muito menos com a possibilidade de uma interação mútua entre os participantes e que poderia resultar na construção coletiva de conhecimento e das próprias definições relativas ao curso.

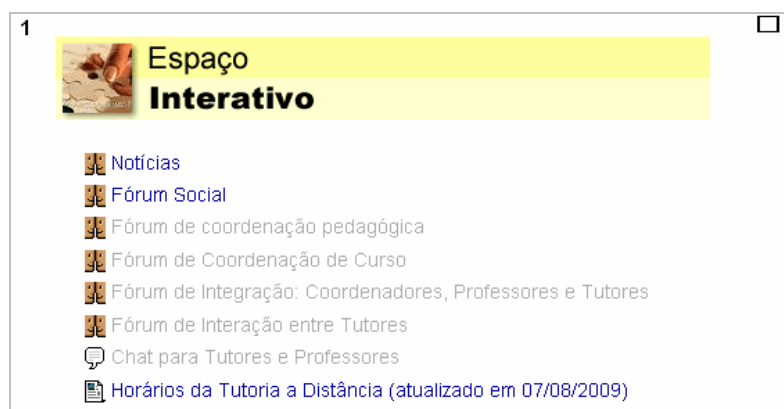


Figura 20: LMD – Espaço de interação na página principal do curso.

A estrutura de cada disciplina no ambiente Moodle seguiu um padrão visual e uma organização de *boxes* semelhantes, como pode ser visto nas Figuras 21 e 22.

Figura 21: LMD – Introdução às Tecnologias de Informação.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Pré-Cálculo'. At the top, it says 'Você acessou como Nícia Cristina Rocha Riccio: Estudante'. The course title 'Pré-Cálculo' is prominently displayed. Below the title, there's a navigation bar with 'Moodle/UFBA' and 'precalc'. On the left side, there's a sidebar with 'Links do curso' containing a logo for 'UAB na UFBA' and 'Licenciatura em Matemática a Distância'. Below that, a list of 'Disciplinas 1. semestre' includes Geometria, Introdução às Tecnologias de Informação, Matemática Discreta, Pré-Cálculo, Seminário Temático, and Interdisciplinar I. Under 'Últimas Notícias', there are three entries with dates and times: '8 Out, 15:07 Assuntos da prova final!!! mais...', '5 Out, 04:27 Resultados!!! mais...', and '4 Out, 13:36 A Tarefa!!! mais...'. The main content area features a banner image with a calculator, a hand writing on a notepad, and a computer mouse, with the text 'Pre-Cálculo' and 'Curso de Licenciatura em Matemática a Distância'. Below the banner, a welcome message reads: 'Olá, queridos alunos e alunas do curso Pré-Cálculo. Sejam bem-vindos! Espero que formemos um grande grupo para vencer todos os desafios da nossa disciplina! Um grande abraço, Professor'. The 'Ementa da disciplina:' section lists topics: 'Conjuntos numéricos. Progressões geométricas e somas infinitas. Expansões decimais. Reta real, coordenadas e intervalos. Inequações. Curvas no plano. Equações da reta, inclinação. Trinômio de segundo grau. Cônicas como lugar geométrico. Funções: conceitos básicos, função composta, função inversa. Funções elementares: polinomiais, trigonométricas, exponencial e logarítmica. Funções racionais e sua decomposição.' At the bottom, there's a list of links: 'Fórum de notícias', 'Orientações gerais', 'Cronograma da disciplina', 'Material impresso', 'Bibliografia', and 'Fórum Sala do Cafezinho!!'.

Figura 22: LMD – Pré-cálculo: estrutura geral.

No bloco inicial de cada disciplina (tópico zero do Moodle) foram disponibilizadas informações gerais sobre a respectiva disciplina (orientações gerais, cronograma, material impresso, bibliografia) além de um fórum de notícias (onde seriam postadas mensagens relativas a cada disciplina) e um fórum social com a finalidade de criar um espaço de livre expressão para os alunos. Com relação à disponibilização dos conteúdos, as disciplinas Geometria e Pré-cálculo foram organizadas de forma semanal, de maneira que os materiais de estudo estavam distribuídos ao longo das 17 semanas previstas para o curso, muito semelhante à organização do curso presencial cujos conteúdos são distribuídos nas aulas semanais (Figuras 23 e 24). Para a discussão teórica, foram criados fóruns de discussão para grupos de semanas (por exemplo: Fórum sobre os temas de estudos das semanas 1 a 4).

Esta interface apresenta a organização semanal das aulas de Geometria. O conteúdo é dividido em cinco períodos, cada um com uma semana de aulas e orientações.

Período	Semana	Tema	Módulo / Aula
20:04 a 26:04	1	Noções Elementares	mód. 1 / aula 1
		Congruência de segmentos e ângulos	mód. 1 / aula 2
		Espaço para interação	Fórum sobre os temas de estudos das semanas 1 a 4
			Chat de integração
27:04 a 03:05	2	Triângulos \ classificação e congruência	mód. 1 \ aula 3
		Ângulos externos de um triângulo	mód. 1 \ aula 4
04:05 a 10:05	3	Perpendicularidade e paralelismo	mód. 1 \ aula 5
		Polígonos	mód. 1 \ aula 6
25:05 a 31:05	5		

Figura 23: LMD – Geometria: organização semanal.

Esta interface apresenta a organização semanal das aulas de Pré-cálculo. O conteúdo é dividido em três períodos, cada um com uma semana de aulas e orientações.

Período	Semana	Tema	Módulo / Aula
20 de abril - 26 de abril	1	Números naturais e inteiros	módulo 1 \ aula 1
		Números racionais	módulo 1 \ aula 2
		Espaço para interação	Interação semanas 1 a 4
			Chat de integração da turma!! Vamos bater um papo!!!
27 de abril - 3 de maio	2	Números irracionais \ enfoque geométrico	módulo 1 \ aula 3
		Números reais \ representação decimal	módulo 1 \ aula 4
		Números reais \ potências, radicais e expressões numéricas	módulo 1 \ aula 5
		Números reais \ relação de ordem, intervalos e inequações	módulo 1 \ aula 6
4 de maio - 10 de maio	3	Módulo de um número real / distribuição de números na reta e inequações	módulo 1 \ aula 7
		Sistemas de coordenadas em um plano	módulo 1 \ aula 8

Figura 24: LMD – Pré-cálculo: organização semanal.

A construção da disciplina Matemática Discreta, que foi assumida, principalmente, pelo Docente7-LMD, seguiu uma estrutura menos rígida na associação com as semanas de “aula”, sendo que seus conteúdos foram organizados em blocos e, embora tenham sido distribuídos no período de um semestre, davam a sensação de flexibilidade com relação ao tempo de estudo para cada tema (Figura 25). Essa foi uma discussão travada com os docentes da equipe, mas a maioria deles não conseguiu se desvincular do modelo de gestão do tempo para os cursos presenciais, em que as “aulas” são planejadas dentro de um cronograma mais rígido. Dessa forma, a flexibilidade no gerenciamento do tempo de estudo pelo aluno, característica básica da EAD, nem sempre foi considerada no planejamento da LMD. Para essa disciplina, organizada por tópicos temáticos, foi criado um fórum de discussão teórica para cada tema.

**1 Lógica**

20.04.2009 a 26.04.2009  
 ↳ **Proposições e Leis da Lógica** :: módulo 3 \ aula 26, aula 27  
 ↳ orientações 1

27.04.2009 a 03.05.2009  
 ↳ **Argumentos e Provas** :: módulo 3 \ aula 28, aula 29  
 ↳ orientações 2

↳ **Espaço de Interação**  
 ↳ fórum de lógica

---

**2 Teoria dos conjuntos**

04.05.2009 a 10.05.2009  
 ↳ **Teoria dos Conjuntos e Diagramas de Venn** :: módulo 1 \ aula 2, aula 3  
 ↳ orientações 3

25.05.2009 a 31.05.2009  
 ↳ **Número de elementos de um conjunto** :: módulo 1 \ aula 4, aula 5  
 ↳ orientações 4

↳ **Espaço de Interação**  
 ↳ fórum de teoria dos conjuntos

---

**3 Avaliação a Distância**

↳ Primeira avaliação a distância - Matemática Discreta

---

**4 Análise combinatória**

01.06.2009 a 07.06.2009

Figura 25: LMD – Matemática Discreta: organização por temas.

Para cada disciplina, o subgrupo responsável analisou o material do CEDERJ e para cada uma das “aulas” – terminologia utilizada pelo CEDERJ para nomear os blocos de conteúdo do material – foi elaborado um documento de “orientações” (Figura 26) para o

aluno contendo uma apresentação do assunto abordado, ressalvas sobre determinadas questões que não precisavam ser estudadas ou que precisavam de uma abordagem diferente da trazida pelo material do CEDERJ, exercícios complementares, e outras observações que os docentes consideravam essenciais para o estudo individual do aluno. Esse espaço de orientações também deveria, de acordo com o discutido nas reuniões, contemplar materiais complementares de estudo (possivelmente em formato multimídia ou *links* para *sites* que pudessem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos). No entanto, pouco foi acrescentado nesse sentido, de forma que as disciplinas, principalmente Pré-cálculo, Geometria e Introdução às Tecnologias de Informação, eram baseadas, quase que exclusivamente, no material do CEDERJ e utilizavam apenas a linguagem textual e a linguagem matemática.

The screenshot shows a Moodle interface for a course titled "Geometria". The breadcrumb trail is "Moodle/UFBA > Geometria > Recursos > Orientações 1". The main heading is "Noções elementares". Below the heading, there are three sections: "Apresentação", "Material impresso", and "Comentários".

**Apresentação**  
 Estamos iniciando o nosso trabalho.  
 Espero que estejam bem animados!

Nessa aula você estudará os elementos básicos da geometria ponto, reta e plano, alguns axiomas relativos a esses entes geométricos, e definições de outras figuras como segmento de reta, semiplano, semireta e ângulo.

**Material impresso**  
 Aula 01 do Módulo 1

Estude a [aula 01](#) do módulo 1 do [material impresso](#), observando os seguintes comentários.

**Comentários**

- Observe a definição 3 (Semiplano), na página 14, do [material impresso](#).  
 Você deve ter notado que a reta  $r$  não está contida em qualquer dos semiplanos determinados por ela.  
 Vale notar que, em alguns livros de geometria, é considerado que a reta  $r$  está contida em cada um dos semiplanos por ela determinados. A interseção dos semiplanos é a reta  $r$ .  
 Aproveite a oportunidade para pesquisar sobre esse assunto!
- Já na definição 4 (Semi-reta), na página 15, você pode notar que estamos considerando que o ponto  $A$  pertence a cada uma das


Figura 26: LMD – Geometria: orientações sobre a aula 1 para os alunos.

Na disciplina Matemática Discreta, era frequente, nas orientações, a presença de sugestões de *sites* com informações complementares, exercícios, curiosidades etc., com o objetivo de contribuir com o processo de aprendizagem do aluno (Figura 27). Isso reflete a

compreensão do Docente7-LMD com relação à importância de se ampliar as possibilidades de navegação para os alunos, ultrapassando os muros do conteúdo pré-formatado e fechado; uma compreensão construída no processo de planejamento do curso durante as discussões com o grupo e que o fez refletir sobre os aspectos da EAD, desconhecidos por ele. Essa reflexão é verbalizada pelo Docente7-LMD na entrevista:

*Eu acho que ter participado disso daí [do planejamento da disciplina] foi legal para mim, foi um crescimento. Achei que a sua participação [referindo-se a esta autora] como pessoa ligada a essa área [de educação] foi muito importante para o grupo, para gente absorver. Eu acredito até que se você não estivesse lá, se fosse só a gente da matemática, aquele grupinho dos seis, as coisas não teriam ficado do jeito que ficaram, foi importante. E aí a gente vai aprendendo as coisas. (Docente7-LMD, na entrevista).*

A inserção de materiais multimídia, no entanto, não foi contemplada por nenhuma das quatro disciplinas inicialmente planejadas.



**Comentários**

1. O conceito de probabilidade é um dos mais importantes do nosso curso.
2. Repare que a probabilidade de um evento  $A$  é um número real  $P(A) \in [0,1]$ .
3. Na página 45, as duas informações em destaque nos retângulos expressam a idéia básica do conceito de probabilidade de eventos discretos.
4. Todos os exercícios das aulas 17 e 18 são importantes e merecem uma atenção especial.

⌘

---

**Material impresso**

:: módulo 2 \ [aula 17](#), [aula 18](#)

⌘

---

**Loterias**

Agora que você já domina os conceitos básicos da teoria das probabilidades, faça uma visita ao site <http://www.caixa.gov.br/loterias/loterias/megasena/probabilidades.asp> e veja quais são suas chances de ficar rico acertando na mega-sena.

Você seria capaz de explicar como estas probabilidades foram calculadas?

A partir do site <http://www.caixa.gov.br/loterias/> você acessa o cálculo das probabilidades de você acertar os diversos jogos lotéricos da CEF.

Vale a pena dar uma olhada.

⌘

---

**Exercícios adicionais**

[Clique aqui](#)

⌘

---

**Soluções dos exercícios adicionais**

Figura 27: LMD – Matemática Discreta: exemplo de orientações com sugestão de sites.

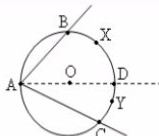
Para a construção das orientações, na qual muitas vezes era necessária a inclusão de trechos em linguagem matemática (Figura 28), os docentes utilizavam imagens fixas

elaboradas a partir de editor *offline* e copiadas para a página *web* no Moodle, ou construíam a fórmula ou desenho geométrico utilizando o LaTeX<sup>102</sup> diretamente no Moodle. O LaTeX é um filtro de linguagem matemática que é aceito pelo Moodle UFBA; no entanto, a utilização do LaTeX não era dominada por toda a equipe e isso causou um certo desconforto no sentido de que os docentes que não dominavam o LaTeX foram, de certa forma, obrigados a estudá-lo. Essa foi uma queixa recorrente do grupo de docentes com relação ao suporte à utilização do Moodle, e provocou dificuldades na elaboração das orientações e dos materiais adicionais por parte da equipe de professores. Além disso, como o conhecimento do LaTeX era necessário para a interação via fóruns utilizando linguagem matemática, os docentes que não dominavam o LaTeX sentiam-se ainda mais desmotivados a uma eventual participação nas discussões *on-line* durante o desenvolvimento do curso.

**Comentários**

1. Leia a *Definição 18*, na página 79. A figura definida como *círculo*, você encontra em muitos livros didáticos com o nome de *circunferência*. Nesse caso, se chama *círculo* ou *disco* a região do plano delimitada por uma circunferência. Se tiver oportunidade, leia o artigo *Qual a diferença entre círculo e circunferência?* da Revista do Professor de Matemática (RPM), número 1, página 8.
2. Lembre que está-se referindo à medida de ângulo com a mesma notação utilizada para indicar o ângulo.
3. Veja a seguir a demonstração do "Caso 5", citado na página 89.

Considerando a figura abaixo,



pele caso 2 pode-se afirmar que

$$\widehat{BAD} = \frac{\text{arco}(BXD)}{2} \text{ e } \widehat{DAC} = \frac{\text{arco}(DYC)}{2}.$$

Como

$$\widehat{BAC} = \widehat{BAD} + \widehat{DAC},$$

tem-se que

$$\widehat{BAC} = \frac{\text{arco}(BXD)}{2} + \frac{\text{arco}(DYC)}{2} = \frac{\text{arco}(BDC)}{2}.$$

C.Q.D.

4. Veja a seguir a demonstração do "Caso 6", citado na página 89.

Figura 28: LMD – Geometria: orientações utilizando linguagem matemática.

<sup>102</sup> O **L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X** é um conjunto de macros para o processador de textos **T<sub>E</sub>X**, utilizado amplamente para a produção de textos matemáticos e científicos devido à sua alta qualidade tipográfica e à facilidade para trabalhar com fórmulas matemáticas, gráficos e símbolos esdrúxulos; pode também ser utilizado para a produção de textos em geral (mais informações sobre o LaTeX e o TeX em <http://www.tex-br.org/> e <http://www.latex-project.org/>).

O planejamento da disciplina Introdução às Tecnologias de Informação ficou, inicialmente, sob a responsabilidade do Docente6-LMD. Esse docente era o que apresentava maior facilidade com tecnologias e, um pouco por isso, sentiu-se à vontade de não acompanhar o mesmo ritmo do planejamento das outras três disciplinas; apenas foi definida a sua estrutura principal, que era distinta das demais (Figura 29), e os detalhes das atividades e das orientações aos alunos seriam elaborados posteriormente pelo Docente6-LMD. Vale ressaltar que essa disciplina tinha a particularidade de ter uma avaliação a distância composta por diversas atividades que eram solicitadas aos alunos por meio do recurso “tarefa” do Moodle. A estrutura da disciplina foi organizada por temas agrupados e, para cada bloco de temas, foram criadas páginas *web* contendo os objetivos, os exercícios propostos e os respectivos gabaritos; além desses materiais, cada bloco de temas apresentava um espaço de atividades que contemplava um fórum para a discussão dos temas abordados no tópico e uma tarefa que comporia a avaliação a distância. Com o surgimento da função de Coordenador de Tutoria no Sistema UAB, o Docente6-LMD foi alocado para esta função e outro docente, que não participou da equipe inicial (e, portanto, não faz parte do grupo de sujeitos participantes desta pesquisa), concluiu o planejamento da disciplina.

The image shows a screenshot of a Moodle course structure. It is divided into two main sections, each with a title bar and a date range.

**Section 1: Computadores, Internet e Tecnologia** (20.04.2009 a 31.05.2009)

- Computadores. Internet. Editor de texto** (aula 1 e aula 2)
  - Objetivos e material didático - aulas 1 e 2
  - Exercícios Propostos 1
  - Gabarito EP 1
- Arquivos, memória e velocidade. Correio eletrônico. Segurança na rede.** (aula 3 e aula 4)
  - Objetivos e material didático - aulas 3 e 4
  - Exercícios Propostos 2
  - Gabarito EP 2
- Atividades**
  - Tarefa 1 - 25.05.2005 a 31.05.2005
  - Fórum para interação e tira dúvidas
  - Chat de integração da turma!! Vamos bater um papo!!!
- Reposição de aulas práticas** (25.05.2009 a 31.05.2009)


**Section 2: Ferramentas da Internet e recursos de edição** (01.06.2009 a 28.06.2009)

- Comunicação via Internet. Editores de texto. Editores de desenho** (aula 5 e aula 6)
  - Objetivos e material didático - aulas 5 e 6
  - Exercícios Propostos 3
  - Gabarito EP 3
- Acesso na Internet. Editor de texto. Editor de apresentação. Boatos e lendas urbanas na Internet.** (aula 7 e aula 8)
  - Objetivos e material didático - aulas 7 e 8
  - Exercícios Propostos IV
  - Gabarito EP 4
- Atividades**

Figura 29: LMD – Introdução às Tecnologias de Informação: estrutura da disciplina.



Essa disciplina, como o próprio nome diz, tem o foco nas tecnologias de informação, e seu conteúdo aborda temas como o surgimento dos computadores e da Internet, *software* livre, aplicativos de edição de texto, planilhas, bancos de dados, editores gráficos etc., pesquisa na Internet, ferramentas de comunicação, segurança em rede, *hackers* e *crakers*, linguagem na Internet, dentre outros. Embora vários desses temas sejam bastante apropriados para uma construção coletiva de conhecimento, uma discussão horizontalizada em fóruns baseada numa interação mútua, a abordagem da disciplina segue uma linha fortemente tecnicista e instrumental, que pode ser observada em uma das atividades a distância propostas, que transcrevemos na Figura 30. Mesmo quando é proposta uma atividade discursiva, esta não toma o aspecto da discussão coletiva, caracterizando um modelo de EAD apoiado em atividades que devem ser elaboradas de forma individualizada e não compartilhada, como pode ser vista na Figura 31. Inclusive flagramos<sup>103</sup>, nas orientações ao aluno com relação à execução das atividades propostas em uma das aulas da disciplina Introdução às Tecnologias de Informação, uma recomendação que traz fortemente esse aspecto da individualização: “Não reenvie sua apresentação para outras pessoas! Envie somente para a tutoria a distância”.



**Instituto de Matemática**  
**Departamento de Matemática**  
**Licenciatura em matemática à distância**  
**Introdução às tecnologias de Informação**

Terceira Tarefa (T3) – 1º semestre de 2009 – Introdução às tecnologias de informação


**Caro(a) estudante,**

A terceira Tarefa vale dois pontos na nota da sua AD2. O objetivo desta tarefa é fazer com que você se torne familiarizado com as ferramentas do Editor de Apresentações do *BrOffice.org Impress*. Você vai preparar uma apresentação sobre a internet trabalhando com:

1. Modelo de apresentação já definida pelo *BrOffice.org*
2. Layout definido pelo *BrOffice.org Impress*. Utilize o que possui formatação para inserção de título, texto e gráfico.
3. Inserção de imagem salva a partir da Internet e inserida com a ferramenta "Inserir > Imagem > Do Arquivo", com a opção link desmarcada.
4. Inserção de links.
5. Inserção de efeito de transição.

Figura 30: LMD – Exemplo de atividade a distância proposta na disciplina Introdução às Tecnologias de Informação.

<sup>103</sup> Dizemos que “flagramos” porque o material didático utilizado na LMD, de autoria do CEDERJ, embora acompanha o que entendemos como o planejamento do curso, não foi analisado nesta pesquisa; o excerto que trazemos no texto foi encontrado por acaso quando eram levantados os conteúdos abordados na disciplina em questão.



**Instituto de Matemática**  
**Departamento de Matemática**  
**Licenciatura em matemática à distância**  
**Introdução às Tecnologias de Informação**  
**Exercícios propostos VII**

**Caríssimo(a) estudante,**  
 Pesquise no seu Módulo ou no site <http://cartilha.cert.br/malware>

**[1] Dê o significado dos seguintes termos:**

[1.1] Vírus      [1.2] "Cavalo de Tróia"      [1.3] Worms  
 [1.4] Adware   [1.5] Spyware   [1.6] Keylogger   [1.7] Hijacker

**[2]** Como um vírus pode afetar um computador?  
**[3]** O que é um vírus propagado por *e-mail*?  
**[4]** O que é um vírus de macro?  
**[5]** Que informações um *keylogger* pode obter se for instalado em um computador?  
**[6]** Como podemos proteger um computador de vírus?

Figura 31: LMD – Exemplo de atividade a distância proposta na disciplina Introdução às Tecnologias de Informação.

A disciplina Seminário Temático Interdisciplinar I, cujo planejamento foi iniciado quase um ano depois das demais disciplinas, foi assumida pela Docente2-LMD, que também assumiria a sua coordenação durante o desenvolvimento do curso. Essa disciplina tem um caráter diferente das demais, pois traz como objetivo a abordagem de temas interdisciplinares relacionados à contemporaneidade. Essa disciplina contemplou, no seu primeiro momento, a ambientação no Moodle com duas atividades principais: apresentação dos alunos num fórum e a atualização do perfil individual. Como demais temas a serem abordados, foram escolhidos: Educação a Distância, História da Matemática e Reciclagem; todos eles seriam trabalhados através de fóruns e com algumas atividades a distância. Vale observar que essa disciplina foi a única que contemplou a inserção de material multimídia (no formato de vídeos disponíveis na *web*) como material didático para os alunos (Figura 32). A Docente2-LMD, embora ainda apresentasse certa insegurança no virtual, parecia ter compreendido a ideia da educação dialógica e a necessidade de promover a interação através do ambiente virtual num curso a distância. Como aspectos que podem ter favorecido essa percepção e que contribuíram para que essa disciplina tivesse uma característica mais dialógica trazemos: a atuação da Docente2-LMD como responsável pela mesma disciplina no curso presencial de matemática e, portanto, já apresentar uma experiência com a proposição de atividades interdisciplinares; a sua atuação no curso de formação de tutores, o que, como verbalizado pela própria Docente2-LMD, possibilitou a ela uma aproximação com um modelo de educação pautado na interatividade e

que traz o diálogo como estratégia pedagógica; e a própria concepção da disciplina que contempla um conteúdo mais flexível que as demais, possibilitando uma abordagem mais dialógica. No entanto, apesar de a proposta de atividades da disciplina contemplar a discussão em fóruns, não parecia haver uma valorização da interação mútua no seu planejamento, já que a expectativa de participação dos alunos se resumia à postagem nos fóruns propostos, sem necessariamente haver uma busca de construção coletiva ou até mesmo de um diálogo entre os participantes. Outra observação é que o planejamento da disciplina é desenvolvido de forma isolada e a partir da concepção exclusiva da docente responsável pela mesma, embora a sua definição no projeto do curso de matemática aponte para a “integração interdisciplinar entre os diferentes conteúdos específicos, entre os conteúdos específicos e pedagógicos, entre a teoria estudada e a prática vivenciada e entre os saberes envolvidos nas diversas licenciaturas” (LMD, 2008). Era de se esperar que houvesse uma integração entre a equipe docente participante do curso, dentro das diversas áreas, a fim de que a interdisciplinaridade fosse efetivamente vivenciada no planejamento da disciplina; no entanto, a fragmentação entre as diversas vertentes que contemplam uma licenciatura (conteúdos específicos, conteúdos pedagógicos, atividades práticas e estágio supervisionado) aparece fortemente presente na LMD.

The screenshot displays the Moodle interface for the 'Seminário Temático Interdisciplinar' course. The top navigation bar includes the course name and a user profile for 'Nívia Cristina Rocha Riccio'. The left sidebar contains several widgets: 'Links do curso' with a logo for 'UAB na UFBA' and a list of disciplines; 'Últimas Notícias' with recent updates; 'Calendário' showing a calendar for October 2009; 'Seleção de Evento' with options for 'Grupos' and 'Uc 1310'; and 'Próximos Eventos' listing 'Tarefa final'. The main content area features a banner for the 'Seminário Temático Interdisciplinar I' course, a welcome message from the professor, an 'Área de apoio' section with links to forums and manuals, and two announcements: 'Ambientação' (20 de abril até 03 de maio) and 'Discussão sobre EAD' (25 de maio até 14 de junho). A video player for 'Educação à Distância' is also visible at the bottom.

Figura 32: LMD – Seminário Temático Interdisciplinar I.

A construção de todas as disciplinas do curso no ambiente Moodle foi apoiada pelo CPD, sempre que solicitado, de forma que o pouco conhecimento dos docentes sobre os recursos disponíveis no Moodle não se tornou, em nenhum momento, um empecilho para que se fizesse opção por uma abordagem menos conteudista. Pelo contrário, o planejamento das disciplinas retrata, o mais fielmente possível, o desejo de cada um dos docentes participantes da equipe. No entanto, a ausência do conhecimento instrumental sobre o Moodle pela maioria dos docentes envolvidos com a LMD, apesar da presença de pessoas apoiando tecnicamente a construção das disciplinas no ambiente, pode ter contribuído para que as disciplinas, na sua maioria, se apresentassem como uma transposição das aulas presenciais para o virtual. Com o foco claramente no conteúdo das disciplinas, cujos materiais já estavam devidamente elaborados seguindo uma orientação para a EAD (já que estes foram cedidos pelo CEDERJ) e já continham exercícios propostos para cada um dos temas, os docentes pareciam acreditar que o essencial do curso já estava organizado. Os fóruns temáticos, por exemplo, eram entendidos como espaços onde os tutores iriam interagir com os alunos na intenção exclusiva de esclarecer as dúvidas postadas por estes últimos; em nenhum momento os docentes pareciam perceber a necessidade de criar estratégias pedagógicas que problematizassem os conteúdos, ou que provocassem os alunos na direção de uma maior interação entre os participantes, ou que promovessem discussões sobre questões trazidas pelos alunos a partir de sua experiência em sala de aula.

## **6 SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE: ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA**

*No universo das coisas simples, é preciso que a porta esteja aberta ou fechada, mas, no universo complexo, é preciso que um sistema autônomo esteja aberto e fechado, a um só tempo. É preciso ser dependente para ser autônomo.*

**Edgar Morin**

Neste capítulo, buscamos sistematizar a análise dos quatro casos descritos no capítulo anterior, buscando compreender a implantação de AVA na UFBA e identificar aspectos relacionados à construção de propostas pautadas na autonomia. As reflexões trazidas anteriormente revelam diversos pontos importantes do estudo de casos múltiplos que desenvolvemos. A sistematização que buscamos construir possivelmente deixa para trás muitos aspectos importantes dos processos que acompanhamos; mas entendemos como uma síntese daquilo que foi possível organizar diante da imensa quantidade de informações que analisamos e diante da grande riqueza que pudemos encontrar nas reflexões suscitadas nos espaços formativos que pesquisamos e, ao mesmo tempo, vivenciamos.

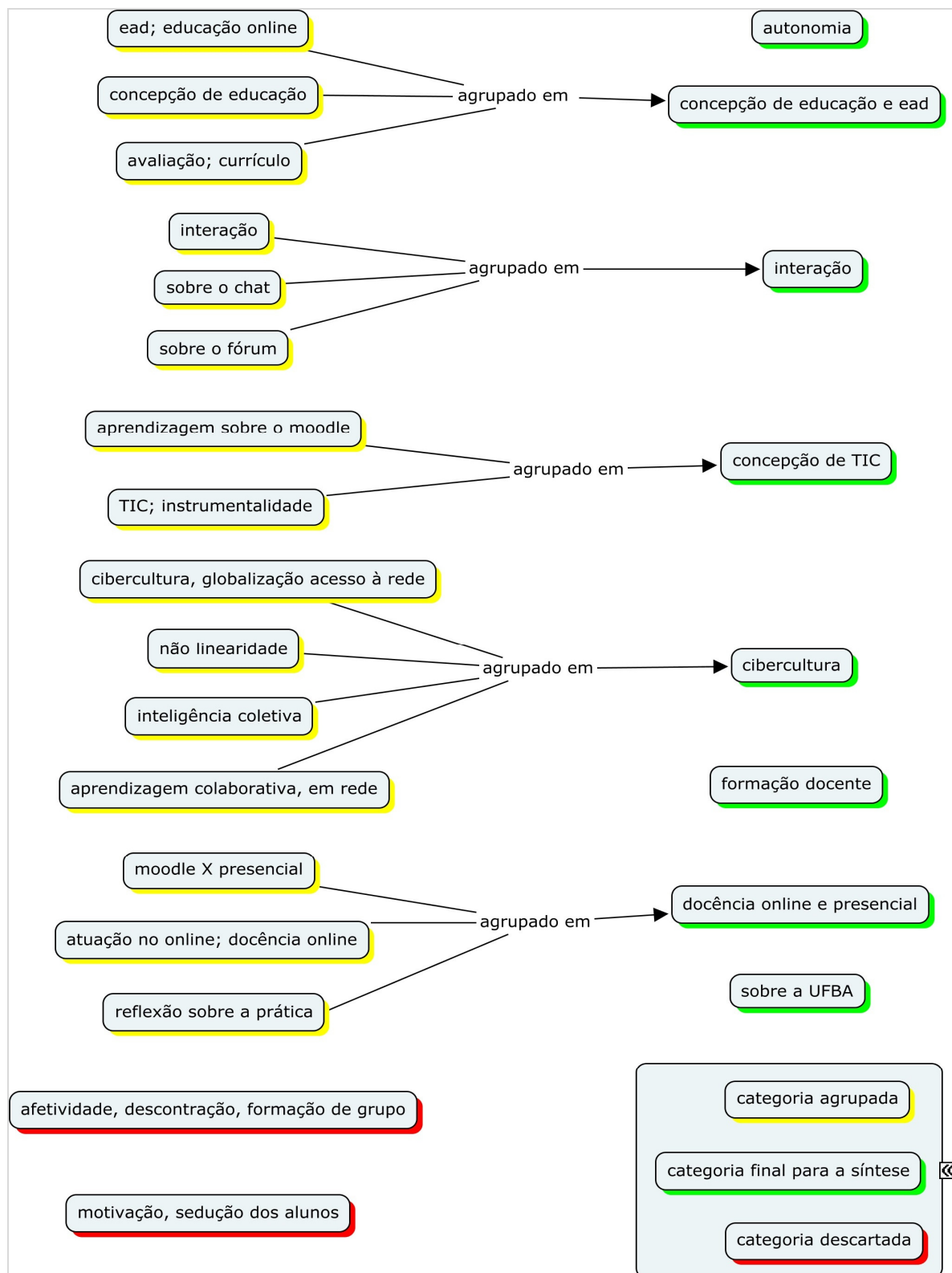


Figura 33: Organização das categorias trabalhadas na análise.

Para proceder à análise dos quatro casos, como explicitado na Introdução deste trabalho, foi construída uma matriz de análise organizada por participante, no eixo vertical, e por área

de significação/categoria, no eixo horizontal. Inicialmente foram definidas algumas categorias básicas relativas ao tema da pesquisa; no decorrer da análise das falas dos participantes foram sendo acrescentadas categorias surgidas do campo. Em seguida, no esforço da sistematização e a fim de viabilizar a finalização (embora sempre inacabada) da análise contrastiva das falas dos sujeitos com o referencial teórico abordado na pesquisa, optamos por agrupar algumas das categorias elencadas e descartar outras. Esse agrupamento foi concebido sempre em função da importância de cada categoria para a compreensão do nosso objeto e também em função da ênfase dada pelos sujeitos participantes da pesquisa a esta ou aquela categoria. A matriz completa, no entanto, segue disponível a fim de que análises futuras possam ser desdobradas.

Durante a descrição dos quatro casos de estudo que elaboramos nas seções anteriores, o processo de análise já teve início, e diversos aspectos sobre a compreensão do nosso objeto já foram discutidos. Nesta seção, buscamos, exatamente, sistematizar os achados da pesquisa a fim de explicitar de forma mais clara os nossos resultados. A Figura 33 apresenta a organização e agrupamento das categorias/áreas de significação trabalhadas na análise; para essa sistematização que agora buscamos construir, focamos, principalmente nas oito categorias resultantes do agrupamento, marcadas em verde na figura: autonomia; concepção de educação e EAD; interação; concepção de TIC; cibercultura; formação docente; docência *on-line* e presencial; sobre a UFBA.

A partir da análise detalhada das informações registradas referentes às oito categorias resultantes do agrupamento – contrastadas entre si e com a literatura –, foi construído um conjunto de seis categorias analíticas que representam, ao final, os aspectos mais relevantes da implantação de AVA na UFBA que se relacionam com a construção da autonomia no contexto educacional, e que são destacadas como o principal resultado desta pesquisa. Buscamos, a seguir, sistematizar esses aspectos, abordando-os separadamente para fins de organização do texto, conscientes, no entanto, da sua complexa imbricação.

## 6.1 A AUTONOMIA ALÉM DO INDIVIDUALISMO E DO AUTODIDATISMO

A formação do sujeito crítico – que se reconhece como autor e como corresponsável pelo seu contexto social e pela instituição da sociedade – não é condizente com uma concepção de autonomia que seja associada apenas aos conceitos de autodidatismo e individualismo. Como vimos no Capítulo 2, a autonomia é aqui defendida como o assumir-se como sujeito de sua própria trajetória de vida, de forma vinculada ao coletivo social,

entendendo que o meio (o outro) faz parte de sua própria história e contribui com a construção de suas próprias concepções. Sendo a autonomia individual sempre influenciada pelo meio, a presença da alienação em nível social reverte-se em uma limitação da própria autonomia individual, já que a perspectiva alienada do outro se constitui também em uma influência externa ao sujeito. Dessa forma, a busca da autonomia coletiva é um imperativo para a construção e manutenção da própria autonomia individual. Assim, a aprendizagem individual/autodidatismo, embora possa se constituir em um aspecto dessa construção/busca de autonomia, não pode ser entendida como sinônimo desta. A concepção de autonomia ultrapassa esse limite quando é compreendida, em consonância com Paulo Freire, como o reconhecer-se como sujeito do mundo e da história.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2006b, p.53-54).

A busca de uma concepção ampliada de autonomia vai de encontro ao modelo de educação pautado na reprodução do conhecimento, ainda fortemente presente na sociedade atual, onde o professor é o detentor do conhecimento que transmite ao aluno; a este por sua vez é esperada uma atitude de memorização e reprodução do conhecimento já estabelecido. Esse modelo, segundo Maria Cândida Moraes (1996), “produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história” (p.58).

Com relação aos participantes da pesquisa, não existe uma visão única da concepção de autonomia. No caso das professoras-tutoras do Curso Moodle 2008, por exemplo, percebe-se, nos excertos de entrevistas a seguir, a problematização que trazem ao abordar o conceito:

*Acredito que a autonomia é a capacidade de nos relacionarmos com o meio externo, nos auto organizando. Concordo com Morin, quando ele coloca que a autonomia é sempre relativa, por dependermos dos outros. Logo, autonomia não é sinônimo de solidão, e sim de parceria, de trabalho*



*conjunto. [...] Nesse processo, a autoria é fundamental, e ela é conseguida na articulação com muitos nós. Precisamos trocar, compartilhar, colaborar, para sermos autônomos. Nos ambientes virtuais de aprendizagem, essa questão é de fundamental importância, pois a relação educador educando, deve ser de trocas e de interações. (Docente5-CM08, na entrevista).*

*Compreendo [autonomia] articulando com a questão da auto-organização [...]. Mas isso supera a ideia de que seja da forma isolada... Entendo que precisa existir uma inter-relação com todos.[...]Uma formação crítica aponta para a ideia da busca dessa autonomia. Agora! Entendo que esse processo não pode estar associado apenas com a questão do “deixar fazer” ou do “faça como quiser”. E sim, que nesse processo é essencial a questão da troca, pois não consigo perceber essa “autonomia” no sentido de que o aluno vai “adquirir” [sozinho] no decorrer do processo.. Ao contrário disso, entendo que para muitos ela vai sendo construída na inter-relação, na troca, e assim cada um vai deixando sua marca, sua contribuição... (Docente4-CM08, na entrevista).*

Como pode ser visto, a Docente5-CM08 problematiza o conceito de autonomia indo além da sua associação a uma atitude solitária. A Docente4-CM08, além de descartar a concepção de autonomia associada à atuação solitária, ressalta que esta não pode ser compreendida, no contexto educacional, como o “deixar solto”, mas sim com atitudes colaborativas, na inter-relação, na troca. Essa compreensão ampliada da autonomia por parte das professoras-tutoras do Curso Moodle – que é entendida como um reflexo da própria formação destas professoras – foi um fator fundamental para a própria problematização do conceito durante as discussões com os participantes do curso, possibilitando-os refletir sobre suas próprias concepções. Além disso, a atuação da equipe fomentando a discussão e construção coletiva de conhecimento, respeitando e buscando trazer para o debate as ideias, experiências e saberes dos participantes, se refletia numa prática pautada na autonomia e que, em última instância, possibilitava a formação dos participantes a partir da experiência como alunos, num exercício de autonomia; ou seja, um processo em que a autonomia é meio e fim da práxis pedagógica (CASTORIADIS, 2000).

Para muitos dos demais participantes, a concepção de autonomia é associada ao “fazer sozinho”. No excerto a seguir, por exemplo, o professor entende que a autonomia é limitada pela dificuldade do aluno em compreender “sozinho” os conteúdos de matemática:

*Quando eles [os alunos] têm consciência que estão fazendo um curso a distancia, eu acho que eles têm que ter autonomia para buscar muita coisa. Agora, essa autonomia, ela, não sei, ela se bate com a dificuldade matemática, sabe. Às vezes, um aluno tem uma dificuldade matemática que ele não vai mais para lugar nenhum se ele não tiver um apoio. Então, não vai fluir naturalmente só com autonomia e autodidatismo. Ele vai precisar*

*de muito apoio. O curso de matemática é muito complicado. É difícil, em matemática, uma pessoa pegar um livro e aprender sozinho. (Docente6-LMD, na entrevista).*

A Participante9-CM08 coloca nas mãos do aluno “autônomo” a responsabilidade do sucesso de um curso:

*Será que criar bons conteúdos garante um projeto de educação on-line? Em minha opinião, o que garante um projeto de educação on-line ou de qualquer outro projeto é o desenvolvimento da autonomia do estudante. A resposta que ele dará em relação ao curso é muito importante para a garantia do sucesso do projeto. (Participante9-CM08, no fórum).*

A Docente2-DESG ressalta a cultura da passividade do aluno que ela vivencia na graduação presencial, e associa, explicitamente, autonomia a “se virar sozinho” e “fazer o que quer” no caso da EAD:

*Na graduação, os estudantes tendem a não discutir e aceitar passivamente o que proponho. // Autonomia é algo ausente na graduação. Os estudantes tendem a esperar ordens e direcionamentos. Já ouvi estudantes se queixando de professores que os deixam muito soltos. No caso da EAD, é verdade, a autonomia é mais interpretada como você se virar sozinho mesmo, aprender o que quer. Se você for bem articulado, pode fazer o que lhe der na cabeça e então atender às expectativas do docente. Pois é, é autonomia, mas não sei se é aprendido em termos da proposta das disciplinas... Disciplinas têm objetivos. (Docente2-DESG, na entrevista).*

A Docente3-LMD associa a concepção de autonomia ao fazer sozinho criticando a atitude de um aluno que veio pedir sua ajuda para a elaboração de uma atividade de um curso a distância. A docente não consegue ver, na atitude do aluno, uma postura autônoma de buscar alguém com maior experiência para ajudá-lo na resolução do trabalho. Pelo contrário, a docente ressalta sua preocupação com as atividades a distância da LMD, já que não se pode garantir que o aluno as execute de forma individual:

*Um aluno chegou na minha sala e disse “professora eu estou com uma dúvida aqui em uma questão, aí eu fiquei curiosa e perguntei que curso ele fazia, e ele disse que era um trabalho para um curso a distância. Essa parte que eu estou falando, que eu sempre estou perguntando, esses trabalhos que não são presenciais, como é que a gente vai cobrar no curso? Como é que a gente vai pontuar? Aí eu estava resolvendo o trabalho dele... e se eu não fizesse, outra pessoa faria... Enfim, o que eu vejo nisso é uma falha grande de como você realmente cobrar que o aluno tenha autonomia de sentar e dizer “não, eu estou aqui para aprender, eu não vou me enganar”, entendeu? Eu acho que ele está buscando se enganar, na ausência de uma fiscalização!!! (Docente3-LMD, na entrevista).*

Outras falas refletiram a ideia de que o aluno, na nossa cultura, não tem autonomia e espera sempre do professor uma postura paternalista e que direcione suas ações e estudos. Neste sentido, o modelo de transmissão do conhecimento, apoiado fortemente em aulas expositivas e pouco dialogadas, é entendido como complementar a esta postura não autônoma do aluno e, algumas vezes, como consequência dela!

*E eu acho que, em geral, os alunos são muito limitados nesse aspecto [da autonomia]; e os professores também. A gente tende a ter uma postura, a mesma de anos e anos atrás; ao mesmo tempo que os alunos não desenvolvem essa autonomia, também os professores se acomodam a isso... (Docente5-LMD, na entrevista).*

*Nem pros projetos eles tinham autonomia pra fazer a coisa. // vai ser um desafio: pra mim que vou trabalhar pela primeira vez assim desse jeito [com EAD], assim como para o aluno que vai entrar num curso desse jeito. Eu acho que eles vão ter que ter uma maturidade muito maior. Porque o hábito da gente é sentar ali naquela cadeira, dar a aula, e eles copiarem. E eles realmente, vão ter o texto impresso, mas claro fica muito longe de uma maior autonomia. [...] Então vai ser um desafio muito grande pra gente que é professor, e eles vão ter que ter realmente uma autonomia, organizar o tempo deles de estudo. (Docente2-LMD, na entrevista).*

Porém, nem sempre o docente parece associar esse modelo e essa postura passiva do discente a elementos que vão de encontro a uma educação crítica; a reprodução de conteúdos pelos docentes e a valorização da repetição e, muitas vezes, das posturas passivas dos alunos formam um ciclo vicioso que dificulta a compreensão do mundo como construído – e passível de transformação – por cada sujeito cognoscente, de forma que uma atitude alienada e alienante é alimentada.

O Participante40-CM07 e o Participante15-CM07 demonstram perceber que a presença das TIC impele o indivíduo a uma atitude mais autônoma, a uma postura de participação-intervenção, como sugere Eugênio Trivinho (2000); no entanto, não associam essa autonomia a uma atuação coletiva:

*Eu me viro sempre sabe? Mas, a tecnologia da informática induz um pouco a isso [autonomia], não? Tipo: você compra um produto e sai usando batendo a cara na parede até aprender... (Participante40-CM07, na entrevista).*

*Esclareço [... que] me referi a “humildade” não no sentido de um valor pessoal (este eu também valorizo nas relações sociais), mas, referindo-me a um “sentimento” que é possível ter diante da imensidão que se abre com as novas tecnologias; imensidão de possibilidades, imensidão de ideias, imensidão de contatos, imensidão de saberes, imensidão de caminhos,*

*imensidão de conhecimentos. Ressalto o sentimento de quem se pergunta: quem sou eu nesta rede? Sou ínfima(o). Sou pequena(o). Sei muito pouco. Mas, ao mesmo tempo: posso muito. Posso viajar por caminhos que eu mesma, com a autonomia possível no uso destas ferramentas, vou construindo. Vou fazendo, vou sendo, vou descobrindo, vou me apaixonando, vou me constrangendo...* (Participante15-CM07, no fórum).

Em alguns casos, porém, surge uma centelha de dúvida com relação a esse conceito por parte dos sujeitos participantes da pesquisa, como se eles, no processo de reflexão provocado pela participação nos casos de estudo, fossem levados a ressignificar sua concepção de autonomia, ampliando-a no sentido de entendê-la mais próxima da autoria crítica, da possibilidade de transformação do mundo, sempre na dependência do coletivo. Isso pode ser percebido nos excertos a seguir:

*Autonomia está relacionada com ambos [autoria e autodidatismo] // Sim, acredito que à medida que a formação crítica é desenvolvida através de leituras, discussões de ideias, escritas, a autoconfiança é melhorada e a autonomia é uma consequência // Na prática pedagógica em ambientes virtuais, o debate, questionamento, leituras de textos indicados e reflexões em grupos podem possibilitar o aumento da autocrítica, da autonomia.* (Participante5-CM07, na entrevista).

*Instigada com a discussão fui lá fazer uma busca e uma leitura um pouco mais detalhada. Algumas coisas me chocaram e outras me permitiram um paralelo importante a esta experiência- a questão da EAD precisar, para dar certo, de ruptura dos conceitos tradicionais da educação (da mídia de massa) como bem coloca a Docente5-CM08. Aqueles que não o fazem de forma consistente permitindo interação/ a tal dialogicidade/ interatividade enfrentam a evasão como o grande problema, seja por desmotivação, solidão ou falta de compromisso. Mas para que isso ocorra Paulo Freire ajudou na necessidade da Pedagogia da Autonomia. Da necessidade de se buscar autonomia participativa dos sujeitos, e que ela só se constrói na experiência de vários e que estas experiências são o papel do professor de forma a serem estimuladoras da decisão e da responsabilidade.* (Participante10-CM08, no fórum).

Diante do exposto, essa pesquisa nos mostra que, embora a maioria dos participantes apresente uma concepção de autonomia associada ao “fazer sozinho”, a sua compreensão de forma ampliada e coletiva, indo além das concepções de autodidatismo e individualismo, é fomentada à medida que espaços de reflexão sobre a prática docente e de debate e troca entre pares são possibilitados. Espaços de reflexão que não se limitem a avaliações esvaziadas de teorização; teoria e prática integradas é que se revelam na verdadeira práxis transformadora. Em artigo em que articula a abordagem filosófica de Cornelius Castoriadis com a educação, Lilian do Valle (2008) contribui com essa perspectiva argumentando que:

O requisito é, pois, a aceitação de que é preciso recolocar continuamente em questão as certezas, os hábitos instituídos, as crenças e os valores sob os quais nossa existência e nosso saber, nosso modo de ser e de agir se sustentam. O que em nada implica a demissão da teoria, mas, ao contrário, a supõe eminentemente necessária, ao mesmo tempo em que torna igualmente indispensável o estabelecimento de uma atitude de resistência à submissão e ao conformismo em que as ideias a que muito nos apegamos tendem a nos entreter. (p.5).

## 6.2 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO DIALÓGICO: O PAPEL COMUNICACIONAL DOS AVA

Segundo Henry Giroux (1997),

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (p.158-159).

Essa visão de educação baseada em uma racionalidade instrumental, enfatizando o conhecimento técnico, nega a própria necessidade de um pensamento crítico ou de uma postura de questionamento ao que está posto e instituído. O conhecimento é visto como algo externo ao indivíduo que é levado apenas a reproduzi-lo, fomentando e reforçando uma atitude alienada em que o indivíduo não se reconhece como sujeito capaz de pensar criticamente e de agir sobre a realidade transformando-a de acordo com os seus anseios.

A compreensão da autonomia de forma coletiva e ampliada, como vimos na seção anterior, aliada à busca de uma educação problematizadora e dialógica que foque na formação de sujeitos críticos e autores, vai de encontro a essa racionalidade técnica e alienante. Andréa Lapa (2005), preocupada com a possibilidade de combater a alienação através de uma prática educativa emancipadora no contexto da EAD, e tendo como pressuposto a necessidade de uma prática dialógica para a formação do sujeito crítico, propôs um modelo em que são definidos cinco elementos essenciais para avaliar o potencial de propiciar uma formação crítica em ambientes de EAD:

A partir do conceito da ação dialógica como prática necessária para a formação crítica, reconhecemos a possibilidade de existência de uma formação do sujeito nas práticas da educação a distância, e definimos cinco elementos essenciais da formação crítica: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de ideias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política. Esses cinco elementos foram tomados como indicadores para propiciar uma análise de ambientes comunicativos de cursos à distância, em sua potencialidade de propiciar uma formação crítica do sujeito. (LAPA, 2005, resumo).

Os cinco elementos essenciais para a formação crítica (o relacionamento horizontal, o compartilhamento de ideias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política) foram sistematizados pela autora no que ela denominou de “Modelo Conceitual” no qual propôs indicadores e variáveis de mensuração relativos a cada um dos cinco elementos. O Quadro 2 transcreve o esquema proposto para o referido modelo.

Quadro 2: Modelo Conceitual – Elementos essenciais da formação crítica do sujeito (LAPA, 2005, p.142).

<b>AÇÃO DIALÓGICA</b>		
<b>ELEMENTOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>VARIÁVEIS DE MENSURAÇÃO</b>
Relacionamento horizontal	Comunicação bidirecional	Distribuição de mensagens trocadas
	Diálogo aberto e informal	Respostas às mensagens iniciadas pelos estudantes Iniciativa Existência de informalidade entre professor e estudante
Compartilhamento de ideias	Convívio com a diferença	Diversidade cultural no grupo de aprendizagem Conhecimento da diversidade cultural pelos estudantes
	Aprendizagem colaborativa	Análise do método pedagógico (bancário X colaborativo; individual X coletivo)
Prática social	Comunidade de aprendizagem	Existência de sinais de uma comunidade de aprendizagem Compartilhamento do astral do grupo
Reflexão crítica	Discussões morais e éticas	Objetivos do curso (treinamento de habilidades X formação social) Interdisciplinaridade (aprendizagem múltipla X conteúdo específico)
	Profundidade de reflexão	Identificação de sinais de profundidade de reflexão crítica em um contexto social

Ação política	Integração do contexto dos estudantes	<p>Currículo relacionado à experiência anterior do estudante</p> <p>Currículo apropriado ao contexto e às necessidades dos estudantes</p> <p>Abertura para questionamento e contribuição dos estudantes ao currículo</p> <p>Abertura do curso à integração das experiências e valores culturais dos estudantes</p>
	Manutenção de laços comunitários	Manutenção das conexões comunitárias e de vizinhança dos estudantes às comunidades de origem
	Retorno social	Produtos relacionados ao curso (projetos comunitários, aplicação das discussões no cotidiano)

Ainda que os elementos trazidos no Quadro 2 precisem ser adaptados a cada prática educativa, e que nem todos possam ser aplicados a todos os contextos a serem analisados – como é aqui o nosso caso – eles trazem uma visão geral dos aspectos que caracterizam uma abordagem pedagógica crítica e são úteis no sentido de nortear uma análise nessa perspectiva. Assim, analisando os casos aqui estudados com base no Modelo conceitual proposto por Lapa (2005), podemos afirmar que as duas turmas do Curso Moodle apresentam potencial para a formação crítica, já que trazem características que se enquadram nos indicadores propostos. No caso da DESG, apesar de, como dissemos anteriormente, a presença de apenas duas alunas na experiência dificultar a análise da proposta com relação a uma ação dialógica, entendemos que os recursos inseridos no ambiente virtual da disciplina, assim como a maneira como os mesmos foram apresentados trazem alguns limites à compreensão da proposta como dialógica e com o foco numa formação crítica. Com a LMD, como o escopo desta pesquisa se limita ao planejamento do primeiro semestre do curso, temos a mesma dificuldade de proceder uma análise baseada no Modelo Conceitual de Lapa, pois os elementos que dispomos para fazer esta análise se resumem ao discurso dos professores e à estrutura proposta no ambiente; esses elementos, no entanto, sugerem que a proposta da LMD também não está pautada numa perspectiva dialógica de educação, apresentando muito mais elementos correspondentes a uma abordagem reprodutivista. No entanto, responder sim ou não a esta pergunta não é suficiente para a compreensão dos complexos processos de cada um dos casos estudados; no decorrer da análise ficou claro que a ausência de formação adequada para os participantes de atividades de EAD na UFBA leva a uma reprodução do modelo presencial de educação que é praticado pelos docentes envolvidos; modelo este baseado, hegemonicamente, num modelo

convencional pautado na racionalidade técnica criticada por Giroux (1997). Por outro lado, a proposta do Curso Moodle, apesar de ainda apresentar diversas questões que precisam ser discutidas e melhoradas, traz uma perspectiva de educação dialógica e pautada nos princípios da cibercultura que favorece a construção da autonomia e a reflexão crítica, como podemos perceber nos extratos de fóruns trazidos durante a análise; no entanto, é importante ressaltar mais uma vez, apenas um pequeno grupo entre os participantes das duas turmas do Curso Moodle parece ter sido mobilizado por esta perspectiva dialógica de educação, o que sugere a necessidade de uma investigação sobre os possíveis fatores que limitaram a atuação da maioria dos participantes.

O que podemos observar e analisar nesta pesquisa é que ainda é muito enraizada nos docentes do ensino superior a concepção bancária de educação (FREIRE, 2006a), conforme aponta a literatura da área; uma atuação mais reprodutivista de educação, principalmente no caso daqueles que atuam em áreas de conhecimento distintas da Educação (como já discutido no Capítulo 2), nas quais predomina um despreparo para a docência e um desconhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Seguramente, a realidade educacional contemporânea não abriga mais de forma tão universal o educador bancário, mas, ainda podemos perceber, principalmente na docência universitária, uma perspectiva formativa excessivamente dirigida, de cima para baixo, constituindo-se naquilo que foi denominado por Nelson Pretto (2008) de *educação broadcasting*, usando uma expressão trazida do universo midiático, justamente por conta da enorme presença dos meios de comunicação no mundo contemporâneo e na necessidade de uma maior articulação da educação com a própria comunicação. A superação dessa *lógica broadcasting* demanda de todos os profissionais da educação e das políticas públicas a implantação de dinâmicas pedagógicas baseadas na dialogicidade, em que professores e alunos, apesar das diferenças nos papéis, não podem ser concebidos como objetos um do outro.

Para Marilda Behrens (2009a), o modelo de reprodução do conhecimento que se reflete nas concepções pedagógicas do professor universitário caracteriza “o paradigma educacional vigente (unidimensional, monocultural e compartimentado disciplinarmente)” (p.21) e está associado a uma visão de mundo racionalista e mecanicista apoiada no paradigma newtoniano-cartesiano. Para acompanhar as mudanças socioculturais da contemporaneidade, a autora sugere a transição para o que alguns autores, a exemplo de Boaventura Santos (2006), denominam de “paradigma emergente”, em que o processo de ensino e aprendizagem estaria pautado não mais na reprodução, mas, sim, na produção de conhecimento, o que implica o



envolvimento do aluno no processo educativo de forma ativa, autônoma e criativa, e reconhecer o próprio conhecimento como provisório e relativo, historicamente contextualizado. Para tal superação paradigmática na prática pedagógica, Behrens (2009a) sugere “uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora” (p.57). Para a autora, a visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento de forma que a totalidade do ser humano, com suas múltiplas dimensões, seja resgatada, uma concepção que leva à ideia de rede, de teia, de inter-relações; a abordagem progressista defende as parcerias e a participação crítica e reflexiva de alunos e professores tendo como pressuposto central a transformação social, apresentando o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa; o ensino com pesquisa considera aluno e professor como pesquisadores e produtores de seus próprios conhecimentos, através da interação com os conteúdos já estabelecidos, atuando com autonomia e espírito crítico e investigativo na busca da superação da reprodução e da imitação referendadas pelo pensamento newtoniano-cartesiano (BEHRENS, 2009a, 2009b). Uma prática pedagógica em consonância com essas abordagens pressupõe uma atuação docente que se afaste do autoritarismo e caminhe no sentido de atitudes mais colaborativas e críticas a fim de contribuir com a construção de processos autônomos de aprendizagem..

No contexto desta pesquisa, diversos sujeitos expressaram, algumas vezes de forma explícita, sua adesão a essa concepção reprodutivista. A postura do educador como autoridade do saber é muito clara, por exemplo, na entrevista com o Docente5-LMD, quando ele descarta a possibilidade de considerar os saberes da experiência do aluno da LMD (grande parte já professores da rede pública há anos) já que entende que esse saber é, na grande maioria das vezes, equivocado, refletindo um preconceito com relação ao nível de compreensão e de conhecimento que se supõe que os alunos já tenham. O extrato de entrevista seguinte retrata essa concepção na resposta do docente quando questionado sobre como os saberes e experiência dos futuros alunos da LMD seriam considerados no planejamento do curso.

*[...] ele pode estar há 10, 15 anos ensinando errado (rs); a gente vê isso; então tem que ter uma formação forte no conteúdo mesmo. Na licenciatura tem disciplinas específicas para o ensino da matemática. Mas aquilo que ele vai ensinar ele tem que ter um conhecimento bem sólido. Esses vícios, esses erros da matemática, vão acumulando, vão se propagando... é um problema mesmo. (Docente5-LMD, na entrevista).*

Essa visão vai de encontro às teorias cognitivas da aprendizagem que defendem “a importância de resgatar os saberes prévios de nossos alunos, para o que é prioritário conhecer, na medida do possível, sua idiossincrasia e seus estilos de construção de conhecimento” (COIÇAUD, 2001, p.61). A complexidade dessa tarefa, no entanto, adquire proporções ainda maiores quando se trata da modalidade a distância, em especial em cursos oferecidos a um grande número de pessoas e de regiões diferentes. O primeiro passo, porém, é a elucidação dos preconceitos com relação ao sujeito aprendente e a percepção da importância do oferecimento de espaços de diálogos em que se possa discutir, entre outras coisas, as formas de relacionar os conhecimentos teóricos e práticos.

Outro exemplo que retrata uma visão instrucional da educação é o excerto de fórum seguinte, que traz a fala de um dos participantes que faz uma interessante reflexão sobre a importância de considerar o “tipo de saber” que está sendo trabalhado no processo de ensino e aprendizagem para que se possa definir a abordagem pedagógica:

*Me desculpem por bancar o advogado do diabo, mas simplesmente não entendo qual seria o problema em utilizar essa interface [o Moodle], ou qualquer outra semelhante, como um repositório de dados, ou melhor, como um locus para disponibilização e integração de materiais em formato digital. [... Alguns cursos] envolvem a compreensão, o domínio e a instrumentalização individual de um saber livresco, tais como as disciplinas de aquisição de línguas antigas, por exemplo. Qual seria o problema em utilizar, nessas disciplinas, sejam elas EAD, E. On Line ou educação presencial, cursos com um perfil instrucional? Por que o fato do professor funcionar como principal polo de emissão dos conteúdos abordados, nesse tipo de disciplinas, seria um problema? [...] Enfim, me parece que estamos enxergando as coisas de uma maneira polarizada demais, como se existisse um embate entre as novas formas de lecionar e as antigas que valesse para qualquer tipo de saber. Acho que o que deve determinar o perfil do curso é, acima de tudo, a natureza do conhecimento que ele procura transmitir ou da habilidade que ele procura desenvolver. (Participante37-CM08, no fórum).*

Para o Participante37-CM08, mais importante que buscar uma concepção de educação que valorize a autonomia e a formação crítica é adaptar o perfil do curso à área do saber que ele aborda, ainda que para isso um modelo instrucional e não dialógico seja utilizado. É importante ressaltar, no entanto, que, como argumenta Eliane Schlemmer (2005), a abordagem instrucional está associada a uma concepção empirista sobre a “aquisição” de conhecimento na qual se defende que o conhecimento está nos objetos e é adquirido pelos sentidos – caracterizando a atitude passiva do aluno –; na abordagem interacionista, por outro lado, acredita-se que o conhecimento é construído no “processo de interação entre sujeito e objeto de conhecimento, entre o indivíduo e seu meio físico e social” (p.33), de forma que a

aprendizagem se dá na medida em que o aluno “age” sobre os conteúdos específicos e interage com o meio – caracterizando uma atuação interativa e autônoma. Nesse sentido, a postura do professor não pode se limitar à transmissão ou disponibilização do conteúdo, mas sim avançar para uma atitude interativa de mediação, problematização, articulação do processo. Ainda segundo Eliane Schlemmer (2005), quando falamos em instrução programada, o computador é pensado como uma máquina de ensinar; quando falamos em concepção interacionista, o computador é visto como um dispositivo de desenvolvimento cognitivo e, nesse caso, podemos falar em aprendizagem em ambientes virtuais.

A perspectiva reprodutivista de educação reflete-se, também, na atuação silenciosa da grande maioria dos docentes quando no papel de alunos nas duas turmas do Curso Moodle. Alguns participantes justificaram sua pouca participação com a falta de tempo (ou prioridade) normal de docentes envolvidos com atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma universidade pública – retratando a questão do “trabalho intensificado” dos professores universitários (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). No entanto, pudemos perceber, nas entrelinhas do processo, que alguns docentes não percebiam a importância de interagir nos fóruns, entendendo que as leituras e a “escuta” das discussões seriam suficientes para o seu aprendizado. No caso da LMD a perspectiva de reprodução do conhecimento também pode ser percebida nas propostas concretizadas nos ambientes virtuais, em que o foco é, claramente, o material didático.

Com relação à concepção de educação a distância, em muitas das falas dos sujeitos da pesquisa ela é associada a uma educação na qual o autodidatismo é sinônimo de autonomia, na qual construção coletiva de conhecimento não é possível, na qual o conteúdo, concretizado no material didático que é disponibilizado aos alunos, é a parte central do processo de ensino – que por sua vez é separado da aprendizagem nesta concepção –, na qual a interação é no máximo reativa, em resposta a dúvidas do discente ou a “tarefas” propostas pelo docente. Em verdade, como argumenta Silvia Coiçaud (2001), originalmente a modalidade a distância tinha como um dos princípios o autodidatismo e seus projetos eram apoiados em abordagens comportamentalistas e instrumentais, com “uma forte marca tecnicista, tanto em sua concepção pedagógica global, como no desenho de seus materiais” (p.54); isso justifica, de certa forma, o preconceito ainda presente contra essa modalidade, e que desconsidera suas possibilidades quando pensada no contexto da comunicação em rede.

No entanto, essa concepção de EAD foi reelaborada por alguns sujeitos da pesquisa, em particular os participantes do Curso Moodle, que mostraram reconhecer as possibilidades da

EAD, na atualidade, no sentido de uma educação mais dialógica. As postagens a seguir retratam algumas das reflexões nesse sentido:

*Creio que outra mobilização [que vivenciei no Curso Moodle] está associada à forma como passo, agora, a pensar sobre EAD. // Tornei móvel também minha impressão rígida, imóvel, de que a EAD fosse só desgaste mental e físico... tornei móvel esta impressão e a mandei embora definitivamente, porque encontrei prazer no aprendizado que ainda está em curso. Foi uma ótima decisão resolver inscrever-me e estar aqui com todas as pessoas que fazem a ideia andar. (Participante2-CM08, no fórum).*

A Participante10-CM08 reflete sobre uma experiência prévia e consegue, agora, perceber os diferentes modelos possíveis para a EAD e suas implicações no que diz respeito a uma educação mais dialógica:

*Na prática, compreendi depois de todas as leituras nosso curso como um misto de colaborativo e interativo. Estou errada? [...] fui tutora de dois cursos à distância- hoje percebo que por mais estruturado e por melhor que tenha sido a experiência no momento, como ela foi pobre em promover o debate entre os participantes do curso. Embora fossem utilizados diferentes formatos de mídia, o contato era no máximo individual aluno-tutor, num formato fechado, utilizando um referencial muito próximo da educação bancária (fiquei meio preocupada com a minha própria falta de crítica à época), apesar de todas as inovações tecnológicas adotadas e de termos pessoas de todo o país. (Participante10-CM08, no fórum).*

A Participante16-CM08 reflete sobre a concepção errônea que tinha com relação à EAD e ressalta que o Curso Moodle põe em prática os estudos de pesquisadores da FAGED sobre o tema:

*A educação a distância tem uma emissão centralizada, mesmo que o conteúdo veiculado seja revolucionário, enquanto a on line, pelo próprio suporte que utiliza, possibilita uma maior interatividade, o que não significa que não possa centralizar também a autoridade no emissor. Isso é que é mais preocupante: temos um monte de ações de educação on line que não consegue se desprejar desse modelo de educação em que o conteúdo, métodos, avaliação ficam na mão dos “meios de produção”, digamos assim e não se estabelece aquilo que está posto para a cibercultura. Para nossa preocupação, centenas de jovens estão optando por “receber” formação por meio desses projetos de EAD que usam a comunicação e informação on line apenas como fachada.// Minha participação [no Curso Moodle] é sofrível, mas o curso em si põe em prática os estudos de meus colegas da Faculdade de Educação da UFBA e de outros pesquisadores cujas leituras eu pude fazer [...] O curso é muito bom, veio desfazer a ideia errônea que tinha de EAD. (Participante16-CM08, no fórum).*

O Participante21-CM08 reflete sobre diferentes modelos de EAD possíveis e ressalta a importância da não linearidade no que diz respeito à organização do tempo na EAD:

*Talvez a minha participação tenha sido atropelada, pois foram muitos afazeres que me cobravam atenção, mas até isso me permitiu entender a vantagem da EAD, pois em um curso tradicional, linear, eu teria perdido parte do conteúdo e da participação. No formato que vocês empreenderam está sendo possível retornar aos tópicos que não foram estudados, participar de fóruns que já foram trabalhados. O modelo de EAD que conhecia era diferente. Apesar de serem cursos a distância, o tempo para cada coisa, assim como a não opção de retornar e recuperar o que tinha perdido não existia, acabava sendo um curso presencial disfarçado. (Participante21-CM08, no fórum).*

Esses excertos de fóruns retratam o potencial de reflexão que o Curso Moodle apresentou, de forma a mobilizar, nos participantes, conceitos prévios, possibilitando uma ressignificação, nesses casos, com relação à concepção de EAD.

No caso da LMD, essa ressignificação da concepção de EAD mostrou-se parcialmente presente nos docentes que acompanharam o curso de formação de tutores da UAB; nesse curso, a Docente2-LMD e o Docente6-LMD vivenciaram uma prática pautada na interação mútua e se mostraram sensibilizados e surpresos com essa atuação, de forma que refletem sobre a LMD com base nessa experiência. Os docentes verbalizam nas entrevistas a influência que o curso de tutores teve nas suas concepções, confirmando a importância da experiência *on-line* para a sua própria formação:

*Eu fico preocupada com essas coisas todas; talvez pra outra pessoa não, ela pode vir com um pensamento de que ensino a distância é só colocar o material lá e pronto, um fórum de dúvidas e acabou. Eu acho que o papel do coordenador vai ser importante. [...] A gente pode também estar fazendo o papel um pouco dele, não é? A gente termina fazendo. Então eu e o Docente6-LMD, provavelmente, [pela vivência que tivemos no curso de tutores] vamos ter um interferência nesse processo, não é? // Veio depois [do curso de tutores, a compreensão de que o fórum não é só pra tirar dúvidas]! Eu ficava achando que era só pra tirar dúvida. Eu não sei como ficam os outros professores que não participaram do curso de tutores. Fora os outros que não participaram de nada... eles vão entrar depois e vão ficar por fora de tudo. (Docente2-LMD, na entrevista).*

*Com certeza, é possível [fomentar a autonomia], através da interação, dos fóruns. Mas se não tiver interação acaba virando, por exemplo, um curso de correspondência mesmo daqueles... E essa coisa de se o professor não provocar uma coisa desse tipo, o aluno acaba ficando alienado mesmo, não é? [...] eu despertei pra isso depois do curso de tutores [...] Isso, [a proposta de formação vai além do instrumental], existe uma certa diplomacia pra você lidar... porque você está via tecnologia, mas você está lidando com*

*peças. Aprendi, com certeza, ali no curso de tutores. Aprendi muito. Isso vai me ajudar bastante, inclusive, quando começar o curso. (Docente6-LMD, na entrevista).*

O preconceito com relação à EAD também foi pauta de debate nas discussões nos fóruns do Curso Moodle, em especial quando um dos participantes traz sua experiência como professor da rede particular e retrata a maneira como a instituição se utiliza da EAD para reduzir a atuação dos professores e, conseqüentemente, seus salários, sem uma aparente preocupação com a interferência que isso pode ter na qualidade do ensino; diante disso, o participante manifesta-se de forma negativa e preconceituosa com relação à EAD, entendendo-a, de forma generalizada, como um recurso mercadológico para a rede particular. O Participante2-CM08 responde à argumentação do outro participante relatando a possibilidade que ele, Participante2-CM08, teve de repensar sua visão sobre a EAD a partir da sua participação no Curso Moodle e nas discussões que foram travadas, ressaltando a importância da imersão no debate sobre a teoria abordada:

*Todos temos muita, muitíssima, escassez de tempo, caro [Participante53-CM08], mas estamos numa luta danada aqui nestes debates deste fabuloso curso que a equipe da UFBA, especialmente as quatro professoras principais, estão nos oferecendo. O debate, o instrumento e as teorias a que estamos tendo acesso, são excelentes e não há ingênuos por aqui. O fato é que não há, me parece, salvo melhor juízo, uma única EAD, como pode transparecer em sua mensagem. Pelo menos é assim que entendo o que estou apreendendo aqui no curso. Esta [EAD] de que você fala já foi muito debatida aqui no nosso curso (que pena você não ter tido condições de participar desde o início, mas está tudo disponível para você dar uma 'futucada', como dizemos aqui). Estamos, aqui na UFBA, inventando uma nova EAD. O curso é sensacional, e naturalmente a tendência é melhorar, pois estamos apenas na segunda turma. É claro que o sistema vigente no mercado da educação privada irá sempre superexplorar a mão de obra que quiser se submeter à exploração, mas há aqueles que partirão pra outra (permita-me dizer que eu sou destes casos de resistência)... os que não têm condição de se reinventar podem juntar-se aos que estão sabendo desta situação, e não estão parados, estão organizados ou se organizando. Além disso, tenho uma visão diferente da sua, com relação ao MEC, e aos empresários que você vê "instalados por lá". Eles não estão no MEC, estão em todo o mundo, e são empresários, muitos deles inescrupulosos mesmo, mas nem todos... (Participante2-CM08, no fórum).*

A experiência vivenciada como aluno *on-line* no Curso Moodle possibilitou, para alguns professores, um espaço de reflexão sobre sua prática docente, de forma que foram mobilizadas suas concepções com relação à EAD e à educação de forma geral, independente de sua modalidade. Esse espaço de reflexão e trocas entre pares e pesquisadores constitui-se em importante elemento para a resignificação de conceitos e para o exercício da práxis, onde

teoria e prática são olhadas de forma indissociável e levam ao que Evandro Ghedin (2001) chama de “consciência-práxis” – que age orientada por uma teoria e tem consciência de tal orientação – indo de encontro à alienação que se reflete na separação entre teoria e prática. Na LMD, os espaços de trocas entre pares promovidos a partir das reuniões e encontros para discutir a prática que se realizaria no desenvolvimento do curso a distância também se constituíram em espaços de reflexão sobre a prática; no entanto, este último espaço pouco possibilitou com relação à teorização sobre a prática de forma que a reflexão se limitou, na maioria das vezes, a questões metodológicas, numa visão tecnicista da EAD.

Na busca da construção de processos educacionais dialógicos como caminho para a formação de sujeitos críticos e autônomos, os AVA apresentam-se como espaços comunicacionais que possibilitam o relacionamento horizontal, a livre expressão e o debate em profundidade, como pudemos perceber nos diálogos travados nas duas turmas do Curso Moodle analisadas. Mas, para tal, a concepção de educação que embasa a proposta educativa precisa estar pautada no modelo de construção de conhecimento de forma coletiva, com vistas a uma formação emancipadora.

Os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, se encontram precisamente no meio das contradições presentes na sociedade. Pôr isso mesmo, não podem, de modo algum, nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática. Sob este ponto de vista, a deliberação prática e o juízo profissional autônomo se realizam no contexto dos elementos que intervêm na reflexão, e ela participa do conflito ideológico ou da contradição de interesses que se desenvolve publicamente. Aqui assume relevância ímpar a crítica, pois os professores tem a responsabilidade de ter opiniões informadas e critérios de valor argumentáveis, assim como de defendê-los publicamente. (GHEDIN, 2001, p.3).

### 6.3 A IMERSÃO NA CIBERCULTURA: OS AVA COMO ESPAÇOS DE COLABORAÇÃO E AUTORIA

A apropriação dos elementos fundamentais da cibercultura, manifestos de forma explícita através das tecnologias digitais de informação e comunicação, amplia as possibilidades de intervenção e, principalmente, de uma transformação radical nas formas de se ensinar e aprender. Outras possibilidades podem ser abertas, de forma a implantar-se processos horizontais de formação, que tenham como princípios balizadores a permanente troca de informações, o estímulo à produção de conhecimentos e de culturas e promovendo

novas relações entre as culturas e os conhecimentos estabelecidos. É nesse sentido que a perspectiva tecnológica abre um leque de possibilidades dos sujeitos intervirem no processo de comunicação. Dessa forma, as diferenças, de culturas e conhecimentos, passam a ser objetos de enaltecimento, sendo os chamados pressupostos da cibercultura elementos que contribuem para a radicalidade desses processos de comunicação e de partilha, uma vez que, a interatividade possibilitada pela comunicação no contexto digital permite que a mensagem seja modificável a partir das necessidades e solicitações daqueles que a manipulam. O receptor, portanto, potencialmente, pode romper com uma postura de passividade e vivenciar processos de coautoria, cocriação e (trans)formação, reconhecendo-se como sujeito da sua aprendizagem, como autônomo.

A autonomia, quando numa compreensão que vai além do autodidatismo, é sempre associada às possibilidades de interação presentes numa proposta educativa, em especial na perspectiva da EAD, já que é através da interação que o discente pode se posicionar de forma ativa e construir, junto ao docente, uma educação dialógica, interferindo no processo coletivo; a intervenção de todos os envolvidos é possibilitada de forma horizontalizada, ainda que exista a hierarquia na experiência e no conhecimento já produzido, de maneira que o processo educativo é único (e novo!) a cada contexto, cada tempo, cada espaço e, em última instância, cada sujeito.

A interação, no entanto, embora percebida na sua importância por diversos dos participantes da pesquisa, não é uma ação comumente presente na educação, e, mais especialmente, na EAD, nem muito menos uma atitude fácil de provocar a partir da simples presença de recursos tecnológicos que a possibilitem. Essa complexidade no que diz respeito à interação apareceu como reflexão de alguns participantes, que hora se animavam com o fórum, hora resistiam ao chat, mas que, em diversas situações, se mostraram sensibilizados com as possibilidades que a cibercultura carrega no que diz respeito à interação e como esta pode ser um diferencial numa proposta de EAD. Nas duas falas a seguir, por exemplo, os participantes expressam seu amadurecimento com relação à compreensão do papel do fórum:

*Estive envolvido em outros tópicos quando a atividade fórum estava bem interessante, assim não percebi, naquela oportunidade, quanto pode alavancar um curso à distância essa atividade. De qualquer modo nessa terceira semana foi possível, mais “maduro”, entender melhor essa atividade e assim ter a consciência da necessidade do seu uso com estudantes do curso que tenho disponibilizado no moodle. Certamente no segundo bimestre estarei trabalhando com esse tema incluído. (Participante1-CM08, no fórum).*



*Através dos fóruns é que se estabelece a verdadeira construção interativa de conhecimento. Este recurso permite que o conhecimento exposto se amplie para além do que teria apenas o tutor a oferecer, já que materiais e pensamentos oriundos de diversas experiências podem ser compartilhados. (Participante2-CM07, no fórum).*

Sobre o chat, alguns participantes expressaram sua resistência à participação, mas que, aos poucos foi sendo ressignificada ou reavaliada em função das opiniões de outros participantes, que, por sua vez, expressaram a satisfação de participar do chat ou a percepção do quanto a interação síncrona pode contribuir para a construção da afetividade ou provocar a mobilização dos participantes:

*[...] vou participar do chat (quer dizer farei o possível), que vejo como um momento descontraído de encontro, troca de ideias e mais uma oportunidade de crescimento, neste curso, que tem aberto os meus horizontes. (Participante8-CM08, no fórum).*

*Também não gosto muito de Chat, mas reconheço ser uma ferramenta importante na EAD, por ser uma forma síncrona de interação, permitindo a construção do conhecimento a partir do que já está sedimentado, de uma forma mais espontânea, on line! Percebo, também, que cada vez mais são ofertados cursos a distância, muitas vezes qualificados pelo MEC, mas que apenas utilizam recursos de TI, sem a preocupação com atividades que possibilitem a interação aluno x tutor x aluno. Desta forma perde-se a contribuição desta troca de dúvidas, opiniões e experiências, até para a própria evolução do conteúdo do curso, que poderia se modificar e enriquecer a cada novo grupo. Aqui entraria, então, o reforço da importância do Chat. (Participante13-CM08, no fórum).*

*Gostei dessa parte, que eu não havia pensado: “Por seu formato digital, o chat permite também o armazenamento das discussões para posterior leitura dos alunos que não participaram da seção ou mesmo uma posterior análise da experiência, destacando os comentários que não foram compreendidos para um futuro debate, ou mesmo o aprofundamento de alguma temática levantada.” É bem interessante a possibilidade desta memória... tô achando que ainda vou gostar de chat... Vou dormir pensando nisso hoje... no chat. (Participante2-CM08, no fórum).*

*Oi gente! Até o Participante2-CM08 passou para o lado do chat? Viva! Porém, “perde ponto” quem não participar? Ainda não me convenci! Por enquanto, tô fora! Acho (tenho certeza) que eu ainda não tenho o que dizer. Ainda tenho muita coisa pra ler, ouvir e aprender antes de ficar c h a t e a n d o os outros ao vivo. Ainda bem que os agendamentos estão próximos, não vai dar tempo de mudar de ideia, ufa! (Participante3-CM08, no fórum).*

*Se é correto entender a expressão “mobilizar saberes” como ‘tornar saberes móveis’, com o sentido de compartilháveis, de flexíveis (sem rigidez), talvez eu possa dizer que tornei móvel meu “saber” preconceituoso associado à minha incapacidade de aceitar o uso de chat (mas somente em*

*algumas situações muito específicas, como aconteceu no chat do dia 16 pela manhã, que foi muito interessante, com participação muito produtiva e agradável de se mobilizar...).* (Participante2-CM08, em outro momento, no fórum).

Os temas interação e interatividade também foram trazidos, pelos participantes, associados à compreensão da cibercultura como uma cultura que favorece a participação ativa dos sujeitos e, em se tratando de AVA, como o aspecto que pode ser o diferencial na EAD e mesmo na educação presencial, possibilitando uma maior troca entre os participantes.

*Vejo a interatividade como ponto fundamental já que, sem ela, corremos o risco do aluno dormir na frente do computador. O aluno tem que se sentir participante, atuante. Ele deve ser questionado e motivado a não ficar parado frente ao computador (clicar o mouse aqui, fazer mover uma figura para outro lado, realizar um exercício-pesquisa, webquest etc). A interação com outros indivíduos pode ser maior no ambiente on-line do que em uma aula presencial, se o ambiente for propício para as trocas.* (Participante4-CM08, no fórum).

O Participante1-CM08 manifesta-se no fórum trazendo reflexões sobre sua própria aprendizagem com relação aos pressupostos da cibercultura, considerando as transformações que essa aprendizagem pode promover em sua própria prática docente:

*Se consideramos a cibercultura como o conjunto de técnicas e saberes (envolvendo a Internet e tudo que é gerado, partindo e à sua volta) conforme está num dos textos, se estou compreendendo bem, é natural que a cibercultura tenha provocado na educação transformações absolutamente inimagináveis, conforme a realidade de hoje. Uma transformação bem palpável é a proximidade do educador com o educando. A interação via chat (tenho que enfrentar), ou via fórum de discussão, é um outro exemplo. Esse contexto virtual ou real, como é colocado por colegas desse curso, permite também a obtenção do conhecimento novo muito facilmente, significando a necessidade do educador estar sempre atualizado. // Quanto à temática dos saberes ligados à mediação pedagógica estou pensando que tenho que fazer um esforço para tornar a interatividade mais forte. Seja através de minha participação seja através do estímulo à participação entre os estudantes, fornecendo também os resultados daquilo que foi posto para discussão etc. Penso que assim poderei interligar a mediação à interatividade. A leitura de suas reflexões e induções sobre esse tema foi bastante útil para o meu entendimento da temática e tomada de posição. Penso que poderei agir melhor na integração do on-line com o presencial da parte da disciplina que é de minha responsabilidade.* (Participante1-CM08, no fórum e espaço de autoavaliação).

A Participante10-CM08 comenta sobre suas inquietações com relação aos temas abordados nos fóruns e como elas lhe levaram a buscar novos elementos para a sua

compreensão; ela compartilha o texto encontrado e reflete como as concepções de interação no *on-line* se constituem numa forma contra-hegemônica no contexto do curso em que atua:

*[...] é um desafio e tanto essa participação tão ativa na graduação, mas é uma forma contra hegemônica dentro do meu curso; pois é... eu sou professora da saúde coletiva... os alunos já sabem que é diferente... tem que participar mais, opinar; mas essa não é a realidade do curso de odontologia. (Participante10-CM08, no fórum).*

A virtualização, no sentido que discorremos em capítulo anterior, aparece nas discussões dos fóruns, quando são ressignificadas diversas concepções previamente estabelecidas pelos participantes da pesquisa. Na LMD, as virtualizações se dão nas conversas durante as reuniões, nas ideias debatidas, nas “novidades” sobre interação que eram discutidas com os docentes. No momento de atualizar, no entanto, pouco se vê das novidades, e muito da experiência e cultura de educação conteudista; mas na virtualização/reflexão, podemos trazer como exemplo uma fala da Docente2-LMD com relação à interação do docente e do tutor com os alunos para apoiar a aprendizagem:

*Agora, a gente vai ter que estar atento, os tutores também, a estar incentivando e chamando atenção: “olha, você precisa estudar mais!” Por exemplo, eu senti isso no curso de tutores. // É importante também deixar claro: “olhe, sua avaliação vai ser essa, você tem que realmente participar dos fóruns”. Tem que ficar muito claro pros alunos. // O que que seria ideal: o professor, ou o tutor pode ter a ideia antes do professor, ou pode ser combinado, tem que estar fazendo algumas perguntas de forma que quando os alunos forem respondendo você vai avaliando se os conteúdos foram entendidos. Provocando, fazendo provocações: “nessa demonstração, se tirasse essa condição, será que poderia dar certo? Será que a volta vale?” Eu faço isso em sala de aula, mudo alguma coisa e provoco [...]. Então assim, pra entender bem o conceito, perguntas, provocações, com esse objetivo. Porque aí o aluno vai estar investigando aquilo lá e ao mesmo tempo vai estar estudando. E você vai estar percebendo se o aluno está estudando, e também se está compreendendo aquilo. E algumas dúvidas vão surgir, claro, que pode até ser coletivo, e você tem que estar lá ajeitando as coisas porque pode ser que aquele material impresso não seja suficiente, e provavelmente não vai ser. (Docente2-LMD, na entrevista).*

Refletindo sobre a atuação do docente no *on-line*, e extrapolando essa reflexão para o presencial – já que muitos dos participantes perceberam que as questões e dilemas da educação a distância muitas vezes também fazem parte da educação presencial -, alguns docentes expressaram sua preocupação em dialogar com os alunos, mas trouxeram alguns entraves como a quantidade de alunos em sala de aula, impossibilitando uma atuação mais

individualizada, o paternalismo presente na maneira de lidar com os alunos, a cultura da passividade na atuação do aluno no presencial:

*Você tem toda razão quando coloca a necessidade do educador desenvolver sua atividade de maneira que o estudante seja ele próprio agente do seu aprendizado. Eu mesmo tenho pensado e dito: como vou fazer para eliminar o “paternalismo” no ensino da minha matéria? Tenho conseguido alguma coisa, mas não é o suficiente ainda. Nesse sentido, como você colocou bem: aprender a utilizar os recursos das TIC e experimentar novos desenhos educacionais. (Participante3-CM08, no fórum).*

*Deu um nó (positivo) no juízo. Perfeitas as colocações de Docente5-CM08 [sobre saberes docentes], fiquei babando... o processo virtual não me incomoda. Por esses dias estava preparando material- gravações de áudio, animações, preparações de fóruns tentando essa organicidade dentro de uma disciplina. Mas acho que de fato o grande limite para a formação atual do professor / e do aluno é a interação- compreendida como forma de construção de saberes interativa – como superar a inércia da formação tradicional dentro de um curso tecnista por exemplo – fazer o aluno opinar em qualquer coisa presencial já é um processo! (Participante10-CM08, no fórum).*

Essas reflexões apontam para um questionamento, por parte dos docentes, sobre o modelo conservador de educação que vivenciam e as possibilidades e importância de uma prática pedagógica na qual o professor é desafiado a “ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, articulador e pesquisador crítico e reflexivo” (BEHRENS; TORRES; MATOS, 2007, p.590).

A discussão sobre a cibercultura nos casos estudados teve questões unânimes entre os participantes ativos, como, por exemplo, perceber a irreversibilidade do processo de transformação cultural que estamos vivendo. Já a percepção que cada docente traz sobre como essas transformações perpassam sua própria atividade docente não segue um padrão, como é natural; enquanto alguns docentes afirmam que as mudanças já estão presentes em sua “sala de aula”, outros afirmam que sua prática não mudou, como é o caso do Docente5-LMD, por exemplo, que afirma que o conteúdo de uma determinada disciplina é o mesmo de há 20 anos atrás, e que a maneira como ensina é praticamente a mesma de agora, nem mesmo as aulas são digitadas:

*Eu uso [as TIC], mas nem tanto; não participo de fóruns de professores; de vez em quando entro na Internet, mas atuo mais em cima de livros mesmo; as coisas na matemática são mais estáticas mesmo, os programas das disciplinas são os mesmos; se você quer alguma mudança, você tem que começar a mudar, mas não por uma demanda específica do campo tipo: ‘você tem que mudar senão fica desatualizado...’; não, isso não existe. O*

*conteúdo dessa disciplina de 20 anos atrás é quase o mesmo [...]. [Os softwares educativos são uma] coisa que a gente pode mudar; eu uso de vez em quando, mas não com tanta frequência como poderia ser; porque? por várias coisas, uma é a própria extensão da disciplina; às vezes programo para usar o mapple, por exemplo, para matriz, então eu programo para usar a sala 150 [o laboratório,] com os alunos; eu uso muito pouco; os professores em geral, na matemática, ou não usam ou usam muito pouco. // Agora, tenho conseguido usar no mínimo 1 ou 2 vezes por semestre o lab. (Docente5-LMD, na entrevista).*

Entretanto, as possibilidades de colaboração, de maior interação, de maior autoria também são facilmente percebidas pelos participantes, que acreditam que essa nova cultura implica também uma nova forma de pensar e de agir no mundo e, conseqüentemente, de fazer educação.

*Gosto de pensar nas mudanças de postura que as novas tecnologias, se não impõem, pelo menos, instigam. Talvez seja difícil mudar de “mero receptor” para colaborador/produtor... mas, penso que vamos conseguir. Se não nesta geração, certamente na próxima. (Participante15-CM07, no fórum).*

*Tenho planos para utilizar o ambiente complementando a formação dos graduandos nas disciplinas que ministro com o imenso desafio de tornar o computador em um “novo ambiente cognitivo” que muda a nossa forma de pensar e, portanto, a de aprender. Finalizando este curso me sinto verdadeiramente como “um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento”. Está em nossas mãos, agora, a possibilidade de deletar a escola de portas fechadas e cercadas por muros, para deixar nascer a escola da multiplicidade, do hipertexto, do link, das janelas abertas e das salas de aulas conectadas com o mundo. (Participante3-CM07, no fórum).*

A Participante4-CM07 ressalta a importância de superar os métodos vigentes de ensino para dar sentido à incorporação das TIC na educação:

*Na educação, sem dúvida, um dos avanços mais marcantes é o acesso às novas tecnologias. Contudo as chamadas TICS só terão sentido se houver mudança de postura docente, aumento da conscientização sobre a importância da interação entre os participantes de um processo de ensino-aprendizagem, aliados à competência profissional...De nada adianta introduzir novas tecnologias se a ‘metodologia’ se mantiver nos moldes tradicionais. (Participante4-CM07, no fórum).*

A Participante16-CM08 destaca a possibilidade da interação horizontalizada e a importância desse aspecto para que as múltiplas referências dos participantes passem a interferir na construção do conhecimento, agora, de forma coletiva; a Participante12-CM07 traz questões semelhantes à perspectiva do conhecimento em rede; o Participante5-CM07

segue a mesma linha de pensamento, associando as mudanças em curso a uma quebra paradigmática:

*Oi, Docente1-CM08, estou simplesmente encantada com sua participação nesse curso, aliás, com todo o curso, mesmo considerando que o mesmo acolhe estudantes tão ausentes como eu. rss. Mas essa inclusão é possível, creio eu, pela perspectiva da cibercultura, essa cultura que mergulha no ciberespaço, sem um direcionamento prévio, tendo o virtual como instância privilegiada para possíveis atualizações. Nesse espaço, estabelece-se uma comunicação mais horizontalizada, as referências de toda a ordem podem ser disponibilizadas, acessadas, trocadas, hipertextualizadas e cada pessoa poderá “puxar seu fio de pensamento”, como diria Hugo Assmann, de acordo com seus modos culturais e interagir, trazendo novas referências para serem trocadas, acessadas... É uma nova cultura que se estabelece... (Participante16-CM08, no fórum).*

*[...] acredito que a educação na cibercultura tem como característica marcante a cooperação, o compartilhamento, a integração das diferenças, o que vem oportunizar, sobretudo, a produção coletiva não linear. A construção do conhecimento passa a ser coletiva mesmo entre pessoas distantes, rompendo barreiras de tempo-espaço. Realmente é um conhecimento em rede, em que cada estudante entende a importância da sua efetiva participação, compreende a complexidade da coisa. Cada participante, cada indivíduo representa um nó dessa rede. Penso que, este entendimento é fundamental para uma educação comprometida com tudo e com todos. A interação/conexão entre Natureza-Cultura Por outro lado, focando a nossa realidade. (Participante12-CM07, no fórum).*

*Acredito que a possibilidade de interação entre os diversos saberes e pontos de vista promovem a reflexão, o questionamento, podendo levar a uma quebra de paradigmas já pré estabelecidos // com a velocidade que andam as informações e as tecnologias é quase impossível passar ao largo da interação virtual e acho que devemos melhorar a capacitação para o uso do ambiente virtual como forma de melhor formar // aprendi muito com o curso mas acho que ainda estou no pré em relação à cibercultura. vou tentar entrar nas discussões. (Participante5-CM07, no fórum).*

Algumas discussões possibilitaram emergir as questões políticas e sociais que estão presentes na cibercultura, como o viés consumista do ciberespaço, a questão do acesso que não é para todos, ou a necessidade de políticas públicas e institucionais que favoreçam uma apropriação dessas tecnologias com o cuidado em buscar garantir um acompanhamento adequado da expansão da educação nesse novo cenário, em especial no que diz respeito à EAD, além de reflexões sobre a atividade docente *on-line* que, dentro dos modelos que se apresentam na atualidade, constitui uma sobrecarga a mais não contabilizada na carreira acadêmica, o que só vem agravar uma situação de trabalho já intensificado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). O Participante4-CM08, por exemplo, além de argumentar sobre o

viés consumista do ciberespaço e sobre o grande crescimento na oferta de cursos a distância – não necessariamente num formato coerente com o que defendemos – reforça a discussão sobre a inclusão digital, ressaltando, inclusive, a péssima escolha do termo.

*O caminho não tem mais volta. O ciberespaço também está em constante expansão, e claro que a lógica capitalista vai tentar tirar o máximo proveito disso (o ciberespaço também é um terreno dos mais férteis para o consumismo), e, na educação, isso pode acabar sendo um tiro pela culatra. Temos que ter políticas que estejam atentas para que isso não ocorra (já perceberam os milhares de cursos de EAD em instituições particulares pipocando por aí baseados em tudo aquilo que NÃO deve ser feito, de acordo com o que estamos aprendendo aqui?). Já podemos perceber um esforço político no sentido de trazer para o ciberespaço pessoas que estão à sua margem (comentaram em algum fórum por aqui que o termo EAD não é bom, pois o termo “inclusão digital”, convenhamos, é o pior de todos. Rsrs...). Claro que ninguém é tão inocente para não perceber que também existem outros interesses nesta história toda, mas já discutimos bastante todo o impacto positivo que isso pode causar na nossa sociedade (devemos cuidar para que seja!). (Participante4-CM08, no fórum).*

O Participante2-CM08, participando da discussão com o Participante15-CM08 e o Participante4-CM08, também levanta questões sobre o acesso de todos às tecnologias da rede, além de questionar a lógica perversa do sistema capitalista e considerando os códigos abertos (o *software* livre) como uma possível solução colaborativa e libertária:

*Somos 6 bilhões no mundo humano de hoje. O que me chama a atenção, com relação ao debate sobre globalização, cibercultura e similares, é que, de acordo com o vídeo [disponibilizado pelo Participante4-CM08], apenas 10% da população mundial, em 2006, estava conectada à Internet... 10%... cadê a globalização? e a cibercultura de todos-todos? [...] Vamos em frente, mas não podemos deixar de lembrar que já viveu aquele que demonstrou a lógica perversa do sistema capitalista. Como mudar a educação sem mudar o sistema de gestão das riquezas e a posse dos meios de produção de conteúdos? Produzir conteúdos e disponibilizá-los na grande rede significa ter posse dos meios de produção? Quem “comanda”? O detentor dos meios de produção ou o detentor do conhecimento sobre produção de linguagens técnicas para os meios de produção? Os códigos abertos podem ser a solução colaborativa mais libertária que exista hoje... (Participante2-CM08, no fórum).*

A Participante12-CM07 também expressa sua preocupação com o acesso às TIC, reconhecendo a importância cultural desse acesso, principalmente pelo inevitável imbricamento técnico-cultural que vivemos na atualidade, em que cada vez mais o ser humano é solicitado a adentrar esse mundo tecnológico, mas, na maioria dos casos, a partir de ações limitadas a uma escolha entre opções pré-estabelecidas:

*[...] sabemos que, infelizmente o acesso às novas tecnologias não atingiu à população de uma maneira geral, tal da inclusão/exclusão digital entre tantas outras... Devo observar, que entre os meus alunos, também os oriento, trocamos textos etc. via e-mail, vejo que ainda é difícil a comunicação via espaço eletrônico, isso é preocupante!!! // [...] acho sim, que as novas tecnologias de uma maneira geral interferem não só na prática docente, como em todo o comportamental humano. Como falei anteriormente, o ser humano é totalmente biológico e totalmente cultural, como bem explica Edgar Morin. Hoje parece que é muito mais cultural. O homem modifica o meio/ambiente/cultura e é modificado. Essa relação, interconexão corpo-sujeito/ambiente/cultura é que vai dando esse imbricamento virtual/presencial, homem/máquina, sujeito/objeto... A preocupação é que realmente, especialmente no Nordeste, a política implementada parece que o acesso para a população fica muito a desejar... e o professor-educador sempre fica entre situações angustiantes e buscando, é claro, soluções instigantes sempre! (Participante12-CM07, no fórum).*

Os participantes acima apresentam uma preocupação pertinente com relação à estratificação social entre os usuários das TIC, em especial no que diz respeito ao acesso à Internet. Na “Pesquisa sobre o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2008”, elaborado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2009), pode ser visto que apenas 43% da população urbana do Brasil já teve acesso à Internet alguma vez na vida. Quando observado esse percentual de acesso estratificado por classe social, nas classes D e E ele cai para 19%. Além disso, é preciso atentar para o tipo de ação que o usuário está apto a executar enquanto acessando a Internet; a pesquisa mencionada investigou sobre as seguintes habilidades: usar um mecanismo de busca para achar informação, enviar e-mails com arquivos anexados, enviar mensagens em salas de bate-papo e fóruns, usar um programa de compartilhamento de arquivos, baixar e instalar *softwares*, usar a Internet para realizar ligações telefônicas, criar uma página na Internet. O resultado retrata que 60% da população urbana não tem habilidade para nenhuma dessas ações e, no caso das classes D e E, esse percentual aumenta para 83%. Com relação a isso, Marilena Chauí (2006) defende a existência de dois grupos de usuários: os que são capazes de ações de autoria e os que só têm possibilidade de atuar como receptores passivos:

As pesquisas indicam o crescimento da estratificação social entre os usuários: ou seja, o peso das diferenças de classe, etnia e gênero, pois o acesso à multimídia depende não só de condições econômicas (dinheiro, infraestrutura física da casa, disponibilidade de tempo) mas também de condições educacionais e culturais (conhecimentos de várias línguas, conhecimentos gerais básicos para buscar informações e formas de interação entre elas), de sorte surgem dois tipos de usuários, o que é capaz de ação seletiva e interativa e o que só é capaz de recepção de pacotes enviados pelo emissor. (CHAUÍ, 2006, p.70).



Apesar dos aumentos nos índices de acesso, como relata o Comitê Gestor da Internet no Brasil, não se pode negligenciar a importância de um olhar ampliado para a questão do acesso aliado a uma qualificação para que esse acesso possa se dar no sentido emancipatório, de forma que o usuário seja reconhecido como autor e ao mesmo tempo se reconheça como tal. O que, necessariamente, será fomentado a partir de práticas emancipatórias em AVA que valorizem a liberdade de expressão e a reflexão crítica. Nesse sentido, mais uma vez ressaltamos o aspecto condicionante das TIC na cibercultura que, apesar de não determinarem as mudanças e inovações, criam possibilidades para tais transformações que não poderiam ser pensadas sem a sua presença.

#### 6.4 VISÃO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA *ON-LINE* COMO FORMAÇÃO

Em geral, os docentes universitários têm uma visão não profissional da docência, olhando-a como uma atividade majoritariamente intuitiva e que não necessita de competências específicas, exceto aquelas relacionadas ao conhecimento especializado (ZABALZA, 2004). Durante os debates estabelecidos nos casos estudados, em especial no Curso Moodle, diversas falas retratam a percepção de alguns participantes com relação à necessidade da formação pedagógica para o professor universitário, não diretamente relacionada com a EAD ou com as TIC, mas no sentido de pensar a formação para a docência superior, independente da modalidade ou das tecnologias que se utilize. O espaço de formação do Curso Moodle possibilitou, para alguns participantes, essa constatação:

*Aliás, devo ressaltar que o entusiasmo diz respeito à forma como se articulam as discussões, inclusive sobre questões de ensino e pedagogia, coisas que geralmente se trabalha muito pouco na Universidade. Os professores em geral são autodidatas, e isto nem sempre tem um efeito positivo. (Participante35-CM07, no fórum).*

*Acredito ainda que acrescentei à minha experiência docente importantes conceitos pedagógicos, que servem tanto para a educação presencial como para a on-line, e que sinto falta devido à minha formação tecnológica. (Participante5-CM07, no fórum).*

*Por outro lado em relação à docência então, é fatal a necessidade do educador acompanhar, aprender e usar as novas ferramentas disponíveis na cibercultura. Finalmente, o exercício da docência, naturalmente, vai exigir acompanhamento e imersão nesse novo mundo que já é realidade // Tenho feito algumas tomadas de atitude no processo de avaliação somente usando o bom senso. As suas palavras sobre o grande desafio “como posso*

*melhorar o desempenho dessa turma” ou “como posso melhor contribuir para essa turma tomar o caminho mais adequado” (interrogação). Isso parece-me agora, mais importante do que nunca. As suas reflexões dirigidas são bastante úteis. A orientação de quem tem origem em Faculdade de Educação é mais que útil, é indispensável. [,,] Estou convencido da necessidade de interagir cada vez mais com os professores da Faculdade de Educação. (Participante1-CM08, no fórum).*

A importância da formação do docente para atuação na EAD ou na docência *on-line* é problematizada por Silvia Coiçaud (2001), que discorda do trabalho compartimentado na EAD (como propõe o modelo da UAB) argumentando que, além da necessidade de uma formação especializada para a realização das atividades específicas da modalidade, a responsabilidade dos projetos a distância deve ser assumida por toda a equipe; nessa perspectiva, as tarefas de produção de material didático, apoio à aprendizagem dos alunos e de avaliação de todos os processos envolvidos requerem, segundo a autora, um trabalho conjunto de uma equipe de profissionais conhecedores das especificidades da modalidade e comprometidos axiologicamente com ela. Com relação a isso, alguns docentes expressaram sua preocupação com as propostas do modelo da UAB no qual está presente o papel do professor conteudista e dos tutores; eles refletem em como esta separação de papéis pode gerar consequências indesejáveis na educação, e interpretações desastrosas como a ideia de que o tutor pode substituir o professor:

*[...] Seguindo o que professora Docente1-CM08 escreveu: “Se o professor-tutor fizer parte do processo melhor ainda. Este pode contribuir com novas situações de aprendizagem. O ideal é que o conteudista forme os tutores e que estes também sejam autores no processo...” Com esse sonho nas mãos, não seriam todos conteudistas, no amadurecimento do processo? Isso seria muito bom! Porém, o atual funil brasileiro – o real – não estaria invertido? O fluxo da EAD não estaria andando na contramão desse comentário, nas mãos de EADs com fins lucrativos? Formando tutores-substitutos de tutores-professores ainda mais distantes dos conteudistas? (Participante3-CM08, no fórum).*

*[...] acho que [...] a equipe envolvida tem que estar bem envolvida no processo... e sempre. Principalmente o conteudista, este deve estar continuamente olhando de perto como o seu conteúdo está sendo utilizado, transformado (concordo que ele não deve ser estático, e sim evoluir junto com o amadurecimento do curso). Se isso não acontece corremos o risco daquele efeito da brincadeira do telefone sem fio. O problema é que, como você mesmo falou, o conteudista produz o material e “some”. Aliás, mesmo sendo especialista e conhecendo muito o tema, na maioria das vezes ele pega uma obra já pronta e faz uma rápida adaptação, se livra dos problemas autorais e pronto. O conteudista é mau caráter? Quero acreditar que não. Quero acreditar que ele só queira voltar para suas outras*

*atividades (seus projetos, suas pesquisas, suas turmas).* (Participante2-CM08, no fórum).

Silvia Coiçaud (2001) argumenta que a função do professor tutor é de fundamental importância e que a relação estabelecida através de contratos temporários entre a instituição e ele pode gerar situações conflituosas comprometendo o andamento do projeto. A pesquisadora defende ainda que “os tutores devem fazer parte das equipes de trabalho e que seu nível de responsabilidade não pode restringir-se aos períodos de tutoria” (p.67), já que eles são os sujeitos mais próximos dos alunos e, por isso, mais conhecedores de suas características idiossincráticas. Nesse sentido, a participação dos professores tutores em tarefas como a organização de conteúdos, definição de estratégias pedagógicas, ou elaboração de instrumentos de avaliação pode ser bastante enriquecedora. Em modelos como o proposto pelo Sistema UAB, no entanto, essa necessária valorização da função do professor tutor é dificultada pelos critérios rígidos de sua contratação, de forma que a concepção de tutoria mais adotada é de uma atividade funcional e de atuação apenas reativa a dúvidas e questionamentos dos alunos, dando a impressão de que o tutor é apenas um filtro entre o corpo discente e o corpo docente, de forma a possibilitar a ampliação da relação numérica docente/aluno. Nessa concepção, o perfil do tutor é concebido como alguém de menor importância para o desenvolvimento de um curso a distância e sua atuação se limita a uma atividade pontual e sem autonomia.

Os participantes Participante1-CM08, Participante2-CM08, Participante3-CM08, Participante4-CM08, Participante5-CM08 e Participante6-CM08 foram os mais ativos no Curso Moodle 2008. Em determinado momento do curso, eles conversam, via fórum, sobre os próximos passos e a responsabilidade de quem está fazendo o curso em, de certa forma, propagar essas ideias e contribuir com a institucionalização da EAD em suas unidades e na UFBA como um todo. Partindo do virtual, eles trazem a interação para o concreto e tentam planejar ações, de forma coletiva, que promovam a continuidade não só das relações construídas no curso, mas também da formação que foi iniciada nele. Trazem a preocupação com as mudanças que estão ocorrendo nos processos educativos em função da presença da cibercultura e levantam hipóteses de como a UFBA vai conduzir/acompanhar esse processo; com muita frequência, falam da necessidade de formação continuada do docente do ensino superior para acompanhar essas mudanças e da importância de uma aproximação com as discussões trazidas pela Educação.

É fato que há uma grande defasagem de formação pedagógica dos docentes na UFBA; não que a realidade da UFBA seja diferente das demais instituições de ensino superior, mas apenas confirma o que pesquisadores como Maria Isabel da Cunha (2003), Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2002), Miguel Zabalza (2004), dentre outros, já trazem há anos nas suas pesquisas sobre a docência no ensino superior, alertando sobre a prática da docência universitária baseada quase que exclusivamente no instinto individual, na própria experiência como aluno e no conhecimento do conteúdo.

Algumas instituições caminham no sentido de uma formação específica para os docentes envolvidos em programas de EAD, como é o caso da UNEB, que, ao convocar docentes para atuarem em cursos da UAB, estabeleceu a obrigatoriedade da participação em curso de capacitação para docentes em EAD oferecido pelo Núcleo de EAD da instituição, independente da comprovação de experiência na modalidade<sup>104</sup>. Dessa forma, são criados espaços de discussão e reflexão para os docentes que passam a atuar nessa modalidade assim como se abre espaço para a discussão de propostas de forma integrada e coletiva.

Outras universidades já caminham na direção de uma formação ampliada e institucionalizada para a docência superior com programas que abordam a mudança paradigmática, as tecnologias, a EAD, a exemplo da Universidade Federal do Paraná que propõe uma formação continuada para o professor universitário que atua no ambiente virtual da instituição, visando “munir o docente-aluno de base teórico-prática para potencializar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na educação on line de uma forma crítica, criativa, dialógica, interativa e que corresponda aos pressupostos do paradigma da complexidade” (BEHRENS; TORRES; MATOS, 2007, p.595). A proposta é apoiada nos pressupostos da abordagem progressista, de Paulo Freire (1992), citado pelas autoras, que defende uma atuação ativa e autônoma do aluno no processo de construção do conhecimento e que, embora tenha antecedido a proposição do paradigma da complexidade, tem uma pertinente conexão com este quando defende uma docência crítica e dialógica (BEHRENS; TORRES; MATOS, 2007). Segundo as autoras:

A base teórica do estudo focaliza a mudança paradigmática gerada na sociedade do conhecimento. Toma como referência a necessidade de superação do paradigma conservador e a busca de um paradigma inovador que atenda à produção do conhecimento num processo reflexivo, crítico e

---

<sup>104</sup> Informação obtida em email de divulgação do Processo de cadastro e seleção para docentes bolsistas a fim de atuarem no âmbito da educação a distância, do Núcleo de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia, em setembro de 2009.

transformador. A superação do paradigma conservador torna-se emblemática neste processo formativo, pois a maioria dos programas de formação a distância repousa sobre pouca interatividade e fundamenta-se na [concepção de uma] educação bancária [...]. (BEHRENS; TORRES; MATOS, 2007, p.591).

A UFBA ainda não possui diretrizes para a formação pedagógica, ou para uma formação específica para EAD ou educação em AVA, de seu corpo docente, mas a demanda para esse tipo de formação já está presente na instituição, especialmente no que diz respeito aos ambientes virtuais de aprendizagem. Discutimos no Capítulo 2 a noção de experiência como formação, ou formação na experiência, baseando-nos na abordagem de Jorge Larrosa (2001, 2005). Essa perspectiva de formação associa-se a um “vir a ser o que se é” a partir das reflexões sobre as experiências vividas, entendendo as experiências como aquilo que se passa ao sujeito da experiência, sempre associado ao sentido que é dado à experiência pelo próprio sujeito que a vivencia. Nessa lógica, e entendendo que a imersão na cibercultura é um aspecto fulcral para a apropriação dos novos modos de ser, pensar e estar que emergem a partir das suas especificidades, a experiência *on-line* como formação é uma das perspectivas viáveis para a formação para a docência superior *on-line*; e aqui nos referimos às inúmeras vertentes possíveis do que pode ser compreendido como uma experiência *on-line* (a exemplo da experiência como aluno *on-line*, como docente *on-line*, como participante de comunidades virtuais, como interagente em espaços de discussão na rede ou salas de bate-papo etc.), desde que associadas a uma reflexão crítica sobre a própria experiência.

Durante o decorrer da nossa própria experiência vivenciada junto aos sujeitos desta pesquisa nos diversos espaços que a compuseram – muitos deles *on-line* – refletimos criticamente sobre cada momento e buscamos construir conhecimento a partir dessas reflexões, associadas, é claro, às teorias que embasaram a pesquisa. Formamo-nos pela experiência. Os demais sujeitos que vivenciaram conosco esse processo também foram levados a ressignificar e mobilizar seus saberes, dentre eles os saberes docentes, caracterizando uma formação a partir das experiências vivenciadas. Mais especificamente sobre a formação para a docência *on-line*, pudemos perceber, a partir das reflexões explicitadas em fóruns, entrevistas e outros espaços analisados na pesquisa, o potencial de ressignificação de conceitos e de aprendizagem sobre os próprios ambientes utilizados como suporte (especialmente no caso do ambiente Moodle), caracterizando o que estamos chamando de “experiência *on-line* como formação”.

Essa perspectiva não descarta a necessidade de teorização nem de reflexão sobre as mudanças em curso na sociedade contemporânea que questionam o modelo conservador de reprodução de conhecimento e defendem que a formação do docente universitário deve orientar-se na possibilidade de transição paradigmática, como as defendidas por Maria Isabel Cunha (2003), Marilda Behrens (2009a, 2009b), dentre outros. Além disso, a perspectiva da experiência *on-line* como formação está em consonância com propostas como a discutida por Doris Bolzan e Silvia Isaia (2010) que compreendem a experiência como princípio e não como momento de culminância da aprendizagem docente e defendem que esta

[...] constitui-se como elemento basilar da pedagogia universitária, na medida em que se consolida a partir da articulação entre modos de ensinar e de aprender, permitindo aos atores desse processo intercambiarem essas funções, tendo o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa [...] como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional. Essa condição implica a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais. (BOLZAN; ISAIA, 2010, p.3).

## 6.5 PESQUISA E PRÁTICA NOS AVA: A INTEGRAÇÃO DE SEUS SUJEITOS

A educação na cibercultura enfrenta o desafio de lidar com uma cultura pautada na comunicação interativa e que ultrapasse o modelo de comunicação de massa, de forma que os sujeitos comunicantes são, em potencial, ao mesmo tempo receptores e emissores e atuam numa perspectiva de cocriação e de autoria. Essa perspectiva favorece uma proposta educativa pautada na autonomia com vistas a uma construção coletiva de conhecimento de forma crítica e que supere o modelo da transmissão – tão amplamente criticado por mestres como Anísio Teixeira e Paulo Freire. No entanto, como argumenta Marco Silva (2004), até para aqueles que se sensibilizam com as argumentações desses mestres e defendem a participação e a dialógica como fundamentais para a aprendizagem, é difícil atuar dentro de um modelo comunicacional que supere a lógica da transmissão e da repetição; para o autor,

[...] mesmo adeptos das orientações destes mestres, os professores podem permanecer apegados ao modelo da transmissão que faz repetir e não construir. Isto porque não desenvolveram uma atitude comunicacional que favoreça promover as participações e dialógica como condição *sine qua non* da aprendizagem. Falo de uma atitude comunicacional que não apenas atente idealmente para a participação e para a dialógica, mas que também as promova concretamente no cotidiano da sala de aula presencial e a distância. Essa atitude supõe técnicas específicas, mas antes de tudo, requer a

percepção crítica de uma mudança paradigmática em curso na cibercultura. (SILVA, 2004, p.4).

Com o objetivo de sugerir elementos que considera essenciais para a prática de uma pedagogia baseada na interatividade, Marco Silva (2004) sistematiza o que ele denomina de “indicadores de interatividade”, os quais resumimos a seguir: (1) Disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões – favorecer a participação coletiva em debates possibilitando o livre diálogo e as trocas, oportunizar trabalhos em grupos e motivar o grupo através de recursos cênicos; (2) Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências – fazer uso de diferentes suportes, garantir um território de expressão e aprendizagem labiríntico, possibilitar que o aprendiz conduza suas explorações, desenvolver um ambiente intuitivo, funcional e amigável; (3) Provocar situações de inquietação criadora – promover ocasiões de enfrentamento com o grupo, elaborar problemas que possibilitem aos alunos ressignificar ideias, conceitos e preconceitos, incentivando-os a buscar soluções de forma autônoma e colaborativa; (4) Arquitetar percursos hipertextuais – explorar o potencial do hipertexto criando caminhos diferentes, multidisciplinares, com múltiplas combinações de linguagens, baseados no universo cultural dos estudantes; (5) Mobilizar a experiência do conhecimento – organizar situações de aprendizagem considerando a experiência, conhecimento e expectativas prévias dos estudantes, tendo o conteúdo como ponto de partida da aprendizagem e não de chegada.

Observando os casos estudados, podemos perceber a presença desses indicadores de interatividade nas turmas do Curso Moodle através de aspectos como: possibilidade de debate de forma aberta, criação de caminhos hipertextuais e hipermediáticos nos conteúdos disponibilizados, problematização de questões relativas aos temas de estudo possibilitando a troca entre os participantes e promovendo colaboração entre eles, além de um espaço de reflexão e de ressignificação de conceitos e ideias. Observando os dois outros casos estudados, com foco na estrutura proposta nos ambientes virtuais, podemos perceber que esses indicadores não aparecem de forma clara: a hipertextualidade é pouco implementada, o fomento às atividades de grupo é quase inexistente, os percursos propostos seguem um padrão linear, e o conteúdo é o foco central sendo concebido, em especial na LMD, como ponto de chegada da aprendizagem. Além disso, os docentes da LMD verbalizaram nas entrevistas sua tendência à adoção de propostas mais próximas de uma visão conteudista e, conseqüentemente, reprodutivista, o que também pode ser percebido no modelo de suas aulas presenciais pautadas no falar/ditar do professor e no ouvir e copiar do aluno. A estrutura

proposta no ambiente, porém, embora seja um importante elemento para a análise que aqui elaboramos, não se constitui num aspecto determinante da prática pedagógica que virá a se concretizar, já que a interação entre os sujeitos do processo educativo é que implicará ou não uma prática dialógica pautada numa concepção ampliada de autonomia. Vale ressaltar, portanto, que a análise aqui elaborada da LMD é, inevitavelmente, parcial, já que finaliza antes que o processo educativo se complete na interação docente-discente; no caso da DESG, embora a análise decorra até o final do processo educativo, a reduzida quantidade de alunos não propicia uma compreensão ampla do caso, já que desfavorece os debates propostos pelas docentes. No entanto, no que diz respeito à educação em AVA, uma proposta pautada nos indicadores de interatividade relacionados vem favorecer de forma bastante acentuada a busca de tal dialogicidade.

Pautados nessa consideração, ressaltamos que a proposta do Curso Moodle foi construída apoiada pelas investigações de dois grupos de pesquisa da FACED que estudam a EAD e as TIC (o GEC e a REDPECT) e buscou trazer para a prática as concepções teóricas discutidas e ressignificadas durante o processo de doutoramento desta autora. As propostas da DESG e da LMD, por outro lado, não foram concebidas pautadas em uma interlocução com as teorias existentes sobre o tema da EAD e das TIC, caracterizando uma falta de integração, dentro da universidade, entre os sujeitos que praticam a educação em AVA e os que pesquisam sobre esses temas. Essa situação remete-nos ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que, embora já estabelecido como princípio, ainda não se dá de forma completa na realidade das universidades brasileiras (MOITA; ANDRADE, 2009). Sobre esse tema, Antônio Joaquim Severino (2009) argumenta que privilegiar a pesquisa seria desprestigiar o ensino de graduação, considerando-o como uma tarefa menor, correndo o risco de assumir “uma postura altaneira e arrogante que acabará impedindo a universidade de dar à sociedade o retorno que ela espera e merece, com toda legitimidade. Processo que, independentemente de sua qualidade intrínseca, desvirtua a própria razão de ser da Universidade” (p.258). Por outro lado, privilegiar o ensino de graduação apenas seria assumir uma postura profissionalizante, ignorando o papel da universidade na formação científica e política de seus estudantes, levando o ensino superior a se fechar em si mesmo.

Nunca é demais insistir: cabe à universidade como instituição como lugar específico do ensino superior dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista. Por mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, isso não compromete sua finalidade intrínseca, formadora que precisa ser da consciência social que é a



única sustentação de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador. (SEVERINO, 2009, p.258).

Em consonância com essa argumentação, Filomena Moita e Fernando Andrade (2009) defendem que o ensino sofre importante renovação quando integrado ao conhecimento produzido na pesquisa, ao mesmo tempo em que ganha relevância e significado para a comunidade universitária. Segundo os autores,

O ensino é, provavelmente, o melhor exemplo dessa renovação, à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária. Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social. Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino. (MOITA; ANDRADE, 2009, p.272).

Na EAD, ou na educação em AVA de modo geral, a importância da renovação dos processos educativos a partir do conhecimento produzido na pesquisa é fundamental para que se avance para um patamar de qualidade na EAD, e para a busca de uma educação dialógica pautada na autonomia e na construção coletiva de conhecimento. Na UFBA não existe uma prática, institucional, nesse sentido; no caso do Curso Moodle, embora a proposta tenha sido concebida a partir dessa integração com a pesquisa e tenha possibilitado a reflexão sobre a prática e provocado uma ressignificação de diversas concepções relacionadas ao tema EAD, o alcance quantitativo do curso é ainda muito restrito, além de não se caracterizar formalmente como uma proposta institucional para a formação do docente universitário nem ter uma parceria efetiva com a FAGED – principal *lócus* de investigação sobre os temas em questão. Além disso, como pudemos observar no histórico trazido no Capítulo 4, diversas outras ações educativas em AVA estão acontecendo na UFBA independente de reflexões conjuntas com pesquisadores do tema. Uma maior integração entre os indivíduos e grupos que pesquisam a educação em AVA e a EAD e aqueles que a praticam favoreceria uma renovação de tais práticas.

Essa concepção é compartilhada pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação do país, que, em carta divulgada pela direção da FAGED abordando uma discussão sobre a formação de professores na modalidade a distância, ressalta que:

[...] os cursos de Formação de Professores (FP) na modalidade à Distância não podem estar dissociados das Faculdades/Centros de Educação ou permanecerem encastelados em espaços próprios, nem tampouco, esta modalidade deve distanciar-se dos parâmetros curriculares e das exitosas experiências dos cursos presenciais. Estes cuidados são necessários pois, reafirmamos que as Unidades da Educação têm competências estabelecidas para uma melhor condução pedagógica desses cursos. (FORUMDIR, 2008).

Concordamos com essa perspectiva defendida pelo FORUMDIR e a ampliamos entendendo que as Faculdades de Educação têm competências estabelecidas (e responsabilidades) não somente para contribuir com os cursos de formação de professores a distância, mas, também, com cursos a distância de outras áreas do conhecimento. Para tal, ações institucionais no sentido de integrar pesquisadores e demais sujeitos que praticam a EAD e a educação em AVA na UFBA são necessárias para que se possa ampliar o envolvimento da UFBA com essa modalidade de ensino, sempre na busca da construção de propostas que visem a uma educação dialógica que contribua com a formação de sujeitos críticos e autônomos; propostas essas que sejam pensadas em espaços interdisciplinares e que propiciem a reflexão sobre as possibilidades de transição entre uma prática docente conservadora para uma inovadora, condizente com as exigências da sociedade do conhecimento.

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se partir de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar. Por isso mesmo, também na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Ambos, professor e aluno, precisam da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz e para ter um aprendizado significativo. (SEVERINO, 2009, p.261).

## 6.6 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM AVA

A importância de políticas institucionais para a EAD, coerentes com os objetivos e demandas da instituição e coerentes com as políticas públicas para a modalidade, vem sendo problematizada de maneira enfática pela literatura. O artigo “Learning to teach *on-line*: creating a culture of support for Faculty”, de Kate Marek (2009), por exemplo, aborda a necessidade de suporte institucional para as práticas *on-line* e recupera algumas pesquisas sobre o tema destacando que a ênfase, na literatura trazida pela autora, é mais no *como fazer*,

no *desenho dos cursos*, nos *ambientes de aprendizagem*, no *aprendizado das ferramentas tecnológicas*, entre outros. A pesquisa também retrata que poucas instituições apresentam um suporte considerado, pelos docentes, adequado para o necessário apoio às práticas *on-line*. A autora conclui sugerindo um modelo de três níveis para a criação de uma cultura de suporte para a docência *on-line* que inclui: um nível de suporte específico do curso/programa – incluindo apoio de colegas e parceiros mais experientes, suporte voltado especificamente para as disciplinas do curso e para o seu desenvolvimento; um nível de suporte institucional – incluindo infraestrutura tecnológica, suporte financeiro, formação pedagógica e técnica para a docência *on-line*, apoio para a elaboração do projeto (desenho) do curso; e um nível que envolva a formação continuada externa – como participação em eventos e cursos que abordem o conhecimento específico da área e a especificidades da docência *on-line*.

Considerando a tendência de convergência entre a EAD e a educação presencial com a presença das TIC, a definição de políticas institucionais para a EAD, a nosso ver, encontra-se dentro de um contexto maior que estamos chamando de política institucional para a Educação em AVA. Isso porque a docência em ambientes virtuais, como já dito anteriormente, não se limita à modalidade a distância, embora a englobe quando falamos da EAD na atualidade – que, quase sempre, se refere à EAD *on-line*. A educação em AVA também se refere ao uso desses ambientes como espaços virtuais para a modalidade presencial e que, apoiado na Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores através de atividades a distância, tende a dar origem a uma educação híbrida, semipresencial.

Speck (2000), citado por Kate Marek (2009), critica a forma como a academia vem adotando a educação *on-line* com relação a três aspectos: (1) a deficiência da academia em avaliar cursos *on-line*; (2) a deficiência em preparar as faculdades e institutos para o oferecimento de cursos *on-line*; e (3) a opção pelos cursos *on-line* não pelo modelo educacional que representam, mas pelo modelo econômico. Com relação ao item (2), o autor, ainda segundo Kate Marek (2009), argumenta que a academia, além de não prover uma formação adequada aos professores para a docência *on-line*, também enfraquece a autoridade docente levando-os a assumir atividades *on-line* para as quais eles não têm autonomia (em função da não formação) e ficam dependentes de outros profissionais.

A análise que fazemos dos casos de estudo é coerente com essa argumentação, e fica bastante evidenciada no caso da LMD pela ausência de formação dos professores para a docência e, menos ainda, para a docência *on-line*, além de uma atuação da equipe

independente de um apoio institucional adequado – nem no planejamento, nem no desenvolvimento do curso – no que diz respeito às especificidades da EAD. Essa ausência de apoio institucional e de formação gera uma reprodução do modelo de educação presencial adotado, individualmente por cada docente, no *on-line*; inclusive desconsiderando, como vimos na descrição da LMD, aspectos basilares da EAD como é o caso da flexibilidade do tempo de estudo. Além disso, como, no caso da UFBA, a ausência de formação pedagógica do docente superior – situação condizente com o que relata a literatura da área – leva a uma atuação docente mais pautada numa visão tecnicista e reprodutivista da educação (se é que podemos generalizar), a repetição do presencial no *on-line* se dá também a partir dessa visão; tudo isso ocorre no contexto da inexistência de espaços institucionais de reflexão coletiva sobre as práticas na EAD.

No Curso Moodle, a busca de um apoio ou de uma ação mais institucionalizada para a atuação no *on-line* foi verbalizada por alguns docentes; no excerto a seguir, o Participante4-CM08 reflete sobre um possível modelo de gestão e apoio à EAD e verbaliza seu entendimento de que são necessárias políticas institucionais nesse sentido, além de buscar informações sobre outras iniciativas na UFBA no que diz respeito aos AVA ou à EAD – explicitando a ausência de compartilhamento de informações nesse sentido na instituição. Além disso, o Participante4-CM08 também ressalta, em outro momento, sobre a importância do espaço de reflexão coletiva e de trocas entre pares possibilitado pelo Curso Moodle:

*Imagino que estamos caminhando para uma situação onde o papel do professor será cada vez mais de guia para o aluno, que, por sua vez, deverá ter um papel mais ativo na sua própria educação. O professor gradualmente substituirá então parte de suas atividades (tempo em sala de aula, por exemplo) para investir em produção científica (incluindo elaboração de materiais didáticos e cursos baseados neste novo modelo). Grupos envolvidos especificamente no estudo e desenvolvimento de materiais para serem utilizados nestes novos modelos deveriam ser formados e ampliados. Claro que este tipo de comportamento deveria ser incentivado e direcionado por políticas educacionais da instituição. Entendo que todos nós que estamos envolvidos neste curso somos exemplos disso, mas alguém pode dar outros exemplos de movimentos neste sentido aqui na UFBA? (Participante4-CM08, no fórum).*

*Vejam como é incrível ver se tornando realidade aquilo que temos discutido aqui. Talvez nunca tenha trocado tantas experiências e aprendido tanto com outros professores que trabalham na mesma instituição que eu como agora, aqui, neste ambiente virtual. (Participante4-CM08, em outro momento no fórum).*

A Participante34-CM08, ao refletir sobre a dificuldade de estabelecer uma prática colaborativa e interativa no *on-line* quando a superação da pedagogia da transmissão ainda não se deu no presencial, questiona sobre a necessidade de uma prioridade institucional para a formação pedagógica de seu corpo docente:

*Em todos os textos e discussões do fórum fala-se na necessidade de superação da pedagogia da transmissão na concepção de cursos EAD. Contudo, mesmo na educação presencial, ainda prevalece o uso da metodologia tradicional de “educação bancária” (pelo menos na minha unidade). Assim, estabelecer estratégias colaborativas e de interatividade no ambiente virtual pode ser extremamente difícil para quem não consegue se desfazer da pedagogia da transmissão sequer na modalidade presencial. A universidade não deveria estar mais preocupada na capacitação de docentes para a nova realidade do ensino? (Participante34-CM08, no fórum).*

Em contrapartida, a ausência de uma atuação contundente da instituição parece mobilizar a autonomia do docente, que, em alguns casos, busca seus próprios caminhos para a formação e para garantir, ainda que minimamente, um respaldo institucional; pudemos observar uma situação como essa na DESG, quando a docente responsável optou por participar do Curso Moodle com o objetivo de estar respaldada por uma proposta formativa “da UFBA” para atuar em EAD no Moodle.

Na LMD, uma das docentes traz a necessidade do “tempo” para se apropriar dos conhecimentos necessários para a utilização do ambiente Moodle e para compreender essa nova maneira de “ensinar”. Os primeiros impasses com o ambiente foram difíceis para os docentes; especialmente para aqueles que estão se aproximando dos processos ciberculturais na educação, vencer esse primeiro contato foi um grande desafio. É o tempo individual de cada um que se mostra presente como um elemento que não pode ser desconsiderado nos processos formativos.

*Mas eu acho que geometria já vai ser bem mais simples, a próxima, geometria analítica. Pela experiência e pela disciplina. Porque, a gente combinava ‘você vai fazer isso’, eu anotava, fazia todas as anotações; agora é interessante que quando eu sentava pra digitar, eu já tinha outras ideias e já mudava. Outra história era como a gente estava... lia, lia, lia e quando ia fazer alguma coisa, que alguém explicava como, a gente já esquecia de tudo... quantas e quantas vezes a gente recomeçou o trabalho. (Docente3-LMD, na entrevista).*

O tempo também foi abordado por diversos sujeitos da pesquisa como um elemento necessário e escasso no nosso contexto contemporâneo; a ausência de tempo para acompanhar o curso Moodle, por exemplo, foi um dos argumentos mais trazidos como justificativa para a

pouca participação nas discussões teóricas. Kate Marek (2009), na pesquisa já citada anteriormente (realizada nos Estados Unidos), traz importante reflexão sobre o que os professores universitários consideram como necessidades básicas na formação do docente para a atuação em cursos *on-line*; a primeira dessas manifestações, expressas na parte aberta do *survey* que deu origem ao artigo, trouxe à tona a categoria *tempo*. Tempo aqui compreendido como tempo do “lançamento dos cursos, mas também parece referir-se ao ‘tempo’ em um sentido mais cósmico (por exemplo: ‘Há sempre tempo suficiente?’)”. Entendemos esse tempo encurtado, que corresponde ao “trabalho intensificado” dos professores universitários (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), como já dissemos antes, como um impeditivo para que a formação possa se dar, também ela, da forma desejável. Na fala seguinte, o Participante2-CM08 expressa claramente a sua preocupação com o excesso de trabalho docente e questiona como a EAD e os AVA podem ser pensados de forma a não aumentar ainda mais a “exploração” do docente:

*Quero a máquina, o virtual, para tornar a vida melhor, não para agilizar a exploração de minha força e capacidade laboral, de minha vida, de meu tempo livre. [...] A EAD nas IFES tem que ser instrumento do MEC para a valorização docente, não para a exploração docente...nosso espaço é público, temos que propor novas formas de organização para nossa formação continuada no mundo atual. (Participante2-CM08, no fórum).*

Silvia Coiçaud (2001), refletindo sobre as tensões que se estabelecem em instituições presenciais que passam a ofertar cursos a distância, em consequência das divergências existentes entre os critérios e exigências de cada uma das modalidades, fala da necessidade de:

[...] entabular um diálogo permanente entre os especialistas da modalidade, os docentes e os alunos dessas carreiras para analisar problemáticas diferentes, sanar dúvidas e discutir aspectos teóricos inerentes a essa forma de estudar; por outro lado, implica estabelecer certas pautas e certos acordos de trabalho intra e interinstitucionais que possibilitem gerar um marco normativo tendo em vista viabilizar o desenvolvimento desses projetos educativos a distância”. (p.62).

A EAD tem sido vista e debatida atualmente como um viés da busca de democratização da educação no país, muito embora este debate tenha uma tendência fortemente quantitativa. No entanto, concordando com Antônio Joaquim Severino (2009) no que diz respeito a uma necessária atenção aos aspectos qualitativos dessa democratização da

educação de maneira geral, a busca da qualidade na EAD não pode esperar por uma solução dos aspectos quantitativos para, então, se preocupar com a qualidade.

São, pois, ainda muito numerosos os desafios político-sociais que envolvem a realidade da educação universitária no país. Mas, por maiores que sejam esses desafios em sua dimensão quantitativa, não se pode aguardar sua solução para se cuidar igualmente daqueles desafios de natureza qualitativa, relacionados aos aspectos da vida acadêmica no interior das instituições e nos processos propriamente pedagógicos da formação universitária. (SEVERINO, 2009, p.257).

Nesse sentido, as políticas institucionais para a educação em AVA, inexistentes na UFBA atual, precisam ser pensadas a partir da observância dos demais aspectos problematizados nesta pesquisa – além de outros que não abordamos – buscando definir diretrizes que apontem para: a construção de propostas educacionais pautadas na autonomia, na dialogicidade, no respeito às diferenças e idiossincrasias de cada um dos envolvidos no processo, que avancem da perspectiva de reprodução para a de construção de conhecimento; para a imersão na cibercultura, buscando a efetiva construção de uma cultura *on-line* na instituição; para a integração das práticas educacionais em AVA com as pesquisas sobre o tema; para propostas de formação pedagógica do professor universitário na UFBA que abordem as especificidades da educação *on-line*, que possibilitem a existência de espaços multidisciplinares de trocas, de discussão de experiências, de reflexão sobre a prática docente e que contribua com uma mudança paradigmática nas práticas educativas na instituição. Políticas essas construídas de forma coletiva e que possam ser reelaboradas continuamente a partir da reflexão que se dá na própria experiência docente. Certamente, essa é uma tarefa extremamente complexa, e pensamos que o ponto de partida para essa construção coletiva é exatamente a valorização das experiências já existentes (práticas e investigativas), entendendo que os grupos já atuantes são aqueles que mais podem, inicialmente, contribuir para a construção dessas políticas de educação em AVA e, principalmente, para a difusão do conhecimento já produzido entre os demais membros da comunidade UFBA, abrindo possibilidades para outras construções de experiências e conhecimento, e agregando a essa grande empreitada outros sujeitos que se mobilizam e se permitem ressignificações de antigas concepções.

Durante toda a pesquisa vimos brotar “borbulhas” de inovação, de transgressão, de ressignificação de antigas concepções, tanto no que diz respeito às possibilidades da educação na cibercultura quanto com relação a uma educação pautada numa perspectiva de autonomia.

Vimos que diversos participantes já estavam ou foram mobilizados a partir dos debates travados, posicionando-se como sujeitos autônomos em busca de construções coletivas, de práticas docentes comprometidas com uma educação que vá além da formação profissional para um mercado competitivo. Não foram muitos, é verdade, mas foi um pequeno grupo que parece exemplificar o que Michael Apple (2003) chama de “trabalho contra-hegemônico” e que representa a resistência às práticas hegemônicas conservadoras; segundo o autor, as mudanças mais significativas acontecem de baixo para cima, do local para o global, justamente pela dificuldade de sustentar grandes movimentos transformadores, e demonstram que as práticas educacionais não tomaram uma única direção unidimensional e conservadora. Dessa forma, essas “borbulhas”, aliadas à busca de diretrizes institucionais construídas de forma coletiva, e lançando mão da “docilidade das técnicas contemporâneas, que se apresentam mais propícias à liberação do esforço, ao exercício da inventividade e à afloração e multiplicação das demandas sociais e individuais” (SANTOS, M., 2006, p, 166), representam o potencial de transformação das práticas educativas em AVA na UFBA numa perspectiva de autonomia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Longe é um lugar que não existe...*

**Richard Bach**

O contexto contemporâneo é fortemente marcado pela presença das tecnologias de informação e comunicação de base telemática, e a relação íntima estabelecida entre a sociedade e as tecnologias faz emergir a chamada cibercultura como nova forma sociocultural da atualidade. A cibercultura caracteriza-se “como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2003, p.12), consubstanciada por um “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 caracterizado como o novo ambiente de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores” (LÉVY, 2000, p.32). A comunicação é o aspecto que mais sofre transformações nessa nova cultura já que a mesma é caracterizada pela liberação do polo de emissão através da implantação das redes tecnológicas que são estruturantes de uma atuação pautada na autoria e na colaboração.

Assim como em outras áreas da cultura contemporânea, na educação tem-se vivenciado a evolução das TIC de forma cada vez mais contundente. Essa evolução provoca transformações sociotécnicas que sugerem transformações também nas relações pedagógicas, já que o processo de aprendizagem é naturalmente modificado com as mudanças culturais. A EAD, em especial, tem sido uma modalidade amplamente influenciada com essa evolução das TIC, na medida em que estas possibilitam uma interação coletiva entre os participantes de um curso a distância, interação essa que era praticamente impossível quando a EAD era baseada na utilização exclusiva de mídias de massa, como o material impresso, o rádio ou a TV. A utilização das TIC na educação presencial também vem acontecendo num crescente, o que gera a necessidade de reflexões sobre a maneira como essas tecnologias estão sendo apropriadas pelos sujeitos da educação, seja ela presencial ou a distância. Dentro desse

contexto, surgem os chamados ambientes virtuais de aprendizagem que passam a se constituir em espaços de interação, colaboração e difusão de conteúdos na educação, e cuja utilização segue orientações diversas a depender das concepções de educação compartilhadas pelos envolvidos.

As reflexões sobre a relação educação/tecnologias, portanto, têm alcançado uma importância fundamental para o meio acadêmico com base em diversos argumentos, dentre os quais se destaca aquele que enfatiza a ampliação, em virtude de tais mudanças culturais, das possibilidades de expressão e de autoria individual e coletiva na chamada sociedade em rede. Nesse contexto, o termo “autonomia” é amplamente utilizado como sendo uma característica fundamental para aqueles que pretendem participar de processos educativos mediados pelas TIC, o que nos mobilizou a aprofundar a compreensão da autonomia apoiados, principalmente, nas concepções de Cornelius Castoriadis (2000) e Paulo Freire (2006a, 2006b).

A utilização das TIC nas instituições de ensino superior, diante das mudanças culturais, passa a ser um imperativo e cada instituição faz suas próprias opções sobre como apoiar a apropriação dessas tecnologias pela sua comunidade. A UFBA iniciou esse processo a partir de iniciativas isoladas de membros de suas unidades organizacionais, de forma que não se criou diretrizes que orientassem sua comunidade para tal, o que se refletiu em práticas com características diversas dentro da instituição. A partir da atuação desta autora como representante do CPD para os assuntos relacionados com a EAD e com os AVA na UFBA, surgiram inquietações sobre a maneira como a comunidade UFBA, de forma crescente, vinha fazendo uso dessas tecnologias na educação, o que nos motivou a desenvolver esta pesquisa com o objetivo de compreender como está se configurando a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA e que aspectos essa implantação apresenta no que diz respeito à construção da autonomia no contexto educacional. Para tal, optamos por orientar a pesquisa a partir de três objetivos específicos: (1) Compreender as características da cibercultura, relacionando-as com a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva de autonomia; (2) Elaborar um diagnóstico da implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA e das políticas de EAD na instituição; e (3) Identificar aspectos relacionados à construção da autonomia na implantação de ambientes virtuais de aprendizagem, a partir da análise de casos de utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA. A metodologia foi baseada em uma pesquisa qualitativa, tendo a observação

participante como o principal dispositivo de investigação e lançando mão de um estudo de casos múltiplos para a compreensão do nosso objeto.

Recapitulamos, então, nossa trajetória, trazendo para estas considerações finais as principais argumentações abordadas em cada um dos capítulos da tese, a partir do primeiro (Introdução), que já sintetizamos nas argumentações anteriores. No segundo capítulo, relatamos nossa investida para a compreensão das conexões entre cibercultura, autonomia e educação. A cibercultura foi trazida desde suas origens, nos ajudando a compreender os aspectos colaborativos que a caracterizam desde seu próprio surgimento e que culmina numa cultura de possibilidades de interação mútua, colaboração e autoria, ressaltando, é claro, as limitações de acesso que ainda impossibilitam sua real democratização. Alguns dos seus aspectos fundamentais – digitalização, hipertextualidade, virtualização, multivocalidade, não linearidade, comunicação todos-todos – foram discutidos e entendidos como a base das transformações nas novas relações que se estabelecem. Essas relações, por seu lado, exigem uma atuação ativa e autônoma dos sujeitos que interagem nesses novos espaços comunicacionais.

O termo autonomia, no entanto, muitas vezes, é banalizado, sendo associado a uma atuação individualista e, no âmbito da educação, autodidata; no nosso entender, autonomia refere-se a um assumir-se como sujeito de sua própria história, reconhecendo a importância do meio sociocultural para tal, e como responsável pela história coletiva que é entendida como passível de transformação a partir do desejo de cada sujeito e, ao mesmo tempo, do coletivo ao qual faz parte. Nessa perspectiva, a autonomia é compreendida como meio e como fim da prática educativa; compreensão esta que se apoia numa perspectiva de construção de conhecimento em que os sujeitos, autônomos, são reconhecidos como autores, produtores de conhecimento, e que vai de encontro a uma perspectiva alienante e reprodutivista da educação. Para melhor compreender essa visão da educação pautada na autonomia, optamos pela abordagem da pedagogia crítica, apoiados em leituras de Henry Giroux (1997), Michael Apple (2003), Peter McLaren (1997, 1999) e Paulo Freire (2006a, 2006b), compreendendo-a como uma opção de formação baseada no compromisso com a transformação social e a emancipação, com ênfase na solidariedade com grupos marginalizados e que não esteja comprometida com a reprodução social; formação esta que se constitui a partir da compreensão da dialogicidade como aspecto fundamental da relação entre os sujeitos nela envolvidos.

A conexão entre a cibercultura e a concepção de autonomia que adotamos pauta-se na perspectiva da autoria, que é inerente a ambas. A dialogicidade, que compreendemos como o aspecto que viabiliza a formação crítica, está em consonância com a perspectiva comunicacional da cibercultura e, portanto, é viabilizada e potencializada pelas TIC quando incorporadas à educação. O modelo comunicacional da rede, no qual os centros são móveis, possibilita uma comunicação horizontalizada; a hipertextualidade potencializada pelo digital possibilita a construção de caminhos individuais permeados de multivocalidade; as virtualizações são potencializadas pela linguagem digital; os processos coletivos fomentados pelas relações na cibercultura possibilitam a emergência de produções colaborativas; a autoria, que é possibilitada e, ao mesmo tempo, exigida pela cibercultura, se traduz em autonomia.

Como atores e autores da educação na cibercultura, os docentes – que passam agora a exercer a docência *on-line* – e sua formação são aspectos que não se pode negligenciar nesse processo. Aqui se estabelece um importante dilema, já que a docência superior, majoritariamente, é pautada num modelo reprodutivista da educação e carece de processos de formação pedagógica, como argumentam autores como Miguel Zabalza (2004), Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2002), dentre outros. Para possibilitar que a atuação *on-line* do docente universitário se dê numa perspectiva de autonomia e dialogicidade, produção de conhecimento e formação crítica, é necessária uma reflexão sobre a formação desses docentes nessa mesma perspectiva e que os possibilite imergir em espaços ciberculturais de formação e apropriação das TIC de forma crítica, compreendendo-as como estruturantes de novas formas de saber, conhecer e fazer. É nesse sentido que propomos a experiência *on-line* como formação, apoiados na abordagem da experiência como formação de Jorge Larrosa (2001, 2005), entendendo que na vivência em espaços *on-line*, especialmente em ambientes virtuais de cursos a distância ou espaços virtuais de apoio a cursos presenciais, o docente desperta para situações antes nunca experienciadas e, quando devidamente apoiados por teorizações, são levados à reflexão de sua própria prática e à ressignificação de antigas concepções sobre a docência.

Estabelecidas as conexões entre cibercultura, autonomia e educação, que trazem o embasamento teórico da pesquisa, buscamos, no Capítulo 3, refletir sobre os AVA e suas características, entendendo-os como espaços multirreferenciais de aprendizagem (FRÓES BURNHAM, 2000), constituídos em rede, onde diversas possibilidades de construção de conhecimento estão abertas, e onde são potencializadas as virtualizações em virtude da

linguagem digital. Nessa concepção ampliada, qualquer interface no ciberespaço pode ser entendida como um ambiente virtual de aprendizagem já que, em potência, fundamento do virtual, podem ser estabelecidas ali práticas de aprendizagem. Uma categoria especial de AVA são os chamados Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem, também conhecidos por LMS, que são ambientes computacionais estruturados, desenvolvidos intencionalmente para o suporte à aprendizagem *on-line*. Os LMS apresentam recursos para promover a interação, para a proposição de atividades, para possibilitar a publicação de conteúdos em diversos formatos, gerenciamento de integrantes (alunos e professores), relatórios de acesso e de atividades, dentre outros, e possibilitam a criação de cursos *on-line* por educadores, com relativa facilidade. O TelEduc, o AulaNet, o ROODA e o e-Proinfo são exemplos de LMS desenvolvidos por instituições no Brasil e que são disponibilizados gratuitamente. O Moodle, o ambiente virtual de aprendizagem mais utilizado na UFBA e no qual foram desenvolvidos os casos de estudo desta pesquisa, é um *software* livre que vem ganhando grande espaço no Brasil e no mundo especialmente pela sua interface amigável, potencial de customização, grande número de recursos também configuráveis e facilidade de instalação. Além disso, a existência de uma grande comunidade mundial do Moodle que atua de forma colaborativa para aprimorar o *software*, também contribui para fomentar sua utilização.

Analisando os recursos disponíveis no Moodle, a maneira como podem ser configurados favorecendo a criatividade docente, inclusive para a criação de metáforas com os recursos a fim de atender as necessidades pedagógicas de cada caso, além da sua facilidade de utilização independente da função que se esteja assumindo no ambiente e do potencial comunicacional que apresenta, entendemos que o Moodle apresenta um grande potencial para o fomento à autonomia docente e discente e para a construção de propostas educacionais que tenham como objetivo a formação de sujeitos críticos no contexto da cibercultura. Para tal, no entanto, é necessário o conhecimento do próprio ambiente e suas funcionalidades e uma pré-disposição para uma abordagem educacional com foco na emancipação, já que a simples utilização de ambientes flexíveis como esse apenas possibilita uma maior autonomia e colaboração, mas não as garante. Pelo contrário, podemos testemunhar atuações discentes e docentes em cursos utilizando o ambiente Moodle que repetem no *on-line* estratégias baseadas numa perspectiva de transmissão de conhecimento e que subutilizam o potencial comunicacional e virtualizante dos AVA.

Podemos dizer que o Moodle, embora não tenha sido oficialmente definido como tal, é o ambiente institucional da UFBA para a EAD e para o apoio a cursos presenciais. Isso

porque, a partir do início de sua utilização na instituição, em 2004, a comunidade UFBA começou, paulatinamente, a adotá-lo como o ambiente de suas práticas educacionais em AVA. O histórico da UFBA no que diz respeito à EAD e à utilização de AVA foi relatado no Capítulo 4; esse relato foi construído a partir da elaboração de uma Linha do Tempo da EAD na UFBA (disponibilizada no Apêndice D desta tese) em que foram incluídos fatos (internos e externos à instituição) que fizeram parte dessa história; os fatos foram classificados em cinco categorias: (1) atos legais, internos ou externos à UFBA, que dizem respeito à EAD ou à utilização de ambientes virtuais; (2) projetos que abordem temas relacionados às TIC, ou à EAD, ou ainda especificamente aos AVA; (3) cursos ou disciplinas já vivenciados na modalidade a distância (ainda que não utilizem ambientes virtuais) ou que utilizaram ambientes virtuais (ainda que não tenham sido na modalidade a distância); (4) eventos acadêmicos nos quais foram discutidos aspectos relativos à EAD na UFBA ou à utilização de AVA na instituição; (5) outros fatos relevantes para a pesquisa.

Desse relato histórico, destacamos os aspectos relativos ao marco inicial de institucionalização da EAD na UFBA, quando foi instituída a Comissão Institucional de EAD, à mesma época em que a instituição foi credenciada para o oferecimento de cursos de graduação a distância pelo MEC e aprovou o seu primeiro curso de graduação nessa modalidade: a Licenciatura em Matemática a distância. Antes e depois desse marco inicial, que se deu no primeiro semestre de 2006 (o histórico abordou o período desde a década de 1990 até o mês de junho de 2009), diversas experiências isoladas aconteceram na UFBA a partir de iniciativas individuais ou de grupos interessados em pesquisar ou desenvolver atividades relacionadas com a utilização das TIC na educação, sem que, no entanto, houvessem espaços de compartilhamento dessas experiências na instituição, nem grupos que se integrassem para refletir sobre as diferentes experiências ou para colaborar entre si. Tão pouco as iniciativas institucionais caminharam na direção de integrar ou apoiar esses grupos, à exceção de dois seminários internos desenvolvidos pela CEAD, mas cujos desdobramentos não foram significativos, e da concepção do Curso Moodle para Professores que, embora desenvolvido quase que exclusivamente pela equipe do CPD (na qual esta autora se insere), surgiu a partir de uma das metas da CEAD. Como iniciativa que partindo do local buscou integrar globalmente a comunidade UFBA, podemos citar o Projeto EAD-CPD Moodle UFBA, que surge com o objetivo de dar suporte à utilização do Moodle, garantindo seu desempenho em níveis aceitáveis, e de disseminar o uso do ambiente na UFBA. Embora institucionalmente a UFBA tenha poucos avanços nas práticas educativas em AVA e na EAD,

as iniciativas isoladas refletem o interesse de indivíduos ou grupos nessas práticas e, em virtude do seu número crescente e dos incentivos de políticas públicas, como o Sistema UAB, das práticas de EAD pelas IFES, apontam para um maior envolvimento da UFBA nessas práticas educacionais ao mesmo tempo em que demandam da administração central um posicionamento mais efetivo de suporte e de estabelecimento de políticas relativas à incorporação das TIC nas atividades educativas da instituição.

Dando prosseguimento à pesquisa, no quinto e último capítulo descrevemos e analisamos o estudo de casos múltiplos em que culminou este trabalho. Foram quatro os casos estudados: duas turmas do “Curso Moodle para Professores: a educação *on-line* na UFBA”, curso desenvolvido pela equipe do Projeto EAD-CPD, a primeira em 2007 e a segunda em 2008; a “Disciplina, Educação, Sexualidade e Gênero”, oferecida na modalidade a distância pelo PPGE-FACED, em 2008; e a “Licenciatura em Matemática a Distância”, cujo planejamento do primeiro semestre do curso, escopo desta pesquisa, aconteceu de fevereiro de 2007 a fevereiro de 2009. Todos os quatro casos foram implementados no ambiente Moodle da UFBA.

A proposta do Curso Moodle tinha a finalidade de formação da comunidade UFBA para a docência *on-line* no Moodle, e buscou a integração entre uma formação instrumental para o conhecimento do ambiente e uma abordagem teórica sobre temas relativos à educação mediada pelas TIC. Pelo que pudemos observar, a demanda da maioria dos participantes era o conhecimento instrumental do Moodle, revelada a partir da pouca participação nos debates teóricos e na maior preocupação na experimentação do ambiente e na solução das dúvidas sobre suas funcionalidades. Em ambas as turmas, no entanto, um pequeno grupo de docentes mobilizou-se pelas discussões teóricas travadas nos fóruns e mediadas pela equipe de acompanhamento do curso, de forma que diversos temas foram ressignificados por esse grupo de participantes e uma ampla reflexão sobre a prática educativa em AVA e na EAD foi possibilitada. Na segunda turma do curso, essa reflexão deu-se de forma ainda mais intensa, o que atribuímos à presença de uma equipe de docentes mediadores mais qualificada para tal, de forma que uma mobilização de experiências e saberes por parte dos participantes mais ativos foi favorecida.

As duas turmas do Curso Moodle atenderam um grupo em torno de 200 participantes, apresentando uma grande diversidade tanto em termos da formação dos participantes (contemplando diversas áreas de conhecimentos e unidades de ensino na UFBA) como também com relação a suas concepções de autonomia, de educação e de TIC quando

utilizadas no contexto educacional. O grupo de participantes mais ativos também apresentava essa diversidade, apontando para a não existência de uma relação direta entre área de conhecimento e a possibilidade de conceber a educação de forma crítica e dialógica; aponta também para a necessidade de uma investigação mais acurada no que diz respeito a que fatores mobilizam o docente universitário a adentrar em reflexões dessa natureza. Como principal resultado da análise do Curso Moodle destacamos a carência de formação pedagógica do professor universitário da UFBA e, ao mesmo tempo, a demanda por espaços de troca entre pares e de reflexões sobre as possibilidades da educação no contexto contemporâneo.

O terceiro caso estudado, a Disciplina Educação, Sexualidade e Gênero, destaca-se por ter sido a primeira disciplina oferecida formalmente na modalidade a distância da FACED, tendo sido aprovada como tal pelo departamento responsável. A análise da experiência revelou que, apesar de as docentes da disciplina apresentarem uma visão de educação não conservadora e exercerem, no presencial, uma prática emancipadora, a proposta da disciplina a distância apresentava poucos elementos que favorecessem uma educação dialógica, sugerindo um despreparo, por parte das docentes, para a docência *on-line* nessa perspectiva.

No quarto e último caso, a LMD, analisamos o planejamento das cinco disciplinas do primeiro semestre do curso, com foco nas concepções apresentadas pelos docentes responsáveis pelas elas e na estrutura proposta para as disciplina no ambiente Moodle. A análise da experiência revelou que o grupo de docentes apresentava uma visão conservadora e reprodutivista de educação, tendo como principal preocupação a formação para o exercício da profissão, com foco no conteúdo. O grupo apresentava ainda uma visão não profissional da docência superior, de forma que não percebiam a necessidade de uma formação para a docência (fosse ela presencial ou *on-line*) além dos aspectos instrumentais relativos ao ambiente a ser utilizado. Apesar disso, foi possível perceber que a participação do grupo na pesquisa possibilitou pequenas mobilizações dessas concepções, de forma que alguns poucos indícios disso se refletiram na proposta do curso no ambiente Moodle (como a presença de espaços abertos para a livre expressão dos alunos e de fóruns para discussão teórica – embora com foco no esclarecimento de dúvidas); predominou, no entanto, uma estrutura focada no material didático (não hipertextual) com fortes expressões de uma perspectiva reprodutivista da educação e de uma concepção de autonomia (em especial na EAD) como sinônimo de autodidatismo.



Cada um dos casos descritos neste trabalho despertou em nós, enquanto pesquisadores, importantes reflexões sobre o processo de implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA. A LMD e a DESG fazem-nos refletir sobre o estágio embrionário em que a UFBA se encontra no que diz respeito à EAD, já que a estrutura institucional existente não é suficiente para apoiar suas iniciativas nessa modalidade, e não dispõe de um projeto institucional, nem de uma equipe multidisciplinar adequada para tal. Embora o Projeto EAD-CPD supra, parcialmente, o suporte tecnológico necessário para a atuação com o ambiente virtual Moodle, sua equipe não atende às necessidades gerenciais, pedagógicas e de formação dos projetos de EAD ou educação *on-line* na UFBA. O que se apresenta na UFBA são iniciativas conduzidas por sujeitos (hercúleos?) comprometidos e que possuem o desejo de dar certo e a coragem de enfrentar os desafios (e as críticas); também foi constatada a existência, na UFBA, de um grande lastro teórico sobre os diversos temas aqui abordados – embora este esteja encerrado dentro dos grupos de pesquisa e afastado das práticas em EAD de outros grupos ou unidades.

Pela nossa vivência em diversos espaços acadêmicos na UFBA, percebemos a enorme carência existente com relação a uma formação para a docência em AVA e para a docência no ensino superior de uma maneira geral. Muitos docentes se sentem atraídos, por motivos diversos, para atuar na EAD e buscam no CPD um apoio técnico; ironicamente, têm encontrado ali um pequeno apoio pedagógico que leva, um pequeno percentual deles, a refletir mais profundamente sobre as possibilidades da educação em AVA. A grande maioria desses grupos, que buscam o apoio do CPD, está aberta a um debate teórico sobre a EAD, aberta a inovações no que diz respeito às propostas para a EAD, e aberta a repensar sua prática docente também no presencial. Mas o próprio CPD nega o seu papel na formação pedagógica dos docentes, claro, já que tal atividade não faz parte de seus objetivos e seu corpo técnico não tem competência para tal. Em contrapartida, essa formação também não se dá a partir da Faculdade de Educação, cujo potencial teórico para contribuir nesse sentido é inquestionável.

Tendo em vista a formação do sujeito crítico – que se reconhece como autor e como corresponsável pelo seu contexto social e pela instituição da sociedade, a busca da autonomia na utilização de AVA no contexto educacional está associada à liberdade de expressão, à possibilidade de interação, à autoria, à construção coletiva de conhecimento, à multivocalidade. A busca da autonomia, portanto, está associada a uma compreensão da cibercultura como uma cultura da autoria, da participação ativa, da colaboração, do respeito à

diversidade. Em resposta à questão que motivou esta pesquisa, nossa conclusão é no sentido de que a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA vem se configurando de forma parcial e irregular na instituição, embora crescente, e independente de um projeto institucional amplo que foque no fomento à EAD e à apropriação das TIC como estruturantes dos processos de ensino e aprendizagem na instituição. A busca da autonomia no contexto da implantação de AVA na UFBA também vem acontecendo de forma parcial e pontualmente, a partir de iniciativas isoladas de seu corpo docente, e está relacionada a uma série de aspectos, dos quais destacamos:

- **A compreensão da autonomia de uma maneira ampliada, para além do individualismo e do autodidatismo:** A autonomia é aqui defendida como o assumir-se como sujeito de sua própria trajetória de vida, de forma vinculada ao coletivo social, entendendo que o meio (o outro) faz parte de sua própria história e contribui com a construção de suas próprias concepções. Sendo a autonomia individual sempre influenciada pelo meio, a presença da alienação a nível social reverte-se em uma limitação da própria autonomia individual, já que a perspectiva alienada do outro se constitui também em uma influência externa ao sujeito. Dessa forma, a busca da autonomia coletiva é um imperativo para a construção e manutenção da própria autonomia individual. Assim, a aprendizagem individual/autodidatismo, embora possa se constituir em um aspecto dessa construção/busca de autonomia, não pode ser entendida como sinônimo desta.
- **Uma concepção de educação como um processo dialógico e um entendimento do papel comunicacional dos AVA:** A perspectiva da educação baseada em uma racionalidade instrumental, enfatizando o conhecimento técnico, nega a própria necessidade de um pensamento crítico ou de uma postura de questionamento ao que está posto e instituído. O conhecimento é visto como algo externo ao indivíduo que é levado apenas a reproduzi-lo, fomentando e reforçando uma atitude alienada em que o indivíduo não se reconhece como sujeito capaz de pensar criticamente e de agir sobre a realidade transformando-a de acordo com os seus anseios. A compreensão da autonomia de forma coletiva e ampliada aliada à busca de uma educação problematizadora e dialógica que foque na formação de sujeitos críticos e autores vai de encontro a essa racionalidade técnica e alienante. No contexto da educação mediada pelas tecnologias, o foco na dialogicidade e a compreensão do potencial comunicacional dos AVA, entendendo-os como espaços que possibilitam

o relacionamento horizontal, a livre expressão e o debate em profundidade, contribuem para uma visão da educação como um processo de produção e não de reprodução do conhecimento.

- **A imersão na cibercultura e a apropriação de seus aspectos fundamentais, tendo os AVA como espaços de colaboração e autoria:** A apropriação dos elementos fundamentais da cibercultura amplia as possibilidades de intervenção e, principalmente, de uma transformação radical nas formas de se ensinar e aprender. Outras possibilidades podem ser abertas, de forma a implantar-se processos horizontais de formação, que tenham como princípios balizadores a permanente troca de informações, o estímulo à produção de conhecimentos e de culturas e promovendo novas relações entre as culturas e os conhecimentos estabelecidos. É nesse sentido que a perspectiva tecnológica abre um leque de possibilidades de os sujeitos intervirem no processo de comunicação, de forma que o receptor, potencialmente, pode romper com uma postura de passividade e vivenciar processos de coautoria, cocriação e (trans)formação, reconhecendo-se como sujeito da sua aprendizagem, como autônomo. A autonomia é sempre associada às possibilidades de interação presentes numa proposta educativa, em especial na perspectiva da educação em AVA, já que é através da interação que o discente pode se posicionar de forma ativa e construir, junto ao docente, uma educação dialógica, interferindo no processo coletivo; ressaltando, porém, o aspecto condicionante das TIC na cibercultura, que, apesar de não determinarem as mudanças e inovações, criam possibilidades para tais transformações que não poderiam ser pensadas sem a sua presença.
- **Uma visão profissional da docência superior que leve à construção de propostas formativas para o docente universitário, atentando para a contribuição da perspectiva da experiência *on-line* como formação:** Em geral, os docentes universitários têm uma visão não profissional da docência, olhando-a como uma atividade majoritariamente intuitiva e que não necessita de competências específicas, exceto aquelas relacionadas ao conhecimento especializado, de forma que a prática da docência universitária tem sido baseada quase que exclusivamente no instinto individual, na própria experiência como aluno e no conhecimento do conteúdo, corroborando com uma concepção reprodutivista da educação. Caminhando na contramão dessa perspectiva, a visão profissional da docência

universitária apoia-se na existência de espaços de formação pedagógica em que sejam fomentadas a reflexão crítica sobre a própria prática, a teorização sobre a pedagogia universitária, a troca entre pares. Alia-se a isso a necessidade de formação para a docência *on-line*, numa perspectiva não instrumental, que busque a compreensão da TIC como estruturantes de novas formas de estar no mundo, pautadas em autoria e colaboração. Os ambientes virtuais de aprendizagem constituem uma ambiência rica em possibilidades de diálogo com o conhecimento instituído, de construção de novos conhecimentos e culturas, de ampliação de visão de mundo e de ressignificação de antigas concepções, de tal modo que a experiência *on-line* representa uma possibilidade de formação para os docentes universitários.

- **A integração dos sujeitos que atuam na pesquisa e na prática sobre/nos AVA:** Na EAD, ou na educação em AVA de modo geral, a importância da renovação dos processos educativos a partir do conhecimento produzido na pesquisa é fundamental para que se avance para um patamar de qualidade e para a busca de uma educação dialógica pautada na autonomia e na construção coletiva de conhecimento. Nesse sentido, a integração dos sujeitos que pesquisam a educação mediada pelas tecnologias e/ou a EAD e aqueles que a praticam favorece a reflexão sobre a prática e provoca a ressignificação de concepções relacionadas às especificidades desse tipo de ação educativa, fomentando a renovação de tais práticas.
- **O desenvolvimento de políticas institucionais para a Educação em AVA que sejam pensadas de forma coletiva e que contemplem os cinco aspectos abordados:** A inexistência de políticas institucionais para a EAD ou para a educação mediada pelas tecnologias reflete-se na falta de diretrizes para a prática docente, o que favorece o desenvolvimento de atividades isoladas e pautadas em concepções e perspectivas diversas, muitas vezes repetindo aspectos de um modelo conservador e reprodutivista. As políticas institucionais para a educação em AVA precisam ser pensadas a partir da observância dos cinco aspectos destacados buscando definir diretrizes que apontem para: a construção de propostas educacionais pautadas na autonomia, na dialogicidade, no respeito às diferenças e idiossincrasias de cada um dos envolvidos no processo, que avancem da perspectiva de reprodução para a de construção de conhecimento; para a imersão na cibercultura, buscando a efetiva construção de uma cultura *on-line* na instituição; para a integração das práticas educacionais em AVA com as pesquisas sobre o tema;

para propostas de formação pedagógica do professor universitário que abordem as especificidades da educação *on-line*, que possibilitem a existência de espaços multidisciplinares de trocas, de discussão de experiências, de reflexão sobre a prática docente e que contribua com uma mudança paradigmática nas práticas educativas na instituição. Políticas essas construídas de forma coletiva e que possam ser reelaboradas continuamente a partir da reflexão que se dá na própria experiência docente.

Como trabalhos futuros, nossas reflexões apontam para a necessidade de diversas ações na UFBA no que diz respeito à utilização de ambientes virtuais numa perspectiva de autonomia. Ações que estão relacionadas aos aspectos sistematizados como conclusão desta tese e que pressupõem o desejo institucional de fomentar uma formação nessa perspectiva. Sugerimos, a seguir, algumas possibilidades de desdobramentos futuros desta pesquisa, no que diz respeito a novas investigações ou ações que possam contribuir com a difusão e ampliação das ideias aqui discutidas, entendendo, no entanto, que a sua definição e implementação dependerá de uma integração entre os sujeitos que pesquisam, os sujeitos que praticam, e os sujeitos responsáveis pela gestão da EAD na UFBA – essa integração, portanto, pode ser pensada como a primeira destas ações:

- criação de espaços de integração entre os grupos que pesquisam sobre a EAD e sobre a Educação mediada pelas TIC, e aqueles que já atuam nessas perspectivas educacionais, assim como com as entidades de gestão da EAD, a exemplo da Coordenação da UAB e do NEAD, a fim de trocar experiências e definir diretrizes e políticas que contribuam com a institucionalização e ampliação da EAD e da educação em AVA na UFBA;
- avaliação do desenvolvimento da Licenciatura em Matemática a distância;
- investigação com os egressos do Curso Moodle na busca de identificar que fatores mobilizam o professor universitário a adentrar em debates e reflexões teóricas que abordem a educação mediada pelas TIC;
- ampliação da proposta do Curso Moodle no sentido de abordar as questões sobre as mudanças paradigmáticas na educação;
- ampliação da proposta do Curso Moodle no sentido de agregar mais fortemente a perspectiva da experiência *on-line* como formação, incluindo o

desenvolvimento, durante o próprio curso, de propostas de disciplinas semipresenciais pelos docentes participantes;

- investigação sobre a formação do docente universitário da UFBA que vise à construção de propostas de formação que contemplem uma abordagem profissional da docência universitária.

A Universidade, enquanto espaço de democratização e produção de conhecimento, não tem como se abster de atuar em consonância com as mudanças culturais e tecnológicas da atualidade; além disso, enquanto Universidade, deve também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, na qual os indivíduos sejam vistos, e se vejam, como sujeitos autônomos e autores de suas histórias e suas coletividades. A convergência dessas duas vertentes, longe de estar no campo do impossível, é favorável quando se buscam respostas baseadas em múltiplas referências, em respeito ao próximo, em relações horizontais e dialógicas, em um pensar criticamente que veja a realidade como um processo permeado de incessantes virtualizações e atualizações.

Edgar Morin (2008), em palestra proferida em Salvador no Projeto Fronteiras do Pensamento Brasken, falou sobre a importância da esperança, acreditando que, embora o mais provável seja o colapso da Terra diante do modelo hegemônico capitalista de consumo e de uma visão individualista (no nível do eu e das nações), é possível uma mudança na direção da solidariedade, da concepção de mundo como uma unidade e que precisa de diretrizes globais mas que ao mesmo tempo respeitem o local. No entanto, as grandes mudanças, segundo o pensador, não têm início de forma global, com um número significativamente grande de ações e pessoas/grupos envolvidos; as grandes mudanças ocorrem a partir do movimento de pequenos grupos que vão influenciando outros indivíduos até que se forme uma massa crítica em torno das novas concepções que vão emergindo. Se concordamos com Morin, podemos dizer que uma grande mudança na UFBA já teve início.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABBATE, J. **Inventing the Internet**. MIT Press, 1999.
- ABRANET. Ambiente Brasileiro de Aprendizagem via Internet. *Em aberto*, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 29, n. 2, p.327-340, 2003.
- ALMEIDA, M. P. de. **Curso de Formação de Tutores em EAD para Atuação na Área de Gestão Educacional**: Desenhos Curriculares. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, 2006.
- ALMEIDA, P.; GARBULHA, A.; ATTA, C. Modelo de design instrucional para disciplinas de graduação na modalidade semipresencial: a experiência do IESB. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 12., 2005. Florianópolis. 2005. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 19 out. 2005.
- ALVES, L. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: Eduneb, 2009. p.185-201.
- ALVES, L. R. G.; BRITO, M. O Ambiente Moodle como Apoio ao Ensino Presencial In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 12., 2005. Florianópolis. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- ALVES, L. R. G.; SILVA, J. M. L. da; FRAGA, G. Construindo comunidades virtuais de aprendizagem – experienciando novas práticas. In: CONFERÊNCIA ELES'04, 2004, Aveiro. **Anais...** 2004. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn\_artigo/04af1b8bc5.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.
- ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C.; LAGO, A. Nos bastidores do ensino on-line: do planejamento à avaliação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 07 abr. 2010.
- AMELAT. **Projeto de cooperação acadêmica**. 2009. Disponível em: <http://amelat.eu/web1/index.php?option=com\_content&task=view&id=12&Itemid=28>. Acesso em: 03 jul. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

APPLE, M. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. V. 1. Salvador: ISP/UFBA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. V. 2. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

ARAÚJO, B.; VERHINE, R. E. Relato da experiência avaliativa do NAVE/ISP/UFBA: avaliação dos cursos superiores ministrados a distância no ambiente UNIREDE. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: PROGED/ISP, 2005. p.133-148.

ASSIS, M. P. de; VERSUTI, A. C. Implementação de curso de pedagogia a distância – algumas discussões sobre a construção de um modelo. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 12. 2005. Florianópolis. 2005. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Site**. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional\\_ID=1](http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=1)>. Acesso em: 31 mar. 2010.

AULANET. **Site**. Disponível em: <[http://www.eduweb.com.br/portugues/elearning\\_tecnologia.asp](http://www.eduweb.com.br/portugues/elearning_tecnologia.asp)>. Acesso em: 04 dez. 2009.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2002. (Série Pesquisa em educação, v. 3.)

BEHAR, P. A.; PRIMO, A. F. T.; LEITE, S. M. ROODA/UFRGS: uma articulação técnica, metodológica e epistemológica. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.51-70.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2009a.

\_\_\_\_\_. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (coords.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009b. p.67-132.

\_\_\_\_\_.; TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. Diálogo com Paulo Freire: um relato de experiência na formação de professores para utilização crítica da tecnologia na prática pedagógica on line. **Contrapontos**, UNIVALI, v. 7, p.585-600, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENAKOUCHE, T. Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis: PPGSC/UFSC, n. 17, set. 1999. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/~menandro/textos/texto\\_tamara.pdf](http://www.faced.ufba.br/~menandro/textos/texto_tamara.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2008.



BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p.23-38.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR, v. 10, p.13-26, 2010.

BONILLA, M. H. S. Inclusão digital e formação de professores. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XI, n. 1, p.43-50, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

\_\_\_\_\_.; PICANÇO, A. Construindo novas educações. In: PRETTO, N. De L. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005. p.215-229.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução da Educação Superior: graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRITO, C. S.; MENDONÇA, D. F. C.; CHAVES JR., E. P. Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica – PROGED e a Educação a Distância. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: PROGED/ISP, 2005. p.149-157.

CAJAZEIRA, R. C. de S. **Educação musical a distância para músicos da Filarmônica Minerva – gestão e Curso Batuta**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2009.

CARDOSO, C. A. P. EAD – Relato de uma experiência na área de expressão gráfica. In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. de (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/PROGED/UFBA, 2005. p.87-90.

CARDOSO, C. A. P.; COSTA, I. de F. Educação a Distância: uma experiência na área de expressão gráfica. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.). **Internet e Educação a Distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p.309-315.

CARDOSO, C.; ARAÚJO, J. G. R.; LINO, M. A. C. As Fundações de Salvador Digital: uma história tropical da internet. In: LEMOS, A. (Org.). **Cibercidade**: as cidades na cibercultura. São Paulo: e-Papers, 2004. p.75-96.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CIBERPESQUISA. Centro Internacional de Estudos e Pesquisa em Cibercultura. **Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq**. 2009a. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291609CJEJ BXD>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

CIBERPESQUISA. Centro Internacional de Estudos e Pesquisa em Cibercultura. **Site**. 2009b. Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/acad\\_pesq\\_linhas.html](http://www.facom.ufba.br/acad_pesq_linhas.html)>. Acesso em: 03 jun. 2009.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

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. p.53-72.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil**: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/index.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFBA (CEAD). **Site**. 2009a. Disponível em: <<http://www.cead.ufba.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFBA (CEAD). **Relatório final da Comissão de Educação a Distância da UFBA**. Salvador: UFBA/CEAD, 2009b. [não publicado.]

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 2003.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: Eduneb, 2009. p.15-34.

E-PROINFO. **Site**. Disponível em: <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2010.

FERREIRA, M. S. De aluna a professora on-line: considerações sobre uma experiência. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: PROGED/ISP, 2005. p.113-123.

FORUMDIR. Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. **Contribuições para a constituição do sistema nacional de formação de professores da educação básica**. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. V. 1. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p.57-68.

\_\_\_\_\_.; ARAUJO, B.; FERNANDES, R. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: perspectivas nos municípios baianos**. V. 3. Salvador: ISP/UFBA, 2008.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, ano 12, n. 58, p.3-13, 1993.

\_\_\_\_\_. Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. M.; BRANDÃO, L. M. B.(Org.). **Informação & Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. p.283-307.

\_\_\_\_\_. Análise contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. **DataGramZero – Revista da Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, jun. 2002. Disponível em: <[http://www.dgz.org.br/jun02/F\\_I\\_iden.htm](http://www.dgz.org.br/jun02/F_I_iden.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Institucionalização da Educação a Distância na UFBA: memórias e perspectivas. In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.155-168.

\_\_\_\_\_.; MATTOS, M. L.(Org.). **Tecnologias da Informação e educação a Distância**. Salvador: Edufba, 2004.

FRÓES BURNHAM, T.; PINTO, G. R.; RICCIO, N. C. R.; PEREIRA, S. A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Formação de Formadores em Educação a Distância. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EAD DA UNEB, 1., 2006, Salvador. **Anais...**, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/coloiolusobrasileiro/>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem numa perspectiva de autogestão. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: Eduneb, 2009. p.165-186.

FRÓES BURNHAM, T.; SEIXAS, M. L. C.; MATTOS, M. L. P.; MAGRIS, P. N.; COSTA, T. L. Gestão do Conhecimento no Nordeste Brasileiro: espaços de (in)formação e trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO, 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBGC/ABRAIC, 2002.

FRÓES BURNHAM, T.; SOUZA, F. K. de; ARAUJO, M. M. S. de; RICCIO, N. C. R.; PEREIRA, S. A.C. Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. 2010. [No prelo.]

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GEC. Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia. **Site**. 2009a. Disponível em: <<http://www.gec.faced.ufba.br/twiki/bin/view/GEC>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

GEC. Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia. **Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq**. 2009b. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291708B48IPKS>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

GEC. Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia. **Site histórico**. 2009c. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~educom/historico.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

GEC. Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia. Projeto do Curso de Especialização Tecnologias e Novas Educações. 2009d. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~educom/especializacao/index.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2001.

GONICK, L. **Introdução ilustrada à computação** (com muito humor). São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1984.

GTEADES. Grupo de Trabalho em EAD no Ensino Superior. DOCUMENTO DE RECOMENDAÇÕES: AÇÕES ESTRATÉGICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM ÂMBITO NACIONAL. Brasília: MEC/SESu, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.). **Internet e Educação a Distância**. Salvador: EDUFBA, 2002.

KASTRUP, V. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, N.; PELLANDA, E. (Org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2000. p.38-54.

LAPA, A. B. **A formação crítica do sujeito na educação a distância**: a contribuição de uma análise sócio-espacial. 2005. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Educação a Distância**. Universidade Federal de Santa Catarina; Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro\\_ead/Intro\\_EAD\\_pdf\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf_.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2009.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: <[www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm](http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2007.

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA (LMD). Projeto Básico. Salvador: UFBA, 2008.

LEITE, L. S. Teoria da Distância Transacional e o processo de avaliação da aprendizagem na EAD. In: SILVA, M.; SANTOS, E. O. dos (Org.). **Avaliação de aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006. p.141-152.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.11-23.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_.; PALÁCIOS, M.; CARDOSO, C. Projeto sala de aula: lições e reflexões de uma experiência pioneira de EAD. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.). **Internet e Educação a Distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p.261-279.

LEMOS, A.; CARDOSO, C.; PALÁCIOS, M. Revisitando o Projeto Sala de Aula no Século XXI. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S.(Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: PROGED/ISP, 2005. p.9-29.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma Antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LIMA JÚNIOR, A. S. de; PRETTO, N. De L. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: PRETTO, N. De L. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005. p.203-213.

LIMA, L. J. La sociedad y la reinención de la Universidad. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/>>. Acesso em: 01 abr. 2004.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.

LUCENA, M.; LUCENA, C. J. P. de. Uma perspectiva inovadora: o AulaNet customizado para a oficina de aprendizagem do portal EduKbr. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.101-111.

LUZ, A. M. C.; JESUS, T. R. **A formação de Gestores Educacionais**: desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/UFBA, 2006.

LUZ, A. M. de C.; RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R. da. Reflexões sobre o primeiro ano do PROGED: a experiência da turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: PROGED/ISP, 2005. p.91-111.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa, v.5.)

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas em pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARCONDES FILHO, C. J. R.; CORTE, B.; TRIVINHO, E. R.; SOVIK, L. R.; GOMES, M. R.; ROCHA, R. M.; WAJNMAN, S.; KENSKI, V. M. **Pensar-Pulsar**. Cultura Comunicacional, Tecnologias, Velocidade. São Paulo: Edições NTC, 1997.

MAREK, K. Learning to Teach On-line: Creating a Culture of Support for Faculty. **Journal of Education for Library and Information Science**, v. 50, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://jelis.org/featured/learning-to-teach-online-creating-a-culture-of-support-for-faculty-by-kate-marek/>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação.)

MATUZAWA, F. L. **O conceito de comunidade virtual auxiliando o desenvolvimento da pesquisa científica na educação a distância**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEC. Ministério da Educação. **Seminário Internacional Universidade XXI**. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/>>. Acesso em: 22 nov. 2006.

MISKULIN, R. G. S.; AMORIM, J. de A.; SILVA, M. da R. C. As possibilidades pedagógicas do ambiente computacional TelEduc na exploração, na disseminação e na representação de conceitos matemáticos. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.71-83.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mar. 2010.

MOODLE. **Site**. Disponível em: <<http://www.moodle.org>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MOODLE UFBA. **Site**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p.22-38. Trad. Wilson Azevedo. Rio de Janeiro, setembro de 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=69&UserActiveTemplate=1por&inoid=23>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 70, 1996.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p.39-50.

\_\_\_\_\_. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Ampliação dos vinte por cento a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis, SC. Trabalhos Científicos Apresentados. São Paulo: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/ampliacao.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2010.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003. p.13-36.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/Editora Unesco, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Palestra proferida no Projeto Fronteiras do Pensamento Brasken. Salvador, 04 nov. 2008.

NEPEC. **Site histórico**. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~preto/nepec/index.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001. (Coleção A obra prima de cada autor.)

NORONHA, A. B.; VIEIRA, A. R. A utilização da plataforma WebCT para desenvolvimento e implementação de disciplinas utilizando a internet. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.168-182.

NORONHA, C. V. Saúde para todas na América Latina em Salvador e Vitória da Conquista (Bahia/Brazil): estruturas organizativas, atividades e resultados. In: PETRANGELI, E. (Org.). **O Projeto Saúde para Todos na América Latina**: manual de referência, quadro teórico-metodológico, experiências e repertório de boas práticas. Perugia: Fondazione Ângelo Celli, 2007. p.65-78.

OLIVER, W. M. M. A.; SCHWARZELMÜLLER, A. F.; REBOUÇAS, A. G.; BRANDÃO, B. C. OLIVEIRA, C. R. M.; ROCHA, L. A.; BEZERRA, R. M. S.; VAZ, T. B. I-MAT: um ambiente de autoria e aprendizagem cooperativa da matemática. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.). **Internet e Educação a Distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p.373-388.

PEREIRA, S. A. C. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. Salvador, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

PICANÇO, A. de A. **Educação a distância e outros nós**: uma análise das telessalas do telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia. Salvador, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na Educação a Distância. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p.125-146.

\_\_\_\_\_. A “Institucionalização” no Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT: experiência de uma travessia ainda não concluída. In: FREITAS, K. S.; ARAUJO, B.; FERNANDES, R. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: perspectivas nos municípios baianos. Salvador: ISP/UFBA, 2008. p.125-142.

\_\_\_\_\_.; ARRUDA, M. C. C. de. Licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau, através da modalidade de EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma alternativa social e pedagógica. Cuiabá: NEAD/UFMT. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br>>. Acesso em: 01 nov. 2004.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação, Comunicação e a Anped: uma história em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura**. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_.; BANDEIRA, M. A Bahia e as redes planetárias de comunicação. **Revista Análise & Dados**, Salvador, v. 05, n. 01, p.24-28, 1995.



PRETTO, N. L.; CARVALHO, M. I. S. S. Educação e tecnologias de comunicação e informação – a biblioteca virtual de ensino a distância. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 14., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: NEHP/CPD – UFBA, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação e tecnologias de comunicação e informação – a biblioteca virtual de ensino a distância. **Noésis**, Salvador, v. 1, n. 1, p.111-120, 2000.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 nov. 2009.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R.; PEREIRA, S. A. C. Colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência na UFBA. 2010. [No prelo.]

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: SILVEIRA, S. A.; PRETTO, N. L. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008. p.51-68.

PROGED. **Relatório Síntese**: Proged ISP/UFBA, 2004-2008. Salvador: ISP-UFBA, 2008.

PROINFO. Programa Nacional de Tecnologia Educacional. **Site**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=823)>. Acesso em: 06 jan. 2010.

PROJETO IRECÊ. **Site**. Disponível em: <<http://www.irece.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

PROJETO IRECÊ. Programa de Formação Continuada de Professores: Município Irecê-Bahia. Salvador-Irecê, 2003. Disponível em: <[http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebPrograma/projeto\\_versao\\_atualizada.pdf](http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebPrograma/projeto_versao_atualizada.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2009.

PROSSIGA. Programa de Informação para Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Site**. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

QUEIROZ, J. D. Tecnologia de Informação como suporte ao ensino de graduação – relato de uma experiência. In JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.). **Internet e Educação a Distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p.299-308.

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.183-198.

REDPECT. Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho. **Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq**. 2009a. Disponível em:

<<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291607ORDYBYQ>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

REDPECT. Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho. **Site**. 2009b. Disponível em: <<http://www.redpect.ufba.br/>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

RAMOS, F. et al. Perspectivas e práticas em e-learning no ensino superior e no ensino ao longo da vida em Portugal na Irlanda e no Reino Unido. In: SILVA, A. C. da (Org.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.18-52.

RICCIO, N. C. R. A atenção à diversidade em programas de educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 01 out. 2005.

\_\_\_\_\_.; SILVA, P. R. da; SOUZA, E. P. Formação de Tutores para Educação a Distância com ênfase na interatividade. In: CONGRESSO DA SBC / WIE – WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 27., 2007, Rio de Janeiro. **Anais do XXVII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, 2007. p.413-421.

ROCHA, H. O ambiente TelEduc para Educação à Distância baseada na Web: Princípios, Funcionalidades e Perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (org). **Educação à Distância: Fundamentos e Práticas**. Campinas:Unicamp/Nied, 2002. p.197-212.

ROODA. **Tutorial**. Disponível em: <[https://www.ead.ufrgs.br/rooda/tutorial/HTML/tutorial\\_imagens.pdf](https://www.ead.ufrgs.br/rooda/tutorial/HTML/tutorial_imagens.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2009.

ROMANI, L. A. S.; ROCHA, H. V. InterMap: Visualizando a Interação em ambientes de educação a distância baseados na Web. In: INFOUNI 2001 – Encuentro Internacional de Informática en la Educación, 2001, Havana, Cuba. **Anais...** 2001.

ROSA, F. G. M. G. **Pasta do Professor**: o uso de cópias nas universidades de Salvador. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, 2006.

ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0834T.PDF>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, E. O. dos. Articulação de saberes na EAD on-line – Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p.218-230.

SANTOS, E. O. dos. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, N. De L. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005. p.193-202.

\_\_\_\_\_.; ARAUJO, M. M. S. de. A interface glossário do modle e construção interativa de conteúdos abertos em cursos on-line. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: Eduneb, 2009. p.235-255.

SANTOS; E. O. dos; RICCIO, N.C.R. **Desenho didático aberto: uma experiência de educação on-line na formação do docente superior na UFBA**. 2010. [No prelo.]

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p.143-155, 2009.

SCHLEMMER, E. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.29-49.

SERPA, F. O mal estar da contemporaneidade. **Rascunho Digital on-line**. Disponível em <[http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/visualiza.php?ver\\_textos=71](http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/visualiza.php?ver_textos=71)>. Acesso em: 05 fev. 2010.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mar. 2010.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

\_\_\_\_\_. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula on line. In: SILVA, M.; SANTOS, E. O. dos. (Org.). **Avaliação de aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003. p.51-73.

\_\_\_\_\_. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=622&dd99=view#>>. Acesso em: 09 maio 2008.

SILVEIRA, S. A. da. **Comunicação digital e a construção do commons: redes virais. espectro aberto e as novas possibilidades de regulação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. 2007b. Disponível em: <[http://www.softwarelivre.gov.br/softwarelivre/artigos/artigo\\_02](http://www.softwarelivre.gov.br/softwarelivre/artigos/artigo_02)>. Acesso em: 23 out. 2007.

\_\_\_\_\_. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercultura. In: HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008. p.43-66.

SIMEÃO, E.; MIRANDA, A. **Multivocalidade como Metametodologia para Produção de Conhecimento, estudo de caso**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECOLOGIA, 11., Santiago de Chile, 2006. Disponível em: <[http://www.antoniomiranda.com.br/ciencia\\_informacao/multivocalidade.pdf](http://www.antoniomiranda.com.br/ciencia_informacao/multivocalidade.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2010.

SOUZA, M. A. F. de et al. **Algoritmos e Lógica de Programação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOUZA, E. P.; RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R. da. Interatividade na EAD: o caso do Curso de Formação de Tutores do Proged. In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.41-61.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 fev. 2010.

TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/mestres.html>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

TELEDUC. **Site**. Disponível em: <<http://teleduc.nied.unicamp.br/>>. Acesso em: 21 out. 2005.

TENÓRIO, R. M. **Computadores de Papel: máquinas abstratas para um ensino concreto**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 42.)

TRIVINHO, E. Epistemologia em ruínas: a implosão da Teoria da Comunicação na experiência do ciberespaço. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000. p.167-180.

UAB. SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Edital n. 1, de 16 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2005, seção 3, p.39. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/edital1.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Edital de Seleção n. 1/2006. **Diário Oficial da União**, 18 out. 2006, seção 3, p.39. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/Editais\\_resultados/editaluab2.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/Editais_resultados/editaluab2.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Site**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

UFBA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório de Gestão 2003**. Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2004**. Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 187/2006**. Salvador: UFBA, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 239/2006**. Salvador: UFBA, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Plano Institucional de Educação a Distância**. Salvador: UFBA, 2006c. Disponível em: <<http://www.cead.ufba.br/PDF/PLANO%20INSTITUCIONAL%20EAD.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2005**. Salvador, 2006d. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2006**. Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2007**. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

VALENTINI, C. B.; SACRAMENTO SOARES, E. M. (Org.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

VALLE, L. do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 abr. 2010.

VAVASSORI, F. B.; RAABE, A. L. A. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p.311-325.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p.5-15, 2003.

VILARIM, G. de O. **Algoritmos**: programação para iniciantes. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2004.

VILLALOBOS, A. P. O. **Aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia no Curso de Formação de Tutores em EAD**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2007.

VIRILIO, P. **A Bomba Informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e protagonistas. São Paulo: Artmed, 2004.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevista para investigar a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA (docentes participantes dos casos de estudo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

PESQUISADOR: NICIA CRISTINA ROCHA RICCIO (doutoranda em educação)

OBJETIVO: Investigar a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA, em particular os aspectos relacionados à autonomia.

ENTREVISTADOS: Docentes da UFBA que participaram de um dos casos de estudo da pesquisa em curso

**QUESTÕES A SEREM ABORDADAS:**

1. Há quanto tempo atua na docência? Em que área/espacos/nível?
2. Sua prática docente já sofreu alguma alteração em função das tecnologias de informação e comunicação?
3. Já utiliza espaços virtuais na sua prática docente? Quais? Com que objetivo?
4. Já conhece e/ou utiliza o ambiente virtual Moodle em sua prática docente? Quais os recursos mais utilizados?
5. De que espaços formativos para a docência on-line você já participou ou pretende participar?
6. Como você entende a relação educação/autonomia? Na sua prática, a autonomia está mais relacionada com a autoria ou com o autodidatismo? Na sua concepção, uma educação que busque uma formação crítica pressupõe também uma busca de autonomia? Esta relação se modifica na prática pedagógica em ambientes virtuais?
7. Qual o modelo de interação que você pratica na docência presencial (Como interage com os alunos? Através de que recursos? Os alunos interagem entre eles? Como? Há incentivo a isso? Existe espaço para críticas e sugestões por parte dos alunos?)? Esse modelo é diferente na sua prática docente on-line? Acredita que este modelo influencia (favorece ou dificulta) a busca da autonomia do grupo?
8. Classifique sua prática pedagógica presencial de 0 a 10, sendo 0 mais próximo de uma prática conteudista e 10 mais próximo de uma prática interacionista. Essa classificação muda na sua prática on-line?

9. Como você define sua prática avaliativa? De que recursos faz uso? Esta prática se modifica na docência on-line? Você considera que sua prática avaliativa favorece ou dificulta a busca de autonomia?
10. Como você vê o desejo da presença física (por parte do professor e por parte do aluno) num curso on-line? Como isso influencia (favorece ou dificulta) a busca da autonomia do grupo?
11. Acredita nas possibilidades de abertura (autoria, multivocalidade, não linearidade) que a cibercultura traz? Se sim, como essas possibilidades são postas na sua prática em AVA?



**APÊNDICE B** – Roteiro de entrevista para investigar a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA (professoras tutoras do Curso Moodle 2008)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**PESQUISADOR:** NICIA CRISTINA ROCHA RICCIO (doutoranda em educação)

**OBJETIVO:** Investigar a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA, em particular os aspectos relacionados à autonomia.

**ENTREVISTADOS:** Professoras-tutoras do Curso Moodle 2008

**QUESTÕES:**

1. Qual a sua formação e experiência na docência e na docência on-line?
2. Como você compreende o conceito de autonomia?
3. Como você entende a relação educação/autonomia? Na sua prática/concepção, a autonomia está mais relacionada com a autoria ou com o saber fazer sozinho? Uma educação que busque uma formação crítica pressupõe também uma busca de autonomia? Esta relação se modifica na prática pedagógica em ambientes virtuais?
4. Que elementos/aspectos na educação mais favorecem a atuação dos participantes de forma autônoma? E no on-line? E no curso Moodle?
5. Que elementos/aspectos na educação limitam a atuação dos participantes de forma autônoma? E no on-line? E no curso Moodle?
6. Qual a maior dificuldade que você encontrou durante o Curso Moodle 2008?
7. Que avanços você vê na turma de 2008, comparada à turma de 2007?
8. Como você vê a avaliação proposta no Curso Moodle?
9. Como você vê o desejo da presença física (por parte do professor e por parte do aluno) num curso on-line? Como isso influencia (favorece ou dificulta) a busca da autonomia do grupo?
10. Acredita nas possibilidades de abertura (autoria, multivocalidade, não linearidade) que a cibercultura traz? Se sim, como essas possibilidades são postas na sua prática em AVA?
11. Como você vê esta experiência no Curso Moodle para a sua própria formação?

**APÊNDICE C** – Modelo de autorização solicitada para os participantes da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, participante do curso/disciplina \_\_\_\_\_ como (aluno/docente) \_\_\_\_\_, informo que estou ciente e concordo que o projeto de pesquisa intitulado **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UFBA: A POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA E NOVAS EDUCAÇÃOES**, da Faculdade de Educação da UFBA, de responsabilidade da doutoranda **NICIA CRISTINA ROCHA RICCIO**, e orientado pelo professor **NELSON DE LUCA PRETTO**, utilize como campo de pesquisa o espaço virtual do referido curso/disciplina no ambiente Moodle da UFBA, assim como as eventuais entrevistas, reuniões ou encontros presenciais ocorridos com os participantes.

Portanto, estou ciente e autorizo a utilização das minhas falas nestes espaços, desde que não identificadas, para citação e/ou análise das mesmas.

Salvador, (data)

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

## APÊNDICE D – Linha do tempo da EAD na UFBA.

**Legenda:**

- Projetos
- Eventos
- Cursos
- Atos Legais
- Outros

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
<a href="#">DECRETO-LEI Nº 9.155, DE 8 DE ABRIL DE 1946</a> Criação da UFBA <i>Eurico G. Dutra.</i> <i>Ernesto de Souza Campos</i>	1946	
Instalação do Ponto de Presença da RNP na Bahia; POP-BA <i>Claudete Alves – CPD</i>	1991	Criação da Rede Nacional de Pesquisa; RNP fase 1 <i>MCT</i>
	1992	Criação do GT16 – Educação e Comunicação <i>ANPEd</i>
Implantação da Rede Bahia Criação do Comitê Gestor da Rede Bahia Assinatura do Protocolo de Cooperação Técnica <i>UFBA</i> <i>Governo do Estado da Bahia</i> <i>Prefeitura Municipal do Salvador</i> <i>FIEB</i> <i>TELEBAHIA</i>	novembro/1994	
	1995	Criação da Secretaria de Educação a Distância <i>MEC</i>
	1995	Criação da ABED
	1995	Implantação do Prossiga – Programa de Informação para Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação <i>CNPq</i>

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
	dezembro/1996	<a href="#">LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996</a> Artigo 80 aborda, pela primeira vez na legislação, a EAD <i>Fernando Henrique Cardoso</i> <i>Paulo Renato Souza – MEC</i>
Criação do GEC <i>Nelson Pretto – FACED</i>	1996	
Criação do CIBERPESQUISA <i>André Lemos e Marcos Palácios – FACOM</i>	1996	
Criação da REDEPECT <i>Teresinha Fróes Burnham – FACED</i>	1997	
Curso de especialização em alfabetização <i>Fernando Floriano – FACED</i>	Década de 90	
Disciplina optativa EDC001- Educação a Distância <i>Kátia Siqueira e Fernando Floriano – FACED</i>	Década de 90	
Projeto Sala de Aula <i>Marcos Palácios, André Lemos e Cláudio Cardoso – FACOM</i>	1997-2002	
Projeto ADMNET <i>João Dias de Queiroz</i>	1997	
	abril/1997	Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 Cria o PROINFO. <i>Paulo Renato Souza – MEC</i>
	fevereiro/1998	<a href="#">DECRETO Nº 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998</a> Regulamenta o artigo 80 da LDB. <i>Fernando Henrique Cardoso</i> <i>Paulo Renato Souza – MEC</i>
	abril/1998	<a href="#">PORTARIA Nº 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998</a> Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. <i>Paulo Renato Souza – MEC</i>
	abril/1998	<a href="#">DECRETO Nº 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998</a> Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no artigo 80 da LDB <i>Fernando Henrique Cardoso</i> <i>Paulo Renato Souza – MEC</i>
	1999	A Secretaria de Educação a Distância do MEC elabora o primeiro conjunto de Indicadores de Qualidade para os projetos de EaD;

<b>Fatos internos</b>	<b>Data/período</b>	<b>Fatos externos</b>
Projeto Biblioteca Virtual de EAD – BVEAD <i>Nelson Pretto – FACED</i> <i>Teresinha Fróes Buirnham – FACED / ICI</i> <i>Maria Inez Carvalho – FACED</i> <i>Henriette Gomes Ferreira – ICI</i>	1998-2002	
Projeto UFBANET <i>Othon Jambeiro – Vice-reitoria</i>	1999-2002	
Desenvolvimento do ambiente I-MAT, e testes do mesmo no curso de atualização: Projetos Pedagógicos Interdisciplinares em Matemática Apoiados por Tecnologias de Informação <i>Wilton Moacyr Oliver – LED -Instituto de Matemática</i> <i>Anna Friedericka Schwarzmüller – DCC -Instituto de Matemática</i>	2000-2002	
Consórcio de universidades baianas com a proposta do curso de Licenciatura em Matemática a distância para a UFBA <i>Othon Jambeiro – Vice-reitoria</i> <i>Wilton Moacyr Oliver – Instituto de Matemática</i>	2000	
Disciplina optativa a distância: Superfícies Geométricas <i>Christina Araújo Paim Cardoso – Faculdade de Arquitetura</i>	2000	
Assinatura do Termo de Adesão à UniRede	agosto/2000	Assinatura do Termo de Adesão ao projeto UniRede por 62 universidades públicas, criando a Universidade Virtual Pública do Brasil.
Projeto de cooperação internacional em parceria com a Universidade de Aveiro <i>Othon Jambeiro – FACOM</i> <i>Teresinha Fróes Burnham – ICI</i> <i>Fernando Ramos – Universidade de Aveiro</i>	2000-2004	
Projeto ABRA – Ambiente Brasileiro de Aprendizagem; integrado ao Projeto REMA – Rede Metropolitana de Alta Velocidade <i>Claudete Alves – CPD-RNP</i>	2000	
Polo de Avaliação da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede; vinculado ao Núcleo de Avaliação Educacional – NAVE <i>Robert Verhine – ISP</i> <i>Bohumila Araújo – ISP</i>	2001-2004	
	abril/2001	<a href="#">RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001</a> Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>Roberto Cláudio Frota Bezerra – Câmara de Educação Superior</i>

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
	outubro/2001	<a href="#">PORTARIA N. 2.253 DE 18 DE OUTUBRO DE 2001</a> Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores através da modalidade a distância <i>Paulo Renato Souza – MEC</i>
Projeto ABRA em parceria com o UFBANET <i>Claudete Alves – CPD</i> <i>Othon Jambeiro – ICI – Vice-reitoria</i>	2001	
Projeto ABRANET – Ambiente Brasileiro de Aprendizagem via Internet; através de parceria com o Projeto INFRAVIDA <i>Claudete Alves – CPD</i>	2002-2004	
Curso de extensão: Curso Batuta – Educação a Distância para Músicos de Filarmônicas <i>Regina Cajazeira – Escola de Música</i>	2002	
Implantação do PROLE PROGRAD <i>Instituto de Matemática</i> <i>Instituto de Biologia</i> <i>Instituto de Letras</i> <i>Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas</i> <i>Instituto de Química</i> <i>Instituto de Geociências</i>	2003	
Tentativa de implantação da Licenciatura em Matemática a distância PROGRAD <i>Instituto de Matemática</i> <i>Secretaria de Educação do Estado da Bahia</i> UFSC	2003	Implantação de licenciaturas a distância na Bahia <i>Secretaria de Educação do Estado da Bahia</i> UFSC UNEB UEFS UESC UESB UNIFACS
Instalação do Teleduc na UFBA <i>Sebastião Loureiro – ISC</i> <i>Lynn Alves – UNEB</i> <i>Jerônimo Bezerra – CPD</i>	2003	
Curso de extensão: Comunidades Virtuais de aprendizagem; oferecido no Teleduc <i>Sebastião Loureiro – ISC</i> <i>Lynn Alves – UNEB</i>	2003	

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática; através de teleconferências via internet; duas turmas; parceria com o IMPA <i>Enaldo Vergasta – Instituto de Matemática</i>	2003-2009	
Projeto Saúde para Todos na América Latina <i>Ceci Vilar Noronha – ISC</i>	2003-2007	
	2003	Início da utilização do Moodle em outras instituições baianas <i>Lynn Alves – UNEB / Faculdades Jorge Amado</i>
Projeto Irecê <i>Maria Inez Carvalho – FACED</i>	2004	
Projeto Salvador <i>Mary Arapiraca – FACED</i>	2004	
Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA: 2004-2008 <i>Administração Central</i>	maio/2004	
<b>Portaria 422/04.</b> Cria o Comitê Gestor de Tecnologia da Comunicação e Informação	2004	
Tentativa de desenvolvimento de um LMS na FACED <i>Nelson Pretto – FACED</i> <i>Maria Helena Bonilla – FACED</i>	2004	
Instalação do Moodle na UFBA <i>Nelson Pretto – FACED</i> <i>Jerônimo Bezerra – CPD</i>	2004	
Utilização experimental do Teleduc na FACED <i>Teresinha Fróes Burnham – REDPECT – FACED</i>	2004	
Utilização experimental do Moodle <i>Teresinha Fróes Burnham – REDPECT – FACED</i> <i>Nelson Pretto – GEC – FACED</i>	2004	
Curso de extensão: Economia da Saúde; oferecido no Teleduc <i>Sebastião Loureiro – ISC</i> <i>Moema Soares Ferreira– ISC</i>	2004	
	setembro/2004	Portaria nº 37, de 2 de setembro de 2004 Cria o Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES) da SESU-MEC <i>SESU-MEC</i>
Curso de especialização a distância para professores de língua alemã; em parceria com o <i>Goeth Institute</i> <i>Instituto de Letras</i>	2004	

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
Curso de especialização a distância: Saúde e Segurança no Trabalho; parceria com o SESI; plataforma SGA <i>Vilma Santana – ISC</i>	setembro/2004	
PROGED <i>Robert Verhine – ISP</i>	outubro/2004 a abril/2008	
Primeira turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED; utilizando Blog e Abranet <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i>	Out/2004	
	dezembro/2004	<a href="#">Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004;</a> Publicada no DOU em 13 de dezembro de 2004, trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial; revoga a Portaria nº 2253 de 18 de outubro de 2001. <i>Tarso Genro – MEC</i>
	dezembro/2004	<a href="#">Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004</a> Normatiza os procedimentos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior para o oferecimento de cursos a distância, dentre outras coisas. <i>Tarso Genro – MEC</i>
	2005	Desenvolvimento do PAPED <i>SEED</i> <i>CAPES</i>
Curso de especialização a distância: Gerenciamento de recursos hídricos; ambiente Formare da Portugal Telecom Inovação <i>Yvonildes Medeiros – Departamento de Engenharia Ambiental</i>	2005	
Instalação do Moodle ISP <i>Fernando Saldanha – ISP</i> <i>Nicia Riccio – CPD</i>	janeiro/2005	
I Seminário de EAD do PROGED <i>Kátia Siqueira Freitas – ISP</i>	abril/2005	
<b>Resolução 03/2005</b> – regulamenta os cursos de graduação a distância <i>Câmara de Ensino de Graduação</i>	julho/2005	
Desenvolvimento da linha de pesquisa: Ensino a distância na Contabilidade <i>Joseilton Rocha – Faculdade de Ciências Contábeis</i> <i>João Vicente Costa Neto – Faculdade de Ciências Contábeis</i>	2005	



<b>Fatos internos</b>	<b>Data/período</b>	<b>Fatos externos</b>
Disciplina: EDC703 – TEE: Ensino virtual; semipresencial no Moodle <i>Nelson Pretto – FACED</i> <i>Maria Helena Bonilla – FACED</i> <i>Roberto Aparici – UNED Espanha</i>	agosto/2005	
Disciplina: EDC704 – TEE: Educação a Distância e Difusão do Conhecimento; semipresencial no Moodle <i>Teresinha Fróes Burnham – FACED</i>	agosto/2005	
Tentativa de elaboração do Plano de EAD <i>PRPPG</i>	setembro/2005	
Segunda turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED; no Moodle <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i> <i>Nícia Riccio – CPD</i>	outubro/2005	
II Seminário de EAD do PROGED <i>Kátia Siqueira Freitas – ISP</i>	dezembro/2005	
	dezembro/2005	<a href="#">Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005</a> Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394. <i>Luiz Inácio Lula da Silva</i> <i>Fernando Haddad – MEC</i>
	dezembro/2005	Lançamento do 1º. Edital da UAB, publicado no <a href="#">DOU de 20 de dezembro de 2005, seção 3, p.19</a> <i>Ronaldo Mota – SEED – MEC</i>
Instalação do Moodle na Faculdade de Medicina <i>Márcio Alírio Silveira – Faculdade de Medicina</i>	2006	
Instalação do Moodle na Escola de Administração para uso da pós-graduação <i>Paulo Penteado de Arruda Filho – Escola de Administração</i>	2006	
Plano Institucional de EAD da UFBA <i>Noamar Monteiro de Almeida Filho – Reitoria</i>	abril/2006	
Portaria n. 187/2006; cria a Comissão Institucional de Educação a Distância da UFBA <i>Noamar Monteiro de Almeida Filho – Reitoria</i>	abril/2006	

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
	maio/2006	<b><u>Decreto Nº 5.773, de 9 de Maio de 2006.</u></b> Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; no Art. 5º, especifica as competências da Secretaria de Educação a Distância nesse âmbito. <i>Luiz Inácio Lula da Silva</i> <i>Fernando Haddad – MEC</i>
Portaria n. 239/2006; designa os membros da CEAD <i>Noamar Monteiro de Almeida Filho – Reitoria</i>	maio/2006	
	junho/2006	<b><u>Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006;</u></b> institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) <i>Luiz Inácio Lula da Silva</i> <i>Fernando Haddad – MEC</i>
Terceira turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i> <i>Nicia Riccio – CPD</i>	outubro/2006	
Credenciamento da UFBA para a oferta de cursos a distância	outubro /2006	<b><u>Portaria nº 1.673, de 5/10/06, DOU de 9/10/06</u></b> Credencia a UFBA, pelo prazo de 5 anos, para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. <i>Fernando Haddad – MEC</i>
	outubro/2006	Lançamento do 2º. Edital da UAB, publicado no <b><u>DOU n.200 de 18 de outubro de 2006, seção 3, p.24.</u></b> <i>Ronaldo Mota – SEED</i> <i>Fernando Haddad – MEC</i>
III Seminário de EAD do PROGED <i>Kátia Siqueira Freitas – ISP</i>	outubro/2006	
Instalação da Coordenação da UAB na UFBA <i>Robert Verhine – ISP</i> <i>Bohumila Araujo – ISP</i>	outubro/2006	
Aprovação do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância pela UAB, para o oferecimento do curso a 10 polos presenciais do estado da Bahia <i>Marco Antonio Fernandes – Instituto de Matemática</i>	outubro/2006	Publicação no <b><u>DOU de 31 de outubro de 2006, Seção 3, p.37</u></b> do resultado do processo seletivo referente ao edital UAB 1 <i>Ronaldo Mota – SEED/MEC</i>
Projeto de Cooperação Internacional: AMELAT <i>Carlos Milani – Escola de Administração</i>	2006	

<b>Fatos internos</b>	<b>Data/período</b>	<b>Fatos externos</b>
Curso de extensão: Planejamento e Gestão em Segurança e Saúde no Trabalho <i>Carmen Teixeira – ISC</i>	2006	
Curso de extensão: Legislação e o Direito à Segurança e à Saúde no Trabalho; duas turmas <i>Letícia Nobre – ISC</i>	2006	
Curso de extensão: Odontologia em Saúde do Trabalhador; duas turmas <i>Sônia Chaves – ISC</i>	2006	
Capacitação Continuada a Distância em Saúde e Segurança no Trabalho <i>ISC</i>	2006	
Instalação do Núcleo de Ensino a Distância da Escola de Enfermagem <i>Gesilda Lessa – Escola de Enfermagem</i> <i>Valda Novaes – Escola de Enfermagem</i>	2006	
Seminário: Ensino a Distância na área de Saúde: perspectivas e possibilidades <i>Gesilda Lessa – Escola de Enfermagem</i> <i>Valda Novaes – Escola de Enfermagem</i>	outubro/2006	
Curso de extensão: Contabilidade de custos; duas turmas <i>Joseilton Rocha – Faculdade de Ciências Contábeis</i>	2006	
Curso de extensão: Gestão de custos <i>Joseilton Rocha – Faculdade de Ciências Contábeis</i>	2006	
Curso de extensão: Gestão de custos; convênio com o Banco do Brasil <i>Joseilton Rocha – Faculdade de Ciências Contábeis</i>	2006	
Curso de extensão: Controladoria; convênio com o Banco do Brasil <i>Joseilton Rocha – Faculdade de Ciências Contábeis</i>	2006	
Curso de extensão: Finanças/Banking; convênio com o Banco do Brasil <i>Joseilton Rocha – Faculdade de Ciências Contábeis</i>	2006	
Curso a Distância de Licenciatura em Libras; parceria com UFSC; UFBA atuando como polo do curso <i>Nídia Regina Limeira de Sá – FACED</i> <i>Elizabeth Reis Teixeira – Instituto de Letras</i>	outubro/2006	
I Seminário Interno de EAD da UFBA <i>CEAD</i>	novembro/2006	
Projeto EAD – CPD <i>Nicia Riccio – CPD</i> <i>Eduardo Lima – CPD</i>	dezembro/2006	

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
A UFBA passa a integrar a Rede Universitária de Telemedicina (RUTE) <i>Suzy Cavalcanti – HUPES</i>	2006	
Curso de extensão: Educação, Comunicação em Saúde da Família Projeto Saúde para Todos na América Latina; ambiente ILIAS <i>Ceci Vilar Noronha – ISC</i>	outubro/2006 a fevereiro/2007	
Curso de extensão: Prevenção da Violência Intrafamiliar Projeto Saúde para Todos na América Latina; ambiente ILIAS <i>Ceci Vilar Noronha – ISC</i>	outubro/2006 a fevereiro/2007	
Curso de extensão: Sexualidade e Ciclo de Vida Projeto Saúde para Todos na América Latina; ambiente ILIAS <i>Ceci Vilar Noronha – ISC</i>	outubro/2006 a fevereiro/2007	
Instalação do Moodle no Depto. de Engenharia Ambiental <i>Ricardo Kalid – Politécinica</i>	2007	
Curso de extensão: Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras <i>Zelinda Barros – CEAO</i>	janeiro/2007	
Projeto Gestão de Conhecimento <i>Teresinha Fróes Burnham – REDPECT/FACED</i>	2007-2009	
	janeiro/2007	<a href="#">Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007:</a> Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Alteração na Coordenação da UAB na UFBA <i>Paulo de Arruda Penteadado Filho – ADM – CEAD</i> <i>Bohumila Araujo – ISP</i>	março/2007	
Início do desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Matemática a distância <i>Marco Antonio Fernandes – Instituto de Matemática</i>	2007	
Curso de especialização em Economia da Saúde <i>Sebastião Loureiro – ISC</i>	2007	
Quarta turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i> <i>Nicia Riccio – CPD</i>	abril/2007	
	junho/2007	<a href="#">Resolução do CNE nº 1, de 8 de junho de 2007:</a> Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização <i>Antônio Carlos Caruso Ronca – Câmara de Educação Superior/CNE/MEC</i>

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
	julho/2007	Sistema UAB passa a ser vinculado à DED/CAPES, em parceria com a SEED/MEC <i>Celso José da Costa – DED/CAPES</i> <i>Carlos Eduardo Bielschowsky – SEED/MEC</i>
Curso a distância: Design, Inovação Social e Desenvolvimento Sustentável <i>Escola Politécnica</i>	agosto/2007	
Projeto Escola de Gestores <i>José Wellington de Aragão – FACED</i> <i>Jocelma Rios – FACED</i>	setembro/2007 a dezembro/2008	
Quinta turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i> <i>Nicia Riccio – CPD</i>	outubro/2007	
Primeira turma do Curso Moodle para professores <i>Nicia Riccio – CPD / CEAD</i>	outubro a dezembro/2007	
Curso de especialização: Desenvolvimento Regional Sustentável <i>CIAGS – Escola de Administração</i>	2007	
Parceria com a UFRGS para desenvolvimento de competências em EAD <i>CIAGS – Escola de Administração</i>	2007	
IV Seminário de EAD do PROGED <i>Kátia Siqueira Freitas – ISP</i>	outubro/2007	
II Seminário Interno de EAD da UFBA <i>Nicia Riccio – CPD/CEAD</i> <i>Fernando Saldanha – ISP/CEAD</i>	novembro/2007	
Curso de Especialização em Saúde da Família com Ênfase em Gerenciamento de Processo de Trabalho <i>Marília Fontoura – Escola de Enfermagem</i> <i>Gesilda Lessa – SESAB</i>	2007	
Implantação do Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento <i>Teresinha Fróes Burnham – FACED</i>	2007	

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
	dezembro/2007	<a href="#">Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007</a> Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino <i>Luiz Inácio Lula da Silva</i> <i>Fernando Haddad – MEC</i>
Disciplina: Educação, Sexualidade e Gênero; primeira disciplina oferecida oficialmente a distância no PPGE/FACED <i>Tereza Cristina Fagundes – FACED</i> <i>Ângela Maria Freire de Lima e Souza – FACED/Instituto de Biologia</i>	março/2008	
Assinatura de convênio de cooperação com universidades baianas para a oferta de cursos em EAD <i>Naomar Monteiro de Almeida Filho – Reitoria</i>	2008	
	junho/2008	<a href="#">RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 24 DE 04 DE JUNHO DE 2008</a> Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema UAB, vinculado à CAPES e à SEED/MEC, nos exercícios de 2008/2009. <i>Fernando Haddad – MEC</i>
Sexta turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i> <i>Nicia Riccio – CPD</i>	abril/2008	
Aprovação do Curso de Licenciatura em Matemática a distância pela Câmara de Graduação da UFBA <i>Marco Antônio Fernandes – Instituto de Matemática</i>	abril/2008	
Sétima turma do curso de formação de tutores em EAD do PROGED; oferecida para candidatos a tutores da UAB-UFBA <i>Patrícia Rosa da Silva – ISP</i> <i>Nicia Riccio – CPD</i>	julho/2008	
Curso de licenciatura em música a distância; oferecido pela UFRGS; participação de docente da UFBA na disciplina Violão a distância <i>Cristina Tourinho – Escola de Música</i>	2008	
Segunda turma do Curso Moodle para professores – CPD e CEAD <i>Nicia Riccio – CPD / CEAD</i>	setembro a novembro /2008	

Fatos internos	Data/período	Fatos externos
Curso de especialização a distância em Segurança e Saúde no Trabalho; parceria com o FIEB/SESI; segunda turma <i>Vilma Santana – ISC</i>	outubro/2008	
III Colóquio Internacional Saberes, Práticas: Tecnologias e Processos de Difusão de Conhecimento <i>Vera Fartes – FACED</i> <i>Teresinha Fróes Burnham – FACED</i>	novembro/2008	
Curso de especialização a distância em Saúde Coletiva com concentração em Gestão Pública Municipal <i>Maria Lígia Rangel – ISC</i>	janeiro/2009	
Aprovação do curso de extensão: Educação de Jovens e Adultos; no contexto da UAB com apoio da SECAD/MEC <i>Sandra Marinho Siqueira – FACED</i>	2009	
Aprovação do curso de extensão: Educação Ambiental, no contexto da UAB com apoio da SECAD/MEC <i>Sueli Almuiña Holmer Silva – FACED</i>	2009	
Aprovação do curso de extensão: Relações Étnico-Raciais; no contexto da UAB com apoio da SECAD/MEC <i>Zelinda Barros – CEAO</i>	2009	
Aprovação do Curso de Formação Básica de Dança como Tecnologia Educacional; no contexto da UAB <i>Virgínia Maria Rocha Chaves – Escola de Dança</i>	2009	
Terceira turma do Curso Moodle para professores <i>Lanara Souza – CPD</i>	abril a maio/2009	
Início do Curso de Licenciatura em Matemática a distância <i>Marco Antônio Fernandes – Instituto de Matemática</i>	abril/2009	
	junho/2009	<b><u>RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009</u></b> Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB, vinculado à Capes, a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. <i>Fernando Haddad – MEC</i>
Portaria n. 480/2009 Designa a Comissão Gestora Provisória do Núcleo de Educação a Distância <i>Naomar Monteiro de Almeida Filho – Reitoria</i>	junho/2009	

**APÊNDICE E – Relação dos sujeitos da pesquisa por caso de estudo.**

**Participantes da pesquisa no Curso Moodle 2007**

<b>Codinome</b>	<b>Perfil</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Quantidade de mensagens no ambiente</b>	<b>Resultado no Curso Moodle</b>	<b>Observação</b>
Participante1-CM07	Docente do Instituto de Geociências; Doutor em Geologia Regional; Especialista no ensino de Geociências	Entrevista on-line (MSN) em 06/12/2007	95	Aprovado	
Participante2-CM07	Docente da Faculdade de Medicina; Doutora em Saúde Pública	Entrevista on-line (MSN) em 10/12/2007	32	Aprovado	Coordena o NUTS Núcleo de Tele Saúde do HUPES
Participante3-CM07	Docente da Faculdade de Odontologia; Mestre em Odontologia	Entrevista on-line (MSN) em 28/11/2007	26	Aprovado	Coordena as Jornadas on-line de Radiologia
Participante4-CM07	Docente aposentada da FAGED; Doutora em Educação	Entrevista presencial em 29/11/2007	22	Aprovado	Responsável pela disciplina Educação, Sexualidade e Gênero
Participante5-CM07	Química, técnica da Escola Politécnica; Doutora em Química Analítica; Coordena curso de especialização	Entrevista on-line (MSN) em 08/10/2008	15	Aprovado	Colocou-se como voluntária para a entrevista
Participante6-CM07	Técnico do Instituto de Matemática		10	Aprovado	
Participante7-CM07	Técnica do Instituto de Geociências;		10	Aprovado	
Participante8-CM07	Docente do Instituto de Geociências; Doutora em Geografia		10	Aprovado	
Participante9-CM07	Técnico da PRODEP; Mestre em Saúde Coletiva		10	Aprovado	
Participante10-CM07	Técnico da PRODEP; Graduada em Administração		9	Aprovado	
Participante11-CM07	Técnica do Instituto de Química; Bibliotecária		9	Aprovado	



Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante12-CM07	Docente da Escola de Dança; Mestre em Artes Cênicas		8	Aprovado	
Participante13-CM07	Técnico da Faculdade de Medicina		7	Aprovado	
Participante14-CM07	Técnica do Instituto de Matemática;		7	Aprovado	
Participante15-CM07	Docente da FACED; Doutor em Educação		6		
Participante16-CM07	Docente da Escola de Música; Doutor em Música		6	Aprovado	
Participante17-CM07 (Docente3-LMD)	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática	Entrevista presencial em 12/09/2008	6		Docente do curso de Licenciatura em Matemática a distância
Participante18-CM07	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Ciência da Informação		5	Aprovado	
Participante19-CM07	Técnico do Instituto de Química		5	Aprovado	
Participante20-CM07	Docente 1º e 2º Grau da Creche UFBA; Pedagoga		5		
Participante21-CM07	Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Doutor em Psicologia		5		
Participante22-CM07	Docente do Instituto de Letras; Mestre em Estudos Culturais		4	Aprovado	
Participante23-CM07	Técnico da PRPPG		4	Aprovado	
Participante24-CM07 (Docente2-LMD)	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática	Entrevista presencial em 25/11/2008	3	Aprovado	Docente do curso de Licenciatura em Matemática a distância
Participante25-CM07	Docente do Instituto de Ciências da Saúde; Doutora em Neurociência		3	Aprovado	
Participante26-CM07	Docente da Escola de Enfermagem; Doutora em Saúde Coletiva		3		
Participante27-CM07	Técnico do CPD		3		
Participante28-CM07	Técnica da PRODEP; Graduada em História		3	Aprovado	
Participante29-CM07	Docente da Escola de Enfermagem; Mestre em Enfermagem		3		

Codiname	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante30-CM07	Docente do Instituto de Biologia; Mestre em Imunologia; doutoranda em Educação (2009)		2	Aprovado	
Participante31-CM07	Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Doutor em Psicologia		2		
Participante32-CM07	Técnico da Faculdade de Ciências Contábeis		2	Aprovado	
Participante33-CM07	Docente da Faculdade de Farmácia; Doutor em Química		2		
Participante34-CM07	Docente da Faculdade de Odontologia; Doutora em Radiologia		2		
Participante35-CM07	Docente da Faculdade de Economia; Mestre em Economia; doutorando em Educação (2008)		2	Aprovado	
Participante36-CM07	Docente aposentado do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática		1		
Participante37-CM07	Docente do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Vitória da Conquista; Mestre em Saúde Coletiva		1		
Participante38-CM07	Docente do Instituto de matemática; Mestre em Matemática		1		
Participante39-CM07	Docente do Instituto de Letras; Doutora em Letras		1		
Participante40-CM07	Docente da Escola de Belas Artes; Mestre em Artes Visuais	Entrevista on-line (MSN) em 20/12/2007	1	Aprovado	Colocou-se como voluntário para a entrevista
Participante41-CM07	Docente da Faculdade de Ciências Contábeis; Doutor em Engenharia de Produção		1	Aprovado	
Participante42-CM07	Docente da Escola Politécnica; Especialista em Prática e Economia do Processamento de Minerais		1		
Participante43-CM07	Técnico do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Vitória da Conquista;		1	Aprovado	
Participante44-CM07	Docente da FACED; Doutor em Educação		1		

Codiname	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante45-CM07	Docente do Instituto de Letras; Doutora em Letras e Linguística		1	Aprovado	
Participante46-CM07	Docente da Faculdade de Odontologia; Mestre em Clínica Odontológica		1	Aprovado	
Participante47-CM07	Técnico da PRODEP		1		
Participante48-CM07	Docente da Escola de Nutrição; Mestre em Ciências Aplicadas à Pediatria		1		
Participante49-CM07	Técnico da Faculdade de Farmácia		1		
Participante50-CM07	Docente da Escola de Administração;		1	Aprovado	
Docente1-CM07 (Docente3-CM08)	Pedagoga; membro do GEC; mestranda em Educação (2009)		28		A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente2-CM07 (Docente4-CM08)	Pedagoga; membro do GEC; mestranda em Educação (2009)		99		A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente3-CM07	Pedagoga		60		A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente4-CM07	Pedagoga; Técnica do CPD; doutoranda em Educação (2008)		46		A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente5-CM07 (Docente6-CM08)	Técnica do CPD; Mestre em Informática; doutoranda em Educação (2006); membro do GEC; coordenadora do CM07		145		A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa

### Participantes da pesquisa no Curso Moodle 2008

Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante1-CM08	Docente da Faculdade de Odontologia; Doutor em Imunologia		107	aprovado	
Participante2-CM08	Docente do Instituto de Ciência da Informação; Doutor em Ciência da Informação; Mestre em História da Arte; Bacharel e Licenciado em História		103	aprovado	
Participante3-CM08	Docente do Instituto de Ciências da Saúde; Doutora em Fisiologia; Especialista em Docência no Ensino Superior		68	aprovada	
Participante4-CM08	Docente do Instituto de Ciências da Saúde; Doutor em Bioquímica		42	aprovado	
Participante5-CM08	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática		42	aprovada	
Participante6-CM08	Docente do Instituto de Ciência da Informação; Mestre em Ciência da Informação		35	aprovado	
Participante7-CM08	Docente da FACED; Mestre em Filosofia; Doutor em Educação; membro do GEC		31	aprovado	
Participante8-CM08	Docente aposentada da Faculdade de Farmácia; Doutora em Patologia		20	aprovada	
Participante9-CM08	Docente da Faculdade de Farmácia; Doutora em Biotecnologia		18	aprovada	
Participante10-CM08	Docente da Faculdade de Odontologia; Doutora em Saúde Pública		18	aprovada	
Participante11-CM08	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Estatística; Doutora em Educação		17	aprovada	
Participante12-CM08	Docente aposentado da Escola Politécnica; Mestre em Engenharia Elétrica		16	aprovado	
Participante13-CM08	Técnica do HUPES; Graduação em Medicina		15	aprovada	
Participante14-CM08	Técnico do HUPES/ CPD; Graduação em Ciência da Computação		15	aprovado	
Participante15-CM08	Docente da Faculdade de Arquitetura; Mestre em Conservação e Restauro		13	aprovado	
Participante16-CM08	Docente da FACED; Doutora em Educação		13	aprovada	
Participante17-CM08	Docente da Escola Politécnica; Doutorado em Engenharia Civil		12	aprovado	

Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante18-CM08	Docente da Faculdade de Arquitetura; Mestre em Pedagogia Profissional; Licenciado em Construção Civil e em Desenho e Prática		11	aprovada	
Participante19-CM08	Técnica do HUPES; Graduada em Gestão Hospitalar		11	aprovada	
Participante20-CM08	Técnica do HUPES; Mestre em Enfermagem		10		
Participante21-CM08	Docente substituto da FACED; Mestre em Educação; doutorando em Educação (2009)		10		
Participante22-CM08	Docente aposentada da Escola Politécnica		10	aprovada	
Participante23-CM08	Docente da FAMED; Doutora em Saúde Pública		9	aprovada	
Participante24-CM08	Docente do Instituto de Biologia; Doutora em Ecologia		8	aprovada	
Participante25-CM08	Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Doutora em História		8	aprovada	
Participante26-CM08	Docente do Instituto de Letras; Doutora em Fonética e Linguística		8		Coordenadora, na UFBA, da Licenciatura em Libras a distância
Participante27-CM08	Docente do Instituto de Geociências; Mestre em Geoquímica e Meio Ambiente		8		
Participante28-CM08	Docente do Instituto de Matemática; Doutora em Bioestatística		7		
Participante29-CM08	Docente da Escola de Administração; Doutor em Política do Desenvolvimento		6		
Participante30-CM08	Técnica da Biblioteca Central; Mestre em Ciência da Informação		6	aprovada	
Participante31-CM08	Docente da Faculdade de Ciências Contábeis; Mestre em Contabilidade		5		
Participante32-CM08	Docente do Instituto de Matemática; Doutora em Matemática		5		
Participante33-CM08	Docente da Escola de Nutrição; Doutorado em Ciências de Alimentos		5		
Participante34-CM08	Docente da Faculdade de Odontologia; Mestre em Odontologia		5		
Participante35-CM08 (Docente2-DESG)	Docente do Instituto de Biologia; Bióloga; Doutora em Educação		4		Uma das docentes responsáveis pela disciplina a distância Educação, Sexualidade e Gênero

Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante36-CM08	Técnica do ICADS, Barreiras; Licenciada em Pedagogia		4		
Participante37-CM08	Docente do Instituto de Letras; Mestre em Estudos Literários		4	aprovado	
Participante38-CM08	Docente da FACED; Doutorando em Educação (2006)		4		
Participante39-CM08	Docente da Faculdade de Ciências Econômicas; Doutora em Economia Aplicada		3	aprovada	
Participante40-CM08	Docente da Escola de Dança; Mestre em Artes Cênicas		3		Aprovou um projeto de curso de extensão a distância pela UAB em 2009
Participante41-CM08	Docente do Instituto de Biologia da UFBA; Doutor em Ciências		3	aprovado	
Participante42-CM08	Técnica do ICADS, Barreiras; Pedagoga		3		
Participante43-CM08	Docente do Instituto de Ciências da Saúde; Mestre em Patologia Humana		3		
Participante44-CM08	Docente do Instituto de Letras; Mestre em Letras		2	aprovada	
Participante45-CM08	Docente da Escola de Enfermagem; doutora em Enfermagem		2		
Participante46-CM08	Docente da Escola de Dança; Doutora em Comunicação e Semiótica		2	aprovada	
Participante47-CM08	Docente da Faculdade de Comunicação; Doutor em Sociologia		2		
Participante48-CM08	Docente da Escola de Nutrição; Doutora em Saúde Coletiva		2		
Participante49-CM08	Técnica do HUPES; Graduada em Administração		2		
Participante50-CM08	Docente da Faculdade de Ciências Contábeis; Doutor em Engenharia de Produção		1		
Participante51-CM08	Técnico do Instituto de Química; Bacharel em Comunicação Social		1		
Participante52-CM08	Docente do Instituto de Matemática; Doutora em Ciência da Computação		1		
Participante53-CM08	Docente do Instituto de Letras; Doutor em Literatura Comparada		1		
Participante54-CM08	Docente da Escola de Nutrição; Doutora em Ciência dos Alimentos		1		
Participante55-CM08	Técnica do HUPES; graduanda em Tecnologia de Gestão de Serviços de Saúde		1		

Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Participante56-CM08	Docente da Escola Politécnica; Doutor em Engenharia Civil		1		
Participante57-CM08	Docente da Escola de Nutrição; Mestre em Nutrição		1		
Participante58-CM08	Docente do Instituto de Ciências da Saúde; Mestre em Engenharia Biomédica		1		
Participante59-CM08	Docente do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Vitória da Conquista; Mestre em Medicina e Saúde		1		
Participante60-CM08	Docente da Faculdade de Odontologia; Mestre em Odontologia; Doutora em Educação		1		
Participante61-CM08	Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Doutor em Psicologia		1		
Participante62-CM08	Docente do Instituto de Ciências da Saúde; Doutora em Microbiologia		1		
Participante63-CM08	Docente da Faculdade de Odontologia; Doutora em Odontologia		1		Participou da organização da I Jornada Pedagógica on-line em Radiologia juntamente com o Participante3-CM07
Participante64-CM08	Docente da Escola de Belas Artes; Doutor em Arquiteyatura e Urbanismo		1		
Participante65-CM08	Docente da Faculdade de Odontologia; Doutor em Odontologia		1		
Participante66-CM08	Técnica do Instituto de Ciências da Saúde		1		
Participante67-CM08	Docente do Instituto de Geociências; Doutor em Geografia		1		
Docente1-CM08	Docente do departamento de EAD da UERJ; Doutora em Educação; ex-membro do GEC; Pesquisadora responsável pela mediação teórica do CM08		118	-	A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente2-CM08	Pedagoga; membro do GEC; Professora-tutora do CM08	Entrevista on-line em 21/01/2009	97	-	A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente3-CM08 (Docente1-CM08)	Pedagoga; membro do GEC; mestranda em Educação (2009); Professora-tutora do CM08		182	-	A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa

Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Resultado no Curso Moodle	Observação
Docente4-CM08 (Docente2-CM08)	Pedagoga; membro do GEC; mestranda em Educação (2009); Professora-tutora do CM08	Entrevista on-line em 27/12/2008	105	-	A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente5-CM08	Docente da Faculdade de Educação da UESB; Mestre em Educação; membro do GEC; Professora-tutora do CM08	Entrevista on-line em 27/12/2008	100	-	A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa
Docente6-CM08 (Docente5-CM08)	Técnica do CPD; Mestre em Informática; doutoranda em Educação (2006); membro do GEC; coordenadora do CM08		120	-	A participação das docentes no ambiente virtual do Curso Moodle 2008 não foi considerada para a pesquisa

### Participantes da pesquisa na Disciplina a distância Educação, Sexualidade e Gênero

Codinome	Perfil	Entrevista	Quantidade de mensagens no ambiente	Observação
Docente1-DESG (Participante4-CM07)	Docente aposentada da FACED; Doutora em Educação	Entrevista presencial em 29/11/2007	37	Participou do Curso Moodle 2007; aprovada
Docente2-DESG (Participante35-CM08)	Docente do Instituto de Biologia; Bióloga; Doutora em Educação	Entrevista on-line (MSN) em 22/10/2008	8	Participou do Curso Moodle 2008; não aprovada

### Participantes da pesquisa na Licenciatura em Matemática a Distância

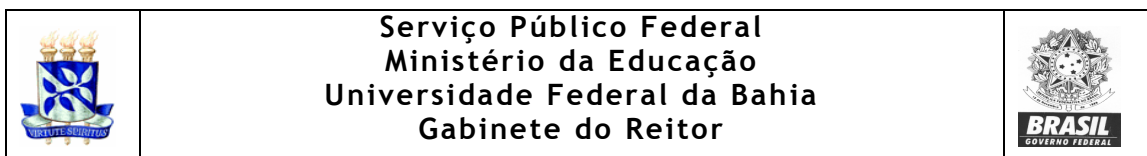
Codinome	Perfil	Entrevista	Participação no Curso Moodle/ resultado	Observação
Docente1-LMD	Docente do Instituto de Matemática; Doutor em Matemática; coordenador da LMD	Entrevista presencial em 20/10/2009		
Docente2-LMD (Participante24-CM07)	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática	Entrevista presencial em 25/11/2008	Participou do Curso Moodle 2007; aprovada	Acompanhou, como docente, o curso de Formação de Tutores em EAD para a UAB
Docente3-LMD (Participante17-CM07)	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática	Entrevista presencial em 12/09/2008	Participou do Curso Moodle 2007; não aprovada	
Docente4-LMD	Docente do Instituto de Matemática; Mestre em Matemática	Entrevista presencial em 09/12/2008		



<b>Codiname</b>	<b>Perfil</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Participação no Curso Moodle/ resultado</b>	<b>Observação</b>
Docente5-LMD	Docente do Instituto de Matemática; Doutor em Matemática	Entrevista presencial em 09/09/2008		
Docente6-LMD	Docente do Instituto de Matemática; Doutor em Matemática	Entrevista presencial em 17/10/2008		Acompanhou, como docente, o curso de Formação de Tutores em EAD para a UAB
Docente7-LMD	Docente do Instituto de Matemática; Doutor em Matemática	Entrevista presencial em 30/09/2008		

**ANEXOS**

**ANEXO A** – Portaria n.422/2004 – Institui o Comitê Gestor de Tecnologia da Comunicação e Informação



**PORTARIA Nº 422 de 04 de novembro de 2004**

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

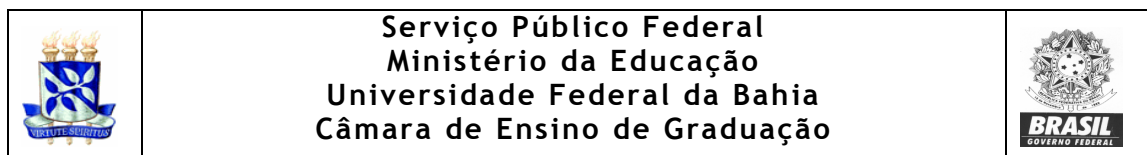
Designar a **Profª Dora Leal Rosa**, Pró-Reitora de Planejamento e Administração, o **Prof. Paulo de Arruda Penteado Filho**, lotado na Escola de Administração, o **Prof. Cláudio Guimarães Cardoso**, lotado na Faculdade de Comunicação, o **Prof. Hédison Kiuity Sato**, lotado no Instituto de Geociências, e o técnico-administrativo **Luiz Cláudio Mendonça**, lotado no Centro de Processamento de Dados, **João Gualberto Rizzo Araújo**, lotado no Centro de Processamento de Dados, para, sob a presidência da primeira, comporem o **Comitê Gestor de Tecnologia da Informação e Comunicação**.

Publique-se, cumpra-se, registre-se,

**Naomar Monteiro de Almeida Filho**

Reitor

**ANEXO B** – Resolução n.03/2005 – Regulamenta os cursos de graduação a distância da Universidade Federal da Bahia



### RESOLUÇÃO Nº 03/2005

#### Regulamenta os Cursos de Graduação à Distância

#### PRÍNCIPIOS GERAIS

**Art. 1º** - Ficam estabelecidos os Cursos de Educação à Distância como modalidade educativa fundamentada na autoaprendizagem e flexibilização do processo de aquisição de conhecimentos, com mediação docente, recursos didáticos organizados e apresentados através de diferentes meios tecnológicos de informação e comunicação, utilizados isoladamente ou combinados.

**Art. 2º** - A oferta de cursos de graduação à distância tem os seguintes objetivos:

- a. democratizar o acesso, com formação de qualidade, às pessoas que desejam estudar ou atualizar-se sem as limitações de tempo e espaço;
- b. preservar os valores sócios culturais propiciando aos alunos se desenvolverem no seu próprio meio cultural.

**Art. 3º** - São considerados cursos de graduação à distância aqueles que apresentarem as seguintes características:

- a. interlocução permanente entre professor, aluno e tutor;
- b. abertura ao acesso inclusive em tempo diferente do presencial;
- c. flexibilização do processo de apropriação dos conhecimentos;
- d. adoção de didática e metodologia não presencial ou semipresencial;
- e. superação das distâncias geográficas e das relações espaço tempo;
- f. fomento à formação permanente e educação continuada;
- c. possibilidade de permanência do aluno em seu ambiente geográfico e cultural.

**Art. 4º** - Os projetos de cursos de graduação em EAD poderão originar-se de iniciativas de Congregações e outros órgãos colegiados das Unidades de Ensino.

**Art. 5º** - Os cursos propostos serão homologados pelos respectivos Colegiados, apreciados pela PROGRAD e aprovados pela Câmara de Ensino de Graduação.

#### DA COORDENAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DOS CURSOS

**Art. 6º** - O curso de Educação à Distância será coordenado por um Colegiado, nos termos do Regimento Geral, constituído especificamente para gerir seu projeto didático-pedagógico.

**Art. 7º** - Compete ao Colegiado:

- a. elaborar o projeto pedagógico do curso;
- b. aprovar a relação de professores tutores e suas modificações;
- c. orientar e acompanhar os trabalhos de coordenação didática e realizar a supervisão administrativa do curso;
- d. acompanhar as atividades do curso;
- e. avaliar e propor medidas necessárias ao aprimoramento do curso;
- f. cumprir e fazer cumprir as determinações dos órgãos da administração superior e da legislação vigente.

**Art. 8º** - São atribuições do Coordenador do curso:

- a. coordenar a execução dos conteúdos programáticos do curso, adotando as medidas necessárias para seu adequado funcionamento;
- b. exercer a direção administrativa do curso;
- c. dar cumprimento às decisões do colegiado e dos órgãos superiores da Universidade;
- d. convocar e presidir as reuniões do colegiado do curso;
- e. remeter à PROGRAD o relatório anual de atividades;
- f. decidir matéria de urgência, “ad referendum” do Colegiado;
- g. discutir e propor à PROGRAD o estabelecimento de normas, ementas dos conteúdos das disciplinas e formato do teste seletivo específico.

**Art. 9º** - O processo de criação de cursos à distância deverá ser instruído com os seguintes documentos:

1. projeto pedagógico;
2. fluxograma;
3. anuência formal dos Departamentos envolvidos, com declaração expressa sobre a disponibilidade do corpo docente;
4. anuência formal das Direções das unidades de ensino envolvidas, sendo asseguradas, entre outras condições:
  - funcionamento adequado de bibliotecas e secretarias para a realização de aulas presenciais e práticas em laboratórios, e
  - disponibilidade de servidores técnico e administrativos.

#### **DO REGIME DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

**Art. 10** - Os projetos de cursos de graduação à distância deverão apresentar o mínimo de carga horária, previsto em Lei, para a respectiva profissão e atender os seguintes requisitos:

- a. identificação do curso;
- b. nome da unidade proponente;
- c. nome do coordenador;
- d. histórico e justificativa da oferta;
- e. carga horária total, discriminando o número de horas-aula nas modalidades presencial e à distância;
- f. duração;
- g. periodicidade (tempo de conclusão de cada módulo);
- h. clientela alvo;
- i. regime e turno de funcionamento;
- j. organização da tutoria (número de tutores / número de alunos);
- k. número de vagas;
- l. formato do teste seletivo específico;
- m. matriz curricular;
- n. quadro de integralização curricular (em forma de plano de periodização, contendo a listagem das disciplinas, com indicação de código, denominação, carga horária semanal, créditos);
- o. anteprojeto de resolução contendo o rol de disciplinas com respectivos códigos, denominações, carga horária semanal e créditos);

- p. ementas das disciplinas;
- q. cronograma, com especificação das datas do teste de seleção e início do curso. O cronograma do curso poderá sugerir datas e horários de uso normal ou especial de espaços, com ênfase para as áreas que exijam laboratório, práticas e estágios supervisionados;
- r. sistema de avaliação do aluno (com especificação das modalidades e composição dos resultados qualitativos e quantitativos), e
- s. sistema de avaliação do curso.

#### **DO PROCESSO DE ADMISSÃO**

**Art. 11** - O ingresso de alunos nos cursos de graduação à distância da UFBA far-se-á mediante teste seletivo específico, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

**Art. 12** - Compete à Superintendência Acadêmica, a execução do teste seletivo específico, compreendendo os atos concernentes a sua realização, desde a publicação dos editais até a divulgação oficial dos resultados da classificação dos candidatos e convocação para a matrícula.

#### **DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

**Art. 13** - Avaliação da aprendizagem em EAD é processual, possibilitando conhecer o rendimento acadêmico dos alunos e orientar a sua aprendizagem.

§ 1º - A avaliação deve ser fundamentada através do estabelecimento da referência (projeto do curso) e de critérios bem definidos.

§ 2º - A identificação da ocorrência ou não da aprendizagem será medida através de processos de avaliação, conforme as características e especificidades de cada curso.

§ 3º - O processo de avaliação será integralizado com a realização de exames presenciais, conforme disposto no Decreto nº 2494/98.

§ 4º - Os alunos dos cursos de educação à distância deverão cumprir, no mínimo, 75% dos encontros presenciais previstos no projeto do curso.

#### **CONTROLE ACADÊMICO**

**Art. 14** - O controle acadêmico dos cursos de graduação à distância será efetivado, conforme prazos e datas estabelecidos em cada projeto de curso.

#### **DA DIPLOMAÇÃO E CERTIFICAÇÃO**

**Art. 15** - A diplomação e certificação dos cursos obedecerão à legislação vigente.

**Art. 16** - Esta Resolução entrará em vigor na data da sua aprovação.

Salvador, 26 de julho de 2005

Terêsa Cristina Bahiense de Sousa  
Presidente da Câmara de Graduação

**ANEXO C – Portaria n.187/2006 – Cria a Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Gabinete do Reitor**

**PORTARIA Nº.187, de 11 de abril de 2006**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**, no uso de suas atribuições estatutárias e legais e considerando a necessidade de estruturar Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia (CEAD) e regulamentar as suas atividades no âmbito desta Instituição,

**RESOLVE:**

Art. 1º – Criar a Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia – CEAD, vinculada à Reitoria.

Art. 2º – A CEAD será constituída por um representante da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Extensão, e da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, do Centro de Processamento de Dados, da Faculdade de Educação e do Comitê Gestor de Tecnologias da Informação e Comunicação.

§ Único – A CEAD será presidida por um de seus membros, escolhido por seus pares, na primeira reunião de instalação dos trabalhos.

Art. 3º – São atribuições dessa Comissão:

I – Gerir as atividades e planos de Educação a Distância (EAD) no período de 2006 a 2008;

II – Promover as condições de criação e institucionalização de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), até o final de 2008.

Art. 4º – Ficam estabelecidas as seguintes atribuições dos órgãos representados na CEAD:

I – À Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD:

a) Criar, no seu âmbito, Grupo de Trabalho para estimular e apoiar iniciativas e projetos de criação de cursos de graduação à distância junto a Unidades de Ensino, Departamentos e Colegiados de Cursos de Graduação;

b) Orientar tecnicamente a elaboração de projetos de criação de cursos;

c) Estabelecer diálogo com a Câmara de Ensino de Graduação do CONSEPE no sentido de institucionalizar cursos de graduação a distância.

II – À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG:

a) Criar, no seu âmbito, Grupo de Trabalho para estimular e apoiar iniciativas e projetos de criação de cursos de pós-graduação a distância, junto a Unidades de Ensino, Departamentos e Colegiados de Cursos de Pós-Graduação;

b) Orientar tecnicamente projetos de criação de cursos; estabelecer diálogos com a Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa do CONSEPE no sentido de institucionalizar cursos de pós-graduação a distância.

III – À Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT:

a) Criar, no seu âmbito, Grupo de Trabalho para estimular e apoiar iniciativas e projetos de cursos de extensão a distância, junto a Unidades de Ensino e Departamentos;

b) Orientar tecnicamente a elaboração de projetos de cursos;

c) Estabelecer diálogo com a Câmara de Extensão do CONSEPE no sentido de institucionalizar cursos de extensão a distância.

IV – Pró-Reitoria de Planejamento e Administração – PROPLAD:

a) Prestar apoio institucional à CEAD e à criação do NEAD;

b) Assessorar as iniciativas e processos de captação de recursos financeiros para suporte às atividades de EAD na Universidade.

V) Ao Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP:

a) Promover articulações intra e interinstitucionais para o desenvolvimento da EAD na Universidade;

b) Prestar apoio técnico à Comissão;

c) Sedar provisoriamente os trabalhos da CEAD fornecendo a infraestrutura necessária.

VI – Ao Centro de Processamento de Dados – CPD:

a) Desenvolver metodologias ligadas a ambientes virtuais de aprendizagem; e

b) Assessorar tecnicamente, no seu âmbito, projetos de cursos apoiados em EAD.

VII – À Faculdade de Educação – FACED, prestar apoio pedagógico na elaboração de projetos, desenvolvimento e avaliação de cursos apoiados em EAD.

VIII – Ao Comitê Gestor de Tecnologias da Informação e Comunicação, prestar apoio tecnológico às iniciativas de desenvolvimento e suporte à EAD na Universidade.

Publique-se, cumpra-se e registre-se.

**Naomar Monteiro de Almeida Filho**

**Reitor**



**ANEXO D – Portaria n.239/2006 – Designa servidores para compor a Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
Gabinete do Reitor

PORTARIA Nº 239, de 18 de maio de 2006

**O REITOR da UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**, no uso de suas atribuições legais e visando a implementação da Portaria nº 187, de 11 de abril de 2006.

RESOLVE:

1. Designar os servidores abaixo indicados para compor a Comissão Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia – CEAD, vinculada à Reitoria:

- a) Márcia de Matos Pontes, representante da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD);
- b) Vera Lúcia Aguzzolli Travi, representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG);
- c) Ana Elisabeth Simões Brandão, representante da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT);
- d) Marcos Paulo Pereira da Anunciação, representante da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD);
- e) Fernando Jorge Carrera Saldanha Filho, representante do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP);
- f) Nícia Cristina Rocha Riccio, representante do Centro de Processamento de Dados (CPD);
- g) Teresinha Fróes Burnham, representante da Faculdade de Educação (FACED);
- h) Paulo de Arruda Penteado Filho, representante do Comitê Gestor de Tecnologias da Informação e Comunicação (GTIC);

2) As atribuições da CEAD e dos órgãos que a integram estão definidas na Portaria nº 187, de 11 de abril de 2006.

Publique-se, cumpra-se e registre-se.

**Naomar Monteiro de Almeida Filho**  
**Reitor**

**ANEXO E** – Portaria n. 480/2009 – Designa a Comissão Gestora Provisória do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Gabinete do Reitor

PORTARIA Nº 480, de 17 de junho de 2009

**O REITOR da UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Designar os professores Paulo de Arruda Penteadó Filho, Eduardo Henrique Lima, Marco Antonio Nogueira Fernandes e Nícia Cristina Rocha Riccio para, sob a coordenação do primeiro, comporem a Comissão Gestora Provisória do Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

Salvador, 17 de junho de 2009

**Naomar Monteiro de Almeida Filho**  
**Reitor**

## ANEXO F – Pesquisa de avaliação disponível no ambiente Moodle utilizada para avaliação do Curso Moodle para Professores, turmas 2007 e 2008.

### Relevância

Respostas	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre	
Neste curso...						
1 A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2 O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha profissão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3 Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4 O que eu aprendo tem boas conexões com a minha atividade profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Reflexão Crítica

Respostas	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre	
Neste curso...						
5 Eu reflito sobre como eu aprendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6 Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7 Faço reflexões críticas sobre as idéias dos outros participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8 Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Interatividade

Respostas	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre	
Neste curso...						
9 Eu explico as minhas idéias aos outros participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10 Peço aos outros alunos explicações sobre as idéias deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11 Os outros participantes me pedem explicações sobre as minhas idéias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12 Os outros participantes reagem às minhas idéias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Apoio dos Tutores

Respostas	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre	
Neste curso...						
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tutor me estimula a refletir.						
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tutor me encoraja a participar.						
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tutor ajuda a melhorar a qualidade dos discursos						
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tutor ajuda a melhorar o processo de reflexão autocrítica.						

### Apoio dos Colegas

Respostas	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre	
Neste curso...						
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os outros participantes me encorajam a participar.						
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os outros participantes elogiam as minhas contribuições.						
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os outros participantes estimam as minhas contribuições.						
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os outros participantes demonstram empatia quando me esforço para aprender.						

### Compreensão

Respostas	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Quase sempre	
Neste curso...						
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu compreendo bem as mensagens dos outros participantes.						
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os outros participantes compreendem bem as minhas mensagens.						
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu compreendo bem as mensagens do tutor.						
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tutor compreende bem as minhas mensagens.						
25	Em quanto tempo você concluiu este questionário?					<input type="text" value="Escolher..."/>
26	Você quer fazer outros comentários?					
	<input type="text"/>					