



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

MARY VALDA SOUZA SALES

**TESSITURAS ENTRE MEDIAÇÃO E AUTORIA NAS
PRÁTICAS DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO.**

Salvador
2013

MARY VALDA SOUZA SALES

**TESSITURAS ENTRE MEDIAÇÃO E AUTORIA NAS
PRÁTICAS DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham (UFBA).

Salvador
2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Sales, Mary Valda Souza

Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário / Mary Valda Souza Sales . - Salvador, 2013.

281f.

Orientadora: Terezinha Fróes Burnham

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2013.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Ensino a distância - Brasil. 2. Ensino superior - Brasil. 3. Educação - Brasil - Recursos de rede de computador. 4. Educação - Estudo e ensino. 5. Currículo. 6. Mediação. I. Burnham, Terezinha Fróes. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

MARY VALDA SOUZA SALES

**TESSITURAS ENTRE MEDIAÇÃO E AUTORIA NAS
PRÁTICAS DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

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

Aprovada em 26 de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **TERESINHA FRÓES BURNHAM** / UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON
Orientadora
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. **FRANCISCO ANTONIO PEREIRA FIALHO** / UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. **LYNN ROSALINA GAMA ALVES** / UFBA
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. **MARGARET AXT** / PUCRS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. **MARIA ROSELI GOMES DE SÁ** / UFBA
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. **ROBERTO SIDNEI MACEDO** / PARIS VIII
Universidade Federal da Bahia

*A Carlos Alberto (Mô), Ana Clara (Cacá) e Ana Beatriz (Bia)...
simplesmente pela compreensão e pelo amor!*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo meu existir! A minha família que me ensinou a ser o que sou e contribuiu de forma direta ou indireta com esse doutoramento. Em especial a meu marido Carlos Alberto que com paciência, compreensão e amor sempre me inspirou e apoiou, as minhas filhas Ana Clara e Ana Beatriz que, em hora nenhuma, deixaram de acreditar em mim e de me amar muito de todas as formas. Amo vocês!

A meu amigo/irmão de todos os momentos Emanuel Nonato, a quem muito agradeço por acreditar sempre, pela confiança, pela inspiração, pelo carinho e pela parceria na academia e na vida;

A minha orientadora, Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham, por acreditar, me desafiar, me inspirar, me fazer sonhar e pelo carinho e amizade. Muito obrigada!

Aos membros da banca que contribuíram muito com o desenvolvimento desse trabalho: Prof. Dr. Francisco Fialho, pelos diálogos, incentivo e pela contribuição direta com o desenvolvimento da pesquisa desde a qualificação; Profa. Dra. Lynn Alves, pela presença sempre, mesmo distante e pela generosidade acadêmica com que me acolheu e acolhe sempre; Profa. Dra. Margarete Axt, pelo significado acadêmico que tem na minha formação e pela simplicidade com que me apresentou a partir de seus estudos questões muito complexas; Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, pela riqueza intelectual, pela disponibilidade formativa e pela riqueza dos seus estudos sobre currículo e formação. A todos digo muito obrigado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores do Doutorado de Difusão do Conhecimento, pela competência e generosidade formativa, em especial ao Prof. José Luiz Michinel pela confiança, amizade e disponibilidade intelectual e ao Prof. Dante Augusto Galeffi pelo acolhimento, cuidado e implicação formativa;

A Ana Cristina Pereira, amiga de todas as horas pelo companheirismo e pela escuta sempre. Valeu!

A Jô e Carol pela companhia no desenvolvimento da jornada doutoral e profissional;

A galera da natação pela alegria, saúde e por me manter sorridente e feliz;

A Gracinha (meu braço direito) por acreditar na minha vontade formativa e contribuir de maneira mais do que importante, deixando minha vida doméstica menos complicada para desenvolver essa pesquisa, inclusive cuidando das minhas princesas;

Ao Departamento de Educação do Campus XI/Serrinha da Universidade do Estado da Bahia, pela compreensão e contribuição com a organização da minha vida profissional/acadêmica durante o período do doutorado.

Aos colegas que partilharam angústias e sonhos nessa trajetória doutoral;

Aos colaboradores da pesquisa que contribuíram com o desenvolvimento desse trabalho.

Muito Obrigada!

*Viver... e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz*
Gonzaguinha

*Escrever é estar no extremo de si mesmo, e
quem está assim se exercendo nessa nudez, a
mais nua que há, tem pudor de que outros
vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de
gestos falhos, de pouco espetacular na torta
visão de uma alma no pleno estertor de criar.*
João Cabral de Melo Neto

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário** 281f. 2013. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

A mediação e a autoria são práticas constantes no processo de construção do conhecimento, principalmente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) durante a formação em práticas curriculares a distância. A interrelação entre os processos interativos de mediação e autoria desenvolvidas nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares foi o foco dessa pesquisa, tendo como pano de fundo uma reflexão sobre os processos cognitivos, a formação e o currículo no desenvolvimento de um curso de especialização *lato sensu* na modalidade de educação a distância (EaD). O objetivo geral dessa investigação foi - Compreender em que arquitetura se consolida a interrelação entre processos de autoria e de mediação, nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo, que objetivam a construção do conhecimento na formação a distância no curso de ESPEAD, norteado pelo seguinte problema: **Em que arquitetura interrelacionam-se os processos de autoria e de mediação, em fóruns de discussão enquanto práticas de currículo, que objetivam a construção do conhecimento na formação a distância?** Nessa investigação a colaboração se insere como dobra da tese, dando novo contorno à discussão de formação, currículo, mediação e autoria. Com um lastro fenomenológico e multirreferencial, a pesquisa foi desenvolvida com a orientação da abordagem qualitativa, utilizando princípios da análise do discurso franco-brasileira como bases para encaminhar a análise e interpretação dos discursos, além da orientação da análise contrastiva para revisitar os conceitos-chaves desse trabalho e estabelecer relação com as informações do campo. O campo da pesquisa foi o Curso de Especialização em Educação a Distância, da Universidade do Estado da Bahia, ofertado no Projeto do Sistema da Universidade Aberta do Brasil na modalidade de educação a distância (EaD). Os sujeitos foram os cursistas, professores e tutora a distância implicados com o processo formativo em três disciplinas, das quais foram analisados três fóruns de discussão. Em relação à interrelação entre mediação e autoria, os sujeitos construíram conhecimento de forma colaborativa a partir do imbricamento entre mediação e autoria que se deu nas bases da interação crítica e argumentativa, da interpretação e da colaboração; na efetivação de práticas autorais, tendo como referência as bases estruturantes da formação e a concepção do currículo de formação construída e gestada pelos sujeitos no decorrer das discussões, além da atuação autônoma dos sujeitos dessa formação. A compreensão da arquitetura dessa interrelação permitiu que encaminhássemos uma tese em torno do desenvolvimento de uma comunidade de prática no processo formativo, no sentido de fortalecer a interrelação entre autoria e mediação a partir da implicação, engajamento, responsabilidade dos sujeitos com o processo de construção do conhecimento em rede.

Palavras-chave: mediação, autoria, currículo, formação, construção do conhecimento.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras between mediation and authoring in practices of curriculum in distance education: knowledge construction in high education context.** 281p. 2013. Thesis (Doctorate) – School of Education, Bahia Federal University, Salvador, 2013.

ABSTRACT

Mediation and authoring are constant practices in the process of knowledge construction, mostly in learning management systems (LMS) during formation in distance education curriculum practices. The interrelation between interactive processes of mediation and authoring processes developed in the forums were the focus of this research. Its background was the reflection about cognitive processes, formation and curriculum in the development of a post graduation course in distance education. The main goal of this research is to understand the architectonics in which the interrelations between the processes of mediation and authoring consolidate themselves in the forums as practices of curriculum which are directed to knowledge construction in the distance education course, according to the following research problem: What is the architectonics in which the processes of authoring and mediation get interrelated in the forums as practices of curriculum which are directed to knowledge construction in the distance education course? In this research, collaboration gives a new meaning to the discussion about formation, curriculum mediation and authoring in this thesis. According to its phenomenological and mutirreferencial basis, this research has a qualitative approach, using principals from French-Brazilian discourse analysis school as basis to analyze and interpret the discourses, as long as contrastive analysis to revisit the key concepts of this work related to the empirical data. The locus was the Post Graduation Course on Distance Education of Bahia State University, under the Brazil Open University System, offered with distance education methodology. Teachers, tutors and students of three subjects were the subjects of the research and three forums were analyzed. Regarding the interrelation between mediation and authoring, the subjects built knowledge in collaboration merging mediation and authoring according to a critical and argumentative approach, interpretation and collaboration; they accomplished authoring practices in relation to the structuring basis of formation and the idea of a curriculum developed autonomously by the subjects in the process of formation. The comprehension of the architectonics of this interrelation allowed this thesis to be directed to the development of a community of practice in the formative process in order to strengthen the interrelation between authoring and mediation through implication, engagement, responsibility of the subjects with the network process of knowledge construction.

Key-words: mediation, authoring, curriculum, formation, knowledge construction

SALES, Mary Valda Souza. **Tesitura entre mediación y autoría en las prácticas de currículo en la formación a distancia: la construcción del conocimiento en el contexto universitario.** 281f. 2013. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMEN

La mediación y la autoría son prácticas constantes en el proceso de construcción del conocimiento, principalmente en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) durante la formación en prácticas curriculares a distancia. La interrelación entre los procesos interactivos de mediación y autoría desarrollados en los foros de discusión como prácticas curriculares fue el foco de esta pesquisa, teniendo como paño de fondo una reflexión sobre los procesos cognitivos, la formación y el currículo en el desarrollo de un curso de especialización en la modalidad de educación a distancia (EaD). El objetivo general de la investigación fue: Comprender bajo que arquitectónica se consolida la interrelación entre procesos de autoría y de mediación, en los foros de discusión como prácticas de currículo, que tienen como meta la construcción del conocimiento en la formación a distancia en el curso de ESPEAD. Y ese objetivo estuvo orientado por la questão problema: **¿En que arquitectónica se interrelacionan los procesos de autoría y de mediación, en foros de discusión como prácticas de currículo, que tienen como objetivo la construcción del conocimiento en la formación a distancia?** En esta investigación la colaboración se incorpora como dobramiento de la tesis, dando nuevo contorno a la discusión de formación, currículo, mediación y autoría. Con un fundamento fenomenológico y multi-referencial, la investigación fue desarrollada con un enfoque cualitativo, utilizando principios del análisis del discurso franco-brasileño como bases para realizar el análisis e interpretación del discurso, además de la orientación del análisis contrastivo para visitar los conceptos claves del trabajo y relacionarlos con las informaciones del trabajo de campo. El trabajo de campo de la investigación se realizó en el Curso de Especialización en Educación a Distancia, de la Universidad del Estado de la Bahía, ofertado en el Proyecto del Sistema de la Universidad Abierta de Brasil en la modalidad de educación a distancia (EaD). Los sujetos fueron los cursantes, profesores y orientadora a distancia implicados con el proceso formativo en tres materias, de las cuales fueron analizados tres foros de discusión. Con respecto a la interrelación entre mediación y autoría, los sujetos construyeron conocimiento de forma colaborativa a partir de la imbricación entre mediación y autoría que se produjo en las bases de la interacción crítica y argumentativa, de la interpretación y de la colaboración, al hacerse efectivas prácticas de autorías, teniendo como referencia las bases que configuran la estructura de la formación y la concepción del currículo de formación construida y gestionada por los sujetos durante las discusiones, además de la actuación autónoma de los sujetos de esa formación. La comprensión de la arquitectónica de esa interrelación permitió que realizásemos una tesis relacionada con el desarrollo de una comunidad de práctica en el proceso formativo, en el sentido de fortalecer la interrelación entre autoría y mediación a partir de la implicación, compromiso, responsabilidad de los sujetos con el proceso de construcción del conocimiento en red.

Palabras clave: mediación, autoría, currículo, formación, construcción del conocimiento.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo Sistema UAB/UNEB.....	62
Tabela 2 – Estrutura Curricular, carga horária e creditação do curso de Especialização em EAD.....	69
Tabela 3 – Distribuição de município e número de cursista por polo presencial.....	70

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas em cursos EaD no Brasil (Censo 2010).....	57
Figura 1 – Modelo de funcionamento do Sistema UAB	58
Gráfico 2 – Oferta de Cursos EaD/UAB/UNEB aprovados.....	62
Figura 2 – Estrutura de gestão pedagógica UNEB/UAB de curso	63
Gráfico 3 – Percentual de homens e mulheres participantes do G12, turma de 2010.....	73
Gráfico 4 – Formação inicial das mulheres.....	73
Gráfico 5 – Formação inicial dos homens.....	73
Gráfico 6 – Número de contribuições nos fóruns pesquisados.....	157
Figura 3 – Processo de Objetivação a partir das ideias de Yves Lenoir (1999).....	127
Figura 4 – Processo de Mediação didática demonstrado por D'Ávila (2008).....	129
Figura 5 – Rede de Comunicação e Produção de Conhecimento no Fórum de Discussão	148
Figura 6 – Mapa representativo da Colaboração.....	155
Figura 7 – Relações que constituem autoria.....	181

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Plano de Ensino de MPED

Anexo B – Plano de Ensino de DEMD

Anexo C – Plano de Ensino de TCW

Anexo D – Design das disciplinas no AVA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise Contrastiva

AD – Análise do Discurso

ATP – Assessora Técnica do Proformação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Cursista

CED – Coordenação de Educação a Distância

CiCo – Ciências Cognitivas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Coordenação Nacional do Proformação

DEDCI – Departamento de Educação do Campus I

DEMD – Design e Elaboração de Material Didático

DIREDE – Diretoria de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

ESPEAD – Especialização em Educação a Distância.

FACED – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPTEC – Grupo de Pesquisa Tecnologia, Educação e Currículo

IAT – Instituto Anísio Teixeira

ICI – Instituto de Ciência da Informação

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MPED – Mediação Pedagógica

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PFA – Professora Formadora Autora

PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPL – Participação Periférica Legítima

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROINFANTIL – Programa de Formação de Professores da Educação Infantil

PROLICENCIATURA - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REDEPECT – Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TCW – Trabalho Colaborativo na Web

TD – Tutora a Distância

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UESB – Universidade do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNIFACS – Universidade Salvador

USP – Universidade de São Paulo

VCA12 – Grupo 12 de Vitória da Conquista

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: IMPLICAÇÕES E O CONTEXTO DA PESQUISA...	18
1.1	ITINERÂNCIAS PROFISSIONAIS E FORMATIVAS: IMPLICAÇÃO DE VIDA-FORMAÇÃO.....	19
1.2	O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: POSSIBILIDADES DE DELIMITAÇÃO.....	24
1.3	PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA: UM AVANÇO.....	28
1.4	O TEXTO DA PESQUISA: O TECIDO.....	32
2	O PERCURSO DA PESQUISA: UMA RE(DES)CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	36
2.1	A OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA: A FENOMENOLOGIA E A MULTIRREFERENCIALIDADE COMO PRINCÍPIOS DE COMPREENSÃO.....	36
2.2	A ABORDAGEM E A IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DA PESQUISA ...	41
2.3	BASES DA ANÁLISE CONTRASTIVA COMO PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO CONCEITUAL: UM ESTUDO NECESSÁRIO.....	47
2.4	O CAMPO: O LÓCUS E OS SUJEITOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO.....	49
2.4.1	O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Educação a Distância (EAD).....	50
2.4.1.1	A proposta EAD da UNEB dentro do modelo UAB.....	55
2.4.2	O curso de especialização em educação a distância: uma visão geral.....	61
2.4.2.1	A 3ª edição da especialização em educação a distância: o lócus e sujeitos da pesquisa.....	65
2.5	DISPOSITIVOS DE COLETA.....	71
3	ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DO CURRÍCULO.....	75
3.1	POR UM CONCEITO IMPLICADO DE COGNIÇÃO.....	81
3.2	CONHECIMENTO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO: TECENDO OS FIOS DA REDE.....	95
3.2.1	Organização do conhecimento educacional: influências nas práticas curriculares.....	97
3.2.2	Currículo numa perspectiva formativa: tecendo.....	104
3.2.3	A formação como processo complexo e multirreferencial: “nos” da rede.....	111

4	POR UM CONCEITO DE MEDIAÇÃO E AUTORIA: O DESAFIO DA PRÁTICA	121
4.1	MEDIAÇÃO: TECENDO.....	122
4.2	AUTORIA: TECENDO.....	132
4.3	AUTORIA E MEDIAÇÃO NA TESSITURA DA PRÁTICA EAD.....	139
5	DESVELANDO OS DISCURSOS E TECENDO A TESE: ACHADOS DA PESQUISA	144
5.1	O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NUM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DO MOODLE.....	145
5.2	A COLABORAÇÃO E A COOPERAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	152
5.3	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PRÁTICAS CURRICULARES: SENTIDOS E DINÂMICAS.....	159
6	TECENDO E DESATANDO OS “NOS” DA REDE: AUTORIA E MEDIAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES	182
6.1	SENTIDOS DE AUTORIA NAS PRÁTICAS CURRICULARES: DESATANDO OS “NOS”.....	182
6.1.1	Os discursos e os sentidos: tecendo sobre autoria	187
6.2	SENTIDOS DE MEDIAÇÃO: COMPREENDENDO A PRÁTICA FORMATIVA.....	202
6.2.1	Os discursos e os sentidos: tecendo sobre mediação	205
7	IDEIAS PARA TECER UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	223
8	NOTAS PARA UMA TESE: CONCLUINDO	239
	REFERÊNCIAS	246
	APÊNDICES	
	Apêndice A – Atribuições da UAB.....	259
	Apêndice B – Quantitativo de cursistas atendidos por municípios na Bahia.....	259
	Apêndice C – Formulário de Informações Gerais.....	264
	Apêndice D – Objetivos do Curso e das Disciplinas de MPED, DEMD, TCW.....	265
	ANEXOS	266
	Anexo A -	268
	Anexo B -	271
	Anexo C -	275
	Anexo D -	278

1 INTRODUÇÃO: IMPLICAÇÕES E O CONTEXTO DA PESQUISA

A partir da segunda metade do século XX ressurgiu a necessidade de refletir sobre os processos de formação e sobre a emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e do seu uso nos processos de construção do conhecimento, sobretudo nas ações de formação. A inserção das TIC no contexto social promove mudanças velozes nos modelos e parâmetros tecnológicos da sociedade (CASTELLS, 2002), nos modos de ver e agir dos sujeitos sociais, além de possibilitar movimentos de mudança na dinâmica do funcionamento pedagógico e administrativo dos espaços educacionais; as TIC também “interferem” no modo de conviver, se relacionar e de pensar da mulher e do homem contemporâneo.

Diante da emergência das TIC, a educação a distância (EaD) se consolida como estratégia que possibilita o desenvolvimento de processos formativos, principalmente, nas instituições de ensino superior (IES), de maneira que um número maior de pessoas possa ter acesso às possibilidades institucionais de formação, atendendo à dinâmica de tempo e espaço da sociedade atual.

É nesse cenário que a minha implicação de vida profissional e pessoal é responsável pelas opções de formação traçadas desde a graduação até este momento de tese de doutoramento.

1.1 ITINERÂNCIAS PROFISSIONAIS E FORMATIVAS: IMPLICAÇÕES DE VIDA-FORMAÇÃO

A consolidação da EaD como possibilidade de formação faz parte da minha vida, uma vez que o interesse pela pesquisa surge com a imersão profissional na EaD. No Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), mais especificamente na Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação (MEC), os primeiros desafios profissionais foram apresentados e a necessidade de formação continuada tornou-se premente. A implicação cresceu uma vez que as decisões profissionais interferiram diretamente na dinâmica da minha vida pessoal em todos os sentidos com a mudança de residência, distanciamento da família e dos costumes da terra.

Na Coordenação Nacional do Proformação (CNP), na SEED do MEC atuando como assessora técnica pedagógica (ATP) do Estado da Bahia, fui convocada a fazer parte do grupo que tinha a missão de implantar um programa nacional de habilitação em magistério do nível médio dos professores leigos do Norte, Nordeste e Cento-Oeste no magistério do ensino médio, dentro do prazo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, isto é, até o ano de 2006.

Fui desafiada, então, a sair do contexto formal da escola básica e adentrar numa modalidade educacional até então muito nova para mim, na condição de ATP de pensar nos processos nos âmbitos pedagógico, estrutural e político, para a implementação de uma ação de formação desenvolvida como o PROFORMAÇÃO na Bahia. Pareceu-me, àquela época, algo inatingível e impossível a partir do conhecimento que possuía sobre EaD e sobre formação de professores na perspectiva do gestor de projetos, como participante do processo de elaboração de uma política pública. Assim, no ano 2000 passo a compor a equipe nacional local¹ do Proformação na Bahia a estudar EaD e formação de professores avidamente, além de alterar a rotina de vida pessoal, me acomodando entre o MEC em Brasília e

¹ Na estrutura de funcionamento do Proformação, a Equipe Nacional sempre tinha um representante ou representantes que atuavam diretamente no contexto local no âmbito dos estados. Essas pessoas eram chamadas de Assessoras Técnicas Pedagógicas (ATP) do Programa no Estado.

a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) em Salvador, dois mundos a serem explorados, conhecidos e compreendidos.

Como ATP, tive a oportunidade de conhecer também o funcionamento da educação a distância na SEC da Bahia, mais precisamente, no Instituto Anísio Teixeira (IAT), na Diretoria de Educação a Distância (DIRED), órgão responsável por alocar e auxiliar na coordenação e desenvolvimento do Proformação na Bahia, além de pensar e implementar as ações de formação de professores através da EaD para atender a todo o Estado. Interessante e importante se fez esta experiência por dois motivos: primeiro por aguçar o meu desejo de estudar a formação de professores e o uso das tecnologias na prática docente de maneira mais aprofundada e, segundo pelo fato de possibilitar conhecer o estado da Bahia visitando 211 municípios dos 417 existentes, a partir dos contextos políticos, educacionais e governamentais, acompanhando a gestão da educação em diversos municípios. Tal experiência possibilitou uma reflexão em relação à responsabilidade que a EaD que o Proformação passaram a ter naquela época, uma vez que possibilitaram que a educação, a formação de professores chegasse a localidades que não desfrutavam da energia elétrica, em que as formas de deslocamento eram, e ainda são hoje, as mais tradicionais possíveis, como a canoa e a carroça e, onde a internet, ainda no século XXI, é um sonho (agora não tão distante).

Enquanto na ATP do Proformação, confirmei a importância da educação para o desenvolvimento local, para o crescimento social, manutenção e permanência das pessoas nas comunidades locais. Essa experiência aumentou meu encanto pelo poder de transformação da educação, pelas possibilidades de avanço social, político e econômico encaminhadas pelo acesso ao conhecimento na vida dos sujeitos sociais.

Após 04 (quatro) anos de descobertas, aprendizagens, transformações, crescimento profissional e pessoal, formação permanente, me desliguei do Proformação por necessidades familiares e algumas indefinições em relação à continuidade do Programa no MEC/SEED. Logo passei a compor a equipe da Coordenação de Educação a Distância (CED) da DIRED/IAT/SEC, onde comecei a

pensar a EaD não somente nos moldes do Proformação², mas desenvolver uma educação que trabalhava diretamente com recursos digitais e *online*, a exemplo, de Ambientes Virtuais de Aprendizagem³ (AVA), que funcionam como suporte/aporte didático/pedagógico, com a videoconferência como recurso de comunicação direta e desenvolvimento de aulas, além da responsabilidade planejar, elaborar, construir, desenvolver propostas de cursos na modalidade EaD com diversas instituições educacionais da Bahia e do Brasil. A diferença é que nesse momento, a formação a ser pensada não era mais apenas do nível médio e, sim no nível superior, com cursos de graduação, de pós graduação *lato sensu* e de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento para os professores e profissionais outros atuantes na rede pública de ensino do Estado da Bahia. Outras aprendizagens, novos desafios e grandes conquistas.

Nesse contexto, passei a conhecer como se desenvolve o gerenciamento da EaD nas instituições de ensino superior, trabalhar diretamente com o desenvolvimento de sistemas de gestão, produção de material didático e acompanhamento pedagógico docente e discente, além de elaborar propostas de cursos de formação continuada a distância para os professores da rede estadual de ensino e para os profissionais da SEC/IAT. Imersa nesses desafios me dei conta da necessidade de estudos mais aprofundados e direcionados, assim, elaborei o projeto de mestrado focando na análise do material impresso do Proformação e suas influências formativas na transformação da prática pedagógica dos professores que foram habilitados pelo programa, a importância da EaD para formação de professores, uma vez que considero o material didático impresso do Proformação de boa qualidade, no que diz respeito ao acesso dos conhecimentos pedagógicos básicos para a formação do professor e a EaD como possibilidade de acesso a informações e conhecimentos de cunho social e político necessários para o

² Nos moldes do Proformação a implementação do programa já tinha sido pensada, estruturada nas suas diversas etapas e que tinha como base de funcionamento pedagógico o material didático impresso e videográfico e uma equipe pedagógica de apoio presencial em polos zonais.

³ Ambiente virtual de aprendizagem é definido por “[...]mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”(PEREIRA, 2007, p. 4) assim como um “Sistema informatizado, projetado para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet” (SANTOS, 2003, p. 18) e nessa pesquisa constitui-se num espaço fecundo de significações e significados para a formação na modalidade a distância.

exercício dos direitos dos profissionais da educação de maneira geral, como confirmado na minha pesquisa de mestrado.

Concluído o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, outras lacunas surgiram, muitas descobertas estavam afloradas e um vazio permanecia, pois o desafio de estudar o processo formativo e o currículo no contexto da formação, ainda não tinha sido alcançado com aquela pesquisa. Continuei os estudos em EaD e como professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), integrante da equipe gestora de EaD na universidade por algum tempo, lecionando na graduação as disciplinas relacionadas à pesquisa e educação; tecnologia da informação e comunicação; pesquisa e prática no Departamento de Educação/Campus XI - Serrinha. Além disso, como integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologia, Educação e Currículo (GPTEC) do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), ampliei os estudos e atividades em torno da EaD, formação de professores e currículo, com a implementação e desenvolvimento de cursos e propostas de cursos de EaD para formar uma equipe especializada em EaD dentro da UNEB, além da elaboração inicial das propostas de cursos de licenciatura a serem ofertados nessa modalidade pela universidade dentro da proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Uma das primeiras ações do GPTEC, a oferta da segunda versão do curso de extensão Comunidades Virtuais, possibilitou o contato com pessoas da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Ciência da Informação (ICI), ambos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que ampliou as redes de conhecimento e discussão sobre educação mediada pelas tecnologias, educação a distância e construção do conhecimento. Nasceu dessa experiência, o meu primeiro contato com a Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (REDPECT), possibilitando o contato direto com as pesquisas sobre EAD desenvolvidas no âmbito da FACED/UFBA. Assim, durante período do mestrado cursei a disciplina Ensino Virtual na FACED/UFBA, com o professor Roberto Aparici, da UNED/Espanha, a partir da qual conheci outras perspectivas de trabalho com a EAD no contexto universitário. Passei assim a me interessar pelas discussões e propostas de trabalho da REDPECT, pela oportunidade de reencontrar velhos amigos e de me reaproximar de pessoas que estavam pesquisando

fenômenos na mesma direção que as minhas – educação a distância, formação, construção do conhecimento e currículo.

No primeiro semestre de 2007 intensifiquei meus estudos, conheci a proposta de formação para gestores do conhecimento em instituições públicas que estava sendo gestada pela REDPECT, a qual também tinha como ambiente virtual de suporte a plataforma Moodle⁴. A diferença do trabalho da REDPECT nesse processo, é que a construção da proposta foi gestada de forma coletiva, onde um conjunto de pesquisadores se desdobrava para construir colaborativamente o curso, desde os conteúdos até o desenho didático do mesmo e esse trabalho fazia parte de uma disciplina da Pós Graduação *Stricto Sensu* da FAGED/UFBA, Currículo e Educação a Distância, a qual cursei como aluna especial em um semestre e como aluna ouvinte em outro.

Assim, vivenciei, experimentei diferentes níveis de participação, de colaboração, bem como, de práticas diversas da autonomia, da autoria e da mediação coletiva e individual. Essa vivência aguçou o desejo, já existente, de redirecionar a pesquisa que estava em desenvolvimento sobre o uso do *moodle* na UNEB. Desse modo, saí da abordagem técnica e pedagógica de uso, para me debruçar sobre as formas subjetivas de uso do *moodle* e como seus recursos contribuem para colaboração e para construção do conhecimento no processo formativo.

Como docente de cursos ofertados na modalidade a distância da UNEB, e como integrante do GPTEC que “fecundou” e “gestou”⁵ o curso de especialização, construído também coletivamente, para formação continuada de nossos colegas professores e técnicos da universidade, surgiram as primeiras linhas de um projeto maior que era de pensar a construção do conhecimento e o currículo na formação a distância dentro da universidade.

⁴ É um software livre, que apresenta interfaces de comunicação e gerenciamento de informações que poderão mediar as atividades, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Essas interfaces ampliam o espaço para discussão dos conceitos que são trabalhados nas disciplinas, permitindo que sejam estabelecidas práticas colaborativas de aprendizagem (ALVES, 2009, p. 188)

⁵ O GPTEC foi o grupo que pensou inicialmente o curso de Especialização em Educação a Distância da UNEB e este foi projetado por Arnaud Soares Lima Jr., Lynn Rosalina Gama Alves e Tania Hetkowsk. Depois da primeira turma, o curso passou a integrar o leque de cursos de oferta regular do Projeto UAB/UNEB.

1.2 O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: POSSIBILIDADES DE DELIMITAÇÃO

Por esses motivos, nesta pesquisa intenciono também compreender a educação na modalidade a distância como mais uma possibilidade adequada para se efetivar e ampliar o uso das TIC nos processos formativos, especificamente com a inserção dos ambientes virtuais (AV), como suporte para o desenvolvimento das ações de construção e gestão do conhecimento, formalização dos currículos e consolidação das práticas de mediação e de autoria por sujeitos dos mais variados grupos sociais, dentro e fora do contexto universitário.

Com a diversidade de alcance da EaD mediada pelas TIC, discutir como se dá a construção do conhecimento nos processos de formação, principalmente, dentro das instituições de ensino superior, nos cursos desenvolvidos a distância, torna-se uma necessidade, pois esse processo

prevê a condição de reelaborar o que vem como um “dado”, possibilitando que não sejamos [alunos e professores] meros reprodutores; inclui a capacidade de elaborações novas, permitindo reconhecer, trazer à superfície o que ainda é virtual, o que, na sociedade, está ainda mal desenhado, com contornos borrados. Para tanto, o conhecimento prevê a construção de uma visão que totalize os fatos, inter-relacionando todas as esferas da sociedade, percebendo que o que está acontecendo em cada uma delas é resultado da dinâmica que faz com que todas interajam, dentro das possibilidades daquela formação social, naquele momento histórico; permite perceber, enfim, que os diversos fenômenos da vida social estabelece suas relações tendo como referência a sociedade como um todo (BACEGGA, 2001, p. 1).

Nessa perspectiva, refletir sobre os processos de desenvolvimento da EaD, principalmente no que tange as possibilidades de efetiva construção do conhecimento em rede, possibilita um pensamento crítico a respeito dos modelos auto-instrucionais da EaD, ainda predominantes nas propostas e nas ofertas dos cursos a distância no contexto universitário brasileiro. Vale ressaltar, que o referido modelo de curso não atende mais às necessidades e exigências pedagógicas do processo formativo contemporâneo, considerando a natureza do desenvolvimento humano e as suas capacidades cognitivas, afetivas e sensoriais de construção do conhecimento.

Uma vez que considero que o conhecimento humano é apenas “[...] uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente.” (VIGOTSKI, 2003, p. 108). Sendo assim, a aprendizagem também é muito mais que uma rede complexa de conhecimentos adquiridos e produzidos, isto é, o “[...] aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VIGOTSKI, 2003, p. 108).

Portanto, compreendo que a construção do conhecimento se dá permanentemente e de acordo com os processos formativos vividos pelos sujeitos nas relações sociais, nas práticas contextuais e que nas ações de formação a distância, essas relações são potencializadas pelo uso das TIC, pela efetiva prática vivenciada no currículo e pelo exercício da autoria e da mediação como processos consolidativos da aprendizagem.

Nesse sentido, afirmo que uma das marcas mais acentuadas da contemporaneidade é o lugar que a tecnologia está ocupando na organização da sociedade, na vida pessoal de cada cidadão, principalmente, nas ações e atos educacionais. Embora se possa arguir que a tecnologia é um desdobramento natural da condição humana e tem sido uma marca ao longo da história, pois o último quadrante do século passado e os primeiros anos deste século têm testemunhado um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acompanhado por uma imbricação homem-máquina que tem alcançado quase todas as dimensões da vida humana, inclusive a intelectual e afetiva, sabemos que o conhecimento, agregado ao valor que lhe é acrescentado com o uso das TIC, assumiu uma compreensão mais ampla, pois

[...] o rompimento com a racionalidade [científica] não está em reconhecer esse mesmo caráter racional e outras formas de conhecimento, pois, desse modo, reafirma-se sutilmente e de modo mais refinado a hegemonia da razão científica. Trata-se, ao contrário, de se *identificar e reconhecer que outras* formas de conhecimento têm sua racionalidade ou inteligibilidade *própria*, distinta e que convivem no cenário histórico-social, cada uma com suas regras, convenções, métodos (modo de se produzir) próprios. Cada uma

cumprindo determinadas funções sociais, gerando leques de possibilidades, contendo também limitações e impossibilidades (LIMA JR., 2005, p. 30).

Lima Jr. afirma que a necessidade epistemológica “não está, pois em se ampliar a razão científica a outras modalidades de conhecimento, mas em compreender as diversas razões convivendo no cenário existencial humano, histórico-social” (2005, p. 30). Por isso, a emergência de se compreender o *modus* como se constrói e se consolida o conhecimento numa rede dialética e colaborativa de formação, requer rever a concepção de cognição que norteia essa dinâmica colaborativa de formação, para não cometermos o equívoco de considerar apenas as questões intelectuais nesse contexto, principalmente, na prática da educação a distância mediada pelo uso das TIC, especificamente, com o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), elemento este que contribui dinamicamente com a disponibilização de ferramentas que possibilitam a comunicação, consolidação de redes, as práticas de colaboração e da autonomia dos sujeitos aprendizes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, do processo cognitivo como um todo.

Desse modo, abordar a construção do conhecimento numa perspectiva de rede com vistas ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, onde os processos formativos mediados pelas TIC contribuem para a solidificação de redes sociais de construção do conhecimento que oportunizam aos sujeitos que atuam na docência e na discência a distância, uma melhor compreensão do processo socializador na EAD, o qual auxilia diretamente na implementação de práticas de autonomia e de mediação no acontecer da aprendizagem.

O desafio se constitui em compreender que construção do conhecimento é essa, que perspectivas sustentam a discussão de formação e de currículo nesse processo. Assim, busco refletir sobre conhecimento, o currículo e a formação numa perspectiva ontológica, isto é, compreendendo o que é, como se desenvolvem, retomando os estudos sobre cognição, ampliando a compreensão dos processos cognitivos de construção do conhecimento e da aprendizagem, da formação e do currículo numa perspectiva colaborativa de práticas autoras mediadas.

Esse contexto educativo, a imersão do uso das TIC na educação, me coloca diante das mesmas preocupações de Pretto (2001) ao tempo em que

a falta das condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou a distância. A formação dos professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples fornecimento de conteúdos para serem assimilados, usando esses poderosos recursos de informação e comunicação. Mas do que tudo, a formação dos professores no mundo contemporâneo tem que se dar de forma continuada e permanente e, para tal, nada melhor do que termos todos – professores, alunos e escolas – conectados através desses modernos recursos tecnológicos de informação e comunicação (p. 39).

Assim, tenho que me preocupar com a socialização complexa dos sujeitos que constituem o espaço educativo de formação, uma vez que o conhecimento é um bem público e o

[...] pacto com a socialização do conhecimento para os distintos grupos / setores da sociedade abarca a idéia de uma sociedade onde o conhecimento é um bem de caráter público, com o duplo valor: intangível e material. Um bem que não está restrito a um valor econômico, exclusividade e privilégio de poucos, mas que desempenha um papel estruturante, tanto na subjetividade dos indivíduos sociais quanto de grupos, comunidades e até mesmo de sociedades.(FRÓES BURNHAM, 2010)

Por isso que pensar sobre a construção do conhecimento nos processos formativos no contexto universitário, remete-nos a

[...] valores que sustentam a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar precisam ser reexaminados, pois já não servem de norte à acção pedagógica e à profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 28).

Assim, refletir sobre a reestruturação das formas de pensar sobre processos de formação e como se pode utilizar as capacidade da estrutura cognitiva humana para responder aos desafios da contemporaneidade, possibilitando formas diferentes de organização do pensar, da efetiva labuta com o conhecimento e o exercício da autonomia, como base essencial para promover uma transformação coletiva, efetivando a capacidade de *'ser mais'* associada com a capacidade de transformar o mundo, como bem afirma Freire (2004). E, assim, desenvolver práticas

curriculares que atendam as demandas de formação desse ser social, complexo e com sede de transformação. Foi nesse contexto de desafios e reflexões que se originou e se delineou o problema de pesquisa .

1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Acredito que o sujeito autônomo é aquele “aprendente”, “[...] que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo – em como aprende, no que aprende, em quando aprende” (LIMA JR., 2005, p. 142) e como compartilhar essa aprendizagem em prol da construção do conhecimento nas práticas de formação.

De acordo com esse pensamento o exercício da autonomia dos sujeitos no processo educativo formativo, requer um repensar constante sobre as possibilidades do exercício da crítica, da colaboração, da autoria como partes integrantes da práxis do sujeito social e que o orientam nos processos relacionais na sociedade.

Por isso que na educação, a autoria e a mediação são sustentáculos do processo formativo; no entanto, na EaD, vêm sendo abordadas de forma bastante isoladas e incipientes, sem o devido trato epistemológico e prático que precisam ter.

A atenção transversal que é dada a esses processos (autoria e mediação) na formação a distância acaba por prejudicar o desenvolvimento da construção do conhecimento, pois a mediação só fica restrita ao nível e a autoria só se formaliza na consecução de produtos de atividades pontuais, obrigatórias e não no processo formativo, na aprendizagem formativa de maneira geral. Além disso, esses processos não são pensados conjuntamente com o desenvolvimento e a prática do currículo, o qual é apenas entendido como um conjunto de conteúdos ou um bloco de atividades a serem cumpridas, algo que deve ser trabalhado durante a formação, deixando a compreensão e a prática mais ampliada de currículo fora do alcance e,

assim, fora do projeto de ação mediadora e autora dos sujeitos envolvidos na maioria dos cursos, como confirmado a partir de minhas experiências profissional e formativa, uma vez que a literatura existente sobre o tema, não aborda com mais profundidade a questão.

Busco, a partir da obra de Bakhtin, conhecer o sentido da arquitetônica vez que acreditamos que a interrelação entre os processos de mediação e autoria é totalmente imbricada e cheia de sentidos e, para Bakhtin, a arquitetônica funciona como o processo de formação de totalidades ou todos harmônicos, mesmo que cada processo conserve sua complexidade e sua identidade subjetiva no contexto de existência e de multirreferenciais. Nesse sentido percebemos que o conceito de arquitetônica bakhtiniana, que surgiu como sendo o “[...] *processo de formação de totalidades, ou todo harmônico*, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente” (SOBRAL, 2005, p. 109), nos auxilia a compreender essa interrelação nesse “todo harmônico”, complexo e multirreferencial que é o processo de construção de conhecimento durante a formação. Por isso o conceito de arquitetônica torna-se uma alternativa para pensar os sentidos na diversidade que se desenvolve a autoria e a mediação no contexto complexo e multirreferencial da formação, sem precisar eliminar as análises formais e compreendendo o movimento de relações dialógicas cheias de tensão entre ambos os processos, considerando a importância da relação entre o todo e as parte na composição de uma unidade tensionada, imperfeita e incompleta.

Nessa direção, saímos de uma simples ligação mecânica entre as partes, para uma articulação em que o “[...] todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias uma às outras – constitutivamente, portanto.” (SOBRAL, 2008, p. 14). Assim, a unidade arquitetônica dos sentidos é

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente enquanto tornado desse modo um mundo humano (BAKHTIN, 2010, p. 124)

Então, tendo como pressuposto básico que o “todo harmônico”, tenso e complexo em questão é constituído pelos processos de autoria, de mediação, currículo como práticas, o problema de pesquisa desenvolve-se em torno da seguinte questão: **Em que arquitetônica interrelacionam-se os processos de autoria e de mediação, em fóruns de discussão enquanto práticas de currículo, que objetivam a construção do conhecimento na formação a distância?**

Assim, acreditando que definir o problema é definir algo que é movente, que mantém o pesquisador vivo na busca incessante de explicações e que impulsiona e dinamiza o processo de pesquisa, essa inquietação é apresentada nesse contexto como problema de pesquisa.

Diante dessa questão e tendo como lócus de desenvolvimento da pesquisa o curso de Especialização em Educação a Distância do Projeto UAB/Consórcio Bahia, de responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia, explicita-se minha posição em relação ao objeto, uma vez que é necessário compreender que não estamos distante do objeto, vez que estamos implicados no/com o processo formativo ora investigado e, por acreditar que é

a relação dialética entre sujeito e objeto, que faz o homem ser, de forma cada vez mais ampla, o criador das condições que o criam, indicando a necessidade de considerar sempre o objeto associado a seu ambiente, num processo contínuo de auto-eco-organização (GHEDIN, 2008, 47).

Isto porque, conforme a paráfrase de Marx por Teixeira (2005), a “ciência contemporânea não se satisfaz mais somente em compreender o mundo, mas busca transformar o mundo” (p. 18), principalmente, quando se é parte constitutiva desse espaço da ciência, que se busca compreender. Assim, a arquitetônica será abordada a partir das questões que norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa, e, conseqüentemente, visam uma alteração no que diz respeito ao fenômeno investigado são:

- Como são explicitadas as práticas de autoria e mediação nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo desenvolvidas como atividade de construção do conhecimento no processo formativo no Curso de Especialização em Educação a Distância (ESPEAD) no AVA?

- Que relações são estabelecidas entre práticas de currículo, mediação e autoria com o processo de construção do conhecimento na formação a distância no curso ESPEAD?
- Que interrelações são evidenciadas entre os processos interacionais de autoria e de mediação na construção do conhecimento no interior de fóruns de discussão enquanto práticas de currículo no curso ESPEAD?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa se constitui em um todo que dá sentido as partes que é:

- Compreender em que arquitetura se consolida a interrelação entre processos de autoria e de mediação, nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo, que objetivam a construção do conhecimento na formação a distância no curso de ESPEAD.

E como objetivos específicos temos as partes que se constituem no todo arquitetônico que são:

- Identificar registros em fóruns de discussão que traduzem práticas de mediação e de autoria no curso de ESPEAD;
- Explicitar os sentidos embutidos nas práticas de mediação e de autoria no processo de construção do conhecimento nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares no curso de ESPEAD;
- Evidenciar a interrelação entre as práticas de autoria e mediação no processo de construção do conhecimento dos fóruns de discussão como práticas de currículo formalizadas no processo formativo a distância.

O objeto da pesquisa, portanto, é a interrelação mediação e autoria no processo de construção do conhecimento na formação em EaD, possibilitada pela ESPEAD, os sentidos produzidos pelo exercício da autoria e da mediação nos fóruns enquanto práticas de currículo.

1.4 O TEXTO DA PESQUISA: O TECIDO

Para construir um edifício teórico que corresponda às necessidades e à complexidade da pesquisa em questão, tornou-se necessário um diálogo com estudiosos e pesquisadores que, mergulhando profundamente nas questões prementes que tocam este estudo, tais como, a autoria e a mediação, bem como os processos de formação, do currículo, da construção do conhecimento que inserem-se na dinâmica fenomenológica que estamos investigando, uma vez que em seus estudos e afirmações encaminham o modo como esses fenômenos são experienciados, interpretados e vividos.

Vale ressaltar que a discussão teórica com esses sujeitos epistêmicos constituiu-se de altos e baixos, pois muitas vezes a tensão fez parte da construção desse trabalho vez que as teorias nem sempre são vivenciadas na prática e as ideias dos teóricos são interpretadas e tomam significado contextualizado a partir do contexto em que se desenvolve o fenômeno. Assim, esse texto está construído na tensão e na emoção de arquitetar conhecimento com o outro e para o outro numa dinâmica de diálogo, discussão e autorização constante, num movimento complexo da construção do conhecimento a partir de uma orientação multirreferencial.

No que se refere ao texto da tese propriamente dito, a estrutura é de seis capítulos, mais as conclusões e esta introdução. Um capítulo teórico metodológico, com a discussão epistemológica em torno da metodologia da tese. Três capítulos seguintes referentes à discussão teórica da temática com seus conceitos principais e os dois últimos ao desdobramento analítico compreensivo dos achados da pesquisa dialogando, com a construção teórica elaborada.

O primeiro capítulo expõe o percurso teórico metodológico da pesquisa, apresentando as opções epistemológicas da investigação, a fenomenologia e a multirreferencialidade, como perspectivas/bases de compreensão do que se propõe pesquisar, tendo como base a percepção dos fenômenos como estes se apresentam nos seus contextos cotidianos e as interferências multirreferências internas e externas no processo de descoberta do objeto. Apresenta-se o argumento da

pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, uma vez que esta possibilita uma implicação direta dos sujeitos com a prática da pesquisa em si, além de conjugar com o que se postula nas abordagens epistemológicas. Como pano de fundo da construção da base metodológica apresenta-se a análise contrastiva (AC) como processo necessário para o encaminhamento dos procedimentos da análise, com seus fundamentos que orientaram o desenvolvimento da análise das informações/dados/conhecimentos percebidos, verificados no campo da pesquisa. Na descrição do campo, expomos neste mesmo capítulo a proposta de EaD da UNEB dentro do projeto UAB, com o intuito de deixar claro o contexto em que se desenvolve a investigação; detalha-se o *locus* principal da investigação – o curso de Especialização em Educação a Distância (ESPEAD) da UNEB/UAB; bem como os sujeitos participantes do curso. Logo após são apresentados os dispositivos de coleta utilizados para ter acesso aos dados e informações e, em seguida, é feita a indicação dos processos de análise e sistematização das informações relevantes para a interpretação e compreensão do objeto de estudo.

No segundo capítulo, fez-se uma reflexão discursiva compreensiva em torno da cognição, da organização do conhecimento, da formação e do currículo, momento em que se apresenta compreensão epistemológica dos processos que ora são investigados e bem como é explicitado o desenho da construção teórica em torno dos termos formação e currículo, elevando a organização do conhecimento educacional como base para se definir a compreensão de currículo no decorrer da história e do tipo de formação que é oferecida nas instituições educativas. Nesse contexto, com o auxílio de renomados autores, é apresentado um ponto de vista de como a organização do conhecimento educacional influencia na dinâmica das práticas curriculares e detalha-se a perspectiva multirreferencial e complexa de currículo e de formação, a partir de uma compreensão de cognição ampliada e implicada.

No capítulo seguinte – o terceiro – elabora-se uma discussão reflexiva conceitual dos fenômenos da autoria e da mediação, onde são recuperados estudos em torno do conceito e tipos de mediação, definindo a perspectiva vigotskiana como a referência para este estudo e, de autoria faz-se uma caminhada em torno dos conceitos e epistemologias a partir da concepção de autores como Orlandi,

Foucault, Bakhtin para tomar a perspectiva bakhtiniana como a mais coerente com a proposta do estudo em tela.

Em seguida, no quarto capítulo e quinto, é apresentada a análise dos dados e informações, nos quais se desenvolve uma interpretação compreensiva dos discursos produzidos nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo nas disciplinas de Mediação Pedagógica, Design e Elaboração de Material Didático e Trabalho Colaborativo na Web do curso ora analisado. No processo de análise e interpretação também é exposta a compreensão a respeito de como podem ser percebidos os processos de construção do conhecimento a partir das práticas colaborativas que são instituídas no desenvolvimento da formação e, assim, desenvolve-se uma teoria em torno da colaboração.

Continuando a análise dos dados e informações, buscou-se tecer uma compreensão da autoria e da mediação a partir dos discursos dos sujeitos nos fóruns de discussão, percebendo os sentidos construídos por eles para a autoria e para a mediação no desenvolvimento da prática curricular. Nesse contexto, buscou-se também perceber a interrelação entre esses processos, no sentido de compreender melhor a formação e os princípios que norteiam seu desenvolvimento na consolidação da práxis. Para a construção da análise foram estabelecidos diálogos com estudiosos tais como: Bakhtin, Orlandi, D'Ávila, Lenoir, Vigotski, Froes Burnham, Fialho.

No capítulo seguinte, encaminha-se ideias para se tecer a tese em torno da constituição de uma comunidade de prática no decorrer do processo formativo, visto que a arquitetura da interrelação autoria e mediação nas práticas curriculares do processo formativo do curso, possibilitaram o desenvolvimento de sentidos e significados que potencializaram a práxis na formação no curso na modalidade da distância com o desenvolvimento de características que se assemelham de uma comunidade de prática.

Ao fim, na conclusão apresenta-se notas para constituição da tese, onde se faz uma retomada dos objetivos para conformar os achados da pesquisa na forma de um posicionamento final do pesquisador frente ao que fora defendido teoricamente e exposto de forma interpretativa compreensiva, propondo a tese

pretendida na forma de resposta ao problema de pesquisa e de uma constatação em torno das possibilidades do desenvolvimento de uma comunidade de prática no processo formativo.

2 O PERCURSO DA PESQUISA: UMA RE(DES)CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

[...] no rigor do sentido fenomenológico aqui incorporado, é preciso perder por primeiro a crença em uma *verdade-mundo* já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante.
Dante Galeffi, 2009, p.24

Compreendendo que a relação entre sujeito e objeto é muito complexa e integrativa, podemos afirmar que esta já não comporta mais a fragilidade da dicotomia que separa, para medir, sujeito de objeto, pensamento de ação, teoria de prática – procedimento, aliás, tão essencial à ciência moderna (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 47). Nesse sentido, a Ciência na contemporaneidade assume a responsabilidade de relacionar, integrar e disponibilizar os saberes produzidos pela humanidade, promovendo a “situação comunicativa”, consolidando seu papel social em prol da emancipação do ser humano.

A partir desta visão integradora e ampliada, situamos nossa opção epistemológica, a abordagem de pesquisa e a composição da metodologia ora construída para o desenvolvimento dessa investigação.

Para sentir e perceber, é preciso distinguir.

2.1 A OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA: A FENOMENOLOGIA E A MULTIRREFERENCIALIDADE COMO PRINCÍPIOS DE COMPREENSÃO

Merleau-Ponty (2011, p. 24), esclarece que “o “algo” perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um “campo”. Um contexto homogêneo, que não apresente nada para ser percebido não pode ser encaminhada nenhuma percepção, isto é, nenhum sentido, pois não pode ser distinguido. Nessa

mesma direção Merleau-Ponty (*idem*) complementa afirmando que somente a “percepção efetiva pode ensinar-nos o que é perceber”, e essa percepção, é vivência do fenômeno, a experiência complexa e completa no sentido amplo de vida do sujeito e de acontecimento do próprio fenômeno, isto é, são

experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora, que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comum responsabilidade com a totalidade vivente (GALEFFI, 2009, p. 14).

Por acreditar na evolução humana a partir de uma ciência que valorize o contexto, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, ideológicas, as imperfeições, as opacidades do/no processo de consolidação do conhecimento humano, é que a Fenomenologia, como o “estudo das essências [no qual] todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1), norteia o desenvolvimento dessa investigação, como a possibilidade de se compreender e descrever a essência do fenômeno pesquisado, nesse caso, a construção do conhecimento em processo formativo a distância nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares.

Ademais, acreditamos que uma prática de pesquisa que se consolide nas bases do rigor, a investigação de base fenomenológica, procura “[...] conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente” (GALEFFI, 2009, p. 15), pois todo o universo analisado

construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria [...] [pesquisa] com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo do qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

Com a intenção de lidar diretamente com o fenômeno da construção do conhecimento no processo de formação a partir de práticas autoras e mediadas, necessitamos das bases orientadoras da Fenomenologia, pois “como diferenciar uma mensagem de *e-mail*, de uma chamada telefônica e de uma carta? Quem se dirige a nós quando lemos uma página na *web*? De que modo são modificados os falantes, os ouvintes e a conversação pela maneira como nos comunicamos agora?”

(SOKOLOWSKI, 2004, p. 11). Sokolowski (2004) faz tais questionamentos ao iniciar uma discussão sobre a questão dos aparecimentos e a Fenomenologia e, é nessa mesma direção que sustentamos a necessidade do uso das bases epistemológicas da Fenomenologia como referência primeira para efetivação dessa investigação uma vez que possibilita responder tais questionamentos não somente a partir da descrição, mas da compreensão efetiva do funcionamento e uso dos fóruns de discussão, como uma instância do uso das tecnologias e suas influências diretas no desenvolvimento dos processos comunicativo e educativo.

Nesse sentido, optamos por uma abordagem fenomenológica que na

[...] sua forma clássica, insiste em que as partes são somente compreendidas contra o fundo dos todos apropriados, que multiplicidades de aparências aportam identidades, e que ausências não fazem sentido exceto como jogadas contra as presenças que podem ser alcançadas por meio delas. A Fenomenologia insiste que a identidade e a inteligibilidade estão disponíveis nas coisas, e que nós mesmos somos definidos como aqueles para os quais estas identidades e inteligibilidades são dadas. **Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando fazemos assim descobrimos objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem** (SOKOLOWSKI, 2004, p.12).

Assim, a Fenomenologia para nós permite que pensemos as coisas dadas na experiência e que esse processo permite que compreendamos a nós mesmos no processo enquanto pensamos e, é essa **compreensão** que procuramos a partir da Fenomenologia, buscamos “a *autodescoberta da razão na presença de objetos inteligíveis*” como afirma Sokolowski (2004, p.12).

Nesse contexto, a Fenomenologia auxilia a sair da mesmice pois “O elementar não é mais aquilo que, por adição, constituirá o todo, nem aliás uma simples ocasião para o todo se constituir” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 31), percebemos que o elementar é o acontecimento já revestido de sentido, portanto, os sentidos dos acontecimentos e os acontecimentos dos sentidos nos fenômenos pesquisados, o todo e seus entrelaces e rodeios.

Como a intenção de tensionar e ampliar as possibilidades de interpretação e compreensão dos fenômenos da mediação e da autoria, optamos por uma abordagem fenomenológica que dá vasão aos sentidos a partir da

percepção, por compreendermos que “o sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos, mas nós sabemos agora que este “com” não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor que mesmo na periferia a impressão filosófica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 32).

Tal intenção por conta da implicação, ganha um contorno complexo que solicita a compreensão da diversidade que rodeia o objeto ora investigado e, nessa perspectiva torna-se necessária a realização de uma leitura, de uma interpretação plural de referências e de crenças. Desse modo, optamos também por encaminhar uma discussão epistemológica em torno, da mediação e da autoria, na formação considerando os mais variados aspectos do acontecimento, no sentido de ampliar a compreensão da *existência* de tais fenômenos no processo educativo a partir da multirreferencialidade.

De acordo com Ardoino (1998), a multirreferencialidade

[...] propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos [...], reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (p. 24)

A partir dessa leitura plural, podemos também ampliar esse argumento e opção epistemológica aproximando à multirreferencialidade a nossa proposta de estudo quando a compreendemos como

[...] uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos “como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota” e, acrescentamos, de ter uma postura aberta [...]. Esta perspectiva, [...] “encaminha a si mesma (como implicação) uma visão de mundo propriamente cultural” e requer uma “compreensão hermenêutica da situação” em que os sujeitos aí implicados “interagem, intersubjetivamente” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 45 – baseada em ARDOINO, 1989, 1992).

E, é nessa direção que a análise a partir dos princípios plurais da multirreferencialidade encaminha a compreensão dos sentidos dos acontecimentos no contexto plural de existência dos acontecimentos e de aparição dos sentidos.

Vale salientar que a multirreferencialidade nos apresenta a possibilidade de compreender o fenômeno da formação dentro de sua complexidade, uma vez que não nos referenciaremos apenas a uma das suas frentes constitutivas, mas às possibilidades apresentadas no contexto de seu desenvolvimento a partir da demanda sócio-político-histórica-econômico-social que rodeia o processo formativo em sua pluralidade epistemológica.

A opção multirreferencial é, para escaparmos da forma analítica clássica de pesquisa, “[...] fundada sobre a hipótese de uma redução sempre possível do complexo, mesmo “complicado”, ao elementar, e, em consequência de um retorno do heteróclito (mais ou menos confundido com o heterogêneo) ao homogêneo [...]” (ARDOINO, 2012, p. 88), cruzando assim com a redução eidética de Hursel.

Nesse sentido, objetivamos uma apreensão do texto que comporte uma visada subjetiva e complexa dos fenômenos investigados nos seus contextos, com seus sujeitos sócio-histórico-culturais-políticos, dentro de seus limites e ilimitações, das transparências e opacidades, das formações e deformações. Buscamos aqui a “transparência” como sendo “além daquilo que pode ser percebido pelo olhar, totalmente descrito, definido ou inspecionado, segundo o sentido corrente, o que pode ser construído, efetivamente, fisicamente, ou idealmente, e, ainda, desconstruído (decomposto) e reconstruído idêntico, com todas as suas propriedades, pelo espírito conhecedor” (ARDOINO, 2012, p. 90).

Por isso que essa opção nos encaminha a “[...] reconhecer a complexidade como fundamental em um domínio de conhecimento dado” (ARDOINO, 2012, p. 91) é, nessa perspectiva, assumir a impossibilidade da redução da realidade estudada por recortes, em redução de elementos mais simples, pois “reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é, também, admitir sua natureza homogênea e heterogênea, sua opacidade, sua multidimensionalidade, exigindo, então, para uma compreensão mais apurada, uma *multirreferencialidade*” como afirma Ardoino (2012, p. 91), uma vez que a análise

de fenômenos educativos, implicadamente humanos, não pode ser definida mais de forma tradicional, por exigir “óticas de ‘compreensão’ e de ‘acompanhamento’ dos fenômenos vivos e dinâmicos aos quais ela se interessa” (ARDOINO, 2012, p. 93). Nesse sentido, a opção pela abordagem multirreferencial, possibilita que

[...] além de articularmos os conteúdos das diversas disciplinas, ou seja, de buscarmos em outras disciplinas alguns conteúdos que nos permitam um olhar novo ao nosso campo de pesquisa, há que trabalharmos nossa relação, nossas linguagens, pois isso intervém nos nossos resultados. [...] não se trata apenas de uma aquisição de conhecimentos, de um saber fazer, predominantemente cognitivos, mas levando em conta processos mais explicitamente temporais, relacionais, intersubjetivos de apropriação, de perlaboração e de maturação, implicando aí a afetividade e o registro libidinal, que são, tanto quanto os saberes cognitivos, a elaboração de um “saber-ser” (e vir a ser), a conquista de uma autonomia e a capacidade correspondente de se autorizar que vão efetuar-se no centro de tais processos (BORBA, 2012, p. 82).

Auxiliando assim, diretamente nos processos de percepção e interpretação dos fenômenos ora pesquisados e na interrelação existente entre eles.

2.2 A ABORDAGEM E A IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DA PESQUISA

A metodologia aqui proposta quer possibilitar reflexões sobre a forma como, no *lócus* empírico recortado, as pessoas compreendem a si mesmas, aos seus pares, no contexto social, político, cultural e histórico, sobre como processamos nossas experiências no âmbito da pesquisa, na busca de conferir à ciência “um caráter de auto-reflexão, que inclui a crítica por princípio e a intersubjetividade com pontos de partida na compreensão da subjetividade, com a finalidade de emancipar o sujeito da opressão da racionalidade” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 49), uma vez que

Uma mudança muito significativa vem ocorrendo no campo da Educação no que diz respeito aos paradigmas que orientam a pesquisa. Até o final da segunda metade do século XX, o paradigma predominante era o da ciência moderna, de caráter hipotético-

dedutivo, abordagem quantitativa e, geralmente, baseada em uma ou na combinação de duas perspectivas epistemológicas, a racionalista e a empirista (FRÓES BURNHAM, 2010, p.177).

Tomamos a abordagem qualitativa como base norteadora, uma vez que

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

É nesse viés que a abordagem qualitativa se encaixa nas necessidades desta pesquisa que propõe uma reflexão detalhada sobre os processos de construção do conhecimento em rede na formação a distância, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle⁶ a partir das práticas curriculares. Além disso, a abordagem qualitativa possibilita encaminhar a compreensão, interpretação e descrição dos processos pesquisados no desenvolvimento de uma possível práxis *online*⁷.

Sobre a abordagem qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas que norteiam esse tipo de investigação, das quais destacamos três que, em certa medida, nos apresentam possibilidades de ampliação do procedimento metodológico para compreensão do fenômeno, como podemos observar a seguir:

1. [...] o ambiente natural [é] como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; [...]
3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de

⁶ Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning (Cf. <http://moodle.org>) é um AVA livre e software open source pacote cuja base filosófica é definida nos princípios construtivistas e sócio-interacionistas.

⁷ Para além do exercício da práxis a efetivação da mediação pedagógica, compreendendo-a como a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, ou seja, uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem que ativamente contribui para que o aprendiz chegue aos seus objetivos, conforme Masseto (2000) e *online* pelo fato de estar sendo concebida a partir de exercícios teórico-práticos desenvolvidos a partir de aprendizagens mediadas por computador.

atenção especial pelo pesquisador; [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-50).

Vale ressaltar que, a essas características, precisam ser acrescentados processos de interpretação de contextos, de mundo; descrições densas de subjetividades ampliadas conhecidas e vividas no processo de investigação, o que concebemos ser necessários para uma visão implicada, ampliada e densamente interpretada da realidade, contexto.

Por isso, não é somente a partir dessas características que se torna necessário apreender um conjunto de estratégias para a realização deste trabalho investigativo. Torna-se necessário algo mais que possibilite uma reflexão sobre as ações de formação a distância, mediadas por computador, na busca da implementação da perspectiva de colaboração como norteadora da formação, além da compreensão de que o campo/contexto não nos oferece somente dados, mas situações, sentimentos, ideologias, práticas e subjetividades que devem ser consideradas a partir de como o “fenômeno se ilumina diante de si, reconhecer que o pesquisar está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, [...], estabelece seus resultados” (MACEDO, 2006, p. 19).

Além disso, os princípios da pesquisa qualitativa marcam o compromisso com a socialização do conhecimento produzido pelo pesquisador e no contexto da pesquisa, pois a

concepção de *Sociedade da Aprendizagem* (FRÓES BURNHAM, 2000 e 2005), que abrange distintos espaços sociais (BAUMAN, 1997) onde, intencionalmente, se desenvolvem múltiplas atividades (in)formativas, que aproveitam, por um lado, as referências que todos os participantes se dispõem a aportar como bases para interações intersubjetivas: seus saberes, suas práticas cotidianas, suas crenças religiosas, suas opções políticas, suas experiências laborais... Por outro lado, se agregam também referências de conhecimentos acadêmicos / científicos, com o objetivo de permitir que os participantes acessem, apropriem-se, interpretem, analisem e desenvolvam posturas críticas sobre tais referenciais, mediados por processos e tecnologias que possibilitem o intercâmbio de informações, o compartilhamento de conhecimentos, explícitos ou tácitos (POLANYI, 1974), e a construção coletiva de si mesmos, dos grupos e comunidades a que pertencem (FRÓES BURNHAM, 2010, digital).

Isto posto, esta concepção possibilita um olhar multirreferencial do objeto e do contexto da pesquisa (pesquisador, pesquisado e objeto), como afirma Fróes Burnham (2010). Assim, “[...]o sujeito humano e suas peculiaridades transcendentais[...]” (GALEFFI, 2009, p. 16) integram-se na dialética de pesquisa, bem como o caráter coletivo e público dessa investigação.

Nesse sentido, por conceber os métodos como algo que determinam o passo-a-passo do processo e normatizam o uso de dispositivos de acesso aos dados, informações e conhecimentos e, considerar a complexidade que rodeia e é intrínseca ao objeto pesquisado, nos encaminha a uma opção metodológica que não nos prenda a orientações definidas e “modelos” de desenvolvimento pré-estabelecidos nos seus princípios, pois tornar-se-ia muito limitador para buscar atender aos objetivos ora intentados. Por isso que com a intenção de compreender o fenômeno investigado dentro de sua complexidade, nos amparamos na bricolagem⁸ metodológica, no sentido de “evitar diretrizes e roteiros preexistentes, desenvolvidos fora das demandas específicas da investigação em questão” (KINCHELOE, 2007, p. 16) é que compreendemos “os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, [pois] construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis” (KINCHELOE, 2007, p. 16).

Assim, a pesquisa foi desenvolvida:

1) considerando as bases da participação, da implicação e da subjetivação da realidade originárias da pesquisa participante, visto que a pesquisadora teve participação (pro)ativa no desenvolvimento do curso campo dessa pesquisa; e

2) com a orientação da pesquisa-formação que imbrica o processo formativo com o de pesquisa, pois o ato de pesquisar norteia a formação, consolidada na pesquisa (MACEDO, 2006), já que a pesquisa desenvolveu-se num contexto e formação/ação da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados atores da investigação.

⁸ O processo de emprego das estratégias metodológicas à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação de pesquisa (KINCHELOE, 2007, p. 15)

Dessa maneira, concretizando a bricolagem metodológica, acreditarmos que

o ato formativo requer, até para ser coerente, constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em mera prática receitada e petrificada que, em muitos momentos, se transforma em ato esquizofrenizado, diante da fragmentação que vivencia nos níveis do saber e do fazer (MACEDO, 2006, p.154).

E acreditar que o ato formativo se dá numa reflexão constante sobre **o eu no e com o contexto**, necessidade de adequação, adaptação, alteração dos métodos e procedimentos de pesquisa de acordo com as exigências da investigação (campo, sujeitos, objeto, fenômeno) ora em questão são sustentados na prática da bricolagem metodológica na pesquisa.

Assim sendo, o percurso teórico-metodológico proposto para esta pesquisa, integra uma abordagem qualitativa de pesquisa que visa “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 16), correlacionada ao contexto sócio-educacional ao qual pertencem e à compreensão do pesquisador a partir do dito e do não dito, levando em consideração os elementos de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995), permitindo desenvolver uma conduta de observação “do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar por que os atores e os processos são como são” (LYMAN, 2006, p. 49) no contexto social, político e educativo da pesquisa.

Ademais, na direção dos princípios da pesquisa qualitativa, a investigação quer dialogar com os sujeitos/atores implicados na construção do conhecimento, nos percursos formativos autônomos, com a intenção de superar a dicotomia aparente entre sujeito e objeto e garantir um espaço dialógico de construção do conhecimento no desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, a opção inicial por uma proposta norteada pelos princípios da pesquisa participante se deu em virtude desta

ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na seqüência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos (BRANDÃO, 2006, p. 12).

E pelo fato de possibilitar uma compreensão a partir da implicação da pesquisadora com o objeto e o contexto da pesquisa. Ao mesmo tempo que pela razão de compreender que a ação de pesquisar deve permitir a realização de um movimento crítico-dialético na relação sujeito-objeto, é que os princípios da pesquisa-ação também orientam o processo de definição das ações da pesquisadora em campo e dos dispositivos de coleta utilizados, pois os mesmos foram concebidos e realizados “[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT, 2007, p. 16) que é uma avaliação do desenvolvimento do processo formativo no decorrer do curso.

Nesse sentido, o engajamento sócio-político do pesquisador esteve a serviço de uma causa coletiva, social, desempenhando “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2007, p. 17). Assim, a pesquisa empírica possibilitou que a investigação ultrapassasse os aspectos acadêmicos e burocráticos e, constituiu-se numa estrutura de construção de conhecimento coletivo, no qual a intervenção pressupôs relações entre os sujeitos-atores da investigação e não o destaque de um sujeito em relação aos demais, visto que nesse processo todos (tutores a distância, tutores presenciais, professores-formadores e cursistas) foram essenciais para a consolidação da investigação durante o desenvolvimento do curso e após o término deste com os retornos das consultas investigativas no processo.

Por isso que esta pesquisa buscou

reconhecer ‘o pleno emprego das forças subjetivas’ [...] a propósito de seu próprio método de pesquisa (a simpatia, a convivibilidade, o “viver com”), isto é, estar o mais possível dentro dos efeitos de emergência e de auto-organização da complexidade do mundo (BARBIER, 2007, p. 86)

Para assim, intervir, no sentido de ir junto, além é claro de permitir uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989) do fenômeno, apresentando o ponto de vista dos sujeitos-atores sobre o contexto em questão, a partir da “análise, interpretação” dos discursos tecidos nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares durante o

período da formação, além de realizar um confronto, contraste conceitual, construído a partir do que emergiu nos fóruns de discussão, do exposto com as diferentes versões que tomam o objeto no seu contexto de existência e, a partir de diversas perspectivas, para assim expor uma construção compreensiva próxima do complexo que o fenômeno estudado se apresenta.

2.3 BASES DA ANÁLISE CONTRASTIVA COMO PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO CONCEITUAL: UM ESTUDO NECESSÁRIO

Ao propor uma ampliação conceitual em torno dos termos cognição e formação, além de trabalharmos com a marca da incompletude interpretativa, por não promovermos a redução de fenômenos complexos como formação, construção do conhecimento, educação, pois esses fenômenos têm compreensão própria a partir do contexto em que se desenvolvem, foi necessário fazer uma análise contrastiva (AC) dos conceitos principais que emergiram das práticas curriculares e da necessidade de aprofundamento conceitual a respeito das bases sustentadas nessa investigação.

Desse modo, os princípios da AC passaram a integrar o arcabouço metodológico da pesquisa, com o intuito de possibilitar a verificação das contribuições dos diversos autores no que se refere à interpretação conceitos base, que constituem a arquitetura da pesquisa em questão, buscando significados para a inter-relação entre a autoria e a mediação nos processos formativos, ressignificando a compreensão de construção do conhecimento em espaços de formação mediados por computador.

Nesse sentido, a AC permitiu uma análise menos restritiva da aplicação, uso e significação dos conceitos basilares da pesquisa no contexto de investigação, validando a opção epistemológica de respeitar e explorar os vários olhares, as várias

interpretações a partir da multirreferencialidade. Vale ressaltar que a AC exige do pesquisador uma busca aprofundada nas teorias para encontrar

em diferentes fontes, aspectos investigados em estudos mais amplos que atendessem às necessidades de fazer da análise um processo que tornasse compreensível a complexidade do processo de tradução em estudo. Desta forma, passava-se a maior parte do tempo a contrastar o que era encontrado em uma obra de um autor com outras (do mesmo ou de outros autores), buscando elementos que, uma vez contrastados com conteúdos de partes específicas dos TAs [transcritos anotados], esclarecessem aspectos constituintes do referido processo (FROES BURNHAM, 2002, *online*).

Esse processo de busca em torno dos conceitos de formação, cognição, mediação, autoria e currículo, nos textos de autores que pesquisam os temas, nas práticas e diálogos daqueles que viveram a formação no curso pesquisado nos fóruns de discussão, contribuiu muito para a compreensão das perspectivas apresentadas pelos sujeitos em torno das questões que foram trabalhadas no processo formativo a distância, além de contribuir significativamente com o crescimento intelectual e cognitivo do pesquisador, considerando que a abrangência dos usos e significados dos termos marcam a polissemia que rodeia os mesmos no contexto educacional, ocasionando em algumas vezes uso indevido, inadequado e até equivocado destes.

Por esse motivo que a AC complementa e ratifica a opção epistemológica da multirreferencialidade uma vez que segundo seus postulados, consideramos os saberes cotidianos e os conhecimentos cientificamente construídos para formular, apresentar, interpretar e compreender os conceitos que norteiam e rodeiam o processo formativo a distância nessa pesquisa, auxiliando na construção dialética da base conceitual do corpus e a compreender como se dá o fluxo da **informação - tradução - conhecimento** (FROES BUNHAM, 2002, *on line*), no processo de construção do conhecimento na formação no contexto universitário a distância e em que arquitetônica se estrutura a inter-relação entre autoria e mediação nesse contexto.

Assim, a proposta metodológica dessa pesquisa é uma interpretação compreensiva norteada pela implicação, engajamento, contrastação de conceitos a partir da análise de contribuições dos sujeitos nos fóruns de discussão.

2.4 CAMPO: LÓCUS E SUJEITOS IMPLICADOS NA FORMA-AÇÃO

Para conhecermos de maneira apropriada o *lócus* dessa pesquisa, torna-se necessário que saibamos um pouco de como funciona a EaD no Estado da Bahia e na UNEB. Como o tema educação a distância já é muito debatido nos diversos espaços da sociedade, principalmente, no espaço educacional do ensino superior, aqui abordaremos apenas o caso da Bahia e a partir dos anos 2000.

Desse modo, na Bahia uma parceria ampla criou um Comitê Gestor, em 2001 vinculado à Secretaria da Educação da Bahia (SEC), composto por nove IES, sendo representante de todas as universidades do Estado⁹, o qual teve como atribuição a elaboração do **Programa de Formação de Professores a Distância**¹⁰, de acordo com pesquisa de Sales (2006)

No contexto dessa experiência baiana, destacamos algumas ações desenvolvidas entre 2000 e 2006 apenas para situar o *lócus* da pesquisa em tela: a parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para complementar a formação dos bacharéis nas áreas Física, Química e Matemática que estavam no exercício da docência na rede em 2002 e 2003; o Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, desenvolvido em parceria com a UNIFACS, atendendo a professores não licenciados em exercício com as disciplinas de português e inglês na rede estadual no período de 2004 a 2007; a licenciatura em Matemática também em parceria com a UNIFACS, iniciado em 2006, atendendo aos mesmos critérios da anterior; a oferta da licenciatura em Biologia em parceria com a UESC iniciado em 2006; e a licenciatura em História em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), iniciado em 2006 através do Pró-Licenciatura. Percebe-se a fertilidade para o desenvolvimento de estudos, pesquisas no campo da

⁹ As universidades são: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Católica do Salvador - UCSAL e Universidade Salvador - UNIFACS.

¹⁰ Que integrou oito projetos de licenciatura (Física, Química, Letras, Biologia, Matemática, História, Geografia, Letras Português/Inglês, em conjunto com as universidades parceiras integrantes da ação.

EAD em torno das políticas públicas, das propostas pedagógicas, das metodologias, da formação de professores, etc., como informa Sales (2006).

2.4.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a educação a distância (EAD)

Nessa trilha de busca pela expansão da educação a distância no contexto universitário brasileiro, principalmente nas universidades públicas, foi em 08 de junho de 2006, através do Decreto nº 5.800, instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB), priorizando a formação de professores da educação básica, através do “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, art. 1º). Com o foco voltado para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e com ações prioritárias para a formação de professores para a educação básica vem, no atual momento, favorecer e possibilitar às Universidades Públicas da Bahia no desenvolvimento da sua função social, corroborando com os seus propósitos de fortalecer a busca da melhoria da qualidade do ensino atrelada à qualificação do corpo docente do Ensino Básico (Fundamental e Médio) que não apresenta apropriada formação para a docência deste nível de ensino.

Os dados do MEC em 2008 apontam para o importante papel da atuação das instituições públicas de Ensino Superior, em consonância com os Municípios e Estados, na perspectiva de consolidação de compromissos, parcerias e corresponsabilidade na democratização do Ensino Superior, na implementação e sustentabilidade dos polos de EAD, com vistas ao desenvolvimento de atividades presenciais e de apoio logístico para a oferta de cursos nesta modalidade.

Portanto, pode-se afirmar que a UAB intenciona garantir a articulação entre governos (municipal, estadual e federal) e instituições públicas em prol do desenvolvimento de um projeto social para a expansão do ensino superior com

qualidade e promoção de inclusão. A ocorrência de projeto desta natureza reafirma o caráter estratégico para o desenvolvimento local, sob o foco tecnológico, científico e de inovação, voltados para o crescimento sustentável e a redução das desigualdades.

Além de fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, a UAB desenvolve ações no sentido de apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas na inserção e uso das TIC, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (PORTAL UAB, 2012, *online*), com a oferta de cursos outros de especialização e de formação continuada, além das graduações.

Para propor e desenvolver tais ações, a proposta da UAB sustenta-se em cinco grandes eixos:

- 1 Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- 2 Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- 3 Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processo de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- 4 Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- 5 Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2010).

O Sistema UAB, atualmente é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem seu foco na formação de professores, na integração dos sistemas de ensino para a oferta de educação superior a distância com qualidade. Qualidade esta que depende e dependerá muito da proposta de educação a distância da instituição de ensino superior (IES) que ofertar e desenvolver os cursos, uma vez que não existe, ainda, estrutura dentro da CAPES/UAB para supervisionar o desenvolvimento dos modelos de EAD implementados com vistas a melhoria de qualidade como meta.

Os cursos ofertados pelo Sistema UAB através das diversas IES credenciadas são de Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo e de Especialização, na

sua grande maioria voltados para professores da rede pública de educação básica, e para o público em geral que esteja interessado em um dos cursos na modalidade a distância. Vale salientar que as seleções são feitas a partir de editais e o quantitativo de vagas destinadas a atendimento da demanda social é definido por cada IES de acordo com as necessidades dos governos locais. Além dos cursos regulares aprovados em cada IES, o Sistema UAB também oferta e gerencia Especialização *lato sensu* do Programa Mídias na Educação, que é destinada aos docentes da rede pública de ensino, como preparo para que estes possam trabalhar com os temas transversais dos currículos da educação básica. Além desse curso, também oferece e gerencia os cursos em nível de graduação, bacharelado e pós-graduação *lato sensu* do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)¹¹, cursos específicos para gestores que atuam na esfera do serviço público em diversas áreas.

No Brasil, as matrículas na educação a distância já respondem por 14,6% do total das matrículas do ensino superior, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2010 do Ministério da Educação (MEC). Esse total de matrículas corresponde a um número de 6.379.299 estudantes distribuídos em 2.377 instituições de ensino superior, que oferecem cerca de 29.507 cursos como podemos verificar no gráfico a seguir:

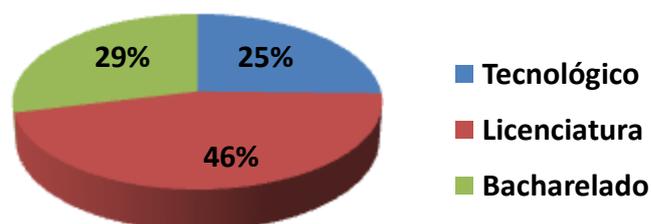


Gráfico 1 Distribuição Matrículas em cursos EAD no Brasil – Censo de 2010
Fonte: Censo 2010 INEP/MEC

¹¹ Informações gerais sobre os cursos ofertados e projetos que compõem o Sistema UAB/CAPES, disponíveis em http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25, acesso 02 maio 2012.

Para essa estatística crescente, a implementação do Sistema UAB teve fundamental importância, pois através dele as instituições de ensino superior públicas puderam estruturar suas bases para terem condições de ofertar a EaD pública no Brasil. No entanto, o Sistema UAB propõe um modelo de funcionamento da EaD que não sofre alterações na maioria das IES públicas, mesmo recebendo constantemente várias críticas e, isso ocorre, por conta da falta de pessoal qualificado e com carga horária de trabalho disponível para atuar na EaD nessas IES. O modelo do Sistema UAB pode ser entendido a partir do que é demonstrado a seguir:

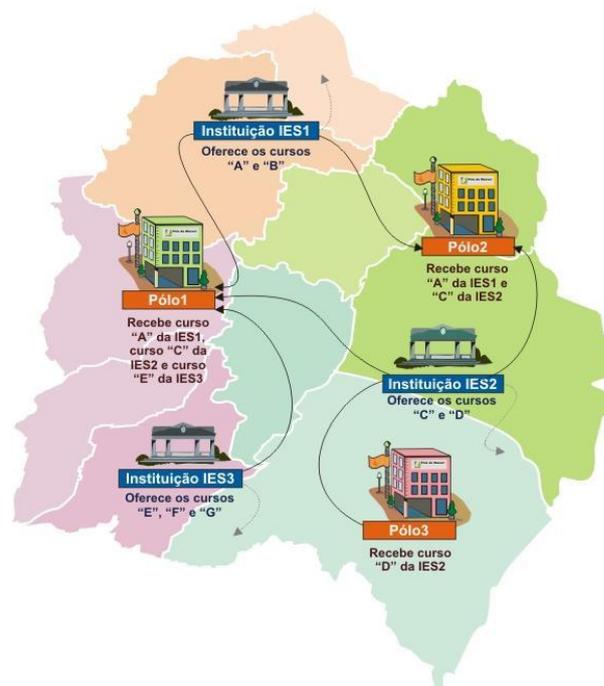


Figura 1 Modelo funcionamento do Sistema UAB
Fonte: UAB/CAPES

Nesse modelo de funcionamento de curso, o professor pesquisador (**conteudista e/ou formador**) tem como funções principais desenvolver atividades de produção de conteúdo e/ou de docência e de acompanhamento das atividades do curso, dentre outras¹², sendo que as atividades de docência¹³ não são implementadas diretamente pelo professor formador e/ou conteudista e, sim, pelo **tutor a distância** junto ao estudante/cursista. O **professor formador e/ou conteudista** responsabiliza-se diretamente pelas orientações sobre o

¹² Ver Apêndice A – Atribuições da UAB

¹³ Mediação no ambiente, correção de atividades, orientação em relação as dúvidas para os estudantes, interação com os estudantes, dentre outras.

desenvolvimento das atividades, instrumentos e critérios de avaliação, recursos de interação e avaliação, assim como, premissas iniciais para as discussões nos fóruns de discussão. Nesse modelo os **tutores presenciais** tem a função de orientação em relação ao funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), alerta sobre os prazos das atividades e coordenação de encontros presenciais, além da aplicação das avaliações, que também são planejadas, elaboradas pelo professor formador e/ou conteudista.

O destaque feito ao funcionamento pedagógico dos cursos UAB é apenas para que possamos refletir sobre o desenvolvimento das funções docentes nessa proposta e, se efetivamente, esse modelo corresponde aos anseios e as expectativas daqueles que conhecem, pensam, vivem e fazem a EaD de qualidade no Brasil, mesmo que este não seja o foco desta tese.

Como política pública, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é a maior proposta em execução nos dias atuais, pois funciona como uma articuladora entre as IES e os governos (estaduais e municipais), objetivando implementar cursos de formação, principalmente licenciaturas, que atendam a demandas locais por educação superior e, ao mesmo tempo, fortalecer as estruturas de funcionamento da EAD nas IES do país. Nessa perspectiva, é uma iniciativa válida e necessária, mas no sentido de modelos de EAD implementados, ainda precisa de ajustes, mudanças, transformações, alterações¹⁴.

O fato é que com o Sistema UAB, o desenvolvimento da educação a distância no contexto universitário cresceu e como uma ação advinda das políticas públicas nacionais, cresceu também a destinação de projetos, renovação das estruturas físicas, administrativas e de pessoas nas IES, consolidando uma rede para formação dos docentes das universidades públicas para o trabalho pedagógico com o uso das TIC e a metodologia da EaD, além é claro da destinação de recursos financeiros para suprir as necessidades estruturais e de equipamentos para a EaD. No entanto, sabemos que a educação a distância depende ainda da aceitação da sociedade de maneira geral e do conhecimento aprofundado daqueles que a desenvolvem, uma vez que, mesmo hoje no século XXI ainda existem profissionais que estão “fazendo” EaD no país sem conhecê-la de fato e sem acreditar nessa

¹⁴ Essas propostas serão encaminhadas nessa tese na análise do modelo UAB da UNEB a seguir.

forma de fazer educação de qualidade, além de não “dominar” o potencial uso das tecnologias.

O desafio atual constitui-se em continuar ampliando a oferta de cursos EaD e ao mesmo tempo implementando estratégias de monitoramento e aperfeiçoamento das estruturas de oferta no sentido de possibilitar, no contexto dos projetos e propostas gestados pela UAB/CAPEs e dos diversos modelos de cursos implementados hoje pelas universidades e instituições de ensino superior particulares, o desenvolvimento da educação a distância como **educação**, buscando sempre qualidade, formação continuada docente, ampliação e atualização das estruturas tecnológicas e de pessoal. Somente nessa direção podemos lutar pela formalização das condições de trabalho daqueles que vivificam a EaD no Brasil, assumindo o desafio que a acompanha que é a legalização, ou melhor, normatização do trabalho dos profissionais que atuam na EaD, fazendo valer o salário correspondente a carga horária e ao trabalho desenvolvido por esses profissionais.

2.4.1.1 A PROPOSTA EAD DA UNEB DENTRO DO MODELO UAB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através de um grupo que hoje constitui o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), iniciou as discussões em torno da EaD no final da década de 1990 e a consolidou como uma prática, nos anos 2000 com a oferta de cursos de formação continuada, estudos aprofundados nos grupos de pesquisa e análise da possibilidade de implementação de cursos dessa modalidade.

Desse grupo, nascem as primeiras propostas de cursos a distância¹⁵ da UNEB e implementa-se um curso de especialização¹⁶ com a intenção de fornecer

¹⁵ Cursos de extensão acadêmica, de formação de pesquisadores, etc no âmbito da pós-graduação em educação e da graduação.

condições para que os profissionais docentes e técnicos da universidade atuassem na EaD. Durante a realização desse curso, um grupo de professores idealizou, em conjunto com o Instituto Anísio Teixeira (IAT)/Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), a criação de um comitê gestor para a EaD no Estado, unindo forças de todas as IES públicas em prol de um projeto coletivo de oferta da EaD.

Mesmo com uma produção acadêmica relevante em torno da educação a distância e com ações pontuais sendo desenvolvidas no âmbito da universidade, a EaD só passou a configurar como institucionalizada na UNEB no Regimento Geral Interno em 2008, com a atualização desse mesmo Regimento Geral em 2011, pois até então figurava como projetos especiais, mas não como uma estrutura formal dentro da universidade. Assim, no Regimento Geral, na Subseção V, artigo 34 é instituída junto a Pro-Reitoria de Graduação a Gerência de Desenvolvimento de Educação a Distância com a seguinte composição estrutural:

VI - Gerência de Desenvolvimento de Educação à Distância;

a) Secretaria;

b) Coordenação de Ensino de Graduação a Distância;

c) Coordenação de Orientação Pedagógica de Ensino de Graduação a Distância;

d) Coordenação de Tecnologias de Informação; e,

e) Coordenação de Acompanhamento à Tutoria de Ensino de Graduação a Distância.

E na Subseção VII, artigo 40, inciso IV também cria uma Coordenação de Educação a Distância na estrutura administrativa da Pro-Reitoria de Extensão.

O mesmo Regimento Geral, na Subseção IV – Da Educação a Distância, reconhece a EAD como modalidade de ensino e autoriza a oferta regular de cursos no âmbito da UNEB, como podemos constatar a seguir:

Art. 143. Educação a distância é uma modalidade de ensino que possibilita auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos

¹⁶ Curso de Especialização em Educação a Distância, na modalidade semi-presencial exposto de forma detalhada a seguir.

sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informações, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

§ 1º Os cursos ministrados na modalidade de educação a distância serão organizados em regime especial, de acordo com os objetivos e as diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

§ 2º A oferta de cursos de graduação, bem como de programas de mestrado e doutorado na modalidade de educação a distância, será objeto de regulamentação específica pelo CONSEPE e aprovação pelo CONSU, atendida a legislação vigente.

Essa formalização do desenvolvimento da EaD na UNEB, também foi influenciada pelas discussões e ações advindas do Consórcio Bahia, que instituiu a UNEB como primeira representante do Consórcio no âmbito nacional por um período de 02 anos, reconhecendo a história e o potencial da universidade no desenvolvimento pioneiro de ações de formação a distância e de pesquisa sobre educação a distância. E, a partir da formalização da UNEB como representante oficial do Consórcio Bahia, as IES baianas juntaram forças para concorrer ao primeiro edital UAB para oferta de cursos em 2005, chamando assim, a universidade a pensar e formalizar a EaD com mais brevidade para atender a demanda por formação no Estado, apresentada pelo IAT, a época.

Assim, a EaD na UNEB hoje funciona dentro da proposta do Sistema UAB, com a oferta de cursos regulares de licenciatura, especialização, incluindo as propostas de cursos de especialização do PNAP e formação continuada na forma de extensão e aperfeiçoamento. Atualmente a oferta de cursos através da EaD da UNEB é o seguinte:

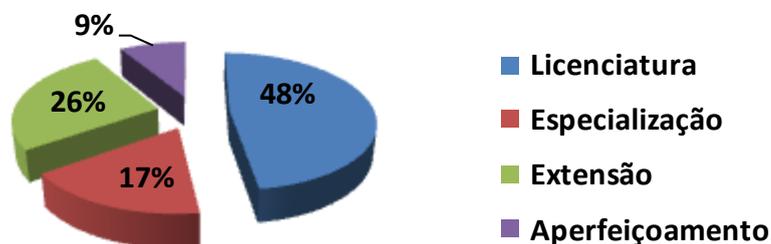


Gráfico 2 Oferta de Cursos EaD UNEB/UAB aprovados.
Fonte: Dados contidos no AVA Gestor da UAB/UNEB

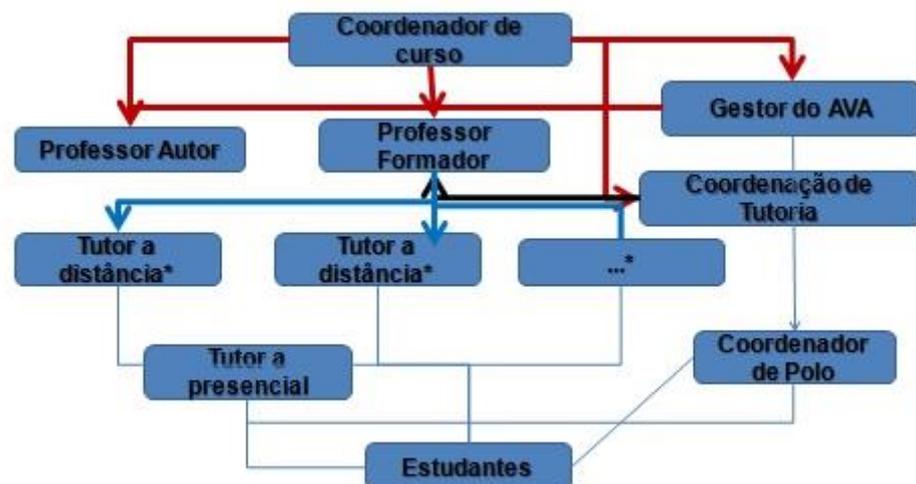
Vale destacar nesse total de oferta de cursos, as graduações que são disponibilizadas com sistema seletivo anual através do vestibular que são:

Nível	Tipo de Curso	Denominação
Graduação	Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> - Química - História - Matemática - Letras Português - Letras Espanhol - Letras Inglês
	Bacharelado	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia - Biologia - Geografia - Educação Física - Computação
Pós Graduação Lato Sensu	Especialização	<ul style="list-style-type: none"> - Administração Pública - Administração Geral
	Aperfeiçoamento	<ul style="list-style-type: none"> - Educação a Distância - Gestão Pública - Gestão Municipal - Gestão em Saúde
Extensão	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Educação em Direitos Humanos - Educação para Diversidade na Escola - Gênero e Diversidade na Escola

Tabela 1 Cursos ofertados pelo Sistema UAB/UNEB

Fonte: Site Campus Virtual UNEB¹⁷

Diante dessa realidade, a UNEB padronizou a oferta dos cursos a distância regulares no vestibular da universidade, a partir do modelo pedagógico de funcionamento da UAB, estabelecendo pequenas alterações apenas para adequação às estruturas da universidade. Vejamos o modelo de gestão pedagógica da EaD da UNEB/UAB:



* O número de tutores a distância é determinado pelo número de grupos existentes por polo.

Figura 2 Estrutura de gestão pedagógica UNEB/UAB de curso

Fonte: Documentos oficiais da gestão de cursos da UNEB/UAB, ilustrado pela pesquisadora, agosto de 2011.

¹⁷ Disponível em <http://www.campusvirtual.uneb.br/>, acesso em 22 agosto 2011.

Esse modelo de gestão pedagógica e de funcionamento já recebe muitas críticas internas e externas hoje, uma vez que o modelo UAB é um híbrido que não prioriza a mediação docente e o contato interativo permanente professor-estudante: , o responsável pela mediação, interação, orientação direta com o estudante é o tutor a distância, o qual desenvolve todas as funções docentes, inclusive a de correção dos instrumentos de avaliação e das atividades de cada curso.

Em relação ao modelo pedagógico da EaD dos projetos dentro da UAB vale esclarecer que o mesmo pode ser alterado, adaptado, ajustados pelas universidades responsáveis que ofertam os cursos. Algumas instituições fazem uso de um modelo industrializado de ensino, uma vez que o objetivo básico é apenas a instrução, onde o trabalho docente é desenvolvido a partir de manuais de instrução (sejam eles digitais, impressos ou *online*) e o currículo apresenta-se como um plano de modelagem. Outras fazem a opção por um modelo que aposta na autoaprendizagem, utilizando-se de propostas pedagógicas orientadas no sentido de possibilitar o livre trânsito do estudante sem o auxílio de professores e tutores, é o que o Professor Oresti Preti chama de “independência intelectual”, modelo este baseado no individualismo.

Em contrapartida, existem instituições que primam por modelos que estimulem a troca de experiência, o diálogo com todos os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento, a cooperação e a colaboração no sentido de construção coletiva do conhecimento. Esses modelos saem da proposta instrucional e propõem a aprendizagem como processo permanente, pois o conhecimento não é dado “*a priori*” e nem tão somente pelo meio social, pois é uma “construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo” (JONASSEN, 1996, p.70), isto porque os “seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico. A fim de realizar isto, eles explicam ideias e fenômenos nos termos do conhecimento existente.”(JONASSEN, 1996, p.73).

A partir dessa compreensão de aprendizagem é que nos modelos de EAD que possuem uma perspectiva pedagógica baseada na dialética, na colaboração e na interação, o professor assume o papel de mediador de aprendizagens mútuas, pois ao mesmo tempo em que ensina ele aprende e orienta as aprendizagens a partir do processo de desenvolvimento de cada sujeito, uma vez que a preocupação

aqui é possibilitar situações pedagógicas que sejam ricas em desafios e que promovam o desequilíbrio dos esquemas prévios do estudante em sua organização de aprendizagem. Nessa perspectiva a instituição de ensino passa a preocupar-se com os processos, a aprendizagem e não somente com os produtos e resultados e, é com base nessa opção de modelo, que tecemos algumas críticas ao modelo adotado pela UNEB/UAB.

Na busca ainda por viver essa perspectiva pedagógica de funcionamento do modelo de EaD na UNEB/UAB é que criticamos. O fato dos cursos serem oferecidos de acordo com as orientações específicas de funcionamento do Sistema UAB no que concerne ao desenvolvimento do modelo pedagógico, sem, contudo, a partir de algumas experiências, ousar na orientação pedagógica.

Mesmo quando busca inovar ou melhor transformar no sentido de fornecer identidade UNEB ao modelo pedagógico da EaD desenvolvida, esbarra nas estruturas burocráticas financeiras de organização, distribuição, pagamento do pessoal uma vez que os cursos UAB estão dentro do escopo financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que só permite um vínculo profissional dentro do seu quadro, dificultando assim contar com profissionais qualificados e habilitados para o desenvolvimento das ações pedagógicas na EaD, uma vez que são poucos os profissionais dentro da instituição que estão aptos para o exercício da docência nesse formato metodológico.

Mas a UNEB está buscando independência na condução e formalização institucional e pedagógica da EaD fora do sistema UAB, construindo propostas de oferta de disciplinas semipresenciais dentro do Projeto Piloto de Oferta da EaD da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o qual conta com a participação de docentes dos diversos campi da universidade, os quais aderem à proposta do Projeto Piloto e passam a pensar e fazer EaD na UNEB, contribuindo para a estruturação e normatização da oferta regular dessa modalidade, conforme consta na legislação nacional, nos cursos presenciais, objetivando implementar uma política de uso das possibilidades metodológicas e tecnológicas da educação a distância, ao mesmo tempo criando uma cultura tecnológicas para o desenvolvimento do ensino superior e popularizando a EaD no contexto da UNEB.

2.4.2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO GERAL

Os fenômenos da formação, da autoria e da mediação no processo de construção de conhecimento nas práticas de currículo que se constituem focos/objetos dessa pesquisa, são analisados no desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação a Distância (ESPEAD), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertado em 2010 pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) do Departamento de Educação do Campus I – Salvador – (DEDCI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 56 Polos UAB espalhados em 53 municípios do Estado da Bahia, como oferta regular dos cursos de pós-graduação a distância da UNEB.

Este é um curso que teve sua proposta gestada por pesquisadores, estudantes e “fazedores” da EaD da própria UNEB e desenvolvido em primeira versão em 2005, com o objetivo de oferecer uma formação crítica, reflexiva e técnica para os professores e técnicos da própria UNEB, para que assim fosse constituído um grupo interno da IES com condições de desenvolver os projetos e ações de educação a distância que estavam por vir à época (nos anos de 2005 e 2006).

Nesse escopo, o curso de Especialização em Educação a Distância foi proposto pela UNEB atendendo as demandas apresentadas no Edital de Seleção UAB nº 01/2006 – SEED/MEC/2006/2007, logrando aprovação, no leque dos cursos propostos pelo Consórcio Bahia¹⁸.

¹⁸ O Consórcio de IES Públicas do Estado da Bahia, criado em 20 de março de 2007, tendo como consorciadas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), enfatiza a inclusão social e digital, a democratização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), através da implantação de uma rede de formação constituída pelas instituições públicas de ensino superior, no cenário contemporâneo das demandas ressaltadas pelas políticas sociais de EAD no Brasil.

O Consórcio Bahia foi criado considerando o papel político e social que as Instituições de Ensino Superior Públicas possuem, assim como os aspectos relacionados

ao significado que as TIC têm no cenário mundial; ao sentido histórico dos processos educacionais e culturais inclusivos no contexto brasileiro em geral e, particularmente, à forma como esta problemática é compreendida na sociedade baiana, através do desenvolvimento tecnocientífico produzido por nossas Universidades e pelas políticas e ações governamentais (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p.).

O resgate de tais aspectos foi fundamental para expor o papel estratégico do Consórcio, para reafirmar o papel das instituições públicas na formação inicial e continuada do grande contingente populacional do Estado e, diante desse contexto, o curso de Especialização em Educação a Distância tornou-se ponto potencializador do atendimento às necessidades de formação de pessoas para o trabalho com a EAD no Estado.

Dessa forma, o projeto do Curso de Especialização em EaD consistia em disponibilizar

[...] um potencial inovador que a Educação na modalidade a distância representa para o desenvolvimento de estratégias, performances e ações pedagógicas, criativas e transformativas no contexto da formação docente, “numa perspectiva crítica, histórico-social, com uma base epistemológica e curricular diferenciada, comprometida com a produção colaborativa e a difusão social de conhecimento, tecnologia e cultura” (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p),

pois assim refletiria na formação dinâmicas pedagógicas instituintes (HETKOWSKI, 2004), novas performances metodológicas (ALVES, 2005) e performances de aprendizagens, voltadas para a inserção crítica e criativa dos sujeitos educandos na dinâmica da sociedade atual.

Considerando essa intenção e perspectiva de formação, o referido curso foi proposto com a intenção de garantir a “qualidade dos processos de formação que utilizam como base material as tecnologias digitais, tal como adverte Fróes Burnham (2003, 1999) da necessidade de instituição social da “sociedade da aprendizagem” (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p), na qual o acesso à informação e à geração e difusão de conhecimento devem transformar-se em elementos-chaves na

constituição de indivíduos sociais autônomos e instituintes, inseridos ativamente no processo de revolução epistemológica, em que a ciência passa do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1998), e o ser humano tem no processo do conhecimento a possibilidade e a condição para o exercício da cidadania e do ser sujeito indivíduo-social.

Dessa forma, com a necessidade urgente em preparar os professores para atuarem com a prática de Educação a Distância, a UNEB, considerando sua estrutura física e organizacional – multicampi – que tem como objetivo desenvolver e oferecer diferentes modalidades para atender comunidades distantes das sedes principais, considerando também que a multicampia (FIALHO, 2005)

é possibilitadora de uma abrangência incomensurável para o desenvolvimento educacional em todo o estado da Bahia e a UNEB tem essa estrutura como propulsora da formação de profissionais em todas as áreas, bem como tem o compromisso de oferecer cursos de formação para seus profissionais atenderem melhor às múltiplas regiões de sua abrangência (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p),

é que o projeto do curso Educação a Distância formação dos professores, foi apresentado com os seguintes pilares básicos:

1. A instauração de uma lógica heterárquica que permitirá a socialização de diferentes saberes.
2. A criação de novos “locus” de aprendizagem mediada pelos suportes digitais.
3. A construção de uma prática pedagógica através da modalidade EAD, que extrapole a transposição das práticas pedagógicas presenciais para um ambiente virtual. (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p).

Tais pilares sustentaram os objetivos do curso que são:

- **Formar docentes das instituições públicas de ensino superior para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas na área de educação a distância**, possibilitando reflexões teóricas e metodológicas sobre o tema.
- **Capacitar profissionais docentes das instituições públicas de ensino superior**, criando momentos presenciais e a distância para construção e socialização sobre EAD;
- Refletir sobre a utilização pedagógica do ambiente virtual de aprendizagem moodle, sobre a utilização de material didático e sobre mediação em práticas pedagógicas em EAD;
- Contribuir para a construção de um olhar diferenciado da modalidade de educação à distância, indo além da mera

transposição da prática presencial para prática pedagógica a distância. (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p) (grifos nossos).

Como podemos perceber, o curso **foi gestado para ser desenvolvido com docentes das instituições públicas de ensino superior** e não com o público social de maneira geral. Destaque este que comentaremos na apresentação e análise do curso na sua terceira edição no tópico 2.4.2.1.

Assim, o curso foi proposto inicialmente no projeto original UAB/UNEB com o seguinte formato:

- Tipo: Especialização Lato Sensu (Resolução 03/99 – CNE)
- Carga horária: 390 horas
- Modular – 10 módulos
- Numero de vagas: 400, sendo 100 vaga por turma
- Numero de turmas: 04
- Oferta: Regular
- Clientela: Docentes de instituições de ensino superior do estado

Com esse formato, os requisitos principais para inscrição e seleção foram: “Professores de instituições públicas de ensino superior, que atuam em diferentes áreas e que estejam interessados em discutir EaD e atuar nesta modalidade” (PROJETO DO CURSO, 2007, s/p) e, por estes requisitos o curso não apresentou na sua estrutura curricular nenhuma disciplina que discutisse educação a distância enquanto modalidade de ensino, uma vez que os professores das instituições públicas de ensino superior pertencentes ao Consórcio Bahia, já integravam grupos de discussão e estudo sobre a EAD em suas respectivas instituições. Dessa forma, a estrutura curricular do curso no projeto proposto foi a seguinte:

5.4 – ESTRUTURA CURRICULAR, CARGA HORÁRIA, CREDITAÇÃO					
Ordem	Disciplina	Carga Horária	Creditação		
			Teórico	Prático	Trabalho
1.	Comunidades Virtuais de Aprendizagem	30		1	
2.	Psicologia ecológica	30	2		
3.	Currículo e EAD	30	2		
4.	Metodologia do Ensino Superior	45	2		
5.	Trabalho colaborativo na WEB	30		1	
6.	Metodologia da Pesquisa	60		2	
7.	Design e elaboração de material didático	60		2	
8.	Avaliação e EAD	30	2		
9.	Mediação pedagógica	30		1	
10.	Trabalho Orientado e Seminários Temáticos	45	1	1	
Carga horária total do curso		390			

Tabela 2 Estrutura Curricular, carga horária, creditação do curso Especialização EAD
Fonte: Projeto do Curso, 2007, s/p.

A partir da estrutura curricular, confirmamos a inexistência de algum componente curricular específico para discutir, apresentar as questões específicas relativas a educação a distância a exemplo da legislação, da proposta metodológica, dentre outros. Entendemos ser essencial, a presença de um componente e/ou proposta de trabalho que apresente aos não conhecedores dessa modalidade suas especificidades.

2.4.2.1 A 3ª EDIÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A 3ª edição do curso, iniciada em 2010, campo investigativo dessa pesquisa, foi constituída por 12 (doze) grupos/turmas, abarcando um total de 08 (oito) pólos presenciais e com 406 (quatrocentos e seis) cursistas ao todo inicialmente, 10 (dez) tutores presenciais, 12 (doze) tutores a distância, conforme quadro 1 a seguir:

Polo/Grupo	Municípios atendidos	Nº de cursistas iniciais
Brumado – G1	Brumado, Guanambi, Caetitê, Matina, Riacho de Santana	35
Brumado – G2	Camaçari, Brumado, Salvador, Cabaceiras do Paraguaçu, Candiba, Rio de Contas	33
Conceição do Coité – G3	Salvador, Mata de São João, Conceição do Coité, Alagoinhas, Camaçari, Lauro de Freitas, Serrinha	33
Conceição do Coité – G4	Conceição do Coité, Serrinha, Santa Luz, Feira de Santana, Ichu, Campo Formoso, Serrolândia, Araci, Salvador	35
Euclides da Cunha – G5	Euclides da Cunha, Araci, Antas	28
Feira de Santana - G6	Ibotirama, Jequié, Ipiaú, Salvador, Paratinga, Vitória da Conquista, Ibitiara, Jaguaquara, Buritirama, Ibirataia	39
Lauro de Freitas – G7	Itabuna, Itagi, Salvador, Jequié, Ipiaú, Lauro de Freitas, Eunápolis, Vitória da Conquista, Paulo Afonso	33
Lauro de Freitas – G8	Lauro de Freitas, Salvador, Santo Antonio de Jesus	31
Santo Estevão – G9	Santo Estevão, Feira de Santana, Castro Alves, Itaberaba	33
Valença – G10	Valença, Nilo Peçanha, Castro Alves, Feira de Santana, Santo Estevão, Itabuna, Cachoeira, Santo Antonio de Jesus	34
Valença – G11	Valença, Vitória da Conquista, Santo Antonio de Jesus, Dom Macedo Costa	35
Vitória da Conquista – G12	Vitória da Conquista, Jacaraci, Poções, Eunápolis, Paulo Afonso, Itagimirim	37
8 Polos/ 12 Grupos	47 municípios atendidos	406¹⁹

Tabela 3 Distribuição de municípios e numero de cursitas por polo presencial UNEB/UAB. Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso, disponível em www.ava3.uneb.br e diário de campo da pesquisadora, 2011.

Pelo fato do campo investigado ser muito amplo, delimitamos como *lócus* específico de significação e desenvolvimento da pesquisa, o Grupo 12 (G12) que é representado pelo pólo de Vitória da Conquista (VCA12), para análise dos fóruns de discussão. O critério de escolha desse grupo foi aleatório, visto que a pretensão da pesquisa é analisar os processos de mediação e autoria desenvolvidos nas práticas curriculares dos fóruns de discussão e, como já dissemos que seria impossível fazer isso com o total dos fóruns disponíveis, aleatoriamente escolhemos um grupo para estudo.

O curso no seu formato atual possui 09 (nove) disciplinas, distribuídas em 03 (três) módulos, desenvolvidas ao longo de 390h/a de duração total do curso na modalidade a distância. A inexistência de uma disciplina específica que aborde a

¹⁹ Ver quantitativo de cursistas atendidos por município no Estado da Bahia no apêndice B.

EaD, suas especificidades pedagógicas e metodológicas, necessidade de formação de professores, fez que com a coordenação e o corpo de professores que constituem o curso, implementassem o desenvolvimento de um eixo integrador discursivo, na forma de seminários, para que preencham essa lacuna e abordem no decorrer de todo o curso a legislação, as práticas e a dinâmica da educação a distância. Com a existência de um eixo interdisciplinar, as disciplinas são assim distribuídas:

Módulo I – abril/2010 a outubro/2010

- Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) – 30h
- Currículo e EAD (CEAD) – 30h
- Psicologia Ecológica (PSECO)– 30h
- Metodologia do Ensino Superior (MES) – 45h

Módulo II – outubro/2010 a abril/2011

- Mediação Pedagógica (MEP) – 30h
- Metodologia da Pesquisa (MP) – 60h
- Design e Elaboração de Material Didático (DEMD) – 60h

Módulo III – junho/2011 a setembro/2011 (pós período de greve na Uneb)²⁰

- Avaliação e EAD (AEAD) – 30h
- Trabalho Colaborativo na WEB (TCW) – 30h
- Trabalho Orientado e Seminários Temáticos – 45h

Das 09 (nove) disciplinas do curso, optamos por trabalhar com 03 (três) delas que foram: Trabalho Colaborativo na WEB (TCW) e Mediação Pedagógica (MPED) por ter a pesquisadora construído parte da proposta de trabalho das mesmas com as professoras formadoras e por discutirem conteúdos e práticas relativas ao objeto direto dessa investigação; e Design e Elaboração de Material Didático (DEMD), pelo fato de ter sido gestada e desenvolvida em toda sua completude pela pesquisadora, além de formalizar na prática, com a produção de materiais didáticos diversos, as discussões tecidas ao longo do curso nas disciplinas

²⁰ A Universidade do Estado da Bahia, juntamente com as outras três universidades estaduais da Bahia entraram em greve no mês de abril de 2011, permanecendo em estado de greve até o mês de junho do mesmo ano. Por esse motivo, as atividades letivas foram paralisadas como todas as atividades letivas da universidade.

cursadas anteriormente. Os conteúdos de trabalho de cada disciplina estão disponíveis nos planos de curso (anexos A, B e C).

Torna-se necessário esclarecer, que o projeto original tinha uma proposta metodológica semipresencial, um público definido interno (de professores e técnicos) que cotidianamente trabalhavam com a educação de maneira geral, tanto na gestão como na docência, e o mesmo não sofreu alterações para se adequar a nova realidade de curso regular na modalidade a distância, com oferta aberta²¹. Isso vem ao longo da sua oferta em três edições, três turmas regulares demonstrando a necessidade de ajustes e complementações metodológicas, adequação curricular e estrutural, uma vez que o curso hoje tem estudantes que se tornam-se aptos a cursá-lo, que não possuem experiência na docência e nem com o planejamento de projetos educacionais, não possuem uma visão do funcionamento da educação.

Vale destacar que nesta edição do curso, as atividades dos Seminários Temáticos foram desenvolvidas no sentido de suprir a falta de uma discussão específica sobre a legislação de EaD no Brasil, dando suporte ao trabalho pedagógico com os conteúdos das disciplinas mais específicas tais como Currículo, Avaliação, Comunidades Virtuais de Aprendizagem, Trabalho Colaborativo na Web e Design e Elaboração de Material Didático.

Nesse contexto, naturalmente se constituem sujeitos/atores dessa pesquisa as 03 (três) professoras formadoras/autoras das disciplinas escolhidas, a tutora a distância que acompanhou o G12 e os cursistas do G12, sujeitos ativos participantes dos fóruns de discussão.

As professoras formadoras-autoras são mestres em Educação e Contemporaneidade, ambas são professoras da Universidade do Estado da Bahia e pesquisadoras, estudiosas e praticantes da EaD dentro e fora da universidade. A tutora a distância é licenciada em Pedagogia e especialista em Língua Portuguesa e Tecnologias Educacionais e atua com formação de professores para o uso das tecnologias em um dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do Estado.

²¹ Toda e qualquer pessoa com graduação completa que obtiver aprovação no processo seletivo, podem cursar a especialização, independentemente de seu campo de atuação e intenção com o desenvolvimento do curso.

O grupo 12 (G12) foi constituído por 37 (trinta e sete) inscritos ao todo, dos quais apenas 11 não concluíram o curso. O grupo possuía o seguinte perfil geral:

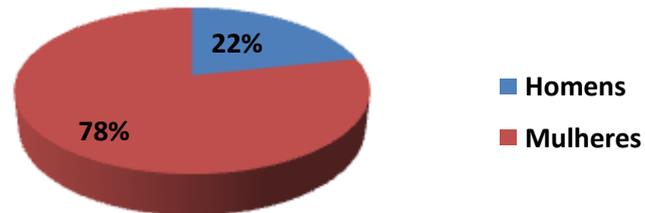


Gráfico 3 Percentual de Homens e Mulheres participantes do G12, turma de 2010.
Fonte: Diário de Pesquisa e informações do AVA do curso, 2010.

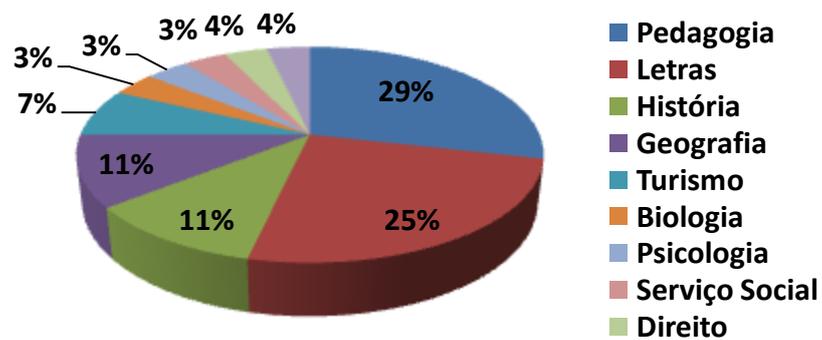


Gráfico 4 Formação Inicial das Mulheres do G12 – turma 2010.
Fonte: Diário de Pesquisa e Informações do AVA do curso, 2010.

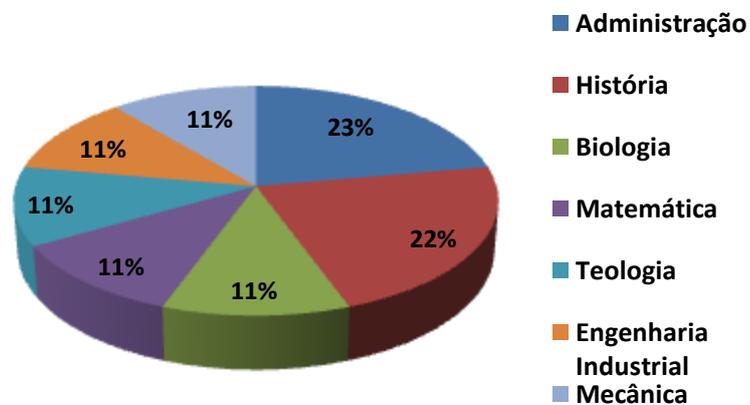


Gráfico 5 – Formação Inicial de Homens do G12 – turma 2010.
Fonte: Diário de Pesquisa e informações do AVA do curso, 2010.

Numa direção própria de constituição da turma com 78% dos cursistas sendo mulheres e 22% homens, tivemos 51,35% do total de cursistas docentes em exercício nas redes públicas de ensino da educação básica, fato este que contribuiu muito para a ampliação da dinâmica de participação e contribuição destes nos fóruns de discussão, pois o cotidiano da sala de aula passou a alimentar as discussões e dar significado à formação refletindo sobre os espaços formativos em que atuam e sobre as várias possibilidades apresentadas pela educação a distância, no sentido de ampliação do horizonte de atuação profissional e melhoria da qualidade do trabalho educativo..

Assim, com o intuito de preservar as bases subjetivas do desenvolvimento do trabalho pedagógico dos sujeitos e, também, a intimidade formativa de cada um em seus momentos de aprendizagem, bem como para não haver interferências emocionais e afetivas no procedimento da análise interpretativa do material produzido nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares, foram utilizados códigos personalizados para identificar cada um dos sujeitos da pesquisa como exposto a seguir:

- As professoras formadoras autoras estão identificadas pelas iniciais da função exercida no curso, isto é, PFA (professora formadora autora) e pela sigla da disciplina de responsabilidade de cada uma delas (MPED, DEMD e TCW);
- A tutora a distância, como é apenas uma, pelas iniciais da função, TD;
- Os cursistas estão identificados pela função no curso CC (cursista) e por nomes fictícios complementando. Ex. CCAndrea.

Foi o material produzido por estes sujeitos como discussões, interpretações teóricas, relatos de experiência, estudos aprofundados no desenvolvimento dos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares que utilizamos como suporte, base para a análise e compreensão de como interrelacionam-se a autoria e a mediação no processo de construção do conhecimento nesse curso de ESPEAD.

2.5 OS DISPOSITIVOS DE COLETA

Para contemplar os objetivos propostos, em consonância com a metodologia gestada a partir da bricolagem, são necessários dispositivos para acesso aos dados, as informações e aos conhecimentos que possibilitem a construção de um “retrato elucidador”, descritor e analítico do problema, pois não se pode perder de vista as perspectivas do indivíduo em atividade e, nesse sentido, precisamos também, mediar a apreensão desse âmbito em relação ao contexto simbólico/institucional e cultural por ele construído (MACEDO, 2006).

Assim, inicialmente utilizamos como dispositivos de coleta um **formulário de informações gerais** (apêndice C) no qual os cursistas do G12 forneceram dados que possibilitaram a construção de um perfil do grupo em análise, como apresentado nos gráficos do item 2.4.2.1; **as narrativas dos cursistas nos fóruns de discussão** analisados nas disciplinas selecionadas, além da **análise documental** do material oficial, institucional disponibilizado sobre o curso e o projeto UAB na UNEB.

Dispositivos	Objetivos
Formulário de informações	Obter informações gerais que possibilitassem construir um perfil dos cursistas
Narrativas dos cursistas nos fóruns	Identificar a partir das interações estabelecidas nas narrativas os sinais, as pistas da interrelação mediação/autoria e de colaboração no processo formativo
Extratos	Demonstrar a partir dos discursos os significados da interrelação mediação/autoria e da colaboração no fórum de discussão

Tabela 1 Sumário dos dispositivos de coleta
Fonte: Mapa de pesquisa da pesquisadora, 2012.

Desse modo o uso de documentos como dispositivos de pesquisa é um complemento necessário para compreensão do contexto, pois estes não são

[...] apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas

características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante (FLICK, 2009, p. 233).

O formulário de informações gerais possibilitou o acesso a informações importantes para que pudéssemos conhecer melhor os sujeitos participantes do curso e compreender alguns aspectos da formação, inclusive a condição do exercício da mediação e das práticas de autoria no desenrolar da discussão, tais como a formação inicial, o campo de atuação e o motivo da opção de fazer o curso em análise.

As narrativas dos cursistas nos fóruns de discussão foram utilizadas para compreendermos a partir do desenvolvimento dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento a arquitetura da interrelação autoria e mediação na formação a distância e, a opção pelos fóruns de discussão foi pelo fato de ser o recurso, utilizado como dispositivo de desenvolvimento da aprendizagem e de avaliação, que melhor permitiu visualizar a dinâmica formativa dos sujeitos no curso, pois nesse recurso tornaram público as suas impressões, visões críticas, posições conceituais, dúvidas, críticas, problemas, experiências e sentimentos em relação as temáticas discutidas e a própria formação em EaD.

Vale esclarecer que a escolha dos fóruns de discussão a serem analisados foi feita considerando como critério o número de contribuições feitas em cada um deles por disciplina e o fórum com mais contribuições, um de cada disciplina foi selecionado, sem entrar no mérito do teor da discussão do conteúdo ou qualidade das intervenções.

Dos fóruns selecionados foram feitas três leituras: uma primeira geral para familiarização com o texto, as impressões e sentidos apresentados pelos sujeitos no decorrer das discussões; uma segunda para perceber os sentidos dados ao processo formativo, a intenção dos sujeitos com o processo de construção do conhecimento, a interpretação do contexto em que se desenvolveu cada conjunto de discussão em cada um dos fóruns; e a terceira foi uma leitura minuciosa de cada discussão para selecionar os destaques a serem interpretados compreensivamente, os quais foram chamados de extratos e utilizados para compreender a interrelação existente entre os sentidos de autoria, mediação e colaboração explicitados nas contribuições.

Após identificar os extratos em cada tópico de discussão nos fóruns, selecionamos por grupo de análise os que mais aderiam a discussão de autoria, depois de mediação e por fim de colaboração. Com esses tópicos selecionados iniciamos o processo de interpretação compreensiva e passamos a construir a análise dos dados e informações pesquisadas.

A análise documental possibilitou “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões [...] de interesse” (LUDKE e ANDRE, 2005, p. 38), pois constituiu em uma fonte estável e rica de informações importantes para compreensão das formações discursivas e dos interdiscursos interpretados nos fóruns de discussão analisados. Também a análise documental contribuiu para a identificação das concepções pedagógica e política da proposta do curso, bem como das linhas de orientação para o desenvolvimento didático-metodológico do mesmo, principalmente, das disciplinas foco dessa investigação, favorecendo a compreensão da orientação pedagógica para os processos de mediação e de autoria desenvolvidos pelos sujeitos/atores e, conseqüentemente, para implementação do currículo, dentro das possibilidades de construção do conhecimento existentes. A análise de documentos foi um dispositivo complementar e, ao mesmo tempo, diagnóstico, pois serviu como base para definição dos demais dispositivos utilizados nessa investigação.

Na pesquisa em tela, os documentos foram essenciais para identificar as concepções da proposta de formação e, conseqüentemente, as orientações para o desenvolvimento do curso.

Assim, as informações contidas nos formulários de informações gerais nos auxiliaram a analisar melhor o projeto do curso e identificar as necessidades de reformulação curricular da ESPEAD, além de auxiliar na compreensão do que foi exposto pelos sujeitos nas discussões a partir das formações discursivas e das condições de produção que os cercam.

Nesta pesquisa, a metodologia se desdobra da percepção do fenômeno no contexto e se vai construindo a partir das necessidades de significação do fenômeno pesquisado e do que nos foi sendo apresentado na análise do material e na compreensão dos significados e sentidos dos sujeitos da formação. É, portanto,

uma metodologia imbricada e implicada no contexto, uma interpretação compreensiva. Assim, a pesquisa esteve enxertada do desejo e da vontade de transformar, pois “o desejo de conhecer é um servo do desejo de prazer. Conhecer por conhecer é um contrassenso” (ALVES, 2006, p. 10) uma vez que o prazer faz parte desse processo. Por esse motivo, esta pesquisa busca propor uma ação efetiva que possibilite refletir criticamente sobre os processos de construção do conhecimento para uma prática colaborativa em rede numa ação específica de formação a distância.

Por tudo isto se torna necessário pensar o fenômeno a partir da interpretação e compreensão dos conceitos essenciais no desenvolvimento da pesquisa, em diálogo com constructos teóricos que articulam abordagens acerca do conhecimento, currículo, formação, mediação e autoria, bases fundamentais da tese que aqui se sustenta.

3 ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DO CURRÍCULO

A história de vida de todo organismo é uma história de mudanças estruturais coerente com a história de mudanças estruturais do meio em que ele existe, realizada através da contínua e mútua seleção das respectivas mudanças estruturais.
(MATURANA e VARELA, 2007)

As Ciências Cognitivas (Cico), como campo do conhecimento, orientam e apresentam subsídios para o estudo, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos em torno de como a mente funciona nos processos de construção e difusão do conhecimento humano: constitui-se num campo científico que busca investigar as questões do conhecimento.

De acordo com Varela (2003) a

ciência [...] não só reconhece que a própria investigação do conhecimento é legítima, mas também concebe o conhecimento numa perspectiva ampla, interdisciplinar, muito além das fronteiras tradicionais da epistemologia e da psicologia (p. 23)

Por isso, considera-se que o “mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que só é projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (PONTY *apud* VARELA, 2003, p. 22) e, como consequência disso, podemos dizer que as Cico como campo, pois ela busca explicar e analisar o pensamento, a mente humana de acordo com os objetivos das demais disciplinas, áreas do conhecimento, explicar o ser humano e sua complexidade na diversidade que o constitui, ou melhor, “na medida em que a compreensão do fenômeno cognitivo demanda a contribuição da episteme dada por diferentes disciplinas que, ao combinarem-se, produzem uma nova episteme, uma emergência” (FIALHO, 2001, p. 12). Essa nova episteme é produzida com o auxílio

das Cico, quando essas assumem uma posição transdisciplinar, um campo ampliado.

Fróes Burnham (2010)²² afirma que as Cico assumem, assim, uma posição de meta-campo, pelo fato de buscar compreender como é que as diferentes ciências que estudam o conhecimento percebem, expressam e traduzem este conhecimento e, neste processo, como este conhecimento pode se tornar elemento de compreensão de comunidades epistêmicas .

Por isso, na incompletude do processo de aprendizagem, buscamos apresentar uma compreensão inicial das Cico para os processos formativos, para as práticas de currículo e, assim, contextualizar a abordagem trabalhada na construção dos conceitos de cognição, formação e currículo, numa proposta de investigação do desenvolvimento da autoria e da mediação na EaD.

Compreender o papel das Ciências Cognitivas no processo formativo e suas relações com os processos formais de educação, com a consolidação das práticas de currículo²³ e com a aprendizagem humana *lato sensu* não é tarefa fácil, mas é algo possível. Neste texto, buscamos uma abordagem integrada que pretendeu, ao menos, explicitar pensamentos, interpretações de leituras, apropriações de conceitos que possibilitem uma descrição do processo de construção desse conhecimento em rede e na rede da formação a distância na educação universitária.

Nessa perspectiva, importa então considerar o que são as Cico para nos situar, inicialmente. As Cico para Gardner (2003) são “os esforços [empíricos] para explicar o conhecimento humano” (p. 20), pois

[...] é um esforço contemporâneo, com fundamental empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente aquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego. [...] esforço para explicar o conhecimento humano (GARDNER, 2003, p. 19-20).

²² Anotações de Aula - considerações foram feitas por Fróes Burnham em aula da disciplina Análise Cognitiva, semestre 2010.1 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

²³ Este conceito será trabalhado de maneira mais aprofundada *a posteriori*.

Varela (2003) caracteriza as Cico **não como**

[...] **um campo monolítico**, embora tenham, como qualquer **atividade social**, pólos dominantes, de forma que algumas de suas **vozes participantes** [psicologia, lingüística, neurociência, inteligência artificial,...] **tenham tido mais força que outras em diferentes períodos** de tempo” (p. 24)²⁴.

Percebemos que há uma interligação temporal, contextual e conceitual que amplia o significado do que chamamos de Ciências Cognitivas e, por esse fato, acreditamos que mesmo não sendo novas, as

Cico eram utilizadas como uma prática de disciplinas isoladas e são elas que constituem as Cico e se reconhecem como Cico pois continuam preservando sua metodologia, seu objeto, utilizando um paradigma próprio de cada uma delas, por isso elas não se constituem como um campo antropocêntrico (MICHINEL, 2010, anotações de aula)²⁵.

Por esse fato que em outra visão complementar, podemos afirmar que as Cico são um **campo interdisciplinar**, conquanto demandem do ser humano um exercício polilógico e polifônico no estudo da mente (intelecto, pensamento, entendimento, alma, espírito), da inteligência (a faculdade de aprender ou compreender, de resolver problemas: percepção, apreensão, intelecto, criatividade), da dos sentimentos (percepção, sensação, socialização), das relações, isto é, é “o estudo científico dos processos mentais; a busca por entender a mente humana por numerosos métodos e teorias, por isso nela estão reunidas a Psicologia, a Filosofia, a Inteligência Artificial, a Neurociência e a Lingüística, dentre outras ciências” (GALEFFI, 2009, anotações de aula)²⁶, e outras vezes ela se constitui um meta-campo, um meta-ponto de vista, por nocionar estudos a partir de diversos campos/áreas.

Podemos assim afirmar que, na prática, as Cico descrevem, explicam e, eventualmente, simulam as principais disposições e capacidades da cognição

²⁴ grifos nossos.

²⁵ Anotações de aula - considerações forma feitas por José Luiz Michinel em aula da disciplina Análise Cognitiva, semestre 2010.1 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

²⁶ Anotações de aula - considerações foram feitas por Dante Augusto Galeffi em aula da disciplina Metodologia e Processos de Análise Cognitiva durante o semestre 2009.2 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

humana, quais sejam: a linguagem, o raciocínio, a coordenação motora e planificação e, não somente busca entender a mente humana mas, também, busca entender os processos que constituem o homem, bem como, enquanto parte constitutiva do todo vivo terrestre, como animal, como Ser em constante formação.

Nesta perspectiva, a formação é compreendida como um processo que possibilita transformar experiências de aprendizagem em conhecimentos que são necessários ao exercício da vida pessoal, profissional, intelectual, emocional do ser humano no contexto social, assim como é experiência cognitiva de transformação – a própria formação -.

Nessa abordagem, vale salientar que, no processo formativo, a mente - objeto de estudo das Cico - não é apenas

uma rede complexa de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente (VIGOTSKI, 2003, p. 108)

Isto nos possibilita pensar um conceito de cognição para além apenas da subjetividade individual do sujeito, uma vez que acreditamos que o ser humano se desenvolve e aprende sempre em comunidade, com/junto ao outro e seu processo formativo é permanente e ocorre em interação intrasubjetiva, intersubjetiva e transubjetiva²⁷.

Para falar de como as Cico são apropriadas e exploradas pelo processo formativo, é necessário esclarecer a compreensão de alguns conceitos nesse contexto, uma vez que aqui assume-se uma posição dialógica, multirreferencial e complexa.

Vale esclarecer que acreditamos, assim como Deleuze e Guattari (1997), que “todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes” (p. 27). Por isso, buscamos apresentar uma evolução interpretativa desses conceitos, consoante a compreensão de que

²⁷ Intrasubjetiva – interação do sujeito com ele mesmo; intersubjetiva – interação do sujeito com o outro sujeito; transubjetiva – interação do externo ao grupo, com aquele ou aquilo que não é conhecimento pelo grupo (FRÓES BURNHAM, 2011, anotações de aula).

não há conceito de um só componente [...] (e) não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...) (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 27).

Por acreditar que os conceitos podem conter muitos componentes e ser utilizados de acordo com o contexto que os cerca e com a interpretação do sujeito que faz uso deles, buscamos ampliar a visão em torno da cognição, da formação e do currículo, explicando de forma descritiva a relação complexa entre as Cico, a construção do conhecimento e o processo formativo nos diversos espaços de aprendizagem²⁸, pois não devemos mais “nos contentar, com o que nos é dado para limpar ou reluzir conceitos, mas faz-se necessário que comecemos a fabricá-los, a criá-los, recriá-los, a situá-los e a persuadir as pessoas a dar-lhes crédito e recorrer a eles” (MACEDO, 2010, p. 33).

As TIC nos auxiliam nesse movimento de transformação e contribuição para que o desenvolvimento cognitivo também ultrapasse as barreiras do modelo tradicional de aprender, uma vez que “a velocidade com que trafegam dados nas infovias e a extensão do alcance das informações que estes “canais” permitem circular no “mundo ciber” contribuem para uma mudança radical na compreensão da relação tempo-espço” (FROES BURNHAM, 2010, p. 9), conseqüentemente, na compreensão da relação existente entre os conceitos e seus significados e do processo de construção do conhecimento.

Por este motivo, explicitar a compreensão de formação e de currículo como processos, práticas implicadas e imbricadas na educação que se desenvolvem na modalidade a distância, mediadas TIC auxiliará a (re)significar os conceitos de autoria e mediação a partir dessa realidade.

Dentre as formas de definir o ser humano que a Ciência Moderna elaborou, há a categoria de *homo sapiens* que está sendo matizada a partir das categorias *homo faber*, *homo ludens*, dentre outros. Nessa linha, ela bem poderia ser re-elaborada para *homo cognoscens* sem comprometer em absoluto os limites

²⁸ Espaços de aprendizagem e formação aqui são compreendidos a partir da perspectiva de Fróes Burnham (2000) como locais que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho.

teóricos da categoria supracitada, pois a cognição está intimamente ligada à própria natureza humana, necessária como é ao modo gregário de vida dos humanos. Nesse sentido, ele vive sempre coletivamente, não considerando apenas as implicações de suas características individuais que, não obstante, conformam-se dialeticamente no espaço das interrelações sociais. Talvez, esse seja mesmo o *ethos* comum a toda a humanidade, o elemento que unifica o modo de vida do homem, contribuindo sobremaneira para o conceito de humano, o que nos leva a uma reflexão mais aprofundada em torno dos conceitos que norteiam a atividade humana no processo formativo e constituem uma rede epistemológica de significados e significantes.

Nessa linha de abordagem, mas numa perspectiva antropológica, cognição, formação e currículo se imbricam e se implicam apenas no limiar do séc. XIX como resultado da emergência de uma noção crescentemente individualista e subjetivista dos fenômenos cognitivos em geral e das necessidades de instrumentalização, capacitação de pessoas para o mercado de trabalho, com uma noção equivocada de formação e, conseqüentemente, de um currículo formativo. A crítica a essa noção nos encaminha a uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre esses conceitos.

No dialogo contrastivo entre os conceitos emergidos do campo pesquisado e o aparato teórico produzido sobre a temática em foco, elaboramos uma Análise Contrastiva dos conceitos em tela, abordando-os a partir das seguintes perspectivas:

- **Currículo**

- Espaço de disputa e de transformação do ser
- Instrumento potencializador do exercício de práticas colaboradoras, autoras e dialogicamente mediadas.

- **Formação**

- Processo essencial que a partir da concepção garante a produção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas autoras e mediador
- Movimento de significação da práxis

- **Mediação**

- Como essencial para ressignificação do processo formativo e da construção do conhecimento
- A partir da intencionalidade e potencialidade pedagógica e formativa
 - **Autoria**
- A natureza da autoria
- Os processos interacionais de autoria no ato formativo
 - **Colaboração**
- Como fator essencial para o desenvolvimento da formação
- A partir da relação da dinâmica instituída na rede nos espaços de produção de saberes que potencializam os processos de autoria e de mediação

Entendendo que os processos ora apresentados fazem parte do todo complexo que constitui o ser humano na dinâmica social do processo de construção do conhecimento, é que iniciamos nossa construção teórica a partir da compreensão dos aspectos cognitivos que circundam esta investigação. Deste modo, buscamos a seguir, explicitar um conceito implicado de cognição no âmbito da construção do conhecimento.

3.1 POR UM CONCEITO IMPLICADO DE COGNIÇÃO

Estamos acostumados a conceituar cognição no âmbito das Ciências Cognitivas (Cico) como um ato ou processo de conhecer, que pela sua natureza está relacionada à atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, linguagem e pensamento, como afirmam Gardner (2003), Varela (2003) dentre outros. Vale ressaltar que, se tratando de algo próprio da natureza humana, faltam questões para compreender a cognição como humana social, tais como: sentimento, sensibilidade, sociabilidade, etc.. É nesse sentido, que propomos a reflexão a seguir.

O que é conhecimento e o que é cognição? Responder essa questão não é tarefa fácil, no entanto, a partir dos estudos e construções teóricas de Morin

(2008), Maturana (2006), Varela (2003) refletiremos sobre o que é o conhecimento, conseqüentemente, sua organização e sobre o conceito de cognição a partir dos pensamentos de Maturana (2005, 2006), Vigotski (2003), Froes Burnham (anotações de aula, 2010) e Varela (2003), na tentativa de uma reflexão conceitual ampliada.

Fazendo uso da “voz” de Morin (2008) “nosso conhecimento, apesar de tão familiar e íntimo, torna-se estrangeiro e estranho quando desejamos conhecê-lo” (p. 17) e, é sobre esse estrangeiro que refletiremos.

O conhecimento inicialmente era compreendido como a relação estabelecida entre o sujeito (aquele que conhece) e o objeto (aquele ou aquilo a ser conhecido) e se dá de várias formas. Morin (2008) afirma que “conhecer é primariamente computar” (p. 58), isto é, um conjunto de tradução de signos e/ou símbolos para se construir princípios e/ou regras que possibilitem “constituir sistemas cognitivos articulando informações/signos/símbolos” (p. 58), na busca de solução de problemas. Nesse sentido, o conhecimento para ser construído obedece a princípios e regras da “auto-eco-organização” viva que constitui o programa “homem”, o qual desenvolve cotidianamente o ato ou processo de conhecer, isto é, desenvolve a cognição que valida a própria condição humana, que sustenta o processo formativo como projeto de vida do próprio ser humano.

A formação na contemporaneidade apresenta necessidades e exigências diferenciadas para o desenvolvimento de processos de construção do conhecimento na sociedade, uma vez que com a evolução das TIC busca-se utilizar recursos que possibilitem o uso do máximo das potencialidades humanas nesses processos, considerando a natureza do desenvolvimento humano e suas relações sociais.

Acreditamos que o conhecer de Morin (2008) subsidia o professor para que ele trabalhe com processos que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem, na medida em que fornece recursos para desenvolvimento do concreto da relação do sujeito se implicando com o mundo, fazendo com que a aprendizagem seja “[...] mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VIGOTSKI, 2003, p. 108).

Macedo (2004) acrescenta que a aquisição do conhecimento depende de uma interpretação e esta depende de um ato de vontade e, nessa perspectiva, o homem integra suas percepções constituindo sua propriedade inerente, a qual decorre do seu poder cognitivo e de sua competência interpretativa o próprio conhecer. Isso quer dizer que o “conhecimento se apresenta como sendo específico para aquele que o conhece, como uma dependência de sua contextualidade relacional” (MACEDO, 2004, p. 45).

A luz dos pensamentos de Morin (2008) e de Macedo (2004) o conhecimento é algo dependente do ser que conhece e está intimamente ligado à subjetividade constituinte desse ser, portanto, o conhecimento é uma tomada de consciência do conhecido e ao mesmo tempo é ignorar o próprio conhecer. Assim, “[...] a cognição permite a cada homem perceber de forma pessoal e singular e apropriar-se do conhecimento de maneira especial em meio à multiplicidade das realidades sócio-culturais e suas mediações” (MACEDO, 2004, p. 45).

Desse modo, o conceito tradicional de cognição como sendo processos de pensar diretamente ligados somente à percepção, à atenção e à mente não corresponde mais a essa relação dialógica e plural do sujeito com o contexto, com o universo social, com as relações afetivas e estéticas que dialeticamente circundam, interferem e fazem parte da construção dos processos cognitivos na construção do conhecimento, principalmente, quando esses processos se consolidam em uma rede dialética e formativa, constituinte de práticas curriculares potentes, vivas e dialógicas.

O fato da nossa cultura ocidental tender a supervalorizar determinados conteúdos, saberes e habilidades vinculadas ao pensamento lógico-matemático, à expressão oral e à teorização geral é que nos conduz a afirmar que cognição é este conceito primeiro. E é no sentido de transformar essa supervalorização apenas em processos também contextualizados, significados a partir da interpretação do sujeito e da interferência, influência do meio é que tensionamos: Onde ficam os aspectos subjetivos e afetivos inerentes ao homem enquanto humano racional, social e emocional? Dado que nem todas as relações são relações sociais como afirma Maturana (2006).

Para que a linha de pensamento possa ser seguida, perguntamos ainda: como tratar a emoção, a sensibilidade e a sociabilidade nos processos em que o ser humano interage com o mundo que o cerca e constrói conhecimentos? Difícil, mas não impossível rever, complementar o conceito de cognição, considerando mais uma vez o que Deleuze e Guatarri (1997) afirmam em relação à irregularidade dos conceitos, pois a possibilidade destes conceitos serem ressignificados é

ao mesmo tempo absoluto e relativo: **relativo** a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deve resolver, mas **absoluto** pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe o problema (DELEUZE, GUATARRI, 1997, p. 34-35).²⁹

Portanto, por extensão, o conceito de cognição pode ser compreendido, em relação ao processo de construção do conhecimento humano, como absoluto e relativo: absoluto, considerando o ser humano intelectual, mas é relativo considerando o ser humano um ser social que interage, se relaciona, tem sentimentos, percepções, é estético e ético, é constituído de linguagem, emoções e pensamentos.

Para melhor compreender a cognição neste contexto do ser humano integral e complexo, multirreferencial e subjetivo, contamos com a contribuição de Piaget (2000) que considera que o sujeito busca continuamente um estado de equilíbrio interno que o habilite a se adaptar ao meio ambiente, e **essa adaptação só é possível através do conhecimento inato e do que se constrói**. Por isso, o ser humano de maneira geral elabora estruturas mentais e desenvolvendo formas de funcionamento dessas estruturas

o sistema nervoso [do ser humano] não se limita a sofrer uma acção coerciva da parte de estímulos, mas testemunha actividades espontâneas, só aceitando os estímulos se para eles estiver sensibilizado, quer dizer, se os assimilar activamente a esquemas prévios de respostas (PIAGET, 2000, p. 53).

Assim, apropriando-se do contexto em que está inserido, “gerenciando”, de certa forma, seu desenvolvimento como ser humano, como *homo complexus*, como afirma Morin (2009).

²⁹ Grifos nossos

A implicação do sujeito com o mundo é que permite a construção do conhecimento e, nessa perspectiva, “o objeto não é compreendido de forma independente do sujeito cognoscente, mas é o sujeito que vai significar o objetivo a partir de suas estruturas” (VALENTINI, 2003, p. 28) e é por isso que na visão de Piaget o mundo é constituído de relações e de implicações.

Vale esclarecer que implicação aqui está intimamente ligada as discussões de subjetividade e construção do conhecimento, numa perspectiva política, uma vez que um sujeito implicado é aquele que se autoriza, que se faz a si mesmo, assim a implicação é a “fonte e meio de conhecimento e não só fator de distorção [...]” (MACEDO, 2005, p. 46). Assim, como forma de estar com, dentro, junto, ser parte, quando está relacionada ao mundo, é algo que tem haver com a relação do sujeito com o mundo, fazendo com que o sujeito implique com o mundo e estes impliquem-se mutuamente numa perspectiva social.

Considerando a implicação como característica eminentemente humana e o fato das relações serem importantes no processo de construção do conhecimento, Vigotski (2003) complementa o pensamento de Piaget (2000) ao diferenciar as capacidades psicológicas superiores humanas dos processos básicos presentes também em outras espécies animais, uma vez que os seres humanos interagem, se relacionam, interferem com e no ambiente, e tem como suporte recursos mediadores os quais são chamados de “signos”.

Nessa linha, capacidades outras como a atenção consciente, a memória, a afetividade e o pensamento são regulados pelo ser humano através da mediação³⁰ dos signos, levando-o a uma prática consciente e a reagir mais aos significados representados pelos instrumentos mediadores que ao estímulo externo diretamente. Isso é inerente ao processo de construção do conhecimento, portanto, também do processo formativo do ser humano que em interação consigo mesmo e com o outro altera, modifica a si e o seu redor, constrói uma história, um sentido e significados para sua existência, constitui-se num sujeito implicado com a formação.

³⁰ Aqui compreendida como sendo “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Conceito este será melhor explorado e significado no capítulo 4.

Ao sintetizar as construções de Piaget (2000) e Vigotski (2003), podemos constatar que, na abordagem interacionista³¹, a **cognição** é compreendida como sendo **a capacidade humana de construção ativa do conhecimento** que se dá no processo de interação com o outro, considerando o meio, a história, a cultura, as relações, a percepção, os sentimentos e as emoções, onde os signos e símbolos construídos culturalmente, em especial a linguagem, atuam como mediadores do próprio processo de construção do conhecimento, da capacidade de pensar própria do ser humano. Nessa perspectiva, a afetividade, a percepção e as emoções são estruturantes do processo de construção do conhecimento que, juntamente com a inteligência, evolui para estágios mais amplos e complexos de pensamento abstrato e de operações mentais com o auxílio dos acontecimentos e ocorrências do contexto, dentre as quais destacamos as possibilidades de transformação oportunizadas pelas TIC.

Maturana (2005) contribui afirmando que somos o que somos por sermos seres humanos e, na categoria de seres humanos, só há reflexão se estamos na linguagem, pois “somos sistemas vivos linguajantes fazendo o que fazemos, inclusive nosso explicar, quando começamos a explicar o que fazemos, e já estamos na experiência de observar³², quando começamos a observar nosso observar” (MATURANA, 2006, p. 126). Assim, observando, somos seres constituídos, naturalmente, de emoções, percepções, interferências sociais e linguagem. Isto quer dizer que somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem, pois “não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece” como afirma Maturana (2005, p. 37). Somos, portanto, seres que autorizam-se, que se fazem a si mesmos, implicados.

Só é possível explicar os fenômenos do conhecer e da linguagem se os compreendemos como fenômenos “que nos envolvem em nosso ser seres vivos porque, se alteramos nossa biologia, alteram-se nosso conhecer e nossa linguagem”

³¹ Abordagem teórica em que se encaixam os supra-citados autores.

³² Observar “é o que nós, observadores, fazemos ao distinguir na linguagem os diferentes tipos de entidades que trazemos à mão como objetos de nossas descrições, explicações e reflexões no curso de nossa participação nas diferentes conversações em que estamos envolvidos no decorrer de nossas vidas cotidianas, independentemente do domínio operacional em que acontecem” (MATURANA, 2006, p. 126)

(MATURANA, 2005, p. 40). Nessa direção, existem dois caminhos de reflexão sobre a capacidade de conhecer, os quais são também dois caminhos de relações humanas: o *caminho da objetividade-sem-parênteses* e o caminho da *objetividade entre-parênteses*. Precisamos também desvelar, ou melhor, conhecer esses caminhos.

Sob a luz das reflexões de Maturana (2005) o *caminho da objetividade-sem-parênteses* é aquele explicativo, no qual expomos nossas capacidades cognitivas e aceitamos que existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda na objetividade fazendo com que a formação seja também transcendente. Para ele considerar uma experiência como *ilusão e erro* é desvalorizá-la por estarmos adotando como referência uma outra experiência, esta sim aceita como válida. Mas, se queremos entender o fenômeno do conhecimento, o sistema nervoso, a linguagem, o que acontece na nossa convivência, precisamos “nos inteirar desse curioso fenômeno: *os seres humanos, os seres vivos em geral, não podemos distinguir na experiência entre o que chamamos de ilusão e percepção como afirmações cognitivas sobre a realidade*” (MATURANA, 2005, p. 44).

Com isto, Maturana (2005) não quer dizer que não existam objetos concretos ou que não seja possível um domínio de referência que exista independente do observador, mas defende que, ao colocarmos a *objetividade entre parênteses*, tornamo-nos cientes de que não podemos pretender ter a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de nós, pois

quando o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas e as aceita como propriedades constitutivas suas, ele atua como se aquilo que ele distingue preexistisse à sua distinção, na suposição implícita de poder fazer referência a essa existência para validar seu explicar (MATURANA, 2005, p. 45).

Assim, Maturana (2005) nos convida então a colocar a *objetividade-entre-parênteses* no processo de explicar os fenômenos, inclusive o da formação, por uma consciência de que não podemos distinguir entre ilusão e percepção, uma vez que a experiência faz parte desse universo pensado, sentido e vivido. Ao constatarmos isso, entendemos que, quando ouvimos uma explicação e a acolhemos, na verdade acolhemos uma reformulação da experiência que possui fatores que atendem a

algum critério de coerência proposto por nós mesmos, de forma explícita ou não, isto porque

(...) nós nos damos conta também de que depende de nós aceitarmos ou não uma certa reformulação da experiência a ser explicada como explicação dela, *segundo um critério de aceitação* que temos em nosso escutar e, portanto, que a validade das explicações que aceitamos se configura em nossa aceitação e não independentemente dela (MATURANA, 2005, p.47).

Dessa forma, o conhecimento constitui-se, pelo menos temporariamente, num fenômeno e por isso “é um todo integrado e está fundamentado na mesma forma em todos os seus âmbitos” (MORIN, 2008, p.33), é “um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (MORIN, 2008, p. 18) e o ser humano é definido como um sistema autopoiético, compreendido como uma rede de produções de componentes na qual os componentes produzem o sistema circular que os produz. Portanto, para Maturana, todo conhecer é ação ativa que permite o ser vivo seguir sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo.

Assim, o conhecimento não é mais passível de redução a uma única noção, pois

todo conhecimento comporta necessariamente: a) uma **competência** (aptidão para produzir conhecimento); b) uma **atividade cognitiva (cognição)**, realizando-se em função da competência; c) um **saber** (resultante dessas atividades). As competências e atividades cognitivas humanas necessitam de um aparelho cognitivo, o cérebro, que é uma formidável máquina bio-físico-química; esta necessita da existência biológica de um indivíduo; as aptidões cognitivas humanas só podem desenvolver-se no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, critérios de verdade. É nesse quadro que o espírito humano elabora e organiza o seu conhecimento utilizando os meios culturais disponíveis (MORIN, 2008, p.18)³³

É nesse sentido que a cognição não pode mais ser vista apenas como o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem, porque não podemos afastar desse ato ou processo de conhecer, as interferências emocionais, sentimentais, éticas, estéticas, políticas e sociais da vida cotidiana que são constitutivas do ser humano

³³ Grifos nossos.

como ser social, que fazem parte do contexto de significados e significantes, não podemos descartar a interferência e influência dos meios culturais.

Nessa perspectiva,

cognição na vida cotidiana em nossas coordenações de ações e relações interpessoais quando respondemos perguntas no domínio do conhecer, o que nós observadores conotamos ou referimos com ela deve revelar o que fazemos ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas (MATURANA, 2006, p. 127).

Portanto, geramos nossas afirmações cognitivas considerando as interferências que sofremos no nosso conhecer, a nossa interpretação, a significação dessa afirmação para o contexto em que está sendo constituída, as relações que vivemos, sentimos, percebemos, além das ações e considerações éticas, políticas, estéticas, ideológicas que emitimos, além de considerar também a nossa formação como processo existencial de ser *complexus*. Nesse viés, acreditamos que **a cognição é um ato ou processo de conhecer o conhecimento, o sujeito, o contexto, a sociedade envolvendo a percepção, a afetividade, o intelecto, o ético, o político e o estético** no seu todo social e cultural que são inerentes à constituição humana, necessária para interpretação e compreensão do processo formativo, dimensão esta que supera a perspectiva evolucionária desse termo.

Podemos, então, afirmar que o conhecimento transita a partir da relação do que eu vejo, do que eu sinto, do discurso que emito, do que eu ouço, do que eu falo, da linguagem, dos sentidos... e a falta dessa ou dessas relações se transformam numa barreira para a construção do conhecimento, pois só podemos ser individual e coletivo ao mesmo tempo personificando, e a personificação é a representação de uma linguagem interpretada, compreendida, portanto, subjetivada e, os aspectos cognitivos, são os responsáveis pelo estabelecimento dessas relações.

Percebemos também que

[...] começamos a ver o que unirá e o que dissociará **ciências cognitivas, ciência da cognição e conhecimento do conhecimento**. O que os une é a **necessidade de rearticular**

todos os conhecimentos objetivos e relativos aos fenômenos cognitivos. Mas o que os diferencia é o fato de que as ciências cognitivas partem do próprio estatuto disciplinar, do próprio avanço e inscrevem-se nos quadros da ciência “normal”. A ciência da cognição ainda não está constituída, instituída, e não sabemos se tenderá para o lado das ciências normais ou se respeitará a problemática complexa própria ao conhecimento do conhecimento. Este, como vimos, implica, na sua própria formulação, a problemática da reflexividade e não pode excluir o conhecimento de um conhecimento que é ao mesmo tempo o seu conhecimento. Parte não somente das aquisições das ciências cognitivas, mas também de exigências fundamentais exteriores ao campo destas. (MORIN, 2008, p. 25-26).³⁴

Diante desta argumentação, o conceito de cognição sofre uma ampliação complexa de derivados amplos. Vamos então pontuar as várias vertentes do tratamento, compreensão e adjetivação de cognição, para retomarmos o ponto inicial, apresentando o conceito ampliado de cognição que orienta esta pesquisa, para assim estabelecer uma relação direta com a formação.

Varela (2003) contribui afirmando que o “estudo da cognição enquanto representação mental estabelece o domínio adequado das ciências cognitivas, um campo considerado independente da neurologia, num extremo, e da sociologia e antropologia, no outro” (p. 25). O que se busca aqui é compreender cognição a partir da relação direta entre esses extremos e quebrar a dicotomia, numa perspectiva de complementação, ampliação, transformação do seu conceito, numa abordagem que considera o social, o cultural e o subjetivo, estético, o ético e o político como constitutivos.

Fazendo um resgate histórico, percebemos que para o **cognitivismo** a cognição é a representação mental de algo, isto é, é a operação da mente “manipulando símbolos que representam características do mundo, ou representam o mundo como tendo uma determinada forma” (VARELA, 2003, p. 24), para o **conexionismo** a cognição pode se constituir em redes distribuídas de auto-organização. Ampliando essas abordagens, Varela (2003) também apresenta a **cognição incorporada**, no qual a cognição “não é a representação de um mundo preconcebido por uma mente preconcebida mas, ao contrário, é a atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo” (2003, p. 26).

³⁴ Grifos nossos.

Com o intuito de tornar mais clara a definição do que seja uma cognição incorporada, Varela (2003) reporta-se à hermenêutica afirmando que o termo foi ampliado para

denotar todo o fenômeno da interpretação, compreendido como *atuação* ou a *produção* de significado a partir de um *background* de compreensão. Em geral, mesmo quando os filósofos continentais contestaram explicitamente diversas suposições subjacentes à hermenêutica, eles continuaram discutindo detalhadamente como o conhecimento depende de estarmos em um mundo inseparável de nossos corpos, nossa linguagem e nossa história social – em resumo, de nossa **incorporação** (p. 157).³⁵

Em relação à noção de incorporação, o próprio Varela (2003) explica quando afirma que “a compreensão é um evento no qual temos um mundo, ou mais apropriadamente, uma série de eventos de significado correlacionados e contínuos nos quais nosso mundo se sobressai [e que a noção de significado apresenta-se] [...] como uma relação fixa entre palavras e mundo” (MARK JOHNSON, 1987, p. 175 apud VARELA, 2003, p. 157). Por isso que o significado

inclui padrões de experiência incorporada e de estruturas preconcebidas de nossa sensibilidade (isto é, de nossa forma de perceber, ou de nos orientarmos, e de interagir com outros objetos, eventos ou pessoas). Esses padrões incorporados não permanecem privados ou restritos à pessoa que os experimenta. **Nossa comunidade nos ajuda a interpretar e codificar muitos de nossos padrões.** Eles se tornam modos culturais compartilhados de experiência, e ajudam a determinar a natureza de nossa compreensão coerente e significativa de nosso “mundo” (Ibid, p. 14, *ibid*).³⁶

Então, a **cognição incorporada** é aquela que possibilita a construção do conhecimento envolvendo não apenas a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a imaginação, o raciocínio, o juízo, a linguagem, é a que envolve também a nossa história corporal, social e cultural. Por isso, Varela reforça afirmando que “aquele que conhece e aquilo que é conhecido – a mente e o mundo – se relacionam através da mútua especificação ou coorigem dependente” (2003, p. 158).

³⁵ Grifo nosso.

³⁶ Grifos nossos.

Assim, a **cognição como ação incorporada** depende dos tipos de experiência decorrentes “de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras [e,] que essas capacidades sensório-motoras individuais estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente” (VARELA, 2003, p. 177), encaminhando para que o conhecimento seja construído na interface entre a mente, a sociedade e a cultura, não somente mais através de uma só dessas faces, pois ele “não preexiste em qualquer lugar ou sob qualquer forma, mas é atuado em situações particulares” (VARELA, 2003, p. 182).

Outra abordagem é a **cognição situada**, que considera **todo ato cognitivo é um ato experiencial, e, portanto, situado**, resultante do acoplamento estrutural e da interação congruente do organismo-em-seu-ambiente, que é derivada da teoria cognitivista. Nessa perspectiva, a cognição é entendida como a solução de problemas, aprender significa criar representações do mundo, independente e externo, através da assimilação de experiências novas, pois o observador processa a informação a partir da imagem da retina, com as categorias de representações já existentes na mente, e como essas categorias são armazenadas na memória. Assim, a cognição situada está localizada no princípio epistemológico da interação entre o organismo e o ambiente que fundamenta o cognitivismo e o enatismo, os quais constituem uma unidade inseparável, e a dinâmica de interação que ocorre contínua e simultaneamente nos processos de construção do conhecimento e nos processos formativos, conforme afirmam Maturana e Varela (2007), Maturana (2006).

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação depende da consolidação da cognição enquanto situada e incorporada, considerando que esta depende para se desenvolver, processar a interação entre o organismo vivo e seu ambiente, bem como, relacionar as experiências percebidas, sentidas, conhecidas, imaginadas, etc. com seu contexto. Para Maturana e Varela (2007) os seres vivos são um sistema fechado informacionalmente e determinado estruturalmente³⁷, a dicotomia sujeito-objeto não é válida, pelo fato da realidade ser vista como algo que depende diretamente do seu observador e, portanto, o ser humano é o responsável pela construção do seu mundo e pela dinâmica do ato de viver..

³⁷ Entendem-se os sistemas em que nada que lhes seja externo possa especificar as mudanças estruturais pelas quais eles passam em consequência de uma interação.

Por esse motivo, o conceito de **cognição situada** pode ser identificado com uma base teórica que afirma que aprender e conhecer podem confundir-se com a própria participação e vivência de um sujeito aprendiz em situações e contextos diferenciados. Vale esclarecer que, nessa perspectiva, as situações são compreendidas como co-produtoras de conhecimento, pois são caracterizadas por atividades desenvolvidas pelo sujeito no contexto, por isso que a aprendizagem e a cognição são situadas.

No entanto, adjetivar a cognição de situada na perspectiva ora apresentada é entender que o ato de aprender está sempre ligado a atividades que ocorrem durante a vida do homem e assim podem ser significadas, representadas e sentidas por esse sujeito de acordo com a sua cultura, considerando então que aprender é sempre um processo de enculturação.

Esse mesmo conceito de cognição situada estudado por Matura e Varela também é explorado por Lave e Wenger (1991). No entanto, na abordagem desses autores a **cognição situada** está diretamente vinculada ao conceito de participação periférica legítima (PPL), que os autores definem como um processo de aprendizagem caracterizado pelo fato de o ponto de partida para se aprender alguma coisa não se confunde com a aprendizagem em si, mas diretamente com a participação social dos sujeitos aprendizes em uma cultura, grupo, comunidade, em uma ação formativa.

Nessa perspectiva, a cognição não é, portanto, a representação de um mundo pré-concebido, cujas características podem ser especificadas antes de qualquer atividade cognitiva. Ao contrário, é ação incorporada “[...] **é a atuação** de um mundo com base em uma história da diversidade de **ações desempenhadas** por um ser no mundo” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 26).³⁸

Assim, não somos meros expectadores passivos de um mundo pré-dado e independente de nós. O mundo em que vivemos depende de nossa estrutura biológica.

³⁸ Grifos nossos.

Maturana e Varela (2007) nos apresentam também a **cognição inventiva**, ampliando e aprofundando a discussão em torno do conceito, apropriação e uso das ciências cognitivas.

A **cognição inventiva/ampliada** insere na discussão o princípio da *autopoiesis*, ou seja, a capacidade de os organismos recriarem-se continuamente. Para os autores, o mundo não é anterior à nossa experiência, nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito.

Por esse fato, a noção de cognição ampliada extrapola o processo de solução de problemas, mas se define como invenção de si e do mundo, pois do ponto de vista da invenção, **a cognição é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção**. Portanto, a cognição inclui além da resolução de problemas (inteligência), a invenção de problemas (criatividade), constituindo-se aqui o problema e solução nas duas faces do processo de aprendizagem inventiva.

Vale destacar que a cognição inventiva não é o mesmo que cognição espontânea, pois ela é planejada e desenvolvida a partir de problemas complexos.

Esse retrospecto nos ajuda a visualizar que os teóricos do final do século XX, propõem a partir de perspectivas, epistemologias e pesquisas diversas uma complementação, ampliação, atualização do conceito de cognição, no sentido de permitir que a cognição no século XXI atenda às necessidades e emergências das diferentes formas de aprendizagem, de práticas educativas que permitem a efetivação da práxis, considerando o homem holístico, completo, que é sensível, político, cultural, social, ético, perceptivo, intelectual, enfim é um ser social que ao mesmo tempo é o eu individual e o nós coletivo, pois vive sempre em comunidade, contemplando a visão de formação do ser humano contemporâneo, do ser humano da sociedade da informação e da comunicação.

Assim, a cognição não é somente: a representação mental de algo, redes distribuídas de auto-organização, incorporada, situada, inventiva, ela é um processo

ampliado. Por isso, **cognição** aqui é compreendida como sendo **uma prática de invenção numa atuação incorporada de bases históricas, culturais e ontológicas que possibilitam a construção do conhecimento envolvendo o Ser e suas experiências individuais e coletivas, subjetivas e intrasubjetivas, num processo de criação e re-criação dinâmico e permanente**, implicando numa cognição inventivo-situada.

3.2 CONHECIMENTO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO: TECENDO OS FIOS DA REDE

No âmbito da cognição como um fenômeno inventivo-situado a formação situa-se num contexto de construção permanente do conhecimento e, nesse contexto, o conhecimento educacional impõe a concepção de currículo e formação que orienta todo processo educativo, exigindo que tenhamos que apresentar de que lugar estamos situando o conhecimento para que possamos compreender o currículo e a formação. Assim, encaminhamos aqui uma discussão dialética em torno do conhecimento, do currículo e da formação como fios tensionadores e constituidores da rede.

Diante da complexidade dos processos humanos que constituem o Ser em sociedade no bojo de sua subjetividade complexa, o processo de formação ganha destaque, pois é parte da vida pessoal, profissional e educacional desse Ser. Toda formação acontece a partir de uma dinâmica que envolve conhecimentos e sentimentos e, no espaço educativo, o currículo representa muito nessa dinâmica. Por esse fato, entendemos que não se pode, nos dias atuais, ter uma compreensão reducionista do currículo, uma vez que nenhum processo que envolve o humano é simples.

Falar de currículo no contexto da formação é falar de conhecimento e, no contexto educativo seja ele qual for, esses processos são organizados e

formalizados a partir de uma rede epistemológica que tensiona a compreensão conceitual de currículo e de formação e, ao mesmo tempo, nos chama a refletir sobre as relações implicadas e imbricadas desses processos no cenário educacional, nas práticas cotidianas.

Considerando o fato da formação, principalmente no contexto universitário, ser

[...] construída predominantemente na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, que a disciplina como organizadora curricular sempre vem primeiro; que esse tipo de conhecimento e suas alianças sociais, influenciado profundamente pela visão positivista e extremamente fragmentária do mundo, criou e disseminou lógicas de compreensão, onde a linearidade, a estabilidade e a fragmentação foram transformadas em orientações hegemônicas da compreensão das realidades, o entendimento crítico da relação estabelecida com o conhecimento eleito como formativo nos parece crucial, para assim, tentarmos superar um ciclo de uma inteligência extremamente prejudicial, no sentido da compreensão dos desafios fundamentais da educação em termos formativos (MACEDO, 2011, p. 19-20).

Nessa direção entendemos, que a formação

é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *Ser* aprende contextualizado, referenciado; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada;[...] (MACEDO, 2010, p. 29).

Portanto, é um processo contextualizado e significado, pois envolve processos cognitivos (pensar), afetivos (sentir) e motores (agir) concebidos e vividos pelos sujeitos, que sofrem influências externas e internas, que é próprio do sujeito, que é vivido, sentido, gestado. E para melhor compreender essa formação e o currículo nesse contexto, torna-se necessário discutir como o conhecimento se organiza a partir de uma perspectiva epistemológica de formação e da prática curricular, no sentido de interrelacionar formação e currículo no ser educativo.

Assim, a partir de uma formação que é compreendida, entendida como “a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos

cotidianos geralmente sofridos, no horizonte de um projeto pessoal e coletivo”³⁹ (LHOTELLIER *apud* HONORÉ, 1980, p. 20), faremos uma reflexão em torno da organização do conhecimento educacional, do currículo e como este influencia diretamente no desenvolvimento das práticas formativas.

3.2.1 Organização do conhecimento educacional: influências nas práticas curriculares

Historicamente, a discussão em torno da organização do conhecimento encaminha reflexões no que se refere ao entendimento da palavra disciplina, pois diretamente ligada a um discurso positivista de organização da ciência moderna, esta é utilizada comumente como sendo uma ciência, uma técnica, e na educação, “uma disciplina”, é uma “matéria ensinada na escola”, é um conjunto específico de conteúdos de uma determinada área do conhecimento organizados a partir de domínios específicos, conteúdos estes que se separam uns dos outros por “fronteiras” estabelecidas pela intelectualidade científica. Numa visão epistemológica mais ampla, Morin (2009) define disciplina e chama atenção em relação à dinâmica de desenvolvimento desta, afirmando que é

[...] uma categoria que organiza o conhecimento e que institui nesse conhecimento a divisão e especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (p.39).

Essa organização disciplinar instituiu-se no século XIX e desenvolveu-se no século XX como afirma Morin (2009) e de acordo com essa história, o estudo da “[...] disciplinaridade, da organização da ciência em disciplinas, é decorrente da

³⁹ “*la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo*” (escrito original)

sociologia das ciências, da sociologia do conhecimento, de uma reflexão interna em cada disciplina e, também, de um conhecimento externo” (p.39), pois

não basta situar-se no interior de uma disciplina para conhecer os problemas que lhe são concernentes. A fecundidade da disciplinaridade na história da ciência não tem que ser demonstrada: de um lado, a disciplinaridade delimita um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluido e vago; de outro, ela desvenda, extrai ou constrói um "objeto" digno de interesse para o estudo científico [...] (MORIN, 2009, p. 39-40).

No entanto, a “especialização” promovida pela “disciplina” não atende às demandas da construção do conhecimento como elas existem efetivamente nos processos formativos nos dias atuais, pois a “delimitação de suas fronteiras” reprime a expansão das práticas formativas colaborativas no todo constitutivo dos processos subjetivos e complexos da formação, mesmo sendo a exploração científica especializada parte dessa formação, numa dinâmica imbricada com a interrelação mútua entre tais processos especializados.

A especialização apresenta também um dos principais problemas relativos aos processos de construção do conhecimento que é

[...] a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas organizações curriculares [...].observa-se que as disciplinas são tratadas de modo reificado, como conteúdos estanques, com pouca ou nenhuma interconexão, tanto entre si, quanto em relação ao mundo concreto e à experiência vivida (FAGUNDES e FRÓES BURNHAM, 2001, p.39).

Esse “risco de hiperespecialização do investigador é um risco de "coisificação" do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído” (MORIN, 2009, p. 46). Isto nos leva a refletir também acerca da desintegração do conhecimento como característica básica da disciplinaridade. Nessa discussão podemos retomar o conceito de currículo que é forjado pela ciência moderna a partir da noção de ordem, instituída pelo modo de produção do conhecimento moderno, o qual é de base linear e sequencial, numa lógica de causa e efeito que, nos dias de hoje, ainda orienta os processos de organização curricular na educação brasileira.

A forma disciplinar (originária do positivismo) de organização do conhecimento engessa os processos de gestão do currículo, numa sociedade

marcada pela multiplicidade de maneiras de intervenção e de interação com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), especialmente quando consideramos os processos de aprendizagem, de participação, principalmente no contexto da emergência dos recursos oferecidos/potencializados pela internet. Por essa razão – dentre outras – consideramos que a especialização é problemática do ponto de vista da manutenção de um discurso único, monoreferencializado da realidade social humana.

Uma vez que a disciplina é o território delimitado da ação, da reflexão e da prática de “cada conhecimento” a partir de seu próprio objeto,

as ligações e solidariedades deste objeto com outros objetos tratados por outras disciplinas passam a ser negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades deste objeto com o universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Desse modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber (MORIN, 2009, p.66).

Na lógica disciplinar de currículo, não há espaço para o conhecimento ser compreendido como multirreferencial, uma vez que a disciplinarização implementa barreiras, fronteiras entre as áreas do conhecimento, não permitindo o estabelecimento de relações, acoplamentos, imbricamento entre esses conhecimentos, não permitindo a multirreferencialização de saberes e de conhecimentos.

Ao refletir sobre a diferença entre esta lógica e a perspectiva multirreferencial bem como sobre o significado desta última para o processo formativo é relevante dirigirmos nossa atenção para o âmbito da educação a distância (EAD); aqui percebemos, a partir das experiências publicizadas, que a discussão sobre a fragmentação do conhecimento na lógica da disciplinaridade é frequente, e tende a orientar no sentido de que suas propostas pedagógicas busquem explicitar práticas contrárias a uma dimensão única do conhecimento, que enfatizem a integração dos saberes e das experiências no universo das diversas áreas do conhecimento.

As orientações gerais para o desenvolvimento da EAD, tendo como base os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância⁴⁰ propõem o incremento de experiências norteadas pela articulação entre os saberes, entre as disciplinas na lógica da multidisciplinaridade, a partir da qual justificam-se as orientações pedagógicas de atividades ampliadas que pressupõe o estudo do mesmo fenômeno a partir de vários pontos de vista, a partir de diversas especializações. Nessa direção, são constituídas as equipes de gestão e elaboração do material didático, a partir de uma compreensão do processo educativo como um todo, considerando a diversidade de saberes e contextualizando a formação a partir de práticas curriculares que tenham significado para / no cotidiano, que promovam o rompimento com a visão compartimentada de estruturação e que busquem a contextualização.

Nesse sentido, levantamos um questionamento sobre o risco da “especialização coletiva”, uma vez que embora os processos formativos na EAD possam potencializar a interação, na maioria das vezes, não revelam o cuidado devido com o processo interativo e integrativo das práticas curriculares e findam por criar uma junção de conhecimentos especializados demarcadamente territorializados, vez que a multidisciplinaridade “caracteriza-se pela justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicam claramente as possíveis relação entre elas” (SANTOMÉ, 1998, p. 71), o que seria desejável para forjar uma visão formativa interrelacional e colaborativa.

A partir desse ponto de vista, afirmamos que a construção do conhecimento no processo formativo não tem sido pensada sequer de forma cooperativa como podemos depreender dos nossos documentos legais de orientação curricular⁴¹ para a educação básica e para o ensino superior, tanto na educação presencial como a distância.

⁴⁰ Documento legal do Ministério da Educação, publicado em 2007, que define princípios, critérios e diretrizes para a oferta de cursos a distância no ensino superior.

⁴¹ Documentos legais de organização curricular no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Todos documentos construídos no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Na busca de superar a falta de contextualização e a fragmentação do conhecimento, o currículo pode também ser organizado numa perspectiva pluridisciplinar, na qual em momentos pontuais os sujeitos procuram estabelecer relações interativas e comunicativas entre os vários saberes, entre os diversos conhecimentos especializados, uma vez que propõe uma justaposição de disciplinas com características e conhecimentos próprios próximos, de igual hierarquia.

Vale ressaltar que nessa perspectiva, não existe intervenção epistemológica de uma disciplina na outra, de forma específica, e sim, apenas uma contribuição reflexiva, pois não são socializados métodos, conceitos e nem objetivos, como afirma Santomé (1998).

Na EaD, podemos constatar a perspectiva pluridisciplinar no desenvolvimento das práticas curriculares enquanto atividades formativas de aprendizagem, onde pressupõe-se que o objetivo é a apropriação, assimilação de conhecimento “similares” na resolução de problemas encaminhados como “exercícios pedagógicos”.

Mas, é a partir de práticas curriculares política e ideologicamente definidas que são construídas propostas pedagógicas que possibilitam o intercâmbio e mutualidade contributiva entre as disciplinas, entre as diversas áreas do conhecimento, organizando assim o conhecimento a partir da perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade caracteriza-se pela essência das relações estabelecidas entre as disciplinas, pois “[...] implica em vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato mútuo são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras” (SANTOMÉ, 1998, p. 73), estabelecendo assim a interação entre duas ou mais disciplinas.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares formalizam no seu contexto e no seu texto a formação enquanto processo experiencial, pois “[...] a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48). Por isso, a aprendizagem nessa perspectiva constitui-se em ato nesse contexto que tem os objetivos, as atitudes, os procedimentos e os conceitos ressignificados no âmbito interno e externo da

demarcação disciplinar, uma vez que as disciplinas são trabalhadas a partir da experientiação, da interação entre conhecimentos.

A organização do conhecimento na perspectiva interdisciplinar possibilita um processo de implicação e imbricação entre as áreas/disciplinas do conhecimento, que pode ocorrer de forma tão intensa que resulte na instituição de novas áreas/novas disciplinas do conhecimento. Mesmo diante desse processo, podemos afirmar que a interdisciplinaridade, ao promover a criação dessas novas áreas/disciplinas possibilita também, ainda que paradoxalmente, a fragmentação do conhecimento, não atendendo ainda às necessidades dos processos formativos contemporâneos no que diz respeito a uma perspectiva para além das disciplinas.

Mesmo considerando a interdisciplinaridade um avanço no que se refere ao campo do currículo, vale salientar que ela não ultrapassa o pensamento do paradigma disciplinar que se apresenta epistemologicamente fragmentário. Nesse contexto, a organização de um currículo que lide diretamente com a construção de saberes e conhecimentos constituídos em relações sociais, em espaços de lutas, de poder e de recursividades profundas, ainda orientam as discussões em torno dos processos educativos. Por este motivo, a necessidade de compreensão dos limites e das possibilidades das práticas interdisciplinares para buscar práticas curriculares ampliadas e ressignificadas na incerteza, no erro e nas superações das dicotomias do processo educativo.

Trabalhar o currículo a partir de “diversas práticas interdisciplinares” encaminha-nos a uma esfera complexa do pensamento científico, - social, acadêmica e cultural - e, nos conduz concretamente às interrelações disciplinares, à busca de uma ciência não fragmentária, a uma “re-ligação” dos saberes, do conhecimento, isto é, re-ligar as ciências, tal qual encaminha Morin (2009).

Acreditamos que é possível encaminhar uma proposta de diálogo, de comunicação entre as diversas ciências, no sentido de superar tal fragmentação, assumindo a transdisciplinaridade como uma perspectiva de construção/organização do conhecimento que se aproxima mais (do que as perspectivas anteriores) dessa realidade educacional complexa.

Partindo dessa perspectiva transdisciplinar, Nicolescu (2005) afirma que

os níveis de organização não pressupõem uma ruptura dos conceitos fundamentais: vários níveis de organização pertencem a um único e mesmo nível de Realidade. Os níveis de organização correspondem a estruturas diferentes das mesmas leis fundamentais. [...] Realidade multidimensional e multirreferencial [...]. (p. 32)

A transdisciplinaridade, como recomendam os objetivos básicos da organização de um currículo voltado para a formação de pessoas efetivamente consideradas como seres individuais, subjetivos e sociais, também abre maiores possibilidades, do ponto de vista coletivo e colaborativo, de construções mais “holísticas”, pois é na

[...] transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere [...] onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas (SANTOMÉ, 1998, p. 75).

Afinal, o seu objetivo é “a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2005, p. 53, o que não se realiza pelo fato da implicação direta com o sujeito que o produz dando a tão sonhada unidade, características próprias da opacidade e da incompletude do próprio Ser.

Assim, podemos compreender melhor o todo complexo do currículo, uma vez que

se a noção de conhecimento diversifica-se e multiplica-se quando a consideramos, podemos legitimamente supor que comporta diversidade e multiplicidade. Desde então, o conhecimento não seria mais passível de redução a uma única noção, como informação, ou percepção, ou descrição ou idéia, ou teoria; deve-se antes concebê-lo com vários modos ou níveis, aos quais corresponde cada um desses termos (MORIN, 2008, p.18).

E nesse sentido, a transdisciplinaridade, em síntese, contextualiza e integra saberes disciplinares a partir da associação das esferas bio-sócio-cultural-econômico-políticas integrando o coletivo social com/na esfera natural, comportando a multiplicidade e a diversidade de sentido e significados produzidos pelos sujeitos do conhecimento numa prática da cooperação e colaboração formativa. Dessa forma, a perspectiva transdisciplinar nos oferece princípios para desenvolver

currículos que atendam às necessidades de um processo formativo integrado e contextualizado e para (re)significar a compreensão da **formação** enquanto fenômeno interno, contextual e próprio dos sujeitos. Daí a necessidade de encaminhar uma ou algumas proposições que ultrapassem o limite do que se estabelece **enquanto ciência**, pois se as práticas transdisciplinares forem exercidas **como ciência** estarão mais uma vez definindo limites, territórios, retornando ao discurso da fragmentação, da disciplinaridade e não possibilitarão desenvolver práticas formativas a partir da dúvida, da incompletude e da falta que alimentam a formação.

O desafio atual é fazer uma leitura plural do que compreendemos como currículo no bojo dos fenômenos que se fazem socialmente educativos, no sentido de apreender, ao mesmo tempo, a unidade e diversidade, a continuidade e as rupturas do conhecimento nos processos de formação que incluem o ensinar-aprender, na experienciação, inclusive acolhendo diferentes sistemas de referência nos quais se enraízam esses processos, as incompletudes e opacidades próprias da formação.

3.2.2 Currículo numa perspectiva formativa: tecendo

A partir da compreensão que o conhecimento educacional é organizado conforme crenças e valores educacionais construídos ao longo dos tempos-históricos vividos num processo dinâmico de ensinar-aprender, a partir da troca de conhecimentos/saberes e ideias construídas e difundidas global e localmente, é que expomos aqui nosso entendimento do que é o currículo nessa discussão.

O currículo é “o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducativos” (MACEDO, 2007a, p. 25) e é nessa perspectiva que lançamos mão de nossa impressão sobre o currículo como

potencializador da formação, ou melhor, das formações, por ser próprio dela e confundir-se quase que sempre com a vivência formativa no seu contexto macro, ampliado.

Definir o termo currículo é uma tarefa difícil, no entanto, a história da educação nos mostra diversos significados a partir da concepção de educação e do objetivo dessa educação em cada época. Senão vejamos.

A partir dos estudos de Lopes e Macedo (2011) podemos perceber que o currículo tem muitos significados para a escola, tais como: grade curricular (com disciplinas, atividades e cargas horárias); conjunto de ementas e programas de disciplinas e atividades; planos de ensino dos professores; bem como as experiências propostas e vividas pelos alunos (p. 19), no entanto, todos esses significados apresentam um ponto em comum, que é a ideia de organização de experiências, de atividades, de situações de aprendizagem.

Vale esclarecer que o lexema currículo, “proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir [...]” (PACHECO, 2007, p. 15). A sua etimologia, portanto, nos encaminha para a ideia de organização, de uma sequência ordenada, de planejamento.

Currículo, como já percebemos, é um termo que tem o conceito polissêmico, por isso “não possui um sentido unívoco, existindo ‘na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo’” (RIBEIRO, 1990, p. 11 apud PACHECO, 2007, p.15). Assim, o termo currículo já foi definido como:

1) uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e 4) como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla (PEDRA, 1993, p. 30);

[...] uma construção que deve ser estudada “na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso” (Kemmis, 1988: 44) e também na relação com o contexto de

implementação, geralmente a escola ou a instituição de formação (PACHECO, 2007, p. 18).

Igualmente, o currículo “define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas” (MACEDO, 2007a, p. 15), ao mesmo tempo em que

[...] faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto (GIMENO, 1988, p. 24 *apud* PACHECO, 2007, p. 18-19).

Por isso, acreditamos que o conceito, assim como a prática, “deve vir engajado, e, como tal, constituir uma possibilidade de intervenção” (MACEDO, 2007a, p. 14), intervenção essa necessária às práticas de formação de pessoas e aos processos de construção do conhecimento, uma vez que este será disseminado para a sociedade a partir de um coletivo de ideias, ideais e ideologias.

Contudo, ao longo de sua história, o termo foi sendo ressignificado e, atualmente, toma uma outra acepção, com a noção de totalidade de estudos. Acreditamos que o currículo vivifica a educação e é constante processo formativo que engloba visões filosófico-políticas, interações intersubjetivas (humana e tecnologicamente mediadas) e recursos de organização do conhecimento e está aberto à multiplicidade de sistemas de referência na formação.

Continuamos este estudo afirmando que “o saber lidar com “as coisas” do currículo, que se configuraram para além do ato de dominar o que a legislação e os reguladores educacionais ordenam ou orientam em termos curriculares, ou como o modelo deve ser *aplicado*” (MACEDO, 2007, p. 14), nos propõe visualizar uma perspectiva que nos apresente o currículo como possibilidade de “fugir do reducionismo que separa os ambientes de produção e os de aprendizagem [...], [e sim como] espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho” (FRÓES BURNHAM, 2000, p. 299). Esta é apenas uma proposta inicial que se funda, seguindo a perspectiva da multirreferencialidade, na

[...] assunção/reconstrução de uma rede de referenciais, a partir da qual seja possível analisá-lo, compreendê-lo, segundo um compromisso com a sua transformação e com base na certeza de que, como processo social, o currículo apresenta possibilidade concreta de contribuir para a construção desse sujeito autônomo e de uma sociedade democrática (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 37-38).

A concepção de currículo, contudo vem sendo radicalmente transformada com o aprofundamento da compreensão da perspectiva multirreferencial e, de acordo com Fróes Burnham (2012)⁴², passa por uma formidável ampliação do seu papel de lócus de mediação de relações com o conhecimento nos processos formativos. Estendem-se, assim, as esferas e dimensões da vida social que são tomadas como base para essa interação com o conhecimento e construção de aprendizagens nas mais diversas arenas da vida, envolvendo não apenas conhecimentos/saberes, práticas educativo(a)s, mas também afetos, sentimentos, emoções, tensões, disputas, competências, ideologias... inscritos no contexto cultural mais amplo, sob as mais diversas formas de expressão: verbais, plásticas, sonoras, imagéticas, performáticas...

Propomo-nos, ao invés, passar a significar currículo como uma complexa organização de conhecimento que não despreza as referências acadêmico-científicas e as práticas pedagógicas clássicas, mas as inclui, de modo reflexivo, buscando uma relação ensino-aprendizagem contextualizada, situada, incorporada, (inspirada em concepções de cognição de Lave e Varela, por exemplo). Nos propõe, ainda, partir da necessidade experiencial e dos desejos e interesses cultivados na vivência dos sujeitos da formação e compartilhados nos seus contextos.

A busca por essa reconstrução de referenciais nos leva a perceber também que o “currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (MACEDO, 2007a, p. 27), por isso não podemos esquecer

a pertinência da *inter*-ferência nesses âmbitos; para não perdermos de vista a pertinência de colocar no centro das atenções curriculares a atividade que *inter*-fere, partindo-se de uma perspectiva *generativa*, e de que, como toda construção social, o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do

⁴² A autora aborda, na fonte indicada, a relação entre os espaços multirreferenciais de aprendizagem e sua contribuição para a superação da exclusão sociocognitiva.

currículo), por mais que a sua história seja configurada por ações marcadamente conservadoras (MACEDO, 2007a, p. 28).

Assim, compreendemos currículo como um “*espaço vivo* de construção do conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” (MACEDO, 2007a, p. 76), um currículo, portanto, “*enactante* [o qual] edifica-se na experiência instigante e que não se exime de se aproximar e trabalhar com a vida dos aprendentes e os sentidos que estes atribuem à própria vida” (MACEDO, 2007a, p. 77), um currículo autopoietico, onde o processo de construção do conhecimento ocorre de forma imbricada, pois

[...] toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do autor, numa solidão que [...] só é transcendida no mundo que criamos junto com ele (MATURANA e VARELA, 2007, p. 22).

Desse modo, como “*enactante*”, o currículo constitui-se a partir de conhecimentos (re)criados numa dinâmica dialógica onde a “expansão e multiplicação das diferenças identitárias que dão densidade crítica e simbólica ao currículo, na construção individual e coletiva das condições históricas da existência” (MACEDO, 2007, p. 16) não podem ser relegadas, assim também como não podemos esquecer que essas “diferenças identitárias” trazem à baila,

a opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, trançando assim sua “itinerância”, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que “é portadora de sentidos (...significações, direções, sensações). [Assim como nos remete] [...] à rede simbólica de referências teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito (BARBIER, 1992, p. 37 *apud* FRÓES BURNHAM, 1998, p. 45)

Nesse contexto o currículo como prática multirreferencial propõe para a educação uma “abertura para trabalhar com as linguagens, os valores, as crenças, enfim, uma multiplicidade de expressões das diversas culturas” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 47) que estão dentro e fora do contexto educacional que se desenvolvem de maneira implicada, isto é, estão “co-presentes na realidade (em situações, fenômenos, processos...), sem perder de vista as suas especificidades e as suas

competência, o *sujeito – objeto-processo* e o *objeto-processo – sujeito do conhecimento*” (p.42). Encaminha, também, a tomada de consciência

[...] da incerteza de forma impactante e perplexa, o que se lhe impõe uma abertura bem maior, uma necessidade de movimento reflexivo bem mais fino e célere face aos acontecimentos de um mundo muito mais densamente incerto, muito mais enredado (MACEDO, 2005, p. 96).

Pois o currículo é “o resultado da incorporação das interações da vida dos sujeitos que se manifestam dentro e fora do espaço escolar” (PEREIRA, 2011, p. 53) a partir de uma dinâmica multirreferenciada, colaborativa e permanentemente transformada.

Assim, o currículo é “o resultado da incorporação das interações da vida dos sujeitos que se manifestam dentro e fora do espaço escolar” (PEREIRA, 2011, p. 53) a partir de uma dinâmica multirreferenciada, colaborativa e permanentemente transformada. É o “espaço de produção do conhecimento que se caracteriza não pela forma ordenada com que se potencializa, mas por uma dinâmica caótica que já muito vem sendo evidenciada”, como afirma Pereira (2011, p. 53).

O currículo nessa perspectiva se autoproduz como expressão de vida, constitui-se no conhecimento e se conhecem na reconstituição de “si” mesmo, como um processo dialético e dinâmico de existência, de formação.

Portanto, acreditamos que para a compreensão do currículo da formação,

a

[...] transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário **substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado**. Esse reconhecimento **exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial**, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, **que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes** (MORIN, 2009, p.20).⁴³

Desse modo, a organização do conhecimento escolar representa, em certa medida, a dinâmica das práticas curriculares e ao mesmo tempo as

⁴³ Grifos nossos.

perspectivas epistemológicas da formação, uma vez que nos espaços formativos no contexto universitário ainda buscamos ensinar a

separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. [...] essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar 'o que está reido em conjunto', isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2009, p. 18).

No entanto, o currículo que se busca vivenciar hoje na formação universitária é aquele que apresenta, representa, constitui e está constituído pela história, na história, pelo contexto, no contexto de processos de vida social e individual no e com a formação na sua dinâmica dialógica de existir e ser, portanto um currículo multirreferencial, sendo aquele que

[...]propõe-se a uma leitura plural de seus objetivos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Por assumir a multirreferencialidade como princípio epistemológico necessário para compreender a educação como processo eminentemente humano e social, é que nesse estudo, estamos encaminhando uma reflexão sobre perspectivas de organização do conhecimento no âmbito dos processos formativos e buscando (re)significar a compreensão de currículo, no sentido de perceber como as práticas curriculares sendo efetivas marcas da vivência total dos sujeitos – o que inclui as dimensões epistemológica e metodológica da formação – podem potencializar o desenvolvimento de aprendizagens significativas, situadas e incorporadas no contexto universitário, tendo como base o pensamento complexo e a dialógica multirreferencial do conhecimento para possibilitar que a autoria e a mediação sejam práticas constantes, imbricadas e implicadas com e nos sujeitos envolvidos na vida-formação.

3.2.3 A formação como processo complexo e multirreferencial: “nos” da rede

Na perspectiva da complexidade, também torna-se necessário ampliar as discussões em torno da formação, para que a compreendamos não só do modo restrito, como um processo de transmissão de informações, de capacitação, de desenvolvimento de competências para execução de uma atividade ou ainda como um processo simples de difusão do conhecimento, e sim busquemos percebê-la como um todo complexo, rodeado pela tensão epistemológica, no sentido de desenvolver um pensar a partir da implicação dos sujeitos da formação que constituem e vivificam o processo formativo.

Nóvoa (2010) alerta que

[...] nas sociedades ocidentais toda a **formação** tem estado impregnada do **modelo escolar**, construído durante a Época Moderna e consolidado a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII. Independentemente de *todas* as transformações no modo como as sociedades foram concebendo (e organizando) ao longo dos séculos as **práticas da formação**, um pressuposto manteve-se inalterável: *educar é preparar no presente para agir no futuro. O tempo da formação hic et nunc surge*, portanto, dissociado do **tempo da ação** (p. 157).⁴⁴

E é por causa dessa quebra, dessa ruptura existente entre a formação e ação, entre a teorização e a prática da formação, entre o tempo da formação e o tempo da ação, é que retomamos nossas reflexões em torno da compreensão da formação, pois no contexto dessa investigação conhecer a formação

é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *Ser* aprende contextualizado, referenciado [e multirreferenciado]; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada [onde o tempo da formação é o tempo da ação, da (re)ação];[...] (MACEDO, 2010, p. 29).

Contudo, sabemos que a formação envolve processos cognitivos (pensar), afetivos (sentir) e motores (agir) que para serem percebidos e concebidos

⁴⁴ Destaques do próprio autor.

pelos sujeitos, sofrem influências externas e internas no processo de consolidação de conhecimentos que sustentam o próprio processo formativo, numa dinâmica dialógica de desenvolvimento da própria aprendizagem, afetando o desenvolvimento do contexto, que por sua vez interfere e sofre interferências dos sujeitos da formação. Desse modo, a formação e a aprendizagem coexistem em reciprocidade, pois ambas significam em parte

(...) mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VIGOTSKI, 2003, p. 108).

A formação como processo imbricado com o pensar, os sentidos, o fazer e o ser, também pressupõe o desenvolvimento de vários outros focos de “atenção”, de “conhecimento”, significando multiaprendizagens a partir de multirreferências. Então a formação é

Aprender algumas coisas que os outros nos recomendam como importantes para nossa vida – uma das sínteses da sua simplificação – quando aprendemos, mesmo no erro, ou na transgressão, *aprendemos totalizados*, ou seja, é o *Ser* na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto, aprende (MACEDO, 2010, 43).

Considerando as rupturas e transformações históricas do conceito de formação a partir dos sujeitos que o constitui, buscamos seu campo mais criativo de significação, compreendendo que todo processo formativo implica em alguma medida, na aprendizagem, mas que não é somente uma aprendizagem, uma vez que no processo formativo a aprendizagem transcende o campo da assimilação, tendo em vista que ela opera transformações na base que constitui aquele que aprende, isto é, consolida-nos como seres sociais singulares no mundo e coletivos na sociedade.

Por isso que, no caminhar formativo que trilhamos, a abordagem a respeito da natureza do conhecimento e do *modus* como ele é construído e organizado determina, em certa medida, a compreensão de formação e por esse motivo não pretendemos aqui apresentar a formação a partir de uma concepção

produtiva, onde a formação aparece como **produzir uma forma, como modelar**, como um alicerce da razão instrumental, onde “pessoas, subjetividades, afetividades são tratadas num projeto de formação como objetos do currículo, como peça de engrenagem de uma ação “educacional””(MACEDO, 2010, p. 54).

A formação aqui é compreendida, percebida e sentida como

[...] como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22)

A formação é o processo que possibilita a construção do conhecimento teórico e prático à respeito de uma questão de interesse dos sujeitos sociais, sendo então percebida como tudo

[...] o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem (MACEDO, 2010, p. 29).

Considerando a história da educação como referência inicial, relembremos que a formação para os gregos era demarcada pela capacidade de pensar e de fazer dos homens, pois “a educação retórica é típica daqueles que se empenham na vida política [...] a educação anti-técnica que marginalizava toda forma de trabalho manual e valorizava apenas o uso da palavra livre e auto-regulada, distante de qualquer forma de saber utilitário” (CAMBI, 1999, p. 51).

Naquele contexto surgiu um modelo

racional-filosófico de formação que se nutre da dialética, e é livre, régio, autônomo, típico dos protetores-reis e um modelo inferior não excelente, utilitário, de educação técnica, profissional e produtivo que se realiza no mundo do trabalho em contato com a experiência operativa dos artesãos e constitui um uso não desinteressado e não autônomo da inteligência (CAMBI, 1999, p. 51),

o que nos remete a pensar em formação no modelo do contexto acadêmico atual, onde o currículo *lattes* ainda é o “retrato” direto do processo formativo dos sujeitos. Ou pelo menos é o que a academia dita para aqueles que acreditam nas suas regras, configurando o processo formativo na universidade “por uma lógica da indústria, colocando em opacidade sua itinerância formativa cultural e histórica” (MACEDO, 2010, p. 48).

Josso (2010), fazendo uma retrospectiva histórica amplia a discussão sobre o conceito de formação expondo exemplos da vida real que nos leva a perceber que a formação pode ser considerada como “a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades dessa ação, como a ação de exortação ou como atividade própria da pessoa” (JOSSO, 2010, p. 37), sendo assim “um complemento para o sujeito ou um atributo do sujeito, (pois) ela designa qualificações ora gerais, ora específicas relativas a saberes e a saber-fazer utilizáveis como tais, ou transferíveis” (JOSSO, 2010, p. 37). A exemplo conforme Josso (2010): *Fulano é bem formado, ele passou por Tal escola; A formação prática dos médicos é tão importante quanto a formação teórica; É simples, ele se formou sozinho*, dentre outros.

A autora apresenta, a partir da visão da psicologia, o conceito de formação relacionado à “diversidade das abordagens [psicológicas] ligadas a uma pluralidade das práticas de conhecimento, que encontra-se, em consequência, fragmentado (...)” (JOSSO, 2010, p. 43) e nessa direção, Piaget (1996) contribui afirmando que a formação é vista como um processo contínuo de auto-organização do ser vivo em constante interação com o meio ambiente, influenciado pelo interesse, pelo desejo, pela socialização, pela assimilação e pela acomodação. Como podemos perceber, a complementação e ampliação são naturais, considerando a evolução do pensar e agir do próprio homem social.

Delpierre citado por Josso (2010, p. 45) ainda aborda formação “como uma dinâmica do ser que, através dos níveis de elaboração, se emancipa progressivamente de seus automatismos e conformismos”, trazendo aqui a vertente das emoções para uma discussão de formação.

Nessa perspectiva, a formação consolida-se para o sujeito como um processo necessário e de desafio, pois se constitui como algo objetivo do ponto de vista pragmático e subjetivo do ponto de vista da aprendizagem como necessidade humana de crescimento, de exercício social, por isso que a formação nessa perspectiva é “uma trajetória do ser que busca a superação de suas limitações, a maturação ou a elaboração sendo ao mesmo tempo somática e psíquica, visto que em nível instintivo-afetivo, admite-se falar de uma psicologia dos afetos” (JOSSO, 2010, p. 45).

Por outro lado, na perspectiva de Jung conforme Josso (2010), a formação pode tornar-se também “um processo de individualização ao longo do qual o ser humano emerge do coletivo cultural e biológico pela tomada de consciência de sua individualidade” (p. 46). Então, um processo que traduz ao mesmo tempo uma necessidade e um desafio humano.

Entender a formação como processo e prática dependerá da análise de contexto, da abordagem epistemológica e da compressão da relação teoria e prática numa concepção de **práxis** em que o sujeito individual/coletivo compreende a formação e, também, como a formação se desenvolve nas ações de ensinar/aprender e de se relacionar no todo implicado do processo educativo, pois

a relação estabelecida com o conhecimento *escolhido* como formativo, do aprendizado social e ideologicamente organizado num currículo e implicado a uma formação visada, *campo* onde estamos enraizados como pesquisador e formador, e que, portanto, nos sentimos mais implicados e engajados (MACEDO, 2010, p. 49).

Por isso, a intenção dessa reflexão é estigmatizar o modelo dicotômico de formação, e contribuindo com essa intenção Dominicé (2007) afirma que

a formação é um objeto movente, que implica ser compreendido através dos seus processos, das suas dinâmicas, das evoluções, em geral contraditórias. “A formação é sempre singular, mas esta singularidade se constrói através dos percursos socializados, habitados por heranças coletivas” (p. 199).

Ao refletir sobre o conceito de formação temos que levar em consideração a história de cada sujeito em relação à sua história social no contexto da formação e, nesse aspecto podemos destacar a importância das referências, dos “modelos de

vida e profissão”, pois “o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias” afirma Delory-Momberger (2008, p. 35) e, das histórias do outro. Por isso que a própria história acaba constituindo “o próprio ato de representação [da vida própria], fazendo esquecer que é apenas pela metáfora, pelo viés de uma *escrita*, que *tais figuras* [figura de sua vida] podem representar a existência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35). E essa perspectiva já apresenta uma idéia de formação que não é simplesmente um processo que acontece de fora para dentro ou vice-versa, mas acontece num movimento dialógico, dialético e contínuo, sendo intrínseco e extrínseco ao mesmo tempo, é parte Ser, pois “[...]a *formação do Ser* não se realiza sem o *Ser da formação*, seus contextos de referência, seus pertencimentos e as suas diversas demandas existenciais” (MACEDO, 2010, p. 53-54).

No processo de construção do conhecimento, formação pode ser concebida como “uma atividade pela qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, logo interiorizado, pode ser superado e exteriorizado de novo, para uma nova forma, enriquecido, com significado em uma nova atividade”⁴⁵ (HONORÉ, 1980, p. 20), bem como processos que “dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (JOSSO, 2004, p. 38) e, nesse sentido, formar-se “é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39), e se dá de forma inseparável do que entendemos de liberdade, do homem como um ser que busca, então é um processo de humanização como afirma Freire (2004), constituindo-se efetivamente em um processo complexo, por ser eminentemente humano e multirreferencial por compreender a formação, como um bem comum, socialmente referenciada, compartilhada. Como atividade humana, a formação possui quatro aspectos primordiais como afirma Honoré (1992 apud MACEDO, 2010, p. 58):

- a formação como direito do homem;
- a formação como construção do desenvolvimento econômico e social;
- a formação como experiência reveladora das necessidades pessoais fundamentais;

⁴⁵ *uma actividad por la cual se busca, com el otro, las condiciones para que um saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, com significado en una nueva actividad*” (texto original)

- a formação como aspecto aplicado das ciências humanas.

Assim a formação não está restrita ao resultado de uma atividade educativa.

Ao travar a discussão de formação dentro dos espaços educativos, constatamos os modelos de formação que nos são apresentados a partir de três orientações essenciais, como afirma Macedo (2010): “adaptação racional a uma mudança social caracterizada pela transformação permanente das atividades; obsolescência rápida dos saberes; hipervalorização do novo e da inovação e do papel crescente do *expert*” (p. 48). Os modelos de formação emergidos dessas orientações reduzem a formação a um ato de conformação e modelação a partir de necessidades externas, além do estabelecimento de uma “zona de conforto” a partir do *status quo* docente oriundo do leque de domínio do conhecimento.

Não obstante não assumir essa perspectiva, mas temos que considerá-la, uma vez que o contexto universitário reforça a formação a partir de critérios representativos de domínio do conhecimento, de (re)conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento de vida, da experiência cotidiana externa a academia, considerando apenas o sujeito profissional. Nóvoa (1999) ressalta que, nos espaços educativos, o

[...] triângulo do conhecimento *procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento)*(p.9).

Constituindo o duplo do sujeito formador/sujeito em formação em um Ser que vive a profissão, profissão esta desvincula de outras esferas da vida cotidiana; a formação, portanto, não é vivificada pelo Ser subjetivo e individual.

A formação em questão é aquela que se torna função da evolução humana

[...] função de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva. Função sempre em ação, pois a unidade viva nunca é evidente. É sempre atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade

sincrônica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser (PINEAU, 2010, p.101).

Essa formação se consolida a partir do momento que a compreendemos como constitutiva de sujeitos - integrantes e integrados por um sistema social - que “[...] podem participar de outras interações além daquelas de que necessariamente devem participar ao integrá-lo, isto é, podem participar de interações fora do sistema social que constituem” (MATURANA, 2002, p. 201) promovendo assim, mudanças no Ser individual e subjetivo que são e no sistema social a que pertencem, num momento de (trans)formação. Segundo Macedo (2010),

[...] a experiência da formação conhece a *temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização*, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo e das experiências de formação”, [isto porque a formação] [...] como fenômeno se fazendo, acontecendo, [...] não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, *compreende-se, explicita-se* no seu acontecer *com o Ser existindo* em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o “estar formado” (p. 27; p. 32).

Por isso, a formação não se adéqua à proposta de modelagem, de capacitação, à lógica implementada pelas perspectivas instrumentalistas, pois acima de tudo a formação é um assunto do Ser Humano, passível de imprevistos e irreversibilidade como afirma Macedo (2010), portanto implicada no sentido da responsabilização subjetiva do Ser, compromissada socialmente.

Essa perspectiva possibilita que constatemos que parte do processo formativo se dá a partir de atos de troca, de colaboração entre aqueles que constituem-se sujeitos em formação e/ou atuantes na formação.

Assim, a chamada teoria da formação, como diz Josso (2010), deve ser “[...] uma teoria da atividade do sujeito, não só em situação de aprendizagem mas também da sua atividade de integração das aprendizagens no seio de conjuntos comportamentais, orientados por um projeto de sujeito ativo” (p. 78), uma vez que esse sujeito implicado constitui-se no sujeito da formação consciente e autônomo, pois é a

[...] presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em

que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e me que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo (JOSSO, 2010, p. 78-79).

Nesse contexto, a formação é uma prerrogativa exclusiva dos seres humanos, porque este possui a “[...] capacidade de escolher entre possibilidades, de trabalhar sobre si mesmo, de se comprometer, se engajar, de se *autorizar* [...], capacidade conquistada, enquanto trabalho, *de se fazer autor de si próprio*” (MACEDO, 2010, p. 57); é, segundo Josso (2004),

aprender a analisar os contributos das nossas actividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou aumentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registos de expressão privilegiados (p. 141).

Compreender a formação é compreender o sujeito em formação, a formação experiencial na dinâmica multirreferencial da consolidação do currículo enquanto prática formativa e a construção do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem contextualizada e contextualizada, pois o currículo e a formação são experiências, vivências, processos vinculados, implicados no âmbito das atividades, das práticas, da intimidade e da negociação histórica e social de intenções, interesses e desejos do Ser e do Ser Outro. Para tanto, esse sujeito em formação é aquele que pratica e vive a autoria e a mediação como princípios formativos constituintes do Ser, realizando-se a partir de um “[...] ato de construção de sentidos, de construção do próprio sujeito, demandando aí uma presença interpretativa do Ser, portanto uma compreensão significativa diante de um mundo que informa [...]” (JOSSO, 2004, p. 157), nutrindo a prática formativa autora, mediada e (trans)formada.

A formação é situada, uma vez que não é um processo apenas psicológico, mas “[...] decorrente de relações entre a ação (interna e externa) e o ambiente sociocultural identificado, caracterizado e reconhecido pelos indivíduos” (FIALHO, 2011, p. 266). Portanto, a formação pode e deve ser um processo que envolve uma aprendizagem situada, isto é, uma aprendizagem que “[...] acontece no

[com e para o] indivíduo é fruto de uma construção sócio-interativa intra e interpessoal” (p. 269).

O currículo, assim como a formação são transformados e reinventados, ou melhor, potencialmente vividos, a partir de cognições generativas que potencializam o movimento dinâmico e dialético que constitui os processos humanos, pois formar-se implica em

[...] descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente. É interrogar-se sobre a existência em vista de um projeto, de outros projetos, sejam existenciais e/ou socioculturais, objetivando-se e subjetivando-se criticamente desde as relações aprendentes consigo e com os *outros*, com as instituições, com a sociedade (MACEDO, 2010, p. 58).

E, a partir dessa perspectiva, o currículo é transformador, potencializador e idealizador de formações situadas e multirreferenciadas, pois a formação se constitui “[...] numa *experiência* profunda e ampliada do *Ser* humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações” (MACEDO, 2010, p.21).

Assim, compreendemos a necessidade de perceber a formação como um processo complexo que integra aos processos de mediação e autoria uma vez que se consolida a partir de desejos, intencionalidades e interações. Desse modo, para exercitar a práxis, torna-se essencial compreender o desenvolvimento dos processos de autoria e mediação durante a formação.

4 POR UM CONCEITO DE MEDIAÇÃO E AUTORIA: O DESAFIO DA PRÁXIS

Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Mikhail Bakhtin, 1998, p.88

Na dinâmica formativa, o currículo ganha vida no desenvolvimento do processo educativo nos contextos de interação e troca permanentes de experiências, aprendizagens, vivências e interferências. Essa vida do currículo a partir das práticas curriculares instituídas e instituintes no processo formativo é fortalecida pelo processo de mediação desenvolvido durante a formação, a qual toma perspectivas de transformação, mudança, alteração do ser e estar do sujeito da formação, uma vez que este assume práticas autorais na formalização de suas aprendizagens, na consolidação da própria formação.

Desse modo, consideramos que os processos de mediação e de autoria presentes na formação e na construção do conhecimento durante as práticas curriculares desenvolvidas no contexto educativo de maneira geral, são responsáveis pela qualificação da formação e da educação como um todo, que a sociedade do conhecimento clama por pessoas que saibam lidar cotidianamente com as dificuldades, transformações, imperfeições e novidades do mundo globalizado e, ao mesmo tempo, se autorizem à novas interpretações, constatações, paradigmas, principalmente nos contextos em que as TIC estão presentes e se imbricam com as práticas cotidianas.

A partir de tais questões e da certeza de que em todo e qualquer processo de construção do conhecimento ocorrem a mediação e a autoria, é que

encaminhamos essa discussão em torno desses dois processos, essenciais para a consolidação das práticas de currículo no processo formativo.

A mediação e a autoria no contexto da educação são fatores essenciais para pensarmos aprendizagem, construção do conhecimento e formação. No contexto da formação, a mediação toma lugar de suma importância, pois os sujeitos em formação trabalham na direção da construção do conhecimento, da aprendizagem a partir da intervenção, da relação, do desequilíbrio e da assimilação de processos, conteúdos, saberes e práticas e, a autoria reflete o sucesso da intervenção, da equilibração (pelo menos momentânea) no desenvolvimento da aprendizagem de tais sujeitos com o uso significativo dos conteúdos, saberes nas práticas.

Assim, buscamos compreender o papel da mediação no processo de construção do conhecimento na rede e como esta potencializa a vivificação de um currículo formativo a partir de práticas autoras.

4.1 MEDIAÇÃO: TECENDO...

Reportando-nos ao termo mediação, logo nos vem a mente o nome de Liev Semiónovitch Vigotski que ilustra e fundamenta os estudos de quase todos aqueles que discutem e pesquisam sobre esse fenômeno no contexto educativo..

Rego (2007) afirma que

compreender a questão da *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente por que é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (p. 50).

Temos, na afirmação de Rego (2007), uma síntese a respeito do pensamento vigotskiano sobre mediação, ainda que Vigotski (2003, 2003a, 2004) não apresente de forma explícita seu conceito de mediação nas suas obras.

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores são mediadas, uma vez que caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador como a linguagem, por exemplo. Essas funções originam-se das relações entre os indivíduos humanos, isto é, não existem independentemente das experiências.

Todo trabalho de Vigotski apresenta noções e discussões em torno do termo mediação, no entanto, recolher um conceito de mediação nos processos de trabalho de Vigotski é uma tarefa difícil, visto que em todos os seus estudos a mediação não aparece especificamente conceituada, mas sim aparece como uma referência, um pressuposto norteador da sua pesquisa e, nessa direção, ele encaminha a mediação a partir da conversão, da superação, da relação constitutiva Eu-Outro, da intersubjetividade, da subjetividade do sujeito social. Mediação aparece nos seus estudos e teorias como processo.

Assim, acreditamos que

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido de intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas – como a mediação sociopolítica que pratica a escola / o fenômeno educativo face aos alunos que se formam – às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. O professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas, assim como as relações que se fazem presentes no exercício diário do magistério, naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento (D'ÁVILA, 2008, p. 24).

Outrossim, mediar implica em perceber o ser humano como um ser da práxis, um ser social capaz de fixar-se na sociedade e de mudar seu entorno e a si mesmo e, esse é um processo constante de desequilíbrio e equilíbrio cognitiva e pedagógica que ocorre de forma interna e externa.

Para auxiliar nessa discussão, Vigotski (2003) afirma que a atividade é um processo de transformação da realidade, isto é, um mecanismo de mediação, porque essa transformação só pode ser feita com a ajuda dos signos fornecidos pela cultura e meios que conduzam ao desenvolvimento da atividade reflexa e à construção da consciência (comportamento próprio), assim, a mediação não se dá apenas na relação com os outros, se dá também na relação da pessoa com ela mesma.

Nesse ínterim, Vigotski (2003) reafirma as funções superiores afirmando que estas têm uma origem histórico-social, exterior ao indivíduo, reafirmando que sem o mediador, nenhum desenvolvimento mental seria possível, uma vez que para ele

o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 2003, p. 73).

Entre os meios artificiais, podemos incluir as TIC que no contexto da formação, servem de mediadoras à ação do homem sobre um objeto, pois estas funcionam na formação como mediadores externos a partir da ação instrumental na formação. Vale destacar que Vigotski esclarece que o uso de instrumentos e dos signos, estão diretamente relacionados à evolução da espécie humana e ao desenvolvimento de cada indivíduo, isto porque, para ele, os instrumentos têm a função de

[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VIGOTSKI, 2003a, p. 72).

Os signos, por outro lado, não têm a função de modificar o objeto, pois “Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (p. 73).

Podemos constatar que a mediação é o processo que caracteriza a relação instrumento/signo na atividade cognitiva humana, no processo de

desenvolvimento. A mediação corresponde à própria relação entre os instrumentos que são o auxílio nas ações concretas, externas e os signos que tem a função de auxiliar nas funções psíquicas, internas no pensamento. Por isso Vigotski (2003) afirma que

a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (p. 70).

Ademais, podemos concordar com Peixoto e Carvalho (2011) quando dizem que

a mediação é um aspecto primordial da psicologia histórico-cultural, caracterizando o fato de que os seres humanos não agem diretamente sobre o mundo. Pelo contrário, as ações são mediadas por ferramentas sócio-semióticas (tais como a linguagem ou a matemática), bem como por artefatos materiais e tecnologias. A esse aspecto, soma-se o entendimento de que a mediação se efetiva no bojo dos processos históricos, institucionais e discursivos, constituindo-se pela atividade prática e simbólica de um sujeito (p. 33).

Tais processos nesta pesquisa constituem-se nos **fóruns de discussão enquanto práticas curriculares** orientadas a partir da dinâmica da construção do conhecimento, uma vez que as práticas são efetivadas pelos sujeitos num movimento de reflexão-ação-assimilação-transformação-ação-reflexão... contínuo e permanente e com o auxílio dos signos os sujeitos podem controlar nesse processo, voluntariamente, sua atividade psicológica de pensar, comparar, relatar etc e ampliar suas capacidades de atenção, memória e acomodação, favorecendo a colaboração no processo de aprendizagem. Isso por que do ponto de vista histórico-cultural, a mediação focaliza-se na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais. Nesse contexto, a mediação é

[...] processo, não é ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. **É a própria relação.** A mediação pelos signos, as diferentes formas de semiotização, possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as

peças e a passagem da totalidade à partes e vice-versa (MOLON, 2000, s.p.).⁴⁶

Em sendo a própria relação, a mediação é responsável direta pela implementação de práticas colaborativas de construção do conhecimento, onde o sujeito medeia seu próprio processo formativo de aprendizagem com o eu e o conhecimento, com o eu e o outro, com e através do outro, consolidando práticas formativas intermediadas e mediadas individual e coletivamente. Vale acrescentar que nessa perspectiva a “mediação não é a presença física do outro [através do ser, dos recursos técnicos, etc], não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação” (MOLON, 2000, s.p.). Vale salientar que em qualquer processo educativo, formativo a presença corpórea do outro não garante a mediação.

Vigostki (2003) reafirma que mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens; Lenoir (1996) complementa dizendo que o

processo de mediação é perguntar o pressuposto de que o conhecimento é uma produção humana socialmente determinada, o que exige um processo cognitivo de objetivação através da criação de um mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento que produz e o produto de volta (p. 228).

Mediador este que pode ser o próprio sujeito ou outro da sua relação. E Schwebel, Maher, Fagley (1990, p. 297 apud LENOIR, 1996, p. 241) afirmam que a mediação pode ser considerada

[...] a função social que consiste em auxiliar o indivíduo a aperceber e interpretar seu ambiente. Uma pessoa, o mediador, auxilia o outro a reconhecer certas características importantes, físicas e sociais, de sua experiência presente ou passada [...].

O que podemos perceber de **permanente nas três definições: a relação homem-conhecimento-meio social**. Essa permanência nos encaminha a refletir sobre o papel do homem e do conhecimento nessa relação social de interação que é sempre mediada por alguém ou alguma coisa que, nas definições apresentadas, alguns casos é externa e em outros é interna.

⁴⁶ Grifo nosso.

Vale salientar que na perspectiva vigotskiana os indivíduos tem a capacidade de

[...] usar símbolos como ferramental para mediar sua própria atividade psicológica. Ele [Vigotski] afirmou que, enquanto as ferramentas físicas são externamente dirigidas, as ferramentas simbólicas são interiormente, ou cognitivamente, dirigidas. Assim como as ferramentas físicas podem servir como meios auxiliares para aumentar a capacidade de controlar e mudar o mundo físico, as ferramentas simbólicas podem servir como meios auxiliares de controle e de reorganização de nossos processos psicológicos (PEIXOTO, CARVALHO, 2011, p. 34)

E, é nessa direção que buscaremos refletir sobre o conceito de mediação no contexto das relações pedagógicas de construção do conhecimento no processo formativo.

Tomando como base para reflexão o processo de ensino-aprendizagem, onde professor e aluno se constituem naturalmente sujeitos ativos e participativos, o pesquisador Yves Lenoir (1996), reconhece na prática educativa, dois processos de mediação: a mediação cognitiva e a mediação didática. Reconhecendo essa discussão como essencial para entender o processo de construção do conhecimento nas práticas formativas, buscaremos apresentar em linhas gerais a perspectiva do referido autor, encaminhando algumas complementações e considerações vigotskianas sobre o tema.

Nos estudos de Lenoir (1996), a distinção entre mediação cognitiva e mediação didática se dá a partir da relação sujeito aprendiz e objeto e da relação do professor com o sujeito aprendiz e o objeto, isto é, a mediação cognitiva como o processo que “liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação S-O)” e a mediação didática é “aquela que liga o formador professor à esta relação S-O” (p. 28). Sobre a relação sujeito-objeto (S-O) o autor destaca primeiro a visão da psicologia de Piaget que afirma que esta relação, este processo de objetivação, é realizado num contexto espaço-temporal determinado, entre um sujeito e um objeto (ou vários sujeitos e vários objetos).

No entanto, essa relação de integração cognitiva não é imediata, pois para isso é necessário o desequilíbrio e a equilibração, que para Lenoir é um processo de ruptura, a qual só é superada quando exercitado um sistema objetivo

de regulação, isto é, a mediação. Por isso que para Lenoir (1999, p. 27 *apud* D'ÁVILA, 2008, p. 34) um processo cognitivo de objetivação

[...] se estabelece graças a um sistema mediador entre um sujeito e um objeto de conhecimento que ele produziu e que o produz, em retorno. Como repetiu Piaget [...], o conhecimento resulta de uma intervenção ativa da parte do sujeito sobre o objeto (assimilação), não de um simples registro, e o objeto age, em retorno, sobre o sujeito que deve, assim, se acomodar. E esta interação é sempre mediatizada no sentido que o processo de objetivação estabelece uma distância necessária entre o sujeito e o objeto, interditando então sua integração cognitiva imediata. E a ruptura assim constituída é sobrepujada pelo recurso a um sistema objetivo de regulação, psicogeneticamente constituído.

Por conseguinte, a aprendizagem é estabelecida entre o sujeito e objeto de conhecimento através de um sistema de regulação que é a mediação, que é fundado “sobre a palavra, enquanto discurso, e sobre a ação humana, enquanto processo de produção social” (LENOIR, 1999, p. 27 *apud* D'ÁVILA, 2008, p. 34). Portanto, temos nas práticas curriculares desenvolvidas no processo de formação a distância, um espaço frutífero para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a palavra orienta e estimula a construção do conhecimento durante a formação e a mediação deve ser permanente visto que o *modus* de construção do conhecimento, do desenvolvimento da aprendizagem em si é diferente, pois é, ou pelo menos deve ser, visualmente mediado.

Lenoir ainda fala da relação sujeito-objeto que é estabelecida como “desejo de um outro desejo”. Segundo D'Ávila (2008) “uma relação nascida do desejo de saber de outrem” (p.35), assim a relação do homem com o saber e o conhecimento é uma relação de desejos desejados, duplamente mediatizada: cognitivamente e didaticamente. Nesse contexto, o desejo do outro, do professor, do educador, do mediador, encaminha a uma outra mediação, aquela “[...] capaz de seduzir e fazer medras o desejo (tornar o objeto desejável ao sujeito cognoscente)[...]”(idem).

Vale ainda acrescentar que o processo de objetivação a que se refere Lenoir (1999) é a mediação, que é essencialmente humano. Sobre essa afirmativa o autor acrescenta:

O processo de objetivação é assim indissolúvelmente um processo, ao mesmo tempo, de constituição do sujeito – que o engaja numa relação social – e da realidade objetivada que ele produz, estrutura e à qual reconhece pertencer [uma comunidade], a partir da qual assegura seu reconhecimento, enquanto ser humano. Desde modo, todo **processo cognitivo de objetivação**, do ponto de vista da dialética do real, **se realiza na interação entre os três componentes** de base constitutivos do sistema didático: primeiramente, o **sujeito humano** é o sujeito produtor do conhecimento do real e é transformado em retorno do processo cognitivo que ele inicia; segundo, **o objeto de conhecimento** é um constructo, circunscrito e definido como objeto de estudo desejado; terceiro, **a relação cognitiva** se estabelece entre sujeito e objeto pelo intermédio de um sistema objetivo de regulação (a mediação), constitutivo de um e de outro, sujeito formando o termo ativo da relação (LENOIR, 1999, p. 229 apud D'ÁVILA, 2008, p. 36-37).

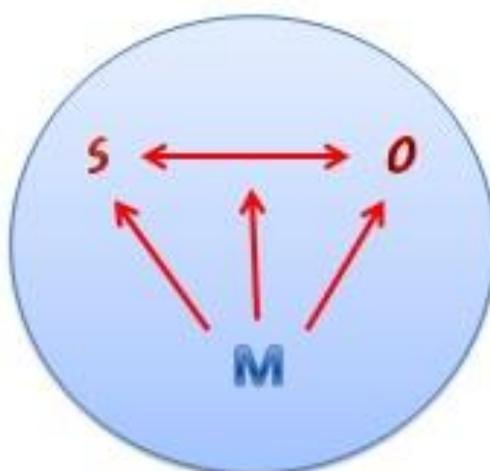


Figura 3 – Processo de objetivação a partir das ideias de Yves Lenoir, 1999.
Fonte: Estudos e construção pessoal da pesquisadora, 2012.

Nessa direção, podemos confirmar que a aprendizagem é um processo que se desenvolve a partir da relação do homem com o objeto do conhecimento e com ele mesmo no contexto social influenciado pelo desejo de saber, ou melhor pela descoberta do desejo de saber. Vale acrescentar que mesmo apresentando a separação sujeito-objeto no processo de objetivação, Lenoir explicita nos seus trabalhos que essa relação não é dicotômica, vez que o processo (de mediação) não ocorre de maneira direta, objetiva, linear. Antes, dialógico, dialético, relacional.

Para a mediação didática Lenoir considera o que apresenta Piaget e Vigotski sobre a psicologia cognitiva, tomando de Piaget a ideia que o conhecimento resulta da intervenção do sujeito sobre o objeto, a incorporação de elementos do

meio na estrutura do indivíduo (assimilação) e deste sobre o sujeito, isto é, as modificações da estrutura do indivíduo em função das modificações do meio (acomodação), passando assim para um processo de adaptação e de equilíbrio, quando são conservadas as modificações, dando-se assim o desenvolvimento cognitivo⁴⁷.

De Vigostki ele busca as principais referências para que compreendamos a mediação cognitiva, isto a partir das três dimensões principais que são: a explicação genética do desenvolvimento humano, a intervenção do aspecto sociocultural nesse desenvolvimento e o desenvolvimento da mediação semiótica nos processos mentais, principalmente, a linguagem.

Vale esclarecer que, para Vigotski (2003), a mediação semiótica corresponde à ideia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois termos de uma relação, a exemplo da linguagem e da palavra. A partir da mediação semiótica, Vigotski (2003), afirma que os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem, ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento podem ser explicadas.

É a partir dessa concepção de Vigotski que nasce a mediação didática. A partir do estudo de D'Ávila (2008) podemos sintetizar afirmando que

[...] a mediação cognitiva se constitui a partir do **desejo de saber**. A mediação pode também ser tomada, no seu sentido largo, como sistema de regulação (que organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de **ação que procura tornar o objeto de conhecimento, desejável ao sujeito**. É, pois na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática. (p. 39).⁴⁸

Portanto, a mediação didática consiste em “estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem” (D'ÁVILA, 2008, p. 39): essas condições ideais são praticadas a partir das práticas curriculares formalizadas no processo de ensino-aprendizagem dentro de um projeto formativo. Para Lenoir

⁴⁷ O desenvolvimento cognitivo para Piaget é um processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, através da contínua interação entre o sujeito e o mundo que ele constrói (PIAGET, 1999)

⁴⁸ Grifos nossos.

(1999) a mediação “designa a função social que consiste em ajudar o indivíduo a perceber e interpretar seu meio” (p. 240).

Para ilustrar, apresentamos a seguir essa relação a partir da interpretação de D’Ávila (2008) que representa claramente nossa compreensão.

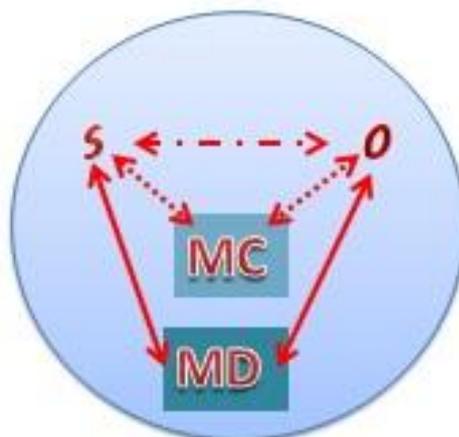


Figura 4 – Processo de mediação didática demonstrado por D’Ávila (2008) a partir das ideias de Yves Lenoir(1999).
Fonte: D’Ávila (2008, p. 39).

A partir dessa figura, podemos perceber a função das práticas de currículo nos processos de formação, visto que estas são organizadas e trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem como recurso direto de construção do conhecimento que deve contribuir para o desenvolvimento da autoria dos sujeitos da formação. Desse modo, podemos afirmar que o desenvolvimento de práticas mediadoras é que possibilitam os processos de assimilação e interpretação do meio, do próprio sujeito e de outros sujeitos.

Assim, a compreensão de mediação que norteia esta pesquisa tem a interação e a colaboração como principais impulsionadores da sua prática e, nessa perspectiva, a mediação é o processo interno ao sujeito que encaminha o desencadear de ações e atitudes nos sujeitos durante o processo formativo, de aprendizagem que auxiliam na leitura, interpretação e compreensão do ambiente em que estão inseridos, percebendo e interpretando o contexto e desenvolvendo aprendizagens que favoreçam na resolução de problemas e na assimilação e acomodação de conhecimentos, portanto, **mediação é relação**.

4.2 AUTORIA: TECENDO...

De acordo com a perspectiva exposta anteriormente sobre a importância da mediação para o processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, reconhecemos que esta é elemento catalisador de qualquer processo formativo e que nunca está dissociada da dimensão autoral do processo cognitivo, pois ser autor é uma condição humana inerente à natureza cognoscente do ser. Portanto, também é uma condição histórico-social.

Contudo, a noção de autoria não parece pacificada no que concerne à natureza mesma do conceito de autoria ou suas implicações no que concerne à natureza mesma dos processos cognitivos humanos. Em outras palavras, não se pode divorciar autoria, cognição e formação, que por sua vez não podem estar dissociadas do currículo e da mediação.

A abordagem do problema da produção do conhecimento e da autoria implica em uma análise de questões fundantes para a Ciência Moderna como a noção de linguagem e mediação e o conceito de sujeito. Um outro ponto fundamental para a discussão aqui proposta é a relação que o conceito moderno e romântico de autoria teve com o desenvolvimento do Capitalismo Industrial nos séculos XIX e XX, bem como os impactos dessa noção de autoria no processo de produção hegemônico e no paradigma de produção informacional.

Ao discutir o conceito de autoria a partir dessas premissas, quer-se denunciar a incoerência fundamental entre a emergência de um paradigma informacional de produção, que supõe a lógica do trabalho em rede e a manutenção de uma noção de autoria individual e subjetiva, do ponto de vista pragmático, bem como arguir pela falta de suporte epistemológico para o conceito de autoria moderno-romântico, quando desmontado o paradigma saussuriano e a subjetividade hegeliana.⁴⁹

⁴⁹ O paradigma saussuriano permite reproduzir no modelo metodológico e nas práticas discursivas a determinação do sentido a partir de uma relação significado/significante fossilizada; a subjetividade hegeliana considera a subjetividade como uma verdade absoluta e legítima por si mesma, juntando deste modo o ente com o universal.

Nessa perspectiva, a discussão a seguir sobre a natureza da autoria é, na verdade, uma outra forma de se discutir cognição e construção do conhecimento, sua natureza e seu processo, uma vez que a noção de autoria aqui em questão leva em consideração o fato de que a interpretação de um texto não pode ser unicamente de quem o escreveu, assim como quem escreve um texto não é nunca seu único autor, pois o discurso não é constituído de uma única voz, ele (o discurso) é polifônico, uma vez que é gerado por muitas vozes, muitos textos que se cruzam no tempo, originando assim a fala do discurso, principalmente quando este texto é construído em um espaço aberto para vários escritores – a rede internet, em um ambiente virtual de aprendizagem –.

Entretanto, não teceremos considerações aqui em torno da autoria material e sim da autoria cognitiva e filosófica, interessa-nos é a ressignificação do processo diante do contexto atual de imersão dos sujeitos no mundo virtual, das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Não obstante, reconhecemos que a autoria material se fragiliza consideravelmente ante a compreensão da natureza distribuída da autoria cognitiva que, fortalece a autoria como componente inerente dos processos cognitivos humanos ao tempo em que a compreende como potência difusa no espaço das interações sociais, da intersubjetividade dialogal dos sujeitos no ser-sendo da existência.

Por seu turno, Orlandi propõe que a autoria “[...]se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2004, p. 69) e o entendimento de autor é a noção de “[...] uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito” (IDEM), então o autor aqui será visto como aquele sujeito que se autoriza no discurso, na linguagem a partir de seu contexto histórico-social.

Esclarecendo um pouco mais sobre isso Orlandi (2004) complementa:

[...] – a diferença de Foucault, que guarda a noção de autor para situações enunciativas especiais (em que o texto original, “de autor”, se opõe ao comentário) – procuramos estender a noção de autoria para o uso coerente, enquanto função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor. (p. 69)

Assim, a autoria aqui não se limita a um quadro restrito e privilegiado de produtores “originais” de linguagem (que se definiriam em relação a uma obra), como afirma Foucault (1983, *apud* ORLANDI, 2004, p. 69), pois o autor responde pelo que diz ou escreve no seu contexto social, para si mesmo e para o outro e, considerando o fato de estarmos inseridos na sociedade da informação, as questões relativas à produção da escrita sofrem interferência direta das tecnologias e das transformações sociais referentes a esse mecanismo de existir, implicando assim, numa compreensão de autoria a partir de um redesenho, de uma ressignificação de variadas possibilidades sociais e cognitivas que são encaminhadas pelas tecnologias da informação e comunicação nesse movimento de ser autor e de autorizar-se.

Por isso, que ao compreendemos que o conhecimento é construído dialogicamente ao limite do argumento e, pode em algumas situações de construção coletiva, invalidar toda subjetividade em virtude do caráter social e coletivo de sua gênese, percebemos que, nesse contexto, a autoria pessoal desaparece substituída por uma autoria coletiva que, de tão imbricada na sinuosidade da coletividade, já não pode mais ser entendida como autoria em sentido estrito: se todos são autores *per se*, já ninguém é autor propriamente, posto que a individualidade está perdida em sua submersão ao coletivo, mesmo que esse fato ainda não seja sustentado por um fundamento epistemológico denso.

Nesse processo de simbiose a subjetividade já não mais se distingue da coletividade, pois a vivificar a autoria, o processo de interpretação apresenta, dá nomes aos co-autores cognitivos, sociais e históricos da construção.

Então, como conceituar autoria nesse contexto? Essa pergunta encaminha o debate não para uma discussão sobre direitos autorais ou propriedade intelectual. O foco dessa discussão é a natureza mesma do conhecimento e de seu processo de construção da qual a natureza da autoria se nutre e é constituída, portanto, não é a autoria material propriamente dita.

Foucault (2005) afirma que “o **novo** não está no que é dito, **mas no acontecimento de sua volta**” (p. 26 - grifos nossos), e desta forma encaminhamos a compreensão da autoria no contexto da formação, a partir da necessidade de

refletirmos sobre a formação do sujeito autor/leitor, pois nessa dinâmica faz-se necessário que o sujeito aprenda a lidar e apropriar-se do conhecimento, implicando-se e exercendo a autonomia que é sempre preterida na maioria dos espaços de formação. Nos ambientes virtuais de aprendizagem, essa autonomia é essencial para que a mediação e a autoria aconteçam numa dinâmica colaborativa de construção do conhecimento e que o “novo” seja visto e compreendido.

Então, qual o fundamento epistemológico para o conceito de autoria que perpassa a Modernidade quando se descarta como fundamento válido a perspectiva estruturalista de base saussuriana ou como convergir o conceito de autoria, em sua dimensão mais radical e individualizante, com o paradigma do dialogismo bakhtiniano e da produção coletiva de sentidos preconizada pelo conceito vigotskiano de zona proximal? Esta parece ser a questão fundamental que, do ponto de vista da Filosofia da Linguagem e das Ciências da Cognição, emerge ao se discutir o problema da autoria.

A produção do conhecimento, sob o paradigma saussuriano, pode ser concebida como um processo, explicado a partir da premissa do binômio significado/significante, isto é, como o resultante de um movimento subjetivo, ou melhor, individual, organizado sob a estrutura cristalizada interna pela conformação estrutural da linguagem e manifestada externamente sob a forma de um reordenamento individual, subjetivo, único e, por conseguinte, inédito, pressupostos da autoria atual, das estruturas da linguagem na forma de uma produção autoral do conhecimento.

Posto que esse argumento tenha consistência interna – do ponto de vista da dialética interna do argumento – e adira à concepção hegeliana de subjetividade em voga na Contemporaneidade – ele fenece diante de uma perspectiva linguística que desmonte o esquema saussuriano binominal significado/significante, libertando o significante da ditadura de um significado estático e pré-definido, em si distinto de qualquer interferência dos sujeitos dialogantes e resgatando o sentido das amarras de uma linguagem como que cristalizada em seus próprios parâmetros semânticos. Bakhtin e Vigotski oferecem um fundamento epistemológico dialógico e dialético que, ao passo que fundamenta uma compreensão de linguagem e de conhecimento sócio-interacionista, questionam os fundamentos mesmos dos parâmetros

contemporâneos de autoria e propriedade intelectual, conforme afirma Nonato (2006).

Assim, o problema da autoria parece ser bem posto ao modo de silogismo: se a linguagem é dialógica e a autoria se dá em um processo de mediação linguística (portanto dialógica), logo a autoria em si é um processo social, sendo um processo social não é estática, não é de alguém pura e simplesmente. Sob essa perspectiva sócio-interacionista e dialógica, todo o conhecimento se constrói em diálogo incessante entre os sujeitos do processo cognitivo, tornando o conceito de autoria *stricto sensu* inaplicável, permitindo apenas uma abordagem que considere a co-autoria como um processo possível, posto que toda produção do conhecimento é sempre um diálogo, sempre uma relação dialógica entre os sujeitos cognitivos e que são, a título de sua condição humana, sujeitos da linguagem consigo mesmo, com os outros sujeitos e o objeto do conhecimento. Assim, os sujeitos autores são sempre sujeitos co-autores entre si, dialogantes e cooperantes.

Para Bakhtin, o Dialogismo não é uma solução mais ou menos talhada para resolver uma questão dada da Filosofia da Linguagem, mas é uma episteme a partir da qual se estrutura a compreensão de linguagem e de mundo, pois já a ideia é “interindividual e intersubjetiva, a esfera da sua existência não é existência individual mas a comunicação dialogada *entre* as consciências” (BAKHTIN, 2002, p. 87). Tal radicalidade impõe a abordagem do problema da Dialogia sobre bases mais sólidas que a discussão circunstancial acerca de um processo cognitivo dado, sob condições mais ou menos definidas. O Dialogismo como abordagem epistemológica redefine os processos cognitivos sobre bases intersubjetivas, rejeitando no nascedouro a tese da razão iluminista individualista que fundamenta a Modernidade ao ser alçada à condição de novo absoluto, de poder de unificação (HABERMAS, 2002).

Na mesma linha, a perspectiva vigostskiana de que os processos cognitivos se desenvolvem a partir da interação do sujeito com outros sujeitos, com o meio e com as situações que circunstanciam a existência humana, não descarta, em nenhum momento, as bases intersubjetivas apontadas por Habermas (2002), pois a intersubjetividade em Vigotski aparece e está presente em todos os momentos em que o dialogismo é a base para compreensão de mundo a partir do

uso da linguagem (VIGOTSKI, 2003a), assim como não está distante da compreensão de Maturana e Varela (2007) quando afirmam que os processos cognitivos quando situados encaminham o aprender como conhecer e, isto, é inerente e próprio da participação e vivência de um sujeito aprendiz em situações e contextos diferenciados, portanto, interagindo com os outros e o meio também⁵⁰. Nessa direção, o processo de aprendizagem está intimamente ligado à produção de sentido e posições de autoria.

Assim, a autonomia possibilita, nos processos formativos, a formação de sujeitos-autores atuantes, críticos, autônomos e com condições de intervir na sua própria formação, interpretando e analisando a realidade que os rodeia e autorizando-se a partir do seu dizer/escrever. No entanto, para que de fato esse processo ocorra na formação, às práticas curriculares implementadas pelas instituições educacionais precisam desenvolver nos sujeitos alguns mecanismos que encaminhem a prática da autoria tais como: “a) mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui autor; b) mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor” (ORLANDI, 2001, p. 80) e assim possibilitem o domínio do “falar” e do “escrever”, pois a aprendizagem como processo interacional, também é interdependente; sendo assim, o sujeito pode estabelecer relações entre os enunciados⁵¹, dialogando, interpretando, apresentando posições autoras.

Tais mecanismos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) são potencializados a partir de práticas curriculares desenvolvidas em recursos como o *wiki*, o fórum de discussão, o *chat*, dentre outros, que de forma síncrona ou assíncrona solicitam uma comunicação direta e transversal, de todos para todos, não minimizando o espaço para práticas autoritárias e reprodutivistas serem copiadas, uma vez que a exigência pela colaboração é permanente, além da necessidade de autor(iz)ação para que o sujeito produtor do conhecimento assuma seu lugar de produtor do que está sendo posto, deixando as marcas de sua identidade com suas experiências, errâncias e alternâncias apontadas no desenvolvimento da linguagem, dos discursos no processo comunicativo.

⁵⁰ Abordagem de cognição a partir do que os autores chamam de cognição situada, exposta de forma mais clara no capítulo anterior.

⁵¹ Unidade comunicativa discursiva para Bakhtin (2003).

O autor é o sujeito capaz de criar discursos com sentido, a partir da interrelação de palavras e teorias construídas no seu meio social e cultural, conforme afirma Bakhtin (2011). Por outro lado, percebemos que a partir de tais perspectivas o autor se constitui num momento subjetivo individual do sujeito-autor com seu outro eu social.

No entanto, acreditamos que o autor nunca exerce o processo de autoria sozinho, sempre está acompanhado das ideias, das histórias, dos silêncios, dos Outros e seus discursos, de enunciados outros, pois através da linguagem e da escrita o sujeito-autor exerce sua prática criadora inserido no contexto da criação que é social, histórico, cultural, intelectual, filosófico etc, e assim se autoriza junto, com e a partir do que o contexto lhe ofereceu como propulsores para a autoria. Dessa maneira, concordamos com Orlandi (2004) que “[...] o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto, visto que aparecem [...] ao longo do texto pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história da língua” (p. 77) e nos ambientes virtuais de aprendizagem, principalmente nos fóruns de discussão esses **pontos de deriva possíveis** são as marcas deixadas no sentido de não fechar a discussão, de sempre estar expondo um ponto de vista na perspectiva de uma contribuição e não da formalização de uma teoria, no sentido de expor uma interpretação no processo de autoria coletiva.

Assim, a autoria é exercida sempre a partir da autor(iz)ação do eu em relação ao que posso contribuir com o(s) outro(s), com a construção do conhecimento no processo formativo e com a minha própria formação, pois ao se autorizar o sujeito escreve e inscreve sua “fala”, sua linguagem, traça um perfil próprio a partir do que diz, como diz e onde diz, apresentando sua identidade, que confunde-se com a formação em si, pois o “[...] sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 2001, p. 76), nos enunciados anunciados na representação comunicacional que oraliza com e no coletivo, no discurso.

4.3 AUTORIA E MEDIAÇÃO: NA TESSITURA DA PRÁXIS EAD

Na perspectiva da coletividade, da colaboração, o autor ao mesmo tempo que se inscreve, também se apaga, considerando o movimento dialético da leitura e da hiperleitura⁵², no AVA, pois quando todo texto é reescrito e, todos os discursos que são providos pelo autor assumem ou admitem a polissemia, a pluralidade de “eus”, não mais a autoria é válida e sim a co-autoria. Ademais, vale acrescentar que o autor no movimento dialógico e dialético da autoria, contido não mais na subjetividade do eu e, sim na pluralidade do contexto social, revela-se criador a partir da interação com o meio social, os outros e o eu próprio, ao construir a autoria e na forma como organiza sua fala e sua escrita dando vida a um determinado discurso em um contexto próprio, interpretando a realidade, apropriando-se e produzindo sentidos. Assim, o discurso produzido, além da “voz” do autor apresenta sons de outras vozes sociais, uma vez que

para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (ORLANDI, 2001, p. 78-79).

Nos meios digitais, virtuais e em rede de comunicação e de construção do conhecimento, novas possibilidades de autoria surgem, pois novos modos de escrita são desenvolvidos a partir de recursos tecnológicos e de diferentes formas de interagir, agir, produzir e escrever. O papel do autor, nesse contexto, deve estar relacionado ao papel que ele representa na sociedade em que está inserido, a sua intencionalidade com o processo formativo, a sua disposição para contribuir e

⁵² Hiperleitura é a ação de hiperler, a qual é “construir dialética e dialogicamente os sentidos em uma trilha hipertextual dada, dentre as inúmeras trilhas possíveis. Claramente, este conceito aproxima a hiperleitura da leitura no que tange ao processo cognitivo e as separa no que concerne ao modo de navegação hipertextual. Por modo de navegação, entendem-se os procedimentos de construção objetiva do hipertexto como uma materialização concreta de uma textualidade legível, posto que “ao hipertexto também não se pode negar a virtude de ter possibilitado a plena liberdade na construção dos percursos de leitura” (NONATO, 2006a, p.39). Concretamente, hiperler é um processo de co-autoria com recortes muito mais radicais do que a leitura convencional, pois implica o diálogo leitor-autor, ou melhor, leitor/autorautores, já que a autoria hipertextual é sempre plural, para o estabelecimento de uma trilha concreta, entre as tantas virtualmente possíveis, a partir da qual os sentidos possam ser construídos. Deste ponto de vista, hiperler é radicalmente diferente de ler.” (NONATO; SALES, 2007, *on line*).

colaborar com a formação coletiva, pois a autoria está relacionada à criação, a “aprender a se colocar” que para Orlandi (2001) “é representar – como autor é assumir, diante da instituição escolar e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem; constituir-se e mostrar-se autor” (p. 79).

Então, uma posição consistente epistemologicamente e coerente com os pressupostos dialógicos de Bakhtin, Orlandi e Vigotski situa o processo de construção do conhecimento no espaço de interação entre o sujeito e o coletivo, entre o sujeito e o contexto social que o cerca, pois não se trata de defender uma solução teórica que represente um meio termo entre os extremos, mas trata-se de revelar a natureza mesma da cognição e do próprio homem: a irrenunciável interligação entre o eu e o outro no espaço comum de construção da existência: o contexto.

Desse modo, a autoria é “um fenômeno complexo, perpassado por várias instâncias ou conceitos, tais como o *autor-criador* em Bakhtin, o *escrito* em Barthes e a *função-autor* em Foucault” (CAVALHEIRO, 2008, p. 67), constituindo-se em o domínio da atividade da fala no interior da obra, do texto em função de uma sugestão de orientação de sentidos em relação ao outro para Bakhtin (2002). No processo de construção do conhecimento contemporâneo, podemos afirmar que a autoria dá lugar à co-autoria, considerando que os leitores/narradores/escritores a partir de uma relação dialógica com o contexto e com o texto, dão forma, ressignificam o conhecimento construído no espaço de interação, nas relações.

Assim, os sentidos do autor são compreendidos

[...] como aqueles significados atribuídos pelo autor a partir de seu contexto [...] [pois] já são sociais porquanto polifônicos e dialógicos. No diálogo instituinte de significados, o autor não é senão uma das vozes que constituem esse complexo, porquanto mesmo no interior de sua subjetividade os sentidos já não são unívocos e monológicos, mas plurais e dialógicos, resultantes de um diálogo polifônico de diversos autores que interagem na construção do substrato semântico que subjaz aos sentidos do autor (NONATO, 2006, p. 30).

Dessa forma, a co-autoria em parte revive o autor-criador, uma vez que este é a

[...]voz criativa (isto é, o autor-criador como elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, *uma voz segunda*, ou seja, o discurso do autor-criador é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético (FARACO, 2005, p. 40).

Tudo isso é possibilitado pela prática implicada no processo de formação e pela disposição para colaboração na construção do conhecimento, principalmente, na sociedade da informação no contexto da EaD. No entanto, a co-autoria não tira a prática da autoria no exercício da formação, na construção do conhecimento nas práticas curriculares, pois ao contribuir com a dialética de formação do outro, o autor interpreta, compreende e apresenta seu argumento a partir de suas experiências, de suas aprendizagens, autorizando-se na formação, exercendo uma prática autora.

Vale acrescentar que a prática autora é desenvolvida no contexto de aprendizagens mediadas pelos próprios sujeitos e por instrumentos disponíveis nos AVA a partir do uso potencial dos recursos tecnológicos interligados e potencializados pela criação.

Por isso que afirmamos que a emergência do sujeito moderno é, de certo modo, o ponto de corte para a instituição da autoria: só quando o homem é constituído como sujeito é que se justifica a existência do conceito de autoria. Sem o conceito de sujeito, a autoria subjetiva, a separação estrita entre a produção coletiva e a produção individual no sentido de patrimônio intelectual privado não se sustenta do ponto de vista filosófico e, conseqüentemente, não adquire plausibilidade no mundo das coisas.

Por outro lado, na contramão do processo histórico do Capitalismo Industrial, o Capitalismo Tardio assiste à emergência de paradigmas de produção do conhecimento em rede que, *per se*, questionam o conceito de autoria como concebido no século XIX. Paradoxalmente, ainda que a autoria como um processo subjetivo e autônomo não tivera sido fragilizada, se não desmontada, pela abordagem dialógico-sócio-interacionista, do ponto de vista pragmático, as próprias práticas capitalistas de viés colaborativo que emergem do rearranjo do Sistema Capitalista definido por Castells (2008) como Informacionalismo já seriam suficientes para comprometer seriamente os alicerces do conceito de autoria tal qual concebido por Foucault e Sussure. Nesse sentido, o Capitalismo e a globalização desmontam

qualquer alicerce pragmático da autoria romântica ao se estruturar sobre bases cada dia mais colaborativas e sócio-interacionistas, na compreensão dos mais otimistas, ou ao menos em rede, em uma perspectiva mais modesta ou menos ousada, pois a demanda pela construção coletiva é, em parte, constitutiva da emergência das TIC como meios de produção de conhecimento.

O advento de práticas colaborativas em rede com a penetração e a dinamicidade que se experimenta na contemporaneidade, motivadas tanto por necessidades sócio-econômicas quanto pela apropriação que das TIC fizeram os seres humanos nos mais variados campos da atividade humana, lançar sobre o Capitalismo o desafio de redefinir o papel da propriedade intelectual, ajustando o instituto da autoria, se não aos pressupostos teóricos de matriz sócio-construtivista, ao menos à práxis colaborativa gravemente reforçada pela possibilidade de mediação em rede ou, para concordar com Matta (2004), pela utilização de tecnologias que potencializam a colaboração e a geração colaborativa de conhecimentos, na medida em que, no que tange ao Informacionalismo,

pela primeira vez na história, a unidade básica da organização econômica não é o sujeito individual (como o empresário ou a família empresarial) nem coletivo (como a classe capitalista, a empresa, o Estado). Como tentei mostrar, *a unidade é a rede*, formada de vários sujeitos e organizações (CASTELLS, 2005, p. 258).

Se bem que esta reflexão não se proponha senão a lançar algumas luzes sobre a questão da autoria, provocar alguma reflexão sobre o assunto, e sobre a força das práticas, elencar alguns pontos no que diz respeito ao exercício da autoria no contexto dos AVA na EaD e a necessidade de se reconhecer a importância da mediação no processo de aprendizagem e de construção efetiva do conhecimento, uma vez que o grande fenômeno a que a contemporaneidade assiste no campo da autoria é a tentativa, inconcebível mesmo do ponto de vista da formulação lógica mais tolerante e abrangente, de descolar a ideia de autoria do pressuposto lógico da construção subjetiva do conhecimento, preservando o direito à propriedade mesmo quando não se está mais disposto a sustentar o espaço do sujeito, no sentido estrito, como o campo da plena construção do conhecimento, no contexto em que as práticas mediadoras estimulam, potencializam as construções coletivas e não-proprietárias pelo menos no cenário educacional.

Com base no exposto, aponta-se consistentemente para uma revisão do conceito de autor que conceba a co-autoria como a situação natural e irrenunciável de qualquer processo cognitivo, por mais solitário que ele aparentemente seja, deslocando a figura do autor das alturas da idealização romântica para a realidade de uma práxis criativa intersubjetiva e interacional desenvolvida em contexto sócio-educativos informatizados e potencialmente hiperlinkados e, propõe-se uma prática mediadora consciente no sentido de instituir formações discursivas que potencializem o exercício co-autor nos espaços mediados pelas TIC na EaD.

Assim, na sociedade da informação, nos espaços de construção do conhecimento tecnologizados, a autoria instaura

[...] outros regimes de sentido, potencializar as práticas autônomas, problematizar, compartilhar saberes e promover autoria enquanto “capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor, de tornar-se a si mesmo o autor de si mesmo” (ARDOINO, 1998, p.25) implica em colocar-se na posição de co-autores que no encontro com o outro se altera (DUTRA, 2006, p. 49).

A autoria faz-se presente a partir do momento em que o sujeito interpreta, formula argumentos e num movimento de autor(iz)ação expõe, apresenta sua “fala”, seu “texto”, num contexto de co-participação e co-criação. Vale salientar que o autor ao interpretar toma para si o texto do outro no contexto da interpretação construindo um “novo” texto, com significado próprio e essas práticas se constituem em práxis nos espaços de EaD mediados pelas TIC e dessa forma a **autoria é o sentido dado pelos sujeitos ao conhecimento construído no contexto social em rede no processo cognitivo** e esta é potencializada pela mediação que o próprio sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros sujeitos do processo formativo.

É na construção dialógica e dialética da arquitetônica da interrelação entre mediação e autoria que encaminhamos a análise dos discursos tecidos nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo, no sentido de compreender essa arquitetônica na dinâmica formativa do curso de ESPEAD da UNEB na busca de desvelar os discursos e tecer a tese.

5 ACHADOS DA PESQUISA: DESVELANDO OS DISCURSOS E TECENDO A TESE

Cada vez que os membros de um conjunto de seres vivos constituem, com sua conduta, uma rede de interações que opera para eles como um meio no qual eles se realizam como seres vivos, e no qual eles, portanto, conservam sua organização e adaptação, e existem em uma co-deriva contingente com sua participação em tal rede de interações, temos um sistema social.
Humberto Maturana, 2002, p. 199

Nos espaços formativos na EaD, mediados pelas TIC, a presença do discurso, da subjetividade dos percursos dos sujeitos se dá de diferentes maneiras e a partir do uso ativo de diversos recursos tecnológicos de comunicação e, nesse contexto, também existe a real possibilidade da constituição de grupos de formação que vislumbram pensar, discutir e reformular a própria prática formativa durante o percurso da formação, a partir das necessidades apresentadas no contexto universitário e na vida profissional de cada sujeito, numa dinâmica interativa, social, ampliada de grupo.

Pensando a formação como práxis coletiva, nos apoiamos em Maturana (2002) que afirma que um sistema social é caracterizado, principalmente, por um marco de conduta especificado pelos sujeitos que o constituem e interagem nessa rede, uma vez que o sistema é o resultado dessas interações, portanto, coletivo/subjetivo. Ao compreender a formação na amplitude da subjetividade e da implicação que o processo requer, entendemos o que Maturana quer dizer com interação em rede dos sujeitos, uma vez que a formação que vivenciamos é uma “[...] aprendizagem simultânea da implicação e do distanciamento [que] parece gerar as condições de uma produção de conhecimento sobre si que permite reavaliar experiências passadas e as experiências do presente comparativamente aos projetos que as inspiram” (JOSSO, 2010, p. 220). Portanto, uma prática individual e coletiva, tornando significativas, em todo processo, as experiências formativas e as

práticas curriculares vivenciadas num movimento dialógico e dialético em um sistema social próprio, dito formativo.

Assim, diante de uma perspectiva ampliada de currículo e de formação, as práticas curriculares no processo formativo ganham nova dinâmica e dispositivos contextualizados, principalmente no contexto universitário da EaD, uma vez que os sentidos são instituídos e significados pelos próprios sujeitos, durante a formação num processo de ir e vir constante e de conhecimento de si a partir do desvelar do outro em uma teia de descobertas, aprendizagens e ensinagens mediadas pelas TIC. Igualmente, na era da informação e da comunicação, a Cibercultura passa a ser a cultura que norteia a noção de tempo e espaço das dinâmicas formativas desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, uma vez os sujeitos sociais imersos nesse contexto de transformação, são orientados pela cultura ciber no desenvolvimento das ações e das práticas de construção e difusão do conhecimento nos espaços de formação, onde esses sujeitos também buscam transmutar, mudar, transformar-se na emergência de atender às demandas da sociedade contemporânea aprendendo a usar, interagir, integrar-se e formar-se no contexto da EaD e suas tecnologias e metodologias.

É a partir desse contexto que, iniciamos as reflexões em torno dos achados da pesquisa com a apresentação do ambiente virtual do curso e da prática curricular do fórum de discussão como espaço de investigação.

5.1 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DO MOODLE

O ensino superior passou a ter a obrigação de viver e conviver nesse mundo imerso nas TIC e cheios de “redes” que, conduzem o comunicar e o desenvolver de processos interativos os quais rodeiam, fazem parte, estão imbricados nas práticas pedagógicas, nas práticas curriculares atuais. Com a evolução da EaD vimos que o uso de recursos técnicos, tecnológicos, em especial, os hipermidiáticos, potencializaram as formas de comunicação e ampliaram os meios pedagógicos de fazer educação e construir conhecimentos, inseriu na

realidade da EaD os AVA, nos quais são dispostos recursos diversos de fazer acontecer a comunicação e a informação a partir de mídias variadas (imagéticas, áudio e videográficas, hipertextuais, gráficas etc) e das hipermídias. As práticas curriculares passaram a ser representadas por dispositivos diferenciados de existir, de efetivar a aprendizagem, tais como o fórum de discussão, o *wiki*, o *chat*, o diário, o *blog*, dentre outros. Em relação ao uso desses ambientes *online*, com práticas de interação e colaboração para formação, Dias (2004) evidencia que

[...] constitui um desafio que não se limita à simples disponibilização de conteúdos no ambiente ou plataforma. A articulação entre os três eixos [AVA, interação e colaboração] implica que o objecto de aprendizagem seja uma produção resultante não só dos conteúdos disponibilizados na plataforma (ou acessíveis através dela) mas também das actividades de exploração conduzidas através da interacção e dos processos colaborativos. Deste modo, a plataforma deixará de ser um repositório de informação para se transformar num meio para os processos de interação e experimentação. Isto é, a disponibilização *on-line* dos conteúdos não conduz, só por si, a um aumento ou potenciação dos processos de aprendizagem. O que está em causa é a necessidade de criação de uma **nova pedagogia baseada na partilha, na exposição das perspectivas individuais entre pares e na colaboração e iniciativa conjunta orientada para a inovação e a criação, sendo a actividade da comunidade de aprendizagem o objecto** e, simultaneamente, **o meio para esse mesmo processo de construção do conhecimento**. (p. 7 – grifos nossos).

E é nesse sentido que encaminhamos uma reflexão crítica em relação ao curso de Especialização em Educação a Distância ofertado pela UNEB/UAB, no sentido de pensar essa formação, o exploração coerente do ambiente de aprendizagem *online*, o processo formativo e a construção do conhecimento a partir das práticas curriculares disponíveis e utilizadas no curso como potenciais para o exercício da colaboração e interação no contexto universitário. Assim, procuramos compreender os processos a partir da interrelação existente entre a autoria, a mediação e as práticas curriculares no desenvolvimento do curso.

Os AVA, nesse contexto, constituem-se em espaços para a construção de diferentes aprendizagens e ganham destaque na EaD pelo forte potencial de disponibilização de recurso de comunicação, construção e difusão do conhecimento. Aqui, o AVA *Moodle* hospedou a sala de aula *online* do curso, onde todas as disciplinas foram desenvolvidas.

O *Moodle* possui recursos diversos, com objetivos também variados e amplos tais como: *Chat*, fórum de discussão, diário, tarefa, *wiki*, glossário, questionário, perfil, mensagem, base de dados, dentre outros. No curso em questão, percebemos que foram utilizados no decorrer de todo o curso, como meio de comunicação e cumprimento de atividades pedagógicas avaliativas obrigatórias os seguintes recursos:

- Fórum – sempre como espaço de discussão de temas específicos das disciplinas e como espaço de construção conceitual básica. Também foi utilizado como espaço de divulgação de notícias, eventos, avisos gerais, tira dúvidas, comunicação entre os grupos de trabalho, comunicados oficiais da e para a coordenação.
- *Wiki* – espaço utilizado para produção de escrita colaborativa
- *Chat* – espaço utilizado para discussão temática, tira-dúvidas, orientação, como estudo de aprofundamento e bate-papo de forma síncrona.
- Diário – como espaço de exposição de ideias e críticas sobre temas específicos e construções conceituais e interpretativas individuais.
- Tarefa – utilizada como espaço para entrega de atividades pré-orientadas.
- Mensagem – usada como forma de comunicação de cursista para cursista, de cursistas para TD e para PFA e de TD e PFA para os cursistas para envio de orientações, mensagens variadas e avisos diversos. Além de ser utilizada como recurso de esclarecimento direto de dúvidas com a TD e o PFA

Dentre esses recursos, os utilizados por todas as disciplinas do curso foram apenas o fórum e a tarefa, e o *wiki* foi utilizado por apenas duas disciplinas do total de 9 ofertadas. Vale salientar que o desenho didático das disciplinas no AVA era no formato instrucional, no entanto, não encaminhavam uma orientação pedagógica dentro dessa mesma perspectiva, pois dispunha pouco de orientação diretiva para os estudantes. Esse formato não auxiliava o desenvolvimento de uma atividade com o uso do *wiki*, demandando assim a alteração dos objetivos do projeto inicial de modelagem do AVA no que se refere à metodologia de orientação para o

uso efetivo dos recursos de comunicação, vez que a proposta instrucional não atende a uma prática colaborativa e cooperativa de formação, pelo fato de orientar a heteroaprendizagem e focar em modelos e orientações fechadas para cumprimento das atividades.

No contexto formativo analisado, destacamos o uso no AVA Moodle, o recurso dos **fóruns de discussão** como principal prática curricular, acreditando que esta fortalece as bases do exercício da autoria, da mediação e da colaboração para que a construção do conhecimento na formação se dê de forma significativa na intenção da consolidação de uma comunidade de prática.

O fórum, como prática curricular se destaca pelo potencial de discussão aberta e franca, assim como a possibilidade real de desenvolvimento de práticas colaborativas e autoras, numa dinâmica de aprendizagem em que a mediação é assumida por qualquer participante, compartilhando ideias, aceitando a diferença de opiniões como necessária para o processo formativo estabelecendo assim uma dinâmica de trabalho produtivo livre, aberto e implicado coletivamente.

Assim, escolhemos trabalhar com três fóruns temáticos de discussão que foram atividades avaliativas obrigatórias nas disciplinas de **Mediação Pedagógica** (MPED), por tratar de uma temática extremamente necessária para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação a distância; **Design e Elaboração de Material Didático** (DEMD) por ser uma disciplina de cunho mais prático, pois demandou dos estudantes o efetivo uso dos conhecimentos construídos para pensarem, planejarem e fazerem EAD a partir da elaboração do material didático e a disciplina de **Trabalho Colaborativo na WEB** (TCWEB) por demandar dos estudantes reflexão sobre a prática com os recursos e a metodologia da EAD para o desenvolvimento de suas atividades, principalmente em relação à compreensão sobre a colaboração no processo de construção do conhecimento.

Para iniciar a análise das práticas curriculares dos fóruns de discussão, foi necessário definir critérios de seleção dos mesmos nas disciplinas pesquisadas. Como as disciplinas Mediação Pedagógica (MPED) e Design e Elaboração do Material Didático (DEMD) estão organizadas em três blocos de trabalho (anexo D) e cada bloco tem um fórum de discussão como prática curricular avaliativa obrigatória de natureza processual, foi escolhido o fórum de discussão com maior número de

contribuições: o primeiro do bloco um de cada disciplina. Os mesmos tinham o objetivo de fazer com que os sujeitos se expusessem apresentando considerações iniciais gerais sobre o foco de trabalho de cada disciplina. Desse modo, selecionou-se da disciplina MPED o fórum de discussão **“A educação e a prática pedagógica on-line”** e da disciplina DEMD o fórum **“O planejamento, a hipermídia, o hipertexto e a multimídia: possibilidades para EAD na concepção do desenho didático”**. Em relação à disciplina Trabalho Colaborativo na *Web* (TCWEB) a organização didática do ambiente foi feita com apenas dois blocos de trabalho, sendo que o primeiro trazia uma discussão conceitual e o segundo uma discussão em torno da prática com os recursos da *web*. Por se tratar da disciplina final do curso, a discussão do segundo bloco de trabalho, demandou uma reflexão teórico-prática em torno do uso dos recursos da *web*, dos ambientes virtuais no desenvolvimento de trabalhos colaborativos e, por isso, acreditamos que contribuiu diretamente para um repensar formativa por parte dos envolvidos no curso, em especial dos cursistas. Assim, nesta disciplina, o único critério utilizado para escolha do fórum **“Interfaces otimizadoras do TCW”** foi o fato de ter sido o que obteve maior número de contribuições.

Para proceder a análise, também estabelecemos alguns critérios no sentido de definir a estrutura/formato da apresentação da análise, dos quais destacamos três:

- 1) Para preservar a identidade dos autores das contribuições nos fóruns de discussão, seus nomes foram substituídos por apelidos, utilizando as iniciais CC de cursista (ver capítulo 2) e um apelido para cada cursista. Ex. CC Leo;
- 2) Para que não incorrêssemos em repetições exacerbadas dos trechos dos discursos apresentados na análise, apresentamos cada contribuição em um quadro, com a identificação geral (autor, disciplina, data de postagem), intitulado “Contribuição” e enumerados de acordo com a ordem cronológica de suas postagens;
- 3) Para manter a integridade dos textos postados, os mesmos foram transcritos, não havendo nenhum tipo de interferência para correção do discurso.

Os quadros apresentam o mapeamento das três discussões analisadas, buscando sempre retratar um diálogo entre dois ou mais sujeitos no processo formativo, a dinâmica interativa e a configuração do processo de construção do conhecimento no fórum. Após a análise de cada contribuição e construção do mapeamento das mesmas, em cada postagem, a partir do contexto das discussões e do foco da análise, destacamos frases, expressões, orientações significativas no texto que expressavam as interações discursivas⁵³ as quais chamamos de extratos. Assim, cada contribuição foi interpretada compreensivamente, tendo como referência o problema e os objetivos dessa investigação.

Vale salientar que o fórum de discussão, enquanto prática curricular no contexto do curso de Especialização em Educação a Distância, foi utilizado também, como espaço de sistematização de conceitos, o qual, na perspectiva de construção do conhecimento, potencializou o desenvolvimento da colaboração e da autoria, uma vez que propiciou a participação ativa de todos num “[...] processo maior de *saberes e práticas*, no qual a *criatividade* faz parte ativa, além do caminhar juntos de *sujeitos, significados, significantes e informações* numa rica *rede de relacionamentos* que, amplia as possibilidades para uma aprendizagem crítica e socialmente significativa” (SANCHES, 2011, p. 38 – destaques no original). Nessa dinâmica, a mediação se deu com cada sujeito e sua subjetividade, entre os sujeitos ativos da formação, entre os sujeitos e objeto do conhecimento e entre os sujeitos (cursistas, formadores e tutores) e os formadores que na maioria das vezes foram representados pela tutora a distância, a partir da disposição de cada um para encaminhar e problematizar a formação, dentro das temáticas discutidas.

Destacamos que essa rede potencializada pelos fóruns de discussão é constituída, a partir das interações discursivas desde que os sujeitos tenham pré-disposição ativa para construir conhecimento coletivamente e exercitar a autonomia, a criatividade nessa dinâmica formativa.

⁵³ Interações discursivas nesta produção acadêmica, deriva do conceito de interações discursivas críticas de Longino (2002), que discutindo a compreensão do conhecimento científico de uma perspectiva não dicotomizada, afirma que essas interações podem ser processos sociais de produção de conhecimento e que determinam o que consegue se manter no domínio público da informação, constituindo-se como conhecimento. (LONGINO, H. E. **The fate of knowledge**. New York; Oxford: Princeton University Press, 2002).

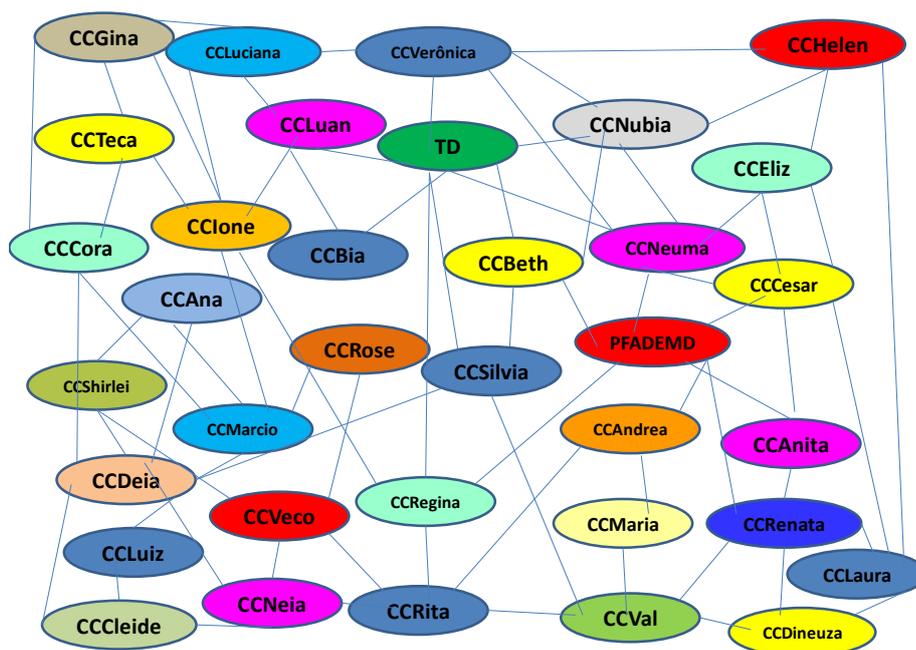


FIGURA 5 Rede de comunicação e produção do conhecimento no fórum de discussão.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 11 outubro 2012.

Assim, a rede potencial constituída por um tópico de discussão possibilita que muitas práticas formativas sejam instituídas ao longo das interações discursivas, na mediação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento e entre os próprios sujeitos. Estas práticas estabelecem um elo forte de ligação entre o conhecimento existente, o que está sendo produzido pelos sujeitos e o próprio processo formativo, vez que as discussões são ampliadas a partir do sentido dado ao processo pelos próprios sujeitos, pelo desejo de aprendizagem e de interação de cada um no e com o grupo. Tal dinâmica às vezes desafia, às vezes é familiar, às vezes é complementar e necessária à construção do conhecimento, que é subjetiva e significativa para cada um no grupo e com o grupo. É o desejo pela práxis na formação.

Não podemos negar que a emergência da internet contribuiu diretamente para que os sujeitos da formação, ao se constituírem autores, passaram a conhecer o contexto do AVA, da disciplina e do curso em que estão inseridos, e a compreender as ações de exercício da autoria no AVA, possibilitando a construção coletiva e com ela o exercício da coautoria tornou-se constante. Assim, a coautoria apresentou-se como princípio primeiro na constituição do autor, pois num processo de construção do conhecimento mediado pelas TIC e por processos cognitivos, as

relações interativas e implicadas dos sujeitos envolvidos fizeram aflorar no “eu” um “nós” que não se tinha percebido e a mediação como princípio de exercício da autonomia formativa.

Por isso, reforçamos que o potencial de toda prática curricular baseada na colaboração quebra paradigmas convencionais de construção do conhecimento, vez que na produção coletiva sugerida pela lógica de concepção envolvendo os próprios recursos das TIC, os sujeitos da formação são instigados a abrir mão da “sua” produção para trabalhar com “a nossa” produção. No caso do fórum, a escrita, do texto é construída no diálogo permanente entre sujeitos, através de ajustes, recortes, inserções, retiradas, a partir de pontos de vista epistemológicos e conceituais diversos, com o intuito de encaminhar uma construção coletiva de fato, uma coautoria, para atender à velocidade, à demanda de produção do conhecimento num viés interdisciplinar, numa dinâmica complexa e colaborativa, pois “[...] no chamado mundo global, a rapidez com que a informação e o conhecimento se disseminam traz significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e socioculturais” (FRÓES BURNHAM, 2000, p. 284) incluindo as mudanças no que se refere aos processos de interpretação e ressignificação do conhecimento existente, atualizando-o, (co)autorando-o novamente.

Na dinâmica imbricada e implicada em que se desenvolve a formação, os processos interativos dependerão muito do modelo metodológico instituído pelo curso e das respectivas dinâmicas de mediação, participação, cooperação e colaboração dos sujeitos para uma práxis significativa em rede interativa e colaborativa.

5.2 A COLABORAÇÃO E A COOPERAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EAD

Para aclarar as categorias participação, cooperação e colaboração trabalhados nesta discussão, oferecemos a esse fim nossa compreensão de cada um deles.

Isto posto, entendemos participação como sendo inerente à natureza social do ser humano e como tal se transforma em conjunto com a evolução da humanidade. Originária da palavra “parte”, participação significa “fazer parte, tomar parte ou ter parte” (BORDENAVE, 2011, p. 22) e pode ocorrer de duas formas: passiva e ativa.

Segundo Bordenave (2011), a participação passiva está associada ao cidadão inerte, àquele que apenas toma ou tem parte e a participação ativa está ligada ao cidadão engajado que além de tomar parte, ter parte, também faz parte com responsabilidade, compromisso e engajamento, pois o que qualifica a participação “[...] não é o quanto se toma parte mas como se toma parte”. Assim, a efetiva participação numa perspectiva democrática é “[...] aquela em que os cidadãos sentem que, por “fazerem parte” da nação, “têm parte” real na sua condução e por isso “tomam parte!” – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se “sentem parte”” (BORDENAVE, 2011, p. 23). Na formação desenvolvida no AVA com o efetivo uso das TIC, solicita-se então essa participação com um compromisso social e uma visão macro do processo no sentido de que todos possam intervir, agir, modificar, transformar o percurso formativo através da construção coletiva. Mas, para que a participação se efetive, Bordenave (2011) aponta alguns requisitos necessários:

- Um ambiente interno de desenvolvimento do processo favorável, propício à participação (interativo, dinâmico, mediado);
- A existência de um consenso ideológico a partir da aceitação, pela maioria, de valores e crenças fundamentais para o funcionamento do grupo;
- Uma liderança democrática que possibilite a descentralização na tomada de decisões;
- A distribuição de funções e tarefas na ação, no desenvolvimento da atividade;
- Flexibilidade do planejamento, da programação.

Nessa perspectiva, a participação no processo formativo na EAD, deve ser “[...] uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode

aprender na práxis grupal” (BORDENAVE, 2011, p. 73), isto é, só se pratica a participação participando, interagindo, contribuindo, fazendo parte.

Na mesma direção da participação, a cooperação e a colaboração também demandam interação, contribuição, no entanto, apesar de possuírem o mesmo prefixo (co), que dá noção de ação conjunta, os termos se diferenciam, pois

[...]. **Cooperar** seria um trabalho em comum, auxiliar no processo de um objetivo comum juntamente com outras ações conjuntas, tendo um propósito comum. E **Colaboração** tem um sentido de “fazer junto”, de trabalhar em conjunto com interação, não tendo uma figura hierarquizada no grupo. Podemos analisar a palavra colaboração como co-laborar, ou seja, co-trabalhar, trabalhar junto. (KNIHS e ARAÚJO JR, 2007, p. 4 – grifos nossos).

Então, colaborar significa construir conhecimento com objetivos comuns e compartilhados de maneira interativa coletiva; é um processo solidário e nas práticas colaborativas o propósito não precisa ser necessariamente único, pois o essencial é a quebra da hierarquia no desenvolvimento do trabalho, uma vez que “no ambiente colaborativo é encorajada a interação visando, principalmente, à descentralização do papel do professor; todos são aprendizes e podem contribuir um com o outro” (ABERCROMBIE; BRUFE; CROOK apud OKADA, 2003, p. 276). Assim, a **colaboração**, é uma prática de interação que prevê a socialização de experiências, implicação com o processo de aprendizagem, conhecimento coletivamente discutido e construído, uma dinâmica de ajuda mútua entre os indivíduos que fazem parte do coletivo, pressupõe:

(1) a formação/promoção de grupos heterogêneos, evitando-se – sempre que for possível – agruparem-se os sujeitos reiteradamente com pessoas com as quais ele(a) já mantêm vínculos sociais; (2) a busca do alcance dos objetivos pessoais e do e-coletivo; (3) a interdependência não hierarquizada entre os membros do grupo como forma de incentivo à um genuíno aprendizado. (ALVES, JAPIASSU e HETKOWSKI, 2009, *online*).

Vale salientar que, apesar das diferenças teóricas e práticas, ambos os termos postulam a rejeição ao autoritarismo e a promoção da socialização na aprendizagem e, talvez por conta dessa compreensão, os termos sejam, em alguns momentos, utilizados como sinônimos. Torres, Alcantara e Esrom (2004) argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida e a

cooperação como uma interação projetada para facilitar a realização do trabalho, da atividade, da tarefa.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo, quando exercitado de acordo com a descentralização da gestão, quebra da hierarquia e interação coletiva, rompe com a crença de um nível de aprendizagem igual para todos, pois deixa de existir centro no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que existe a circulação e troca de informações constantes, proporcionando aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais, deixando de ser independentes para ser interdependentes numa prática autônoma e coletiva.

Assim, ao participarem das ações de formação na rede, no AVA, os sujeitos podem partilhar em tempo real, dando e tendo acesso a diferentes suportes de comunicação e/ou construção do conhecimento (como texto, som, imagem,...) em diferentes recursos ampliando as possibilidades do exercício da colaboração.

Nesse sentido Alves, Japiassu e Hetkowski (2009, *online*) afirmam que

A colaboração na/em Rede, sem dúvida, pode contribuir para a emancipação do sujeito engajando-o em um genuíno processo de construção autônoma de novos conhecimentos e saberes. Ao deparar-se com a voz e os enunciados do OUTRO, em e-coletivos que estejam abertos à uma participação “horizontal” de todos, o aprendiz põe em movimento a sua capacidade de tolerar o pensamento divergente, de respeitar as crenças e convicções dos diferentes grupos humanos e de considerar legítimos os pontos de vista da alteridade – de modo não submisso no entanto.

Desse modo, tomamos como base a busca pelos sentidos da colaboração que permite aos sujeitos, fora de uma prática educativa hierárquica, a aprender a aprender num processo coletivo de construção do conhecimento, a partir de uma rede de sujeitos e práticas solidárias nas quais, autonomamente, desenvolvem uma relação de confiança, partilha e doação permanente, no sentido de enfrentar desafios e problemas do mundo contemporâneo com criatividade, crítica, e com significação coletiva no sentido de ser um potencial real de transformação.

Assim, compreendemos que a colaboração contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas autoras, vez que possibilita o desenvolvimento de ações ativas, críticas e criativas, a partir do exercício da autonomia que,

enquanto princípio fundamental da prática educativa como afirma Freire (2004), possibilita

[...] reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois a educação é um ato de liberdade e de compartilhamento. Por outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de tomar para si sua própria formação, seus fins; isto é tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo (PRETTI, 2000, p. 131).

Na experiência educativa, “o respeito à autonomia e à dignidade é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2004, p. 66), então é possibilitar o surgimento de outras aprendizagens a partir do diálogo, da participação e da colaboração entre os sujeitos.

Além da autonomia, a hipertextualidade e a interatividade também são essenciais no desenvolvimento das práticas colaborativas. No AVA, a existência de textos que incluem outras formas de representação além da verbal, como imagens, sons, gráficos, apresenta para os sujeitos uma forma diferente de escrita e de comunicação, como afirma Ramal (2002). Por isso, o hipertexto é uma “[...] tecnologia intelectual que é mediadora [...] das relações com o conhecimento, e que, portanto, pode, senão determinar, ao menos favorecer a ruptura de certas categorias intelectuais que se relacionam a outros modelos cognitivos” (RAMAL, 2002, p. 83), isto é, o hipertexto é uma tecnologia intelectual de leitura, escrita e produção de conhecimentos que encaminha à substituição da hierarquia e da linearidade disciplinar dos currículos por uma abordagem que considere os diversos estilos cognitivos de construir o percurso de aprendizagem, considerando

a multilinearidade (própria das redes ou das raízes rizomáticas); os nós; os links ou laços; as interações e as interconexões, em vez de uma organização de cunho estruturalista; o descentramento produtivo, a partir do qual pontos flexíveis e mutáveis se interconectem sem regras fixas, [...] numa contínua negociação de sentidos e informações, construindo sempre novos discursos [...] (LIMA JR., 1997, p. 94).

Com o hipertexto, a *web* traz consigo uma outra possibilidade de acesso às informações e conhecimentos, permitindo que os sujeitos façam suas escolhas de navegação por entre as alternativas disponibilizadas, assim como criarem suas próprias alternativas, exercitando assim a interatividade com autonomia criativa, intelectual e crítica.

O conceito de interatividade é objeto de muitas significações. A polissemia do termo gera confusões epistemológicas que, às vezes, levam a conusão com interação. Interatividade é um conceito bem mais recente e carrega consigo uma gama de significados, qualificando-o na ação tais como: permutabilidade, não linearidade, disponibilidade para comunicação, enfim, interatividade num contexto sócio-histórico e cultural vivenciado nos dias atuais, funciona como uma metáfora de mudanças paradigmáticas na sociedade e na cultura, como afirma Silva (2001); assim, para que ocorra, deve existir por parte dos sujeitos da atividade uma disposição dialógica e interativa.

Ressaltamos que o termo interatividade passou a ser difundido com a evolução das TIC no final da década de 1970 e início de 1980, como afirma Aragão (2004). A interatividade aqui é compreendida como um tipo de comunicação possível graças às potencialidades específicas de algumas configurações tecnológicas, caracterizadas, com a evolução dos dispositivos técnicos, como possibilidade de transformar os envolvidos na comunicação, ao mesmo tempo, em emissores e receptores da mensagem como afirmam Silva (2000, 2003) e Aragão (2004). Em outros termos, muda o conceito de comunicação. Partindo desse pressuposto, a interatividade possibilita a existência de ambientes nos quais a emissão não é prevalente e, sim, a implicação, a interpenetração, a atuação e a intervenção são essenciais, transformando os sujeitos do processo comunicacional, pois a comunicação passa a ser cocriativa.

A tríade autonomia-hipertexto-interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, quando praticada no conjunto, potencializada pelas TIC e seus recursos de comunicação, informação e difusão, amplia as relações de ensino-aprendizagem, estabelecidas pelos sujeitos, as possibilidades do exercício da colaboração, de práticas autoras mediadas coletivamente, enfim da práxis.

Nessa perspectiva, acreditamos que a construção do conhecimento nos AVA, constituídos como espaços de formação, acontece a partir da prática da tríade autonomia-hipertexto-interatividade, num contexto de exercício colaborativo de aprendizagens significativas e potencializa a consecução de redes de formação e da construção do conhecimento em práticas curriculares como o fórum de discussão, podemos constatar a seguir.

COLABORAÇÃO

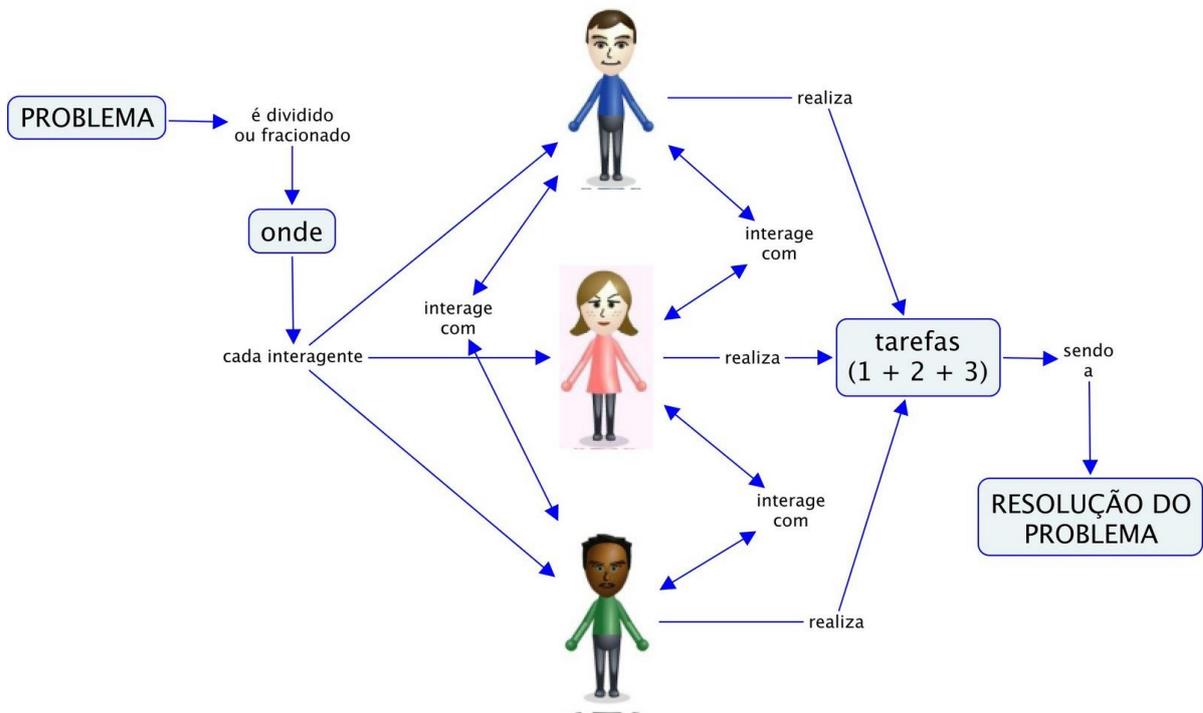


Figura 6 – Mapa representativo da Colaboração

Fonte: Elaborada a partir das figuras 1 e 2 de COSTA, PARAGUAÇU e MERCADO, (1996), pelo prof. Fernando Pimentel da UFAL, disponível em <http://www.blogger.com/profile/12481823772985232396>, acesso em 22 março 2012.

Desse modo, buscamos nas práticas curriculares registros que deem sentido ao processo de construção do conhecimento, destacando os aspectos colaborativos, por serem necessários para que se possa compreender em que bases se dá a arquitetura da interrelação entre autoria e mediação.

Nessa perspectiva, expomos a seguir os discursos produzidos pelos sujeitos da e na formação, nos fóruns analisados, através dos quais buscamos perceber os sentidos da autoria, da mediação e a interrelação destas no processo de construção do conhecimento na formação em EaD.

5.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PRÁTICAS CURRICULARES: SENTIDOS E DINÂMICAS

Por acreditarmos que a colaboração e a interação crítica⁵⁴ são aspectos obrigatórios presentes no processo de construção do conhecimento, principalmente nas práticas curriculares desenvolvidas na formação a distância, é que encaminhamos uma análise compreensiva interpretativa dos discursos dos sujeitos considerando a palavra em movimento e seus contornos, bem como os sentidos de autoria e mediação tecidos no decorrer dos fóruns analisados.

Para tanto, partimos da leitura dos registros desses fóruns, levantamos a intensidade das participações, identificamos trechos pertinentes nas postagens e destes retiramos extratos para análise e percepção dos sentidos de autoria e mediação. Tal prática curricular foi mediada didaticamente pela tutora a distância (TD) e orientada, supervisionada e acompanhada pedagogicamente pelas professoras formadoras (PF), as quais também foram autoras dos módulos impressos, modelaram e implementaram no AVA as disciplinas pesquisadas.

Relembramos que a disciplina MPED foi a primeira do Módulo II do curso, transcorreu dentro do calendário normal; a disciplina DEMD foi a última do módulo II, na iminência da deflagração de uma greve, sendo uma das duas disciplinas com a carga horária maior (60h/a) e de cunho prático e, a disciplina de TCWEB foi a última do Módulo III, portanto a última do curso e desenvolveu-se pós um período de dois meses de greve e paralela à produção do TCC⁵⁵. Esses acontecimentos implicaram diretamente na forma como os cursistas trataram as discussões na prática curricular do fórum em cada disciplina, no modo como interagiram e na intensidade de tais interações, refletidas no número de participações em cada fórum em relação ao total de participações (em todos os fóruns), como podemos ver no gráfico a seguir.

⁵⁴ Interação crítica é o modo ativo de ser parte da formação, expondo-se diante da necessidade pessoal e coletiva de apresentar pontos de vista, posições, ideias e de proceder intervenções, conforme Longino (2002)..

⁵⁵ O Trabalho de Conclusão de Curso para esta especialização é a produção de uma monografia, portanto, um texto acadêmico de construção teórico-conceitual e empírica.

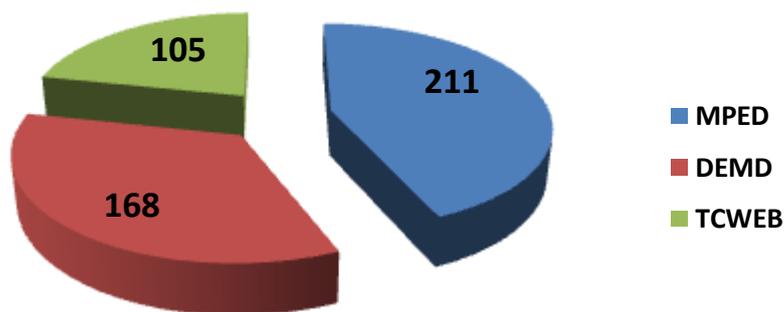


GRÁFICO 6 Número de Contribuições nos fóruns de discussão pesquisados
 Fonte: Dados coletados no AVA do curso, 2010.

A partir desses quantitativos de participações, podemos constatar que o fórum da disciplina MPED obteve o dobro de participações da disciplina TCWEB. Isto reverbera as questões que expomos em relação a TCWEB, que desenvolvida concomitante ao TCC, encaminhou uma reflexão em torno da própria formação no desenrolar do curso. Teve reduzidas as interações e, conseqüentemente, aproveitamento dos sujeitos em relação aos estudos de aprofundamento de conceitos essenciais para o trabalho com a EaD tais como: colaboração, cooperação, trabalho coletivo, recursos de comunicação da web, dentre outros.

Na seleção das postagens, percebemos que somente com o outro, no coletivo, temos tecida uma rede formativa na qual o trabalho de um sujeito é multiplicado e realizado por/com vários outros sujeitos em consonância, a partir de um interesse coletivo, tornando-se “nosso trabalho”. E, é nesse sentido, que buscamos, analisando os discursos dos sujeitos, identificar “pistas” dos aspectos colaborativos e dos sentidos de autoria e de mediação no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento nos fóruns de discussão. As “pistas” e os sentidos foram buscados a partir da interpretação compreensiva das condições de produção que envolveram os sujeitos e o processo formativo, do interdiscurso e das formações discursivas⁵⁶ existentes no contexto educativo em questão. Vale esclarecer mais uma vez, que não se busca aqui fazer uma análise do discurso na vertente franco-brasileira, mas utilizar de seus fundamentos e orientações para melhor interpretar e compreender os fenômenos da construção do conhecimento, da

⁵⁶ Ver explicação sobre tais conceitos no capítulo 2 desta tese.

mediação e da autoria no processo formativo, a partir dos aspectos ora apresentados.

Nos questionamentos iniciais que encaminhara os fóruns das disciplinas trabalhadas, podemos identificar que existe uma orientação básica em torno de uma proposta de discussão temática em todos os fóruns expostos a seguir:

Disciplina 1 Autor: TD	Disciplina: MPED	segunda 25 outubro 2010, 15:12
<p>A educação a Distância vem sendo desenvolvida em diferentes contextos formativos a partir de concepções, práticas e modelos distintos, que necessitam constantes análises e revisões, para que possa atender às diferentes condições e necessidades de aprendizagem dos sujeitos. [1] Vamos, então, dialogar sobre essa modalidade de ensino situando a prática pedagógica nesse cenário[2]. Aguardo as valiosas contribuições de vocês!</p>		
Disciplina 2 Autora: PFDEMD	Disciplina: DEMD	terça 01 fevereiro 2011, 19:29
<p>Olá Pessoal, Diante da leitura dos Livros 1 e 2 (Livro 1 - Hipertexto, hipermídia e multimídia, Livro 2 - Planejamento e o desenho didático), [3] como vocês percebem a importância do hipertexto, da multimídia e da hipermídia no processo de definição do desenho didático de um curso, projeto, programa na modalidade a distância? [4] Para facilitar podem iniciar a discussão indicando o seguinte: qual a importância do uso do hipertexto, da multimídia e da hipermídia na EAD? Como esses recursos podem auxiliar na dinâmica de comunicação e da aprendizagem num AVA? Esses recursos interferem na definição do formato de um curso?[5] Se precisarem façam a leitura do texto EAD e o material didático: reflexões sobre a mediação pedagógica, pois o mesmo dá uma visão geral das necessidades da EAD[6]. Vamos a discussão!!!</p>		
Disciplina 3 Autora: PFTCWEB	Disciplina: TCWEB	segunda 29 agosto 2011, 10:58
<p>Existem na Web diferentes interfaces assíncronas e síncronas que podem atuar como ambientes para o ensino-aprendizagem e potencializarem a prática pedagógica. Como estas interfaces podem contribuir para a perspectiva do Trabalho Colaborativo?[7] Para ajudar nesta discussão indico também a leitura do texto: Ambientes mediados por computador: aprendizagem colaborativa e cooperativa de Ana Pozza postado na midiateca do ambiente [8].</p>		

Quadro 1 – Mensagens dos tópicos iniciais de discussão dos fóruns analisados

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010.

Podemos perceber que, a partir do tópico inicial de discussão proposto pelas PF e pela TD, todos demandam leituras e apropriações de conteúdos no sentido de que os sujeitos possam ter bases para emitir posições, sínteses à respeito do que se pede. No entanto, fica claro pela estrutura da orientação inicial posta que as PF estão seguindo a orientação metodológica e pedagógica do curso

para a condução de uma atividade de cunho conceitual. O fato de os fóruns demandarem diretamente a necessidade de leitura prévia para dar início às discussões (extrato 3 e 8) marca a condição de atividade avaliativa obrigatória e, nesses casos a orientação das PF serve para orientar os cursistas na sistematização de aprendizagens conceituais. Temos nas três disciplinas uma orientação geral (extratos 2, 5 e 7), no que se refere ao tema da atividade que norteou cada discussão e à metodologia de desenvolvimento da discussão planejada por cada professora/tutora.

No extrato 2, podemos perceber que a orientação inicial encaminha um debate sobre a EaD e um diálogo sobre a prática pedagógica, dando assim duas possibilidades de foco para os cursistas. Esse encaminhamento proporcionou que o cursista apresente seu interesse principal e, a partir daí, sinta-se livre para dissertar, contribuir com a construção do conhecimento. Este tipo de orientação acabou por não colocar um grande peso no direcionamento da atividade, deixando os sujeitos livres para buscarem suas respostas. Contudo, na questão posta, há uma solicitação de situar a prática pedagógica no contexto da EaD. Aqui se nota uma intenção de relacionar prática com a modalidade de educação objeto de estudo dos cursistas, sugerindo, portanto, que a construção sobre esta relação implica que os cursistas dialoguem, discutam em torno de suas experiências de aprendizagem, profissional e formativa para exposição de uma posição em torno da prática pedagógica *online* (exceto se tomassem a iniciativa de buscar referências teóricas).

Inferimos, assim que nesses momentos de abertura dos tópicos ficou evidenciada uma preocupação, na mediação, com a construção do conhecimento como um complexo de relações entre o sujeito, seus pares, o objeto de estudo e as condições de produção de seus discursos, incluindo aquelas relações com o mundo exterior, “[...] na medida em que a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção do próprio complexo *sujeito-objeto-processo-instrumento-produto do conhecimento*, que é o próprio Homem” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 35).

O fato de que, nas disciplinas DEMD e TCW, os tópicos iniciais de discussão terem sido abertos pelas professoras formadoras autoras (PFA), tornou as orientações mais presentes em relação ao conteúdo específico a ser aprofundado

no fórum. As mesmas, como especialistas nas respectivas disciplinas, propuseram leituras que julgaram ser importantes para o domínio conceitual, mas, aparentemente, não as apresentam como leituras obrigatórias; deixando transparecer que anteviam necessidades de complementação de estudo como explicitado nos extratos 6 e 8.

“façam a leitura do texto EAD e o material didático: reflexões sobre a mediação pedagógica, pois o mesmo dá uma visão geral das necessidades da EAD” (PFDEMD).

“Para ajudar nesta discussão indico também a leitura do texto: Ambientes mediados por computador: aprendizagem colaborativa e cooperativa de Ana Pozza postado na midiateca do ambiente” (PFTCWEB).

Percebemos assim que em todos os fóruns existiu uma preocupação com o conhecimento a ser construído (extratos 2, 4, 6 e 7) e, numa lógica transdisciplinar e multirreferencial, vez que o produto dessa prática curricular remete-nos a compreender o currículo como

[...] processo social, que se realiza no espaço concreto escola, cujo papel principal é o de contribuir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura de mundo e de relacionamento com este mesmo mundo proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuíram para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quiza autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de socialização do conhecimento [...] (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 37).

Por isso, podemos afirmar que a forma utilizada para dar início à discussão no fórum implicou diretamente nas estratégias que foram utilizadas pelos cursistas no desenvolvimento da atividade, vez que participaram ou colaboraram mais aqueles que se sentiram aptos para atender o que demandou cada atividade ou aqueles que procuraram, a partir do exposto, contribuir com o processo formativo, colaborando metodologicamente, conceitualmente, com a discussão, chamando os colegas a baila, a fazer parte da história e construir a própria história a partir do exercício da autonomia.

Salientamos que, nas três práticas curriculares, o objetivo dos fóruns de discussão foi o desenvolvimento de um debate teórico-conceitual a partir das leituras propostas e das perspectivas de formação e profissionais dos cursistas

participantes, com o intuito de que houvesse troca de experiências na discussão, pontos de vista, impressões, incertezas, aprendizagens.

Retomando o gráfico 6⁵⁷, nota-se que na disciplina TCW, o número de contribuições no fórum foi bem menor, mesmo com o desenvolvimento de uma temática necessária e que possibilitou uma reflexão avaliativa sobre a formação e ação de todos durante o curso. É relevante considerar que para essa reflexão, a PFA lançou mão da estratégia de questionamento, antecedida por uma referência a interfaces síncronas e assíncronas na web, para encaminhar a discussão (extrato 7) e a seguir orientar a leitura de um texto complementar como forma de enriquece o estudo (extrato 8), deixando mais livre a discussão. Tanto na disciplina acima referida, quanto na DEMD, diante dos tópicos de discussão iniciais percebemos que, a partir do enunciado do professor, os sentidos que foram produzidos foram de um discurso inicial monológico, no qual o cursista é instado a buscar cumprir a atividade (extratos 5 e 7).

Para facilitar podem iniciar a discussão indicando o seguinte:

- qual a importância do uso do hipertexto, da multimídia e da hipermídia na EAD?
- Como esses recursos podem auxiliar na dinâmica de comunicação e da aprendizagem num AVA? Esses recursos interferem na definição do formato de um curso? (PFDEMD, extrato 5).

Como estas interfaces podem contribuir para a perspectiva do Trabalho Colaborativo? (PFTCWEB, extrato 7).

Aí figura a função do professor que retoma o seu lugar na hierarquia convencional do processo educativo, ajustado a objetivos que reduzem o ensino à instrução, como analisa D'Ávila (2008) nos seus estudos.

No entanto, com desenvolvimento dos fóruns, vimos que, mesmo sendo tímidas as contribuições por parte de alguns cursistas, estas alteraram o sentido proposto na intervenção inicial, pois os sujeitos se posicionaram também como mediadores, mostrando-se, assim como as professoras, conhecedores da temática em discussão, a partir de suas experiências, vivências e da própria leitura proposta para a atividade do fórum, fazendo valer a interação ativa, crítica e colaborativa.

⁵⁷ Vale esclarecer que para construção do gráfico foram consideradas todas as participações e computadas como quantidade em cada disciplina.

Nesse sentido, encontra-se aqui ressonância nos estudos de Fróes Burnham (1998) ao afirmar que, na

[...] interação, mediada por uma pluralidade de linguagens – verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... – e de referenciais de leitura de mundo – o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... -, os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem, as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade como a da construção do novo (p. 37).

No quadro a seguir, a discussão se desenvolve tendo como foco a EaD e a prática pedagógica *online*, o que possibilitou que os sujeitos se posicionassem a partir de suas crenças e experiências.

CCLUCIANA - segunda, 25 outubro 2010, 17:25 MPED
Olá Colegas, Nos últimos anos estamos vivenciando algumas mudanças no contexto educacional a partir da modalidade EAD, sabemos que essa não é uma modalidade recente, vem desde os tempos aureos do rádio, correios, mas atualmente a difusão da EAd com o uso de novas tecnologias vem se expandindo no Brasil. Apesar de muito questionada e/ou até desacreditada por muitos, é a partir da EAD que muitos estão conseguindo a sua formação profissional. Muitos questionamentos surgem sobre a qualidade do ensino e do profissional q estamos lançando no mercado de trabalho, mas é preciso lembrar que tb no ensino presencial nem todos os profissionais alcançam a mesma qualidade e muitos estão deixando a desejar [1]. Assim, como afirma Pierre Levy: a modalidade de ensino EAD é um setor interessante pois apresenta um grande número de novidades, uma experimentação constante, onde há uma mixagem entre educação clássica e ead. Agora cabe-nos indagar: o que precisamos fazer para qualificar o ensino ead? Qual a prática pedagógica que mais envolve os cursistas e facilitam o processo ensino-aprendizagem?[2]
CCLEANDRO - segunda, 25 outubro 2010, 18:51 MPED
Acredito que a qualidade da prática pedagógica online é definida por três aspectos principais. O primeiro aspecto leva em conta as ferramentas desta prática , isto é, toda a estrutura física em que é realizada essa modalidade de ensino. Para se ter o acesso a informação são necessário meios adequados e seguros. A inexistência ou existência parcial desses meios compromete toda o desenvolvimento de tal prática. Outro aspecto fundamental é o comprometimento do discente na busca da construção do conhecimento. O discente deve fazer a opção correta pelo que almeja, deve também ser persistente nessa construção. Por fim, os sujeitos que auxiliam nas orientações e intervenções de todo o processo pedagógico (tutores, coordenadores, docentes, etc) que devem estar articulados com o sujeito aluno e com os meios de comunicação. [3] Logo, quando comparada à educação presencial, percebe-se que a EaD pode ser considerada uma modalidade de educação também inteligente se forem cumpridas tais exigências mencionadas acima [4].
CCDEIA - quarta, 27 outubro 2010, 15:23 MPED
Olá CCLuciana, Realmente, os discentes necessitam saber o que querem, ou seja, decidir o curso

primeiro, qual é a sua aptidão. **Observa-se hoje, que as pessoas primeiro escolhem o que o curso poderá lhes oferecer financeiramente e depois o resto**[5]. Olhando desta forma tudo se torna mais difícil. **Outro grande problema é achar que a EAD é fácil, não é assim, necessita de tudo e um pouquinho mais que os cursos presenciais precisam, precisa tempo e doação** [6], nem sempre o aluno está disposto.

Um abraço colega e até mais.

CCRITA - quinta, 28 outubro 2010, 21:22 MPED

Oi lindona, bom ter vc aqui.

Concordo com vc quando fala da necessidade de descobirmos se estamos prontos para fazer um curso a distância, com a utilização das TIC's onde somos nós que gerenciamos o nosso tempo e, contando com a mediação dos tutores, **temos que nos dedicar e nos comprometer em construir/desconstruir coletivamente os nossos conhecimentos a partir das interrelações entre os sujeitos e entre os sujeitos e o objeto** [7]. **Não é uma tarefa fácil e nem tão pouco a redenção de todos os nosso traumas e problemas** [8].

QUADRO 2 Contribuições do fórum da disciplina MPED

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Analisando o desdobramento do Quadro 1 de início, práticas colaborativas não aconteceram, vez que os estudantes tomaram como referência apenas o que foi encaminhado no tópico inicial do fórum e não consideraram, a princípio, o que é proposto e posto pela disciplina e pelo próprio curso (ver Apêndice D), no sentido de ampliar a aprendizagem e enriquecer as discussões com referências teóricas, experiências e visões diversas sobre a temática e sobre a dinâmica de funcionamento da EaD. No entanto, no Quadro 2 percebemos que, mesmo timidamente, os cursistas apresentaram um sentido crítico e de intervenção nas suas exposições (extratos 4, 5, 6 e 8) funcionando como inquietação mediadora a partir do que a CCLuciana apresenta no extrato 1, expondo uma uma visão geral sobre a EAD de acordo com sua vivência, experiência e estudo, demonstrando claramente que o conhecimento está sendo produzido e que pelo menos, uma referência teórica foi interpretada por ela, acrescentando questionamentos (extrato 2), é que passaram a ampliar as possibilidades de discussão no fórum, pois assumiu o papel de mediadora conhecimento.

Com o desenrolar da discussão percebemos que as condições de produção dos cursistas foram a base sobre a qual as práticas colaborativas foram instituídas logo de início, uma vez que a proximidade estabelecida entre os membros do grupo nas disciplinas anteriores e o conhecimento do grupo enquanto espaço de formação também contribuiu para dinamizar a discussão, além da participação efetiva de algumas pessoas, que fizeram a mediação da discussão e coordenaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da construção do conhecimento junto

com a TD, possibilitando com contribuições novas (extrato 3), com respostas para o coletivo (extratos 4, 5 e 6), mesmo que direcionada a um participante (extratos 5, 6 e 7), instituir um novo coletivo autônomo instituinte de sujeitos sociais também instituintes e autônomos (CASTORIADIS, 2007).

Além disso, também fica perceptível a intenção de continuidade na discussão ao expor pontos de vista e questionamentos (extratos 2, 6 e 8). Tais participações demandam dos sujeitos revisões de suas aprendizagens, análises de situações, como se verifica quando CCLeandro (extrato 3) contribui diretamente para mediar a discussão, ao complementar o questionamento inicial da TD, encaminhando novas reflexões mesmo sem conseguir quebrar o tom da impessoalidade. Essa observação é importante pelo fato de, no decorrer do curso, a construção do conhecimento a partir das experiências de cada um fez com que o CCLeandro se posicionasse de modo mais aberto, próximo ao grupo, o que auxiliou no desenvolvimento da colaboração durante a formação.

A contribuição do CCLeandro (extrato 3) foi tão importante que despertou no grupo a necessidade de discutir sobre aspectos subjetivos como o desejo e a vontade a partir da realidade de um estudante EaD, ressaltando como fator indispensável para o sucesso da modalidade o conhecimento prévio dos discentes. Nesse contexto, cooperando com os colegas, a CCDeia (extratos 5 e 6) acrescenta duas questões: uma em torno da visão preconceituosa ainda existente em relação a EaD e a outra, voltada para a situação educacional brasileira, postulando que não interessa a melhor qualidade mas sim o mais barato.

Extrapolando ao encaminhado na atividade a CCDeia apresenta possibilidades de alerta em torno de questões relativas ao desenvolvimento sócio-econômico-político do país. Com o advento das TIC, a sociedade passou a ser mais exigente no que se refere a comodidade no desenvolvimento de suas ações e processos, deixando a questão da qualidade da oferta dos serviços para segundo plano, pois o consumo é o fator orientador das escolhas, das opções que são feitas, também na educação.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, para o desenvolvimento de práticas mediadoras, o currículo deveria ser entendido e praticado como processo e objeto de mediação entre o contexto cultural mais amplo e os sujeitos da formação,

pois constitui-se em um sistema que cria em torno de si campos de ação nos quais atuam múltiplos agentes e forças que incidem sobre os vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem e, nesta perspectiva, esses aspectos (concepções, disciplinas, metodologias, avaliação) devem interagir convergentemente nas práticas curriculares e interferir no processo de formação dos sujeitos, como afirma Sacristán (1998).

Desse modo, a concepção de currículo de um processo formativo deve ser de um currículo sem fronteiras, que constitui-se numa zona de contato permanente e híbrido, através do qual se possa explorar além do conhecimento instituído e construído, as experiências e trajetórias dos sujeitos da formação como bases necessárias para a construção do conhecimento, isto é, o currículo deve ter uma perspectiva transdisciplinar e multirreferencial que

[...] requer abertura dos sujeitos que ali interagem, entendendo tal abertura segundo a polissemia que esta complexidade exige: abertura *de si-para-s-i-mesmo*, quer como aluno, como professor ou como sujeito participante da coletividade da escola; e *de-si-para-com-o-outro*, qualquer que seja o lugar que este outro ocupe nas relações escolares; *de-si-e-com-o-outro-para-o-mundo* múltiplo em que convivemos (FRÓES BRUNHAM, 1998, p. 43-44).

Esta perspectiva supra pode ser percebida a partir do que encaminham CCDeia no extrato 6 ao afirmar que “*outro grande problema é achar que a EAD é fácil, não é assim, necessita de tudo e um pouquinho mais que os cursos presenciais precisam, precisa tempo e doação*”, abordando assim, sem especificar, que a EaD partilha as mesmas necessidades dos cursos presenciais, além daquelas que são particularmente atinentes no que se refere a recursos para seu desenvolvimento e a CCRita nos extratos 7 e 8, reafirma a mesma perspectiva a respeito da EAD, dizendo que

temos que nos dedicar e nos comprometer em construir/desconstruir coletivamente os nossos conhecimentos a partir das interrelações entre os sujeitos e entre os sujeitos e o objeto [7]. Não é uma tarefa fácil e nem tão pouco a redenção de todos os nosso traumas e problemas [8] (CCRita, extratos 7 e 8).

Tais contribuições destacam a construção coletiva, a interrelação sujeito-objeto e a tarefa “não fácil” da EaD e de sua limitação para dar conta dos traumas e problemas em relação à formação. Tais reflexões apontam para a compreensão da complexidade que rodeia o currículo.

Em sua desfronterização do conhecimento, a transdisciplinaridade permite que os sujeitos no processo ensino-aprendizagem utilizem permanente os conhecimentos construídos a partir das experiências profissionais e de vida, das vivências de aprendizagem, de ensinagem como base para a construção do conhecimento. Tais aspectos contribuem diretamente na consolidação do conhecimento construído, como podemos verificar no quadro 3 a seguir, cuja discussão gira em torno da prática pedagógica e da construção do conhecimento escolar.

CCMARCIO - quinta, 28 outubro 2010, 22:04 MPED
<p>ola colegas, coloco aqui neste fórum uma citação do modulo para poder fundamentar nossa abordagem. O conhecimento se dá, pois, como resultado das múltiplas relações dos homens entre si e com a natureza na construção/transformação das suas realidades, através da apreensão da totalidade dos objetos de estudo, com suas contradições e mutabilidades, superando a concepção de conhecimentos como algo pronto, estático, cristalizado, acabado, onde o sujeito e objeto de conhecimento são separados. (VALENTE, 2005) [1]</p> <p>Bem, infelizmente boa parte dos professores percebem as tecnologia da informação e comunicação como sendo um rival e acabam rejeitando o modelo que esta sendo utilizado na EaD e na educação on-line.</p> <p>Segundo PRETTO e SILVEIRA (2008), é rival aquele bem ou recurso cujo uso por alguém impede (ou compete com) o uso por outra pessoa. Os mesmos colocam que os bens intangíveis – como as idéias, os programas de computador, as obras artísticas, científicas e culturais – são, em geral, não-rivais. Já na abordagem de MORAN (2001), a aprendizagem não se faz só na sala de aula, mas nos inúmeros espaços de encontro, de pesquisa e de produção que as grandes instituições propiciam aos seus professores e alunos. E bem claro que a maquina, este rival que muitos interpretam como obstaculo nunca ira substituir o homem, pois esta necessita que este a domine para que ela possa fazer a atividade. A meu ver, o principal rival do homem se torna o próprio homem.</p>
CCREGINA - sexta, 29 outubro 2010, 13:41 MPED
<p>Oi CCMárcio!</p> <p>Essa citação é pertinente, pois na minha concepção a fragmentação das relações humanas é o grande problema do mundo[2], insisto na necessidade da desconstrução, e na quebra de paradigmas[3], para podermos pensar algo emergente das novas realidades. Concorda????[4]</p>
CCMARCIO - sábado, 30 outubro 2010,07:45 MPED
<p>Oi CCRegina,</p> <p>infelizmente essa fragmentação tem um pouco do modelos que esta sendo implantado ainda trazendo concepções do modelo anterior[5]. Vejo que muitas coisas são difíceis de serem resolvidas, mesmo porque, existe um certo individualismo do professor na hora de pensar e fazer o seu trabalho pedagógico. Acabamos vendo ainda aquela coisa de - meus alunos, minha sala de aula, meus projetos, etc., isso acaba por gerar esta fragmentação[6]. Acha que necessitamos pensar positivo e contribuir com a critica construtivista e tentar levantar propostas que possam contribuir para redução desta fragmentação [7].</p>
CCROSE - sábado, 30 outubro 2010, 20:03 MPED
<p>Oi CCMárcio!</p> <p>Realmente, competir com uma máquina já é demais para quem não gostava de competir com o próprio semelhante, não é mesmo? Rsrrsrsr.....</p> <p>Ao realizar minhas leituras, compreendi que a totalidade não existe; a verdade é passageira até que se prove ao contrário; o homem é o próprio lobo, etc....[8]</p> <p>Quanto ao conhecimento, sempre digo: “O conhecimento é algo interessante. Quanto mais se pensa que se tem, menos sabemos a seu respeito, pois está em constante e veloz produção. É matéria que não se vende e não há dinheiro capaz de comprá-lo. Só o desejo humano em possuí-lo contempla seu desafio em conquistá-lo.”[9]</p>

Um abraço!
CCSHIRLEY - sábado, 30 outubro 2010, 20:07 MPED
Olá CCMárcio, Os educadores em geral são conscientes que a aprendizagem não se faz só na sala de aula [10]. Mas entre a consciência e a mudança de atitude existe uma grande distancia . Sabemos que oportunizar esses espaços de encontro, de pesquisa e de produções exige além de condições do uso das TIC, um querer próprio de cada um [11]. Quanto a máquina, não acredito que ela seja a rival, mas um trabalho a mais para ser executado e que poucos estão abertos para isso. Abra@os ,
CCMARCIO - domingo, 31 outubro 2010, 00:24 MPED
Ola CCRose, CCShirley e TD vejo a autonomia como um ponto forte na mediação pedagógica [12]. Algumas instituições usam bastante este conceito para tentar incentivar a pesquisa. Em relação aos curso EaD, o uso da tecnologia e também a autonomia, penso que quem trabalha com auxílio do moodle deve procurar ser um pesquisador constante. O aluno em contato com o computador e mediante alguma dificuldade, acaba tendo a necessidade de buscar soluções afim de resolver-las, principalmente quando sabe que o professor não esta a todo tempo a sua disposição. Penso que este possa ser um ponto forte da EaD, apesar de que, alguns professores ainda tentam usar a mecanização com seus alunos [13]. Segundo Freire, "o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se". [14] Vejo que devemos instigar essa autonomia e dar asas para que este aluno busque e descubra mais [15]. Um abraço

QUADRO 3 Contribuições do fórum da disciplina MPED

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

A discussão em torno da prática pedagógica *online*, como encaminhada no fórum trouxe à tona pontos extremamente importantes para se refletir em relação ao exercício dessa prática pedagógica, tais como: uso das tecnologias no curso a distância (extrato 10), autonomia docente e discente (extratos 12 e 15), a consciência do educador em relação à prática docente (extrato 9), à fragmentação do conhecimento trabalhado na sala de aula e as implicações dessa prática no ensino e na formação (extratos 7 e 11), modelos de educação (extratos 3 e 13), quebra de paradigmas (extratos 3 e 15), dentre outros.

Do mesmo modo, apresentou questões que estão subjacentes à própria formação, as quais, com a interação constante entre os sujeitos da formação (cursistas e tutora a distância) e com o material didático apresentado na disciplina, perceptível pelo uso de citações sobre temas constantes no mesmo (extratos 1, 9 e 14), produziram o conhecimento de forma cooperativa e colaborativa, vez que usando a percepção e a imaginação como elementos catalizadores do processo cognitivo, demandam construções novas, fazendo referências dos próprios saberes [extratos 3, 6 e 8] e de diferentes conhecimentos e informações que emergem a

partir das próprias discussões e da colaboração desenvolvida a partir do engajamento coletivo.

Nesse contexto, temos que considerar que os sujeitos fizeram uso de seus sistemas cognitivos os quais são

[...] redes compostas por um grande número de pequenas unidades que podem atingir diversos estados de excitação. [...] todas as transformações na rede têm, portanto, causas locais e os efeitos se propagam pelas proximidades (LEVY, 1997, p. 155).

Assim, percebemos que, nesta parte do fórum da disciplina MPED, a participação foi efetiva quando existiu interesse dos sujeitos com a discussão explicitada nos extratos 6, 7, 11 e 13, mas a cooperação se deu quando os sujeitos demonstraram estar envolvidos pela temática e pela dinâmica da discussão, demonstrando vontade de estar no seio da discussão compartilhando com o outro, contribuindo com a exposição de experiências, vivências e aprendizagens. Mesmo assim, naturalmente dividiam as tarefas no que se refere às formas de contribuição nos fóruns, pois havia aquele que sempre contribuía com um relato de experiência, por ter mais tempo de trabalho, de vida; outros, com encaminhamentos de cunho teórico; e outros que faziam a relação teoria-prática, contextualizando o tema com a prática da formação.

No entanto, da cooperação para colaboração, a tão falada “quebra de paradigmas” foi iniciada, pois a tentativa de encaminhamento de novos questionamentos e de reflexões foi presente, a mediação foi exercitada por alguns dos sujeitos do processo como o CCMarcio e a CCRegina, na medida em que a mediação além de

[...] atuar no sentido de conectar o conhecido e o desconhecido, faz com que os alunos, preferencialmente em grupos, sejam instados a interpretar a realidade em que vivem. No grupo, tem-se a oportunidade de potencializar as experiências, problematizar, comparar soluções, encontrando as mais adequadas para cada situação, ante as possibilidades apontadas pela cultura socialmente elaborada (NOGUEIRA, 2012, p. 75).

Mesmo exercitando a autonomia da palavra, os sujeitos em formação demandaram a necessidade de uma mediação constante, no sentido da existência de alguém (professor, tutor ou outro colega) que percebesse as possibilidades de

avanço nas discussões e potencializassem esses momentos com intervenções contextualizadas e de acordo com a proposta de formação.

Nesse sentido, é que CCRegina (extratos 2 e 3) e CCMarcio (extrato 1, 5, 7 e 15) contribuíram muito com os colegas exercendo esse papel colaborador e mediador, apresentando argumentos na autoria (extrato 2 e 5), autorizando-se na exposição do seu ponto de vista (extrato 3, 6 e 15). Vale ressaltar, que o CCMarcio, ao apresentar seu argumento em torno da prática pedagógica afirma

“[...] Acabamos vendo ainda aquela coisa de - meus alunos, minha sala de aula, meus projetos, etc., isso acaba por gerar esta fragmentação” [6].

“[...] “Penso que este possa ser um ponto forte da EaD, apesar de que, alguns professores ainda tentam usar a mecanização com seus alunos” [13] (extratos 6 e 13).

Com tais afirmativas, desenvolveu uma mediação interventiva (VIGOTSKI, 2004) que potencializou a autoria, isto é, outras autorizações, como a da TD ao reconhecer e concordar com o ponto de vista dele e apresentar questões complementares para reflexão do grupo (quadro 4 a seguir), praticando a mediação cognitiva, aguçando o desejo de saber do grupo.

TD – segunda, 1 novembro 2010,10:19 MPED
--

Sua visão está corretíssima CCMarcio! [1]
--

Muitos dos problemas enfrentados na EaD são decorrentes do fato de que o aluno dessa modalidade de ensino continua querendo um atendimento presencial, ou seja, o professor todo tempo a sua disposição, e isso é humanamente impossível. [2]

QUADRO 4 Contribuições do fórum da disciplina MPED

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

A TD também contribuiu com o desenvolvimento da colaboração, a partir da interpretação e argumentação apresentadas por ela (extrato 2), fazendo uma tentativa a partir da mediação docente de “[...] recuperação da dimensão afetiva, social e histórica daquilo que, inicialmente, aparece como pessoal e único, [com o intuito de possibilitar] a passagem das visões individuais para uma visão dialogal, social e coletiva” (NOGUEIRA, 2012, p. 75), encaminhou potencialmente o desenvolvimento da autoria docente e discente no contexto das práticas curriculares que consideram que o currículo deve ser transdisciplinar⁵⁸, na perspectiva do

⁵⁸ Considerando as experiências, vivências, culturas como práticas educativas de formação. Nos fóruns de discussão é a transdisciplinaridade que garante o desenvolvimento da colaboração, vez

desenvolvimento de uma prática curricular multirreferencial, como dito no capítulo 3 desta tese.

Pode-se confirmar essa perspectiva no fórum da disciplina DEMD, no qual a discussão sobre *O planejamento, a hipermídia, o hipertexto e a multimídia: possibilidades para EaD na concepção do desenho didático* promoveu, já nas primeiras participações⁵⁹, uma discussão consistente e bem fundamentada que gerou em torno do item mais confortável para que todos se posicionassem que foi o planejamento, ponto comum, foco.

CCANDREA - domingo, 6 fevereiro 2011, 12:15 DEMD
Olá PFAMDEMD, olá colegas!!! Já que essa disciplina veio prá tirar nosso "juízo", vamos logo começar... kkk Lendo o módulo, um parágrafo em especial me chamou atenção[1] , inicialmente: " <i>[...] Um dos grandes entraves da EAD é a existência, a despeito das potencialidades de qualquer mídia, de práticas que apenas repetem os mesmos modelos, somente transpõem para o ambiente tecnológico as concepções pedagógicas tradicionais.</i> " (p.20) Por isso, então, planejar se faz tão necessário. É preciso saber para quem, como e qual o objetivo do que vai ser produzido de material para a EAD [2] . <i>Acho que é por aí... beijim...</i>
CCRITA - domingo, 6 fevereiro 2011, 21:54 DEMD
CCANDREA, (vamos iniciar,hehe) Não li ainda o módulo mas concordo com vc. Sem planejar é impossível chegar a qualquer ponto com eficiência e tranquilidade. Em EAD não é diferente e creio que ainda deve ser mais sistemático esse planejamento, exatamente para não correr o risco de se preparar material para um público que não condiz com a nossa realidade (EAD).[3]
TD - segunda, 7 fevereiro 2011, 11:02 DEMD
Olá pessoal! Sejam todos bem vindos a essa nova disciplina. Como não poderia deixar de ser, temos muuuuuuuuuuuuito trabalho pela frente![4] Começemos as discussões acerca dos questionamentos apresentados, não esquecendo de fundamentar com a bibliografia sugerida [5] . guardo vocês! Bj
TD - sábado, 12 fevereiro 2011, 23:34 DEMD
Oi pessoal! São inúmeros os cuidados necessários na formatação de um curso em EaD. [6] Então pergunto: como o hipertexto, a multimídia e a hipermídia podem contribuir para o sucesso da aprendizagem nessa modalidade de ensino? [7] Abraços
CCDEIA - segunda, 7 fevereiro 2011, 23:08 DEMD
olá colega,

que os sujeitos sentem-se à vontade ao explicitar seus desejos, crenças e aprendizagens durante a construção do conhecimento, sem estar preso a uma referência única de discussão e nem as barreiras da disciplina em si.

⁵⁹ Digo participações pois só apresentaram o ponto de vista em relação à entrada da professora na discussão, como participante ativa do processo de formação em conjunto com a tutora a distância.

<p>Mas uma vez estamos ai, por enquanto estou lendo o material, dando uma busca na matéria que por sinal não é pequena, mas é um resumo de certa forma, sobre alguns assuntos que já vimos antes, temos muito trabalho pela frente,rs,rs,rs, [8].</p> <p>Mas como a CCRita, concordo com sua colocação à respeito do planejamento, que deverá ser contínuo e de certa forma específico, pois cada caso é um caso, principalmente quando se trata de EaD, a mesma já carrega sobre si alguns estereótipos, acreditamos em uma educação de qualidade, devemos proporcionar qualidade no que fazemos, para isso, planejar sempre é a receita da vitória [9].</p> <p>Um abraço.</p>
<p>CCELIZ - terça, 8 fevereiro 2011, 19:22 DEMD</p> <p>Olá CCAndrea!</p> <p>Concordo contigo a respeito desta disciplina, é para torrar os miolos, principalmente depois de alguns poucos dias de: festejos, tumultos e outros coisitas mais. [10]</p> <p>Como!!! tem material para ser lido, requer muita força de vontade. Início de aula, hum!!!, mas vamos ao labor. Pois, sabemos que Planejar faz parte da nossa vida cotidiana, e muito mais como profissional na área da educação.[11]</p> <p>Bjs.</p>
<p>CCDEIA - terça, 15 fevereiro 2011, 22:10 DEMD</p> <p>TD,</p> <p>O módulo relata que o material didático precisa apresentar em linguagem dialógica, porque na ausência física do professor, ele terá que garantir um tom coloquial, em alguns casos reproduzir uma conversa entre professor e aluno, tornando a leitura leve e motivadora, também deve ser construído de: linguagem clara e concisa, glossário, exemplificações cotidianas ou científicas, resumos e até mesmo animações.[12] O ser humano gosta de coisas criativas e diferentes, que estimule, a concentração, ou melhor dizendo, gostamos de ser encantados a todo momento.[13]</p>

QUADRO 5 Contribuições do fórum da disciplina DEMD

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

O tom acolhedor, próximo da proposta de discussão encaminhada pela TD, por grande parte dos cursistas e a itinerância coletiva vivida por todo o grupo do G12 do curso de Especialização em Educação a Distância potencializou, em parte, uma discussão ampliada acerca do planejamento da produção do material didático para EaD e suas especificidades (extratos 2, 3, 9 e 11). Esse foi, dos três fóruns, um dos mais participativos e colaborativos, com um total de 168 contribuições para discussão. Esse fato se deu também porque o fórum demandou (re)visões, (re)tomadas e (re)flexões no decurso da formação (extrato 8), enquanto processo de construção do conhecimento e enquanto experiência de vida, além de encaminhar outras questões sobre o volume de trabalho para atender as demandas da formação durante a disciplina em foco (extrato 4 e 8) e sobre interesses, gostos por coisas criativas que intensifiquem, encantem a aprendizagem (extrato 13).

Tais motivações promovidas pela discussão, expuseram as condições de produção⁶⁰ mais do que os próprios discursos, tendo em vista que todos tiveram que colocar em exercício os conhecimentos produzidos até o momento na dinâmica de desenvolvimento do fórum, com todas as errâncias e alternâncias vividas e experienciadas por cada um, em uma rede de diferentes ontologias, retomando a memória, o interdiscurso⁶¹.

É claro o tom de proximidade existente entre os cursistas e a TD (extratos 1, 4 e 10) e isso influenciou no tipo de interação no fórum, pois a mutualidade foi constante, caracterizada “[...] pela interconexão dos subsistemas envolvidos” como afirma Primo (2007, p. 101). Essa característica potencializou as práticas colaborativas no decorrer da discussão a partir de temas como planejamento (extratos 3, 6 e 9) e características do material didático (12 e 13), que são práticas que possibilitam a qualidade educacional de um curso, interconectando os interesses a partir da aproximação, compreensão e aceitação crítica, permitindo encaminhar o exercício da autoria a partir da interpretação e da autorização (extratos citados).

Nessa perspectiva, o fato dos cursistas concordarem com a proposta prática da disciplina e com a necessidade maior de dedicação motivou participações seguintes com intenções outras de integração, pois não se trata

[...] apenas de uma aquisição de conhecimentos, de um saber fazer, predominantemente cognitivos, mas levando em conta processos mais explicitamente temporais, relacionais, intersubjetivos de apropriação, de elaboração e de maturação, implicando aí a afetividade e o registro libidinal, que são, tanto quanto os saberes cognitivos, a elaboração de um “saber-ser” (e vir a ser), a conquista de uma autonomia e a capacidade correspondente de se autorizar que vão efetuar-se no centro de tais processos” (BORBA, 2012, p. 82).

⁶⁰ São os sujeitos, a situação e a memória que envolvem o discurso, o fenômeno, a ação, o fato. Para Orlandi (2009) elas se apresentam em sentido estrito e as circunstâncias da enunciação, que é o contexto imediato, e em sentido amplo, que é o contexto histórico, ideológico. Vale esclarecer que, tais discussões são tecidas a partir da compreensão da análise do discurso na perspectiva franco-brasileira.

⁶¹ Segunda a análise do discurso franco-brasileira, o interdiscurso é a própria memória. Podemos dizer como Orlandi (2009) que é o resultado das “relações complexas dos usos da linguagem com as formações discursivas [...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (p. 31).

Podemos perceber que a partir da participação da CCAndrea no exercício de sua autonomia intelectual (extratos 1 e 2), já aparecem características da colaboração nas contribuições seguintes do fórum (extrato 3, 6, 12), pois os cursistas procuram na discussão responder ao coletivo e expor aprendizagens a partir da experiência e do estudo e, diante de tais inferências os demais cursistas procuram participar encaminhando de maneiras diversas suas contribuições na discussão sobre planejamento em cursos EaD. Ao avançar na discussão, os cursistas vão integrando-se a lógica da proposta de trabalho da disciplina e, a partir da contribuição da CCRita (extrato 3) a TD medeia didaticamente a discussão, dando orientação para a qualificação da discussão no que se refere a fundamentação teórica (extrato 5), além de apresentar uma intervenção que sugere complementação por parte dos cursistas (extrato 6) e instigar a discussão em torno de conceitos necessários para a elaboração de material didático para EaD (extrato 7). A dinâmica colaborativa faz com que as contribuições da CCDeia, com sua prática mediadora interventora se destaquem, pois esta colabora com o grupo (extrato 9) potencializando o exercício da autoria interpretativa da CCEliz (extrato 11) e apresenta-se para sintetizar os estudos, autorizando-se e expondo argumentos consistentes sobre o tema em questão (extrato 12), além de expor seu ponto de vista crítico de maneira generalista para o grupo (extrato 13).

Fica claro aqui que a participação quando ativa, num contexto de estudo mediado, possibilita que a autoria seja exercitada a partir das interpretações, das autorizações e exposições de argumentos dos sujeitos que, contribuem para a construção do conhecimento durante a formação. E, essa participação cresce, despertando o exercício de práticas colaborativas, onde o sujeito exercita a autonomia, pois se sente como “[...] aquele que sabe ter boas razões para concluir: isto é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo” (CASTORIADIS, 2007, p. 126).

Considerando a autonomia e a implicação formativa com que se desenvolve a discussão, o relato das experiências, das aprendizagens sistematizadas e da exposição de dificuldades em relação à formação são elos potenciais para o desenvolvimento de práticas colaborativas que, no contexto do fórum de discussão, ganham o viés de ampliação de estudos e qualificação da formação, da qual novos questionamentos e reflexões são parte importante do processo mediador exercido pelos próprios cursistas entre eles mesmos, entre eles

e a tutora e entre esta e os cursistas. Contudo, ressaltamos que o fato de concordarem e complementarem as contribuições uns dos outros não garante essa colaboração por si só, pois o que lhes dá sentido são os processos de troca, de interação pessoal e de produção conjunta.

Desse modo, o que possibilita que afirmemos que houve a colaboração foi o fato de focarem a discussão no planejamento, seu significado, sua importância na produção de material didático para EaD (extratos 2, 3, 9, 11, 12 e 13) o que permitiu que a discussão fosse desenvolvida a partir da experiência no próprio curso, com o material que tem disponível (extratos 10 e 12), expondo assim, pistas da efetivação de um trabalho em conjunto com um propósito comum, descartando as práticas cooperativas nas quais cada membro do grupo fica para si com uma responsabilidade, isto é, o trabalho é subdividido, repartido, como afirmam Knih e Araújo Jr. (2007).

Assim, podemos afirmar que a cooperação e a colaboração são parceiras, pois as participações são construídas individualmente, de forma cooperada, por compartilharem referências e experiências coletivas. E, ao compartilharem, socializarem as informações, conhecimentos de forma integrada estão colaborando, apresentando questões outras para a discussão. Isso possibilita um movimento no processo de construção do conhecimento, a transformação do próprio conhecimento, uma vez que esse passa ser coletivo, constituído de diversas práticas autoras durante o processo de ensino-aprendizagem.

Fica explícito nos extratos 5, 8, 11 e 12 que um dos fatores mediante dos quais a colaboração acontece é a presença de material extra de consulta, e a possibilidade de aproveitar de várias outras fontes para encaminhar as contribuições, para inspirar a mediação didática, além é claro da metodologia dialética e, também, dialógica implementada pelo sujeitos da formação, que demonstram um potencial ativo de exercício do recurso do fórum como espaço de construção do conhecimento e de comunicação. É o caso de CCDeia (extratos 8, 9 e 12), fazendo valer os processos da mediação didática como uma das motrizes da colaboração.

Utilizando-se da mediação didática a PFADEMD retoma a discussão e expõe uma síntese das contribuições para então encaminhar novas proposições, ou proposições complementares a discussão. Vejamos no quadro a seguir:

PFADEMD - sexta, 11 fevereiro 2011, 18:36 DEMD
<p>Olá Pessoal e TD,</p> <p>Vocês estão de parabéns... o índice e o nível de participação está excelente. Vamos pensar um pouco sobre as contribuições.[1]</p> <p>Vocês expuseram a necessidade efetiva do planejamento como princípio para garantir a qualidade da ação, seja ela um curso, um projeto, uma disciplina. Além disso, destacaram a importância dos profissionais realizarem esse planejamento juntos e o uso de recursos diversos, incluindo a hipermídia, o hipertexto e a multimídia.[2] Concordo com vocês em tudo isso. Mas, existem imprevistos e no planejamento para EaD eles tem que ser pensados antes de acontecer. Pergunto: Como tratar dos imprevistos nesse planejamento? Que estratégias e/ou recursos podemos fazer uso na definição do material didático e da metodologia de trabalho para atender a diversidade de realidades que a EAD atinge? [3]</p> <p>Pergunto, pois vivemos em um estado muito grande e acesso a internet, TV a cabo, rádio, televisão, celular, etc não chega para todos (acreditem, pois é verdade). Como a EAD pode dar conta disso? Como vocês dão conta disso com esse curso? Reflitam um pouco comigo. [4] Em uma das minhas pesquisas, verifiquei que o êxito na EAD depende de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • programas bem definidos; • material didático adequado e de qualidade; • professores capacitados e comprometidos; • uso de recurso apropriados para facilitar a interatividade, atentando para diversidade da realidade dos estudantes potenciais do curso; • no caso de cursos <i>online</i> a qualidade, eficiência e eficácia da mediação pedagógica. <p>Como o planejamento pode dar conta disso tudo?</p> <p>Assistam o vídeo do professor Ladislau Dawbor de 2004, portanto, de 07 anos atrás e tragam o que ele apresenta para nossa discussão objetivando ampliar o leque de alcance desse planejamento. [5]</p> <p>Aguardo as contribuições de vocês.</p>
CCRITA - sexta, 11 fevereiro 2011, 20:50 DEMD
<p>PFADEMD,</p> <p>Sabemos que o acesso a internet não é, ainda, algo para todos e assim a educação online não chega a todos que necessitam. [6] Não podemos entender a EAD como a salvação e a resolução de todos os nosso problemas educacionais. A EAD é mais uma forma de se construir conhecimento e dentro de suas possibilidades e considerando os aspectos relacionados por vc como programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e comprometidos, reconhecendo e aceitando a diversidade dos estudantes envolvidos no processo a EAD tem cumprido seu papel e o planejamento é o início desse processo. [7] Como destacou a nossa colega CCAndréa, esse planejamento não pode ser "engessado" e deve sofrer modificações ao longo do processo caso seja necessário.[8]</p> <p>Abraços,</p>

QUADRO 6 Contribuições do fórum da disciplina DEMD

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Destacamos que o interesse também é motriz para a colaboração, e nesse sentido percebemos que a inquietação encaminhada pela temática “elaboração de material didático”, primeiro pela novidade de “colocar a mão na massa” para pensar e fazer EaD a partir da elaboração de um material didático (como objetiva a disciplina ver Anexo 2), mesmo que na forma de “ensaio” e segundo, pela nova dinâmica de ter o professor participando das discussões (extratos 1, 2, 3, 4 e 5), assim como, a necessidade de refletir sobre a realidade do estado e das necessidades estruturais para o desenvolvimento da EaD, tendo a própria experiência no curso como referência (extratos 4 e 7), potencializou a qualidade das contribuições no fórum e o desenvolvimento de práticas colaborativas (extratos 5 e 8).

É bom esclarecer que essa disciplina é de cunho prático, e foi desenvolvida no sentido de fazer valer a escolha por um curso EaD, pois os cursistas exercitaram o uso dos diversos recursos tecnológicos, mídias variadas no planejamento e elaboração de um “ensaio” de material didático (MD) (ver Anexos 2 e 4 e Apêndice D) e , o que contribuiu muito para o desenvolvimento das discussões futuras, como podemos conferir a seguir.

CCROSE - terça, 13 setembro 2011, 20:57 TCWEB
Olá CCDina! Nós da equipe é quem bem sabe sobre saber ouvir opiniões, acatar, discutir, cooperar e colaborar, não é mesmo? Lembrem da disciplina de produção de material didático? [1] Diante de tantas atividades propostas neste curso, tivemos a oportunidade de vivenciar cada etapa, interligadas no ambiente on-line e presencial por meio dos e-mails, chats, AVA, fóruns. Aprendemos a manusear diversas ferramentas de comunicação e quebramos algumas barreiras neste processo, inclusive fazendo o que não acreditávamos ser capazes de fazer – produzir um vídeo. [2] A troca de experiências nos fez mais construtivas e conhecedoras do conhecimento. [3] Um abraço!
CCLAURINDA - terça, 13 setembro 2011, 23:03 TCWEB
Olá Pessoal.... e como bem coloca (POZZA) no texto Ambientes Mediados por computadores: Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, a construção do conhecimento não significa ser individualista... um ambiente de aprendizagem não pode se transformar em mero transmissor de informações, mas sim, na construção COLABORATIVA do CONHECIMENTO.[4]
CCLAURINDA - terça, 13 setembro 2011, 23:05 TCWEB
Complementando... temos vivenciado essa experiência a cada disciplina do curso ... aprendendo uns com os outros sempre... [5]

QUADRO 7 Contribuições do fórum da disciplina TCWEB

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Constata-se assim, que o viés prático, de possibilidades de autoria proporcionados pela disciplina contribuiu muito para encaminhar uma discussão

sobre colaboração e cooperação, visto que os cursistas tiveram que retomar as experiências vividas para exemplificar as práticas da colaboração (extratos 1, 2, 3 e 5), além de fortalecer estratégias de reflexão que exigiram a retomada e avaliação do próprio processo de formação (extratos 2, 3 e 5). Nessa mesma direção, a discussão também encaminhou para o desenvolvimento de um diálogo teórico que auxiliou no desenvolvimento das práticas autoras (extrato 4) e no processo de interpretação da própria formação (extratos 2 e 5).

Por isso, afirmamos que a aprendizagem colaborativa acontece sim com o suporte das TIC mas, essas (as TIC) se constituem em mais uma ferramenta e não na solução de todas as pendências e necessidades do processo educativo, da formação. Fica claro, nesse contexto, que a mediação didática é essencial e a figura do mediador como responsável pelas práticas interventivas a serem desenvolvidas, possibilita que os sujeitos incorporem os elementos do conhecimento necessários para a assimilação, para que assim este possa, depois de refletir, agir, intervir, refletir..., como apresentados pelos estudos de Vigotski (2003, 2003a), consolidar as modificações necessárias – interpretação, descrição, compreensão – para acomodar o conhecimento, adaptando-o as suas necessidades formativas, equilibrando-se e conservando as modificações essenciais às práticas instituídas pelos sujeitos da formação, de acordo com os estudos de Piaget (1996, 2000). Por isso, a tomada de posição de manter acesa a chama da discussão em um fórum sempre é essencial para que as práticas colaborativas deem vazão às práticas autoras (BAKHTIN, 2002, 2011 e ORLANDI, 1998, 2005, 2009) nos AVA, pois

[...] as interfaces digitais incorporam os aspectos comunicacionais e pedagógicos, bem como a emergência de um grupo-sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa e pesquisa e ensina enquanto aprende. A [educação a distância] e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica onde são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos sujeitos. (SANTOS, 2006, p. 123 apud NOGUEIRA, 2012, p. 229).

Assim, o conhecimento é construído na dinâmica formativa a partir do exercício de práticas colaborativas, pois os sujeitos do processo educativo transformaram a todo o momento as informações e experiências. Considerando que o conhecimento “[...] é tudo aquilo que fazemos com a informação. É o sentido que lhe damos, é como a combinamos. Conhecimento é relação. É ação, exercício,

atividade, movimento, redes, conexões” (MARASCHIN e AXT, 1998, p. 133). Isto posto, podemos afirmar que na prática curricular em questão o conhecimento, enquanto atividade cognitiva, foi colaborativamente construído.

Desse modo, a construção do conhecimento se desenvolve a partir de práticas colaborativas e estas são potencializadas nas práticas curriculares pelo:

- desejo
- intenção
- vontade
- sentimento de pertencimento
- confiança
- autonomia formativa
- mediação didática exercida
- responsabilidade individual e coletiva
- implicação com/no processo formativo
- sentido e significado de comunidade instituídos pelo grupo.

Enfim, pela vontade de romper barreiras, pelas ações e atitudes multirreferenciadas num contexto de formação sem fronteiras para estabelecimento das interações, mediações e relações.

6 TECENDO E DESATANDO OS “NÓS” DA REDE: AUTORIA E MEDIAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES

[...] à educação como relação entre sujeitos está posta a questão de modo que o educador, aquele responsável pela interpretação e condução do processo, não precisa se ver de fora. Trata-se de uma relação em que ele se aperceba do processo que se instala e procure instituir um tipo de relação de modo que ocorram **processos de atuação e comunicação** através dos quais os dois **exercitem cada vez mais a condição de sujeito**.
Joaquim Barbosa, 2012, p.65.

Por acreditar que existe sempre autoria e mediação no processo de construção do conhecimento, é que passamos a analisar os sentidos desses dois processos nos fóruns de discussão, a fim de visualizar a arquitetura dessa relação: autoria e mediação no processo formativo que investigamos.

6.1 SENTIDOS DE AUTORIA NAS PRÁTICAS CURRICULARES: DESATANDO “NÓS”

No contexto atual, a autoria vem sendo discutida nos estudos da aprendizagem e da construção do conhecimento no âmbito do exercício das práticas curriculares. No entanto, não existe consenso no que se refere ao seu conceito, discutido em diferentes campos do conhecimento, inclusive na EaD. Algumas visões, compreensões devem ser destacadas no que diz respeito à autoria, visto que tomaremos o ponto de vista de um desses clássicos como nosso para encaminhar esse estudo.

Para Foucault (2005), a autoria está diretamente ligada à instauração da discursividade, na qual o autor é o responsável pelos textos originais. A partir da

visão de Orlandi (2009, p. 76) podemos afirmar que a autoria pode ser compreendida a partir da “inserção do sujeito na cultura, [e de] uma posição dele no contexto histórico-social”. Assim, além de considerar a relevância do ponto de vista desses autores sobre a autoria, as discussões na perspectiva desse estudo foram baseadas também nas considerações de Bakhtin sobre o tema, vez que ele relativiza a autoria individual, defendendo-a como mediada pelo leitor, o que nos leva a afirmar que a autoria é sempre relativa e contextualizada; os sentidos de autoria podem ser percebidos a partir do que representa e do que significa o discurso no contexto, no texto, pois o autor “cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado” (BAKHTIN, 2011, p. 5).

Desse modo, os sentidos de autoria na perspectiva defendida nesta pesquisa são caracterizados principalmente pelo potencial de **interpretação** das experiências de vida, das aprendizagens construídas e dos processos vividos durante a formação para construção significativa do conhecimento; pela **formulação de argumentos** no desenvolvimento das discussões e na apresentação de justificativas durante o processo formativo; e pela **“autor(iz)ação”** que os sujeitos se permitem durante a formação.

Compreendamos melhor cada característica defendida. A **interpretação** aqui, à luz do que defende Orlandi (2009, p. 26), se dá a partir de três níveis que são: a inteligibilidade, a interpretação (restrita ao linguístico) e a compreensão. A **inteligibilidade** “refere o sentido à língua: “ele disse isso” é inteligível. Basta se saber português para que esse enunciado seja inteligível”; a **interpretação** “é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato”; e a **compreensão** é “saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido”. Logo, a compreensão possibilita a explicitação dos processos de significação presentes nas formas discursivas, permitindo que se possa “ouvir/ver” os outros sentidos que se fazem presentes e como são constituídos.

A partir da interpretação, os enunciados têm seus significados rearrumados, uma vez que o discurso mesmo que monológico apresenta relações

dialógicas e essa dialogia garante a prática da autoria compartilhada, a co-autoria, pois ela se inscreve nas brechas do texto, do que foi exposto.

Vale salientar que, para Bakhtin (2011),

na relação criadora com a língua não existe palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis e vozes próximas que soam concomitantemente (p. 330).

Desse modo, toda fala, todo discurso é dialógico, tendo desta maneira possibilidade de ser monofônico ou polifônico. Isso vale para o contexto do autor enquanto criador e do autor enquanto co-autor.

Aqui nos referimos à interpretação de maneira geral e não àquela referente ao contexto linguístico, pois como já anunciamos no início dessa tese, não estamos fazendo análise do discurso, mas utilizando-nos de alguns de seus princípios para melhor compreender o objeto ora pesquisado. Desse modo, a interpretação aqui é a forma como o sujeito vê, apreende, traduz, se apropria e externa a forma como compreende o objeto, o texto, a vida. Por isso, o sujeito quando interpreta produz sentidos e seu próprio texto, uma vez que este é explicitado carregado de ideologias, intenções, sentimentos próprios e não mais se configura como o texto original, mas como texto autoral, pois ele se constitui como autor na interpretação e co-autor na produção de sentidos.

Na mesma direção, a **formulação de argumentos** constitui-se pela construção lógica de ideias, pensamentos e informações no sentido de apresentar um ponto de vista em relação a determinado conhecimento, além de utilizar permanentemente as questões coletivas que estão sendo expostas na discussão, implicando assim uma construção coesa e coerente do conhecimento. Vale acrescentar que esse processo não é estático, é dinâmico e subjetivo, não sendo “visível” em práticas curriculares pontuais, como produtos de avaliações. A sua “visibilidade” é possível quando considera o processo de construção, uma vez que só são perceptíveis ao longo do desenrolar deste mesmo processo.

Toulmin (2006) dedica-se a apresentar a função específica dos argumentos, mais particularmente dos argumentos justificatórios, ao explicitar que “[...] os argumentos tem a função de corroborar alegações;” (p. 17). Para a

formulação de argumentos, o sujeito apresenta na sua construção discursiva alguns estágios dos quais destacamos o primeiro: da possibilidade, que é quando variadas sugestões “têm de ser admitidas como candidatas ao título de “solução”, por isso são “soluções potenciais” (p. 25), portanto, merecem ser consideradas e, em sendo consideradas, podemos classificá-las em mais e menos apropriadas, para o autor a partir do problema e do contexto apresentado.

A formulação de argumentos é considerada, a partir da apresentação da ideia sobre a qual se pretende discorrer e, nesse processo, o discurso passa a ser construído da seguinte forma: a ideia evitando questões filosóficas na exposição sobre as quais irão lançar mão de uso no futuro; concentração da discussão nas questões mais diretas – bases indispensáveis para formulação do argumento –; apresentação de sugestões para discussão de forma imparcial ainda; estabelecimento de princípios de conclusões considerando a variedade de encaminhamentos possíveis (TOULMIN, 2006).

Considerando as necessidades contextuais e de formulação obrigatórias para apresentação dos argumentos, também para exercitar a autoria, o sujeito precisa autorizar-se. A “**autor(iz)ação**”, aqui é considerada como outra característica para identificarmos os sentidos da autoria, visto que Castoriadis (2007) ao apresentar suas considerações em torno da autonomia afirma que: “A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim” (p. 124). Nesse sentido, autor(iz)ação é exercitar essa autonomia explicitada por Castoriadis para se tornar independente dos “discursos” que são estranhos ao sujeito, dominar o que o estava dominando, expor-se, sem deixar de fora as experiências vividas, as aprendizagens desenvolvida; apresentar argumentos à luz do que acredita e dos princípios que institui para formulação de conceitos, de interpretações, de significados.

Assim, podemos perceber os sentidos da autoria a partir de uma relação direta entre a interpretação, a argumentação, a autorização e as formas de comunicação. Relação esta representada pela figura a seguir:

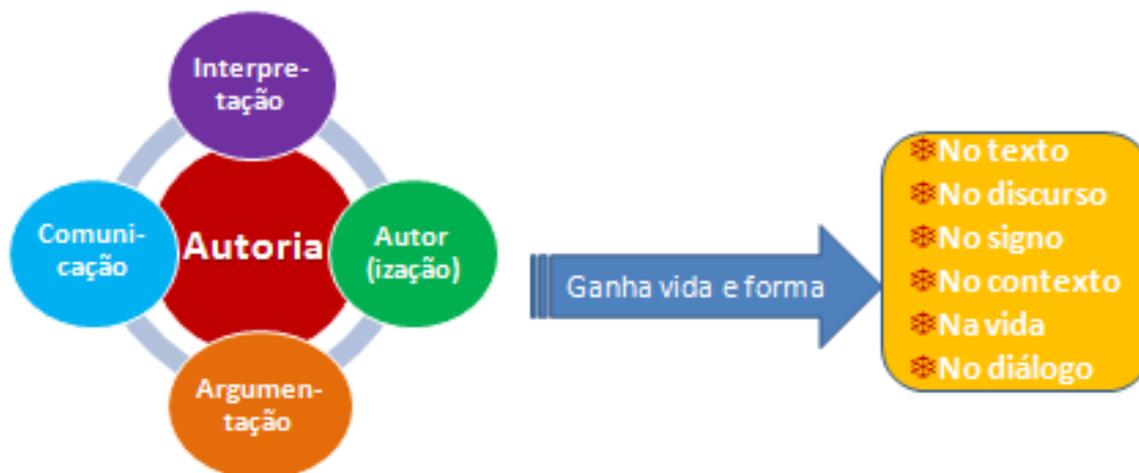


Figura 7 Relações que constituem a autoria
 Fonte: Criação da pesquisadora, julho 2012.

Diante disto, podemos considerar que a autoria é construída a partir de várias possibilidades diante do contexto em que se implementa o processo da formação e pode ser evidenciada de várias maneiras. Tais maneiras são dependentes dos recursos de comunicação disponíveis no/para o processo formativo. Em se tratando de formação na modalidade a distância, as perspectivas autoras são sinalizadas a partir dos registros inseridos nos recursos tecnológicos utilizados para estabelecer a comunicação pedagógica no referido processo.

A autoria acontece na experiência e as experiências nas formações desenvolvidas em AVA em virtude das possibilidades oferecidas pelas TIC, são, pelo menos potencialmente, de natureza interacional.

No caso de uma formação para a EAD, considera-se que boa parte dessas experimentações deva ter lugar em contextos de interação virtual, tornando-se, esta sim, uma questão importante, uma vez que pode trazer na sua esteira os já conhecidos questionamentos relacionados à noção de presença [...] (AXT, 2006, p. 258)

A partir do que afirmam Bakhtin (2011) e Axt (2006), o autor é também um interlocutor, pois esse ser falante é sempre criador e produtor da sua própria linguagem e correlativamente o autor e escritor sempre dialogará, interagirá com sua escrita e com a escrita do outro. Assim, a natureza autoral é assumida a partir do momento em que o ser autor é incorporado à dinâmica da formação como responsável, implicado e co-partícipe do processo coletivo de construção do

conhecimento. Quando este se desenvolve em espaços mediados pelas TIC, a comunicação assume fundamental papel no exercício dessa autoria. Essa se constitui, assim, num processo de produção de sentidos para si, para o outro e com o outro, pois “[...] há multiplicidade de natureza dialógica instaurando processos de produção de sentidos, potencializando processos de criação e de autoria” (AXT, 2006, p. 265). Como diz Bakhtin (2011), é no encontro entre sentidos que se produzem novos sentidos; poder-se-ia dizer, por isso (já numa ótica mais deleuziana), que da heterogeneidade e das conexões entre os heterogêneos é que emergem linhas de criação, de invenção, da autoria como processo dialógico e social.

Nesse sentido, buscamos nos discursos desenvolvidos nas práticas curriculares os sentidos de autoria a partir do que pudemos significar como interpretação, formulação de argumentos e “autor(iz)ação”.

6.1.1 OS DISCURSOS E OS SENTIDOS: TECENDO SOBRE AUTORIA

Ao analisar as práticas curriculares foco dessa investigação, percebemos que os sujeitos dirigem-se numa tentativa constante por autorizar-se na apresentação de ideias que representam sua interpretação a respeito do processo formativo dentro do contexto proposto em cada discussão e ao mesmo tempo limitam-se a comentários que exteriorizam apenas reflexões, sem expor claramente os referenciais, o ponto de vista e, as vezes, sem encaminhar novas reflexões, novos questionamentos. No entanto, percebemos que, quando a colaboração é presente e ocorre a partir de interações críticas no decorrer da discussão, essa barreira é rompida, pois os sujeitos passam a fazer uso das próprias experiências e do manancial teórico disponível no contexto da formação e da vida, para auxiliar significativamente o próprio desenvolvimento formativo e do grupo de maneira geral. Por esse fato, para perceber as marcas de autoria, remetemo-nos a buscar identificar sinais de autorização e de interpretação nas contribuições, bem como de argumentos expostos pelos sujeitos durante a discussão.

TD - terça, 30 agosto 2011, 10:13 TCWEB
Oi gente! Nesse fórum, procurem analisar as diferentes interfaces disponíveis na web e, a partir do texto sugerido, responder ao questionamento feito pela PFATCWEB [1]. Boas discussões! Bj
CCANDREA - quarta, 31 agosto 2011, 06:59 TCWEB
<i>Olá!</i> Acredito que, no momento, as ferramentas que mais nos auxiliam no trabalho colaborativo têm sido os Fóruns e, sem dúvida, o wiki [2]. Descobri nessa especialização o verdadeiro significado da expressão “trabalho em grupo”: Nos processos genuínos de co-laboração todos encontram-se na condição de aprendizes e de educadores [3], isto é, todos os membros do e-coletivo podem e devem atuar como auxiliares para a emergência de uma inteligência coletiva no grupo. Isso só se torna possível no entanto a partir da autonomia cidadã e da emancipação intelectual dos sujeitos . (Disponível em http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/07.htm)[4]
CCSHIRLEY - quarta, 31 agosto 2011, 22:05 TCWEB
Oi meninas, "O conceito de Interface é amplo, pode se expressar pela presença de uma ou mais ferramentas para o uso e movimentação de qualquer sistema de informações, seja ele material, seja ele virtual." No AVA as interfaces assíncronas ou síncronas vem contribuindo para que a aprendizagem colaborativa atinja os seus objetivos. Percebo, que com as interfaces utilizadas no AVA, a comunicação entre os colegas torna prazerosa e nos proporciona obter novos conhecimentos. Concordo plenamente com você CCAndrea, quando diz que o fórum e o wiki nos proporciona o trabalho colaborativo [5]. Abraços,
CCSILVIA - quinta, 1 setembro 2011, 16:43 TCWEB
Olá CCAndrea, De fato os fóruns de discussão têm se constituído em importante interface de aprendizagem colaborativa, pois são ferramentas que não só proporcionam a comunicação em si, mas a (re)organização do conhecimento uma vez que posicionamentos, inferências e questionamentos convergem para que cada um, e ao mesmo tempo todos, construam, ampliem ou contestem conhecimentos de modo que possam chegar a um objetivo comum [6]. Abraços o tod@s!
TD - sexta, 2 setembro 2011, 18:27 TCWEB
Oi CCSílvia! Gostei muito quando você disse que "cada um, e ao mesmo tempo todos[7], constroem, ampliam ou contestam conhecimentos de modo que possam chegar a um objetivo comum". Essa é a essência da colaboração!!!!!!!!!!!!!![8] Bj
CCRITA - quarta, 14 setembro 2011, 15:34 TCWEB
TD, O ponta pé inicial para chegar a esse objetivo comum é a comunicação. O compartilhamento, a negociação, o gerenciamento das ações de forma coletiva nos leva a construção de uma só meta [9]. Bjs

QUADRO 8 Contribuições do fórum da disciplina TCWEB

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Na prática curricular tecida na disciplina TCWEB, a qual demandou de todos uma reflexão permanente sobre a ação de construção do conhecimento na EaD mediada pelas tecnologias, no sentido de pensar o trabalho colaborativo, várias vezes a contradição esteve presente entre os discursos dos sujeitos do curso, vez que mesmo apresentando características que demonstram a disposição favorável à colaboração, não conseguiram encaminhar uma construção coletiva (extratos 3, 5 e 6), apresentando apenas as impressões de cada um sem associar à ideia exposta pelos demais. Mesmo assim, percebemos que a discussão fluiu com naturalidade e os sujeitos se despiram, muitas vezes, de suas armaduras acadêmicas para se autorizem, no sentido de reforçar a interpretação posta pelo outro a respeito do tema em discussão (extratos 3, 5 e 9).

Após o tópico de discussão inicial da PFATCW (Quadro 1), a TD fez o papel de condução e aproximação do grupo, encaminhando a todos para a discussão (extrato 1). Com essa condução pedagógica e a existência dos vínculos de proximidade entre os sujeitos, a discussão foi potencializada, uma vez que a mesma se efetivou a partir do prazer (extrato 5) e do gostar (extrato 7) que foram propulsores da colaboração no fórum.

A TD aproveitou para reforçar o critério de aprofundamento conceitual de desenvolvimento da atividade, propondo que os participantes atendessem ao que foi solicitado pela PFATCWEB (extrato 1). Iniciando a discussão, exercitando a autorização, a CCAndrea apresenta suas experiências, sua crença para expor seu ponto de vista sobre o tema em questão (extrato 2) e vai além, pois autoriza-se a avaliar a sua própria formação durante o curso, afirmando que compreendeu o que seja “trabalho de grupo” e da importância disso no desenvolvimento da colaboração (extrato 3). A contribuição da cursista, ao autorizar-se, buscou com integridade e interpretação expor considerações autoras que a auxiliaram a apresentar uma referência em torno do tema em discussão (extrato 4), abrindo para o grupo apresentar suas considerações no sentido de encaminhar aprofundamento de estudos.

Tal contribuição possibilitou que os demais se sentissem, também, autorizados a expor suas experiências e aprendizagens como fundamento principal para o desenvolvimento da discussão e isso potencializou o exercício da

colaboração, pois os sujeitos que participaram ativamente nesse trecho da discussão apresentaram disposição favorável à colaboração, motivados pela colega CCAndrea (extrato 3) e sua frequente contribuição no fórum, além de motivados também pelo exercício da reflexão sobre a própria prática desenvolvida até o momento no curso.

O fórum, sendo um recurso extremamente democrático, potencializou uma discussão sobre colaboração na qual existiram perspectivas grafadas que confirmaram a cooperação entre os participantes, além de algumas práticas colaborativas. No entanto, a colaboração não se desenvolveu plenamente porque os sujeitos desconsideraram ou não perceberam informações que contradizem estruturas cognitivas, confirma afirma Khun (2001 *apud* FERREIRA e SANTOS, 2008), impedindo o sucesso da colaboração.

No entanto, a CCAndrea contribuiu, acrescentou novidades, buscou implementar uma participação coletiva (extratos 2 e 4), atendendo ao que demandou a discussão no fórum e isso fez com que a troca de informações e um melhor diálogo se efetivasse (extratos 3, 4, 5 e 9) em prol da colaboração e do exercício de práticas autoras. Nessa perspectiva, a CCShirley apresenta um esclarecimento conceitual sobre interface, para auxiliar coletivamente o desenvolvimento da discussão (extrato 5), contribuindo significativamente, vez que o esclarecimento sobre o conceito de interface se fez necessário para que a compreensão da temática fosse ampliada. Além disso, apresentou seu ponto de vista argumentativo ao trazer sua experiência para fazer uma avaliação afirmativa em torno do questionamento da TD (extrato 6).

Dando continuidade à discussão, a CCSilvia apresenta considerações complementares em torno da importância do fórum no processo de construção do conhecimento (extrato 7), quando apresentou um argumento importantíssimo, numa perspectiva de ampliação para uma nova reflexão em torno desse recurso – destaque: “[...]questionamentos convergem para cada um, e ao mesmo tempo todos, construam, ampliem ou contestem conhecimentos de modo que possam chegar a um objetivo comum” (extrato 7). Isto posto, precisamos destacar que

um dos problemas que pode ocorrer na aprendizagem colaborativa na web é relativo à imitação. Indivíduos podem, simplesmente, adotar a perspectiva de outra pessoa, mas não reestruturar sua

perspectiva, realizando ajustamentos momentâneos (FERREIRA e SANTOS, 2008, p. 290-291).

E nesse contexto, a mediação deve ser assumida e desenvolvida no sentido de intervir e encaminhar o exercício de práticas autoras a partir da interpretação do conhecimento existente e da construção e apresentação de argumentos.

A TD (extrato 8), com o intuito de manter a perspectiva de discussão aberta do fórum, ressaltou parte do exposto por CCSilvia, dando ênfase ao que efetivamente se constituía em colaboração nos processos comunicacionais e de aprendizagem (extrato 8). Faltou aqui, mais autonomia da TD no sentido de encaminhar a discussão, manter acessa a chama da necessidade de se continuar falando sobre o assunto, não desenvolvendo uma ação mediadora interventiva. Pensamos que, neste aspecto, o desenho metodológico de desenvolvimento do curso não favoreceu a participação autora da TD, a qual se restringe ao exercício de uma mediação de estímulo e não de construção didática na maioria das vezes, pois ela atua como incentivadora do processo educativo e não problemantizadora que promove uma revolução mental e nessa perspectiva Morin (1991) afirmou que a “revolução mental de maior importância começa quando certos indivíduos deixam de submeter-se às ordens, mitos e crenças e tornam-se sujeitos do conhecimento: o indivíduo permite-se considerar, refletir e pensar os problemas” (*apud* FERREIRA e SANTOS, 2008, p. 291).

Mas, diante da proximidade dos membros do grupo, demonstrada a partir da afetividade, essa questão não interferiu muito no ritmo de aprendizagem daqueles que naturalmente já exercitavam, durante todo o curso, o potencial catalizador de aprendizagens, praticando a mediação quando esta fez falta no desenvolvimento das atividades e colaborando com práticas autoras, sendo sujeitos do conhecimento. Nesse sentido, a CCRita acrescenta aspectos importantes para a discussão em relação às “interfaces colaborativas” (extrato 9), expondo assim seu ponto de vista, refletindo e pensando sobre o problema.

Alguns cursistas se destacaram por conseguirem explicitar um potencial autor e colaborativo na prática curricular, pois estes apresentaram-se como produtores de ideias criativas, com base na autoridade do argumento.

CCDEIA - quinta, 8 setembro 2011, 18:30 TCWEB

Olá CCAndrea,

concordo plenamente com você. **Quantas coisas fizemos juntas nosso trio, quanto aprendemos uma com a outra, colaborando e construindo as atividades,[1] nosso querido Wiki, trouxe tantas emoções que nos fizeram crescer [2].**

Esse material postado por você traz o comentário que retrata de forma original o que realmente significa o trabalho colaborativo: **O trabalho colaborativo na WEB – já se disse antes - solicita o envolvimento de todos os membros do grupo e vai muito além da distribuição de tarefas (cooperação) [3].** A atividade co-laborativa origina-se e desenvolve-se em uma dimensão coletiva, comunitária. **Isso pressupõe a reciprocidade, a co-criação e sobretudo a interferência (intervenção) por parte de todos no desenvolvimento de enunciados e ações em processo ininterrupto de ressignificação [4].**

Um abraço.

QUADRO 9 Contribuições do fórum da disciplina TCW

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Dentre esses destaques temos a CCDeia (quadro 7) no mesmo fórum temático em análise. A cursista, além de publicizar uma experiência formativa de sucesso, apresentou indicativos de aprendizagem significativa (extrato 1) e de imersão na novidade formativa (o uso do wiki) (extrato 2). Retomando a discussão, buscou reforçar seu ponto de vista sobre o trabalho colaborativo na WEB dialogando coletivamente, tomando por base o que consta também no quadro 6, cooperando, dando rumo à discussão quando fez relações com o antes e o que esta por vir na formação (extrato 3), interpreta o conhecimento com inteligibilidade produzindo sentidos, desse modo formula um argumento sólido (extrato 4), onde concentra-se na questão direta da discussão; não perdeu de vista a lógica da imparcialidade na apresentação do que pensa e considerou questões diversas na sua conclusão da contribuição, como encaminha Toulmin (2006).

Considerando as características da colaboração, a CCDeia **contribuiu com a discussão estabelecendo relações** com o que estudou, com o que disseram os colegas, com o que demanda a discussão; **dialogou coletivamente**, analisando o foco da discussão, inclusive retoma questões essenciais dos colegas na discussão; **expôs aprendizagens** a partir das trocas, das experiências; **encaminhou novos questionamentos; apresentou personalidade na contribuição, sua marca**, mesmo encaminhando uma questão geral. Nesse sentido, mostrou-se implicada com o processo de formação e participou ativamente

da construção coletiva do conhecimento, do desenvolvimento das práticas curriculares, tendo e responsabilizado pela própria formação e, em parte, pela formação do grupo, praticando a colaboração de fato. Isto possibilitou que apresentasse sua face autora em suas contribuições (extratos 1, 3 e 4).

CCTECA - quarta, 31 agosto 2011, 23:46 TCWEB
<p>Oi meninas e meninos!</p> <p>Retirei este texto do slide para sinalizar o que as interfaces web faz conosco, como nos transforma![1] É muito bom saber que em uma sala virtual estamos trocando e ampliando nosso conhecimento. Quer seja nos foruns, chatou ou utilizando o correio eletrônico estamos sempre trocando. Isto nos dá a certeza de que não estamos sozinhos. O coletivo "... a inteligência ou a cognição são resultados de uma rede complexa... não sou eu que sou inteligente, mas eu com o grupo humano do qual sou membro. O pretendo sujeito inteligente nada mais é do que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe." Lévy (1993, p.135) [2]</p> <p>Abç</p>
CCSILVIA - quinta, 1 setembro 2011, 17:12 TCWEB
<p>Olá meninas!</p> <p>Pegando um gancho na fala de CCTeca... [3]</p> <p>É impressionante o prodígio da coletividade em rede! Na EaD, mediada pelas interfaces digitais, podemos visualizar, através de uma epistemologia social, que as relações de reciprocidade que estabelecemos com os demais e com o nosso entorno não é só tecnológico, mas social, cultural, etc., o que proporciona um produto cognitivo grupal de proporção incalculável [4].</p> <p>Precisamos ter em mente que esse evento se materializa como uma verdadeira rede ecológica de trabalho intelectual coletivo! Em suma: somos, de fato, microatores desse gigantesco rizoma intelectual! (Lembrou bem CCTeca!)[5]</p> <p>Abraços,</p>
CCNEUMA - sexta, 2 setembro 2011, 20:42 TCWEB
<p>Queridos colegas e Prof^{as}. TD e PFATCWEB,</p> <p>Muitos são os ambientes de aprendizagem colaborativas, cooperativas e interativas [6] que são configurados numa <i>"arquitetura pedagógica de construção coletiva de saberes em rede"</i>, sendo, portanto grandes potencializadores desta aprendizagem. A exemplo, podemos citar o Moodle, software livre, que já estão sendo utilizadas pelas instituições [7]. Esta nova forma de aprendizagem é mediada pelo computador, juntamente com os instrumentos tecnológicos da era da comunicação. Assim, de forma interativa, cooperativa, autônoma e colaborativa, o aprendente constrói o conhecimento juntamente com os demais participantes e com os conteúdos disponibilizados na Web pelos professores, que a priori, planeja e organiza os objetivos a serem alcançados durante as disciplinas do curso [8].</p> <p>As interfaces existentes nos ambientes, como o correio eletrônico – e-mail (comunicação assíncrona), o voice-mail, o chat, a vídeo-conferência, os fóruns, o hipertexto e tantos outros valiosos recursos pedagógicos, quando bem usados, vão formando um constante mosaico de saberes, no ciberespaço, numa expansão contínua, num processo de construção/reconstrução dos mais diferentes conhecimentos [9].</p> <p>Deste modo, a operacionalização destes instrumentos didáticos usados de forma adequada, contribuem para a eficácia da aprendizagem on-line. "Em termos piagetianos, poderíamos dizer que construímos significados interagindo ou assimilando o novo material de aprendizagem aos esquemas que já possuímos de compreensão da realidade" (SALVADOR, 1884. p. 149) [10]. Compreender este novo paradigma educacional é o desafio da contemporaneidade [11].</p>

Um abraço a todos e todas.
CCANDREA - segunda, 5 setembro 2011, 12:22 TCWEB
Oi, de novo! No link abaixo encontramos uma reportagem da Veja que nos mostra a grande utilização das redes sociais no Brasil, alguns problemas, mas no geral tem se tornado um excelente meio de comunicação para os mais diversos fins, quando utilizadas de maneira coerente e responsável. [12] http://veja.abril.com.br/080709/nos-lacos-fracos-internet-p-94.shtml Acho que preciso me apropriar dessas interfaces que tantos contribuem para o aprendizado colaborativo!!! [13] beijim...
CCANITA - segunda, 19 setembro 2011, 05:08 TCWEB
Olá coelgas, tutores Olá CCAndrea Concordo com vc. O fórum e um ambiente coletivo de exlência. Nós tivemos e temos o prazer de aprendermos de forma coletiva por meio dessa tecnologia [14]. O wiki, de início incompreensível, mas ao final, tivemos o prazer de experimentarmos de uma escrita colaborativa. [15] Isso é muito importante, pois de forma democrática, expressamos os nossos sentimentos e experiências [16]. Valeu muito.

QUADRO 10 Contribuições do fórum da disciplina TCWEB

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

É notório que as experiências vividas durante a formação produziram sentidos no processo de construção do conhecimento dos sujeitos em questão, mas a reflexão em torno da potencialidade da EaD a partir de toda diversidade metodológica, curricular e didática que as TIC nos permitem ter e desfrutar, deve ter como base o cuidado para não cairmos no deslumbramento ou em uma pseudo-mudança, pseudo-transformação de práticas ultrapassadas e convencionais e exercitarmos como algo novo, apenas pelo fato de utilizar as TIC. Nesse sentido, as reflexões desse fórum foram conduzidas como uma espécie de avaliação da formação, principalmente por se tratar da última disciplina do curso.

A CCTeca, ao fazer um recorte do material de estudo disponível no AVA (extrato 1), apresentou considerações a partir dos estudos de Pierre Lévy, destacando questões necessárias para o desenvolvimento de trabalho colaborativo em ambientes *online* (extrato 2) e isso, como fato novo para alguns, potencializou a discussão em torno do coletivo. A CCSilvia, dando continuidade ao exposto pela CCTeca anterioremente (extrato 3), destacou a necessidade de mudança de paradigma no desenvolvimento das práticas na EaD (extrato 4) e sintetizou o movimento de colaboração e aprendizagem coletiva (extrato 5) deixando para a discussão as tomadas de posições, exposições de pontos de vista em torno dessas

questões no decorrer da formação. Essas contribuições apresentaram questões novas à discussão, possibilitando que as marcas de autoria aparecessem (extratos 2, 5, 8, 10, 12 e 16).

Tais marcas da autoria tornaram-se presentes também por conta da mediação que foi desenvolvida pelos próprios cursistas no decorrer da discussão, mediação esta que acontece do sujeito para com ele mesmo (extrato 13), do sujeito com os dispositivos de aprendizagem (textos, vídeos, discussões, etc) (extratos 8, 9 e 12) e do sujeito para com os demais sujeitos da formação (extratos 5, 8 e 14).

Por isso, fica clara a existência de uma interrelação entre a autoria e a mediação, a partir da arquitetônica que se consolida com os dispositivos de formação que criam

[...] condições para que se multirreferencialize os conhecimentos, se pluralize os *curricula*, se descentre as experiências formativas no caminho da superação do abstracionismo disciplinar, tão caro aos currículos e aos dispositivos de formação, seus artefatos e mediação (MACEDO, 2011, p. 26).

Além disso, podemos constatar também que essa interrelação encaminha para a consolidação de um currículo que leve em consideração o que realmente interessa para o sujeito da formação e seja traduzido de maneira tão leve como um argumento de convencimento, como demarca CCAnita (extrato 15) referindo-se ao trabalho imprescindível de superação paradigmática com o uso da interface *wiki*.

As CCAndrea e CCAnita, a partir de suas contribuições deixam claro que para ser autor é necessário viver a formação como processo ininterrupto de ressignificação e este deve ser implicado e significado para todos os sujeitos da formação, portanto, não pode ser uma ação pontual, deve ser processual e contínua, para que se garanta a reciprocidade (extrato 4), a co-criação (extrato 8), a proximidade (extratos 5 e 16) e responsabilidade da intervenção e mediação (extrato 8). Então, a colaboração aparece quando confiamos e nos responsabilizamos coletivamente pela construção do conhecimento, com o alcance do objetivo proposto para o projeto de formação e com ela as faces autoras e mediadoras dos sujeitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a autoria também apresenta seu sentido quando os sujeitos da formação encaminham material para consulta e conhecimento coletivo de algo diferente, inovador (extratos 10 e 12), isto é quando se encaminha a difusão do conhecimento já existente a partir do seu ponto de vista interpretativo e de outras referências, bem como a partir da assunção de um processo de aprendizagem permanente, incompleto.

A cursista CCAndrea, com sua vontade de aprender e contribuir, põe-nos a pensar sobre os dispositivos formativos que utilizamos nos processos de formação a distância.

Compreendo como dispositivo formativo todos os recursos e metodologias utilizadas para encaminhar o processo formativo na sua complexidade, ressaltamos que os discursos produzidos nas práticas curriculares do fórum foram constituídos em tempos e contextos diferentes, a partir de situações de aprendizagem distintas. No entanto, ambos apresentam questões que chamam a atenção para que possamos perceber se há ou não sentido de autoria.

CCVERONICA - segunda, 1 novembro 2010, 18:53 MPED

Sabe TD,

É a já conhecida discussão... [1] O olhar, o sentir do que estamos habituados a ser e a fazer.

Faremos isso sempre que o "piloto automático" estiver ligado. **Temos que parar para reavaliarmos o nosso olhar de educadores-educandos e escolhermos nossa ação de forma consciente para não buscarmos numa modalidade o que é próprio da outra** [2]. Só vamos assimilar os paradigmas da EaD com os anos de prática e estudo, aos poucos. Como acontece em toda revolução, **o mundo já não é o mesmo, mas as pessoas ainda são, pois são fruto de suas vivências. Nós somos o que vivemos, nossas aprendizagens são fruto disto das experiências acumuladas e assimiladas** [3].

São reflexões que faço sobre o ato de aprender... Acho que quando compreendemos a nós e ao outro dentro de um determinado contexto nos apropriamos de um pedaço do segredo.

Quanto mais conheço as possibilidades da EaD mais me fascino das suas possibilidades, arrisco a dizer que o que conhecemos hoje como diretriz segura será estudado no futuro próximo “como os equívocos dos primórdios” e contaremos nossas experiências sorrindo e dizendo “ Quando eu comecei era tudo muito diferente...” e nossas certezas de agora serão anedotas [4]. Mas, para que a EaD alcançar a plenitude de suas possibilidades se faz necessário o trabalhos dos que vão a frente. De nos! **Somos vanguarda desse processo e cabe a nos alargar as fronteiras. Mesmo com todos os erros é bom o sabor do algo novo** [5].

Abraço fraterno

TD - quarta, 3 novembro 2010, 18:31 MPED

Oi CCVerônica! **Não me entenda mal!**[6]

<p>É mesmo muito difícil nos desapegarmos dos padrões do ensino presencial. [7] O que quero dizer é que precisamos estar conscientes dessa nova realidade e buscarmos respostas mesmo que seja por caminhos desconhecidos [8].</p> <p>Bj</p>
<p>CCDEIA - terça, 2 novembro 2010, 12:57 MPED</p>
<p>TD, É pertinente sua fala em relação aos alunos de EAD quererem que os professores tenham atitudes, e ajam como se estivessem em atividades presenciais, é preciso que haja um maior discernimento em relação a esse assunto dos alunos e que os mesmos acordem para a realidade que estamos vivendo, onde as coisas acontecem com um piscar de olhos [9].</p>
<p>CCLUCIANA - quinta, 4 novembro 2010, 16:47 MPED</p>
<p>Nós educadores precisamos nos aliar as novas tecnologias pq os nossos alunos estão muito bem afinados e bem mais preparados do que nós [10]. Assim, as Tics são instrumentos fundamentais para motivarmos os jovens a desejarem os conteúdos, acredito que essas ferramentas se bem manuseadas, nos ajudarão muito nesse processo.</p>
<p>CCSILVIA - sexta, 5 novembro 2010, 13:50 MPED</p>
<p>Olá querida, É importante refletirmos sobre o perfil do discente aqui, entretanto, sem uma intervenção pedagógica significativa, não há autonomia e entusiasmo que resista e, sobre essa questão, precisamos discutir abertamente aqui, trazer experiências, sugestões, reflexões sobre leituras, estudos [11], pois no futuro possa ser que tenhamos que atuar na EaD e aqui está a grande oportunidade de nos prepararmos, de contribuirmos para uma educação de qualidade [12]. Bem, o exemplo que mencionei não se trata deste curso. Muito pelo contrário! (Quero que isso fique claro!) No entanto, estou fazendo um pelo E-proinfo, "Mídias na Educação", em que não recebo nenhum tipo de intervenção, mediação pedagógica. É um distanciamento de "anos luz". Sei que existem projetos pedagógicos elaborados pelas diferentes instituições de ensino e organismos vinculados à EaD, mas a prática pedagógica, precisa ser, antes de tudo, uma decisão, um escolha pessoal e profissional [13]. Segundo Batista (2001), <i>"a formação docente é intencional, operando tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas (conhecimento profissional)"</i>. [14] Ao profissional da EaD cabe uma nítida e contínua reflexão crítica acerca de sua prática para que não se torne rotineira, ultrapassando a auto-satisfação acrítica e a rotina, mas que lhe propicie o reconhecimento dos êxitos e a identificação das falhas e ineficiências [15]. Neste sentido, é de suma importância propiciar, dentro do próprio ambiente virtual como vem acontecendo neste curso de especialização, espaços de reflexão individual e coletiva na forma de fóruns abertos, por exemplo [16].</p>
<p>CCSILVIA - sexta, 5 novembro 2010, 14:07 MPED</p>
<p>Olá CCLuciana, É muito interessante que o docente, ao contrário do que muitas vezes acontece, transforme as TIC em instrumentos motivacionais à aprendizagem. No entanto, fica a velha querela: como conseguir isso? Como explorar potencialmente os recursos disponíveis? Por onde começar?[17] A dica do professor Moran é a seguinte: <i>"Vale a pena descobrir as competências dos alunos que temos em cada classe, que contribuições podem dar ao nosso curso. Não vamos impor um projeto fechado de curso, mas um programa com as grandes diretrizes delineadas e onde vamos construindo caminhos de aprendizagem em cada etapa, estando atentos - professor e alunos - para avançar da forma mais rica possível em cada momento"</i>. Pois é... aquela sugestão ou habilidade que muitas vezes não conseguimos "parir" pode estar fervilhando, louca pra sair da cabeça dos alunos. Deixemos, então, que eles nos auxiliem na busca de novos caminhos, alternativas e possibilidades</p>

educativas mediadas pelas tecnologias informacionais [18].

Abraços!

Fonte: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/innov.htm>

QUADRO 11 Contribuições do fórum da disciplina MPED

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Nesse sentido, utilizando os dispositivos da comunicação e de diálogo no fórum, a CCVerônica conversou com a TD (extrato 1) e apresentou sua opinião, propondo uma reavaliação em relação ao “ser educador e educando” (extrato 2) e à tomada de consciência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, ela continuou e apresentou uma visão de sociedade, argumentando que somos fruto de nossas experiências e que o mundo está diferente (extrato 3), corroborando assim com suas próprias alegações (TOULMIN, 2006).

Continuando seu argumento, a CCVeco esclareceu seu ponto de vista em relação às potencialidades da EaD (extrato 4), expondo sua experiência formativa e seu encantamento com a própria aprendizagem, demonstrando no texto sua interpretação e compreensão sobre os sentidos que deu à EaD e, mais uma vez, autorizando-se à exposição. Revelando sua face autora ela interpreta sua vivência durante a formação, encaminhando para os colegas a reflexão em torno da responsabilidade com a formação que fizeram e o que isso refletirá na vida profissional e acadêmica de cada um, assim como na própria sociedade, pois se colocam no lugar da vanguarda em relação ao EaD (extrato 5).

O tom esclarecedor, interpretativo foi tão forte, implicado e significativo no texto explícito no fórum, que a TD logo se posicionou em relação ao que havia exposto sobre a transposição das posturas do presencial que os cursistas dos cursos a distância fazem comumente (extrato 6, 7 e 8) e, assumiu, como parte do processo, a dificuldade de vivenciar uma dinâmica pedagógica diferente (extrato 7). Para não perder o fio do processo mediador, destacou a essência para tomada de consciência em relação à modalidade EaD e assim provocou os demais cursistas se posicionarem (extrato 8).

Em relação a esses extratos, podemos perceber que a força da palavra posta no texto no fórum ganha sentidos de acordo com o contexto e as formações discursivas de cada sujeito, vez que o interdiscurso aparece a partir da interpretação e da integibilidade de quem “posta” no fórum os argumentos necessários para

sustentar e se posicionar em relação ao tema. Isso nos revela que o sentido das palavras postadas no fórum ganham vida a partir do saber próprio de cada um e dos saberes dos outros, de acordo com as relações de aprendizagem estabelecidas por todos os sujeitos que constituem o grupo.

Na sequência da discussão, as CCDeia e CCLuciana concordaram com o exposto pela TD, colaborando ativamente com o tema da discussão e com os colegas expondo seus pontos de vista em relação a posição dos discentes no que se refere a EaD (extratos 9 e 10) e a CCLuciana, ainda acrescenta que “nós educadores”, tomando para si e para o grupo, a necessidade de formação para o uso efetivo das TIC, alertando para o contexto sócio-técnico que vivemos e a velocidade em que os estudantes jovens dominam os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade hoje (extrato 10).

Tais posições demonstram que a exposição das experiências formativas e profissionais auxiliam na formulação dos argumentos justificatórios, no sentido de que deixem claro que corroboram com alguma ideia apresentada anteriormente relativa ao que se referem. Esse jogo de sentidos e de pontos de vista valida a força autora dos sujeitos em relação à questão posta no processo colaborativo de aprendizagem.

Procurando responder ao exposto no fórum e colaborar com a discussão, a CCSilvia faz uma reflexão em torno da prática pedagógica *online*, a partir do que concebe como papel discente, isto é, do seu próprio papel no contexto da formação (extrato 11) e, mesmo sem se aprofundar nesse tópico, apresenta questões relativas às necessidades da preparação para a atividade docente que são de extrema importância para a discussão de prática pedagógica e do puma educação de qualidade (extrato 12), deixando claro que assumiriam a posição docente uma vez que estão desenvolvendo uma formação para isso.

A mesma chama o grupo para uma discussão sobre docência *online* (extrato 13) e ao mesmo tempo deixa claro o que ainda falta ser trabalhado na formação (extrato 14 e 15), pois **revela, com o auxílio do outro (autor que consulta)**. Diante do exposto, percebemos também que o material didático do curso não apresenta essas questões de forma clara, expõe construções ainda limitadas, com ideias dúbias e que ainda requer esclarecimentos, posicionamentos

conclusivos, explicativos que encaminhem significado para a formação e atuação dos interessados na EaD. Mas no próprio fórum são expostas críticas que aparecem como necessidade de enfrentamento em relação ao lugar que a educação a distância ocupa hoje no cenário estadual, uma vez que ainda figura no imaginário das pessoas que “fazer um curso EaD é mais fácil”, é “mais rápido”.

Por isso, necessário ainda se faz refletir sobre o perfil desse estudante a distância e, interpretando as próprias vivências a partir da contextualização argumentada e pensada, os mesmos apresentam considerações em torno dessa questão, autorizando-se como sujeitos autores e produtores de conhecimentos e da própria realidade em que estão inseridos, propondo assim, implicitamente, uma avaliação do perfil e da atuação docente e nas entrelinhas informando que ainda não possuem condições para atuar na modalidade, não se sente preparada (extrato 17) e, ao mesmo tempo, apresenta a necessidade de se rever o percurso enquanto discente, uma vez que como futuros profissionais da EaD não podem repetir práticas equivocadas, principalmente, em relação à mediação da aprendizagem nos espaços formativos (extrato 18).

Também, utiliza-se do argumento que a rotina encaminha, na maioria das vezes, a práticas não mais pensadas, repetitivas e ao mesmo tempo reflete sobre o reconhecimento de possíveis falhas e ineficiências de ações, propostas, pois se a criatividade e as experiências vividas são também saberes importantes e necessários a formação, “a própria vida já é um espetáculo de aprendizagens formadoras” (MACEDO, 2010, p. 23), portanto, conteúdo de reflexão e formação. Expõe a seguir, outras críticas a partir do que encaminha como rotineiras, falhas e ineficientes algumas das práticas desses profissionais da EaD (extrato 15).

Acrescentamos que as condições de produção desse discurso, enquanto enunciado significado na/com/para formação representam um contexto de curso que desenvolve um currículo ainda não adequado às necessidades de formação dos sujeitos, pois o mesmo não demonstra a relação estreita entre o desenvolvimento das disciplinas enquanto integradoras e potencializadoras da formação, visto que seu currículo, ainda concebido como organização de conteúdos em disciplinas, não foi revisto para atender a um público heterogêneo e sem conhecimento da EaD, como explicitado na tabela 1 do capítulo 2 desta tese; professores que trabalham os

conteúdos específicos sem contextualizar com a prática e metodologias da EaD, além de não articular a prática necessária para a formação à reflexão individual e coletiva a respeito da qualificação. Mesmo assim, alguns estudantes ariscaram-se a encaminhar pontos de vistas variados, mesmo afirmando suas limitações no que se refere a aspectos específicos da modalidade, tais como a competência de trabalho com as TIC e a participação em redes sociais.

CCCLEIDE - terça, 13 setembro 2011, 00:27 TCWEB
Oi CCTeca, Neste fórum tem me ajudado a está motivada a me inteirar desses site de relacionamento. Já são outras formas de comunicação e informação. Você apresentou site de rede que nunca tinha visto. Neste tempo da velocidade das mudanças, vejo que preciso fazer nova forma de leitura. Tenho assistido os vídeos da redes sociais, tem a definição de cada um, mas não é o sufuciente. Tenho que correr e muito, para acompanhar essa velocidade das mudanças [1]. Um abraço,
CCTECA - terça, 13 setembro 2011, 22:16 TCWEB
Oi CCCleide também tô nessa! Para mim foi muito bom ficar com este tema. Tenho aprendido muito atraves das leituras sobre Redes Sociais. Imagine, eu que vivo restrita a e-mails acabo de abrir uma brecha para participar de comunicação usando outras ferramentas.[2] Ainda sem a forma final, dê uma lidinha no nosso tópico do wiki que tem muita informação interessante. Abç
CCLAURINDA - terça, 13 setembro 2011, 22:38 TCWEB
Oi CCCleide... tô igual a você... correndo atrás do prejuizo diante da tecnologia...[3] Beijos.
CCROSEMEIRE - terça, 13 setembro 2011, 21:09 TCWEB
Oi CCTêca! É o que sempre questionamos minha amiga: "nossos alunos estão anos luz à frente de muitos profissionais da Educação no que se refere ao uso de tecnologias que, estes nem tentam se expor ao risco de aplicá-las". O medo de admitir que não sabe, ou não domina o equipamento, a insegurança, muitas vezes, pode transtornar a relação professor-alunos quando não se sabe mediar esses conflitos, chegando ao extremo, o inevitável.[4] Admiro-te pela força de vontade e desprendimento ao se lançar a esses e outros desafios. [5] És um grande exemplo para nós![6] Abraço!

QUADRO 12 Contribuições do fórum da disciplina TCWEB

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Vale salientar que algumas limitações são expostas de forma velada, uma vez que mesmo em se tratando de adultos, os estudantes/cursistas sentem-se sem suporte para apresentar as reais falhas existentes no processo de formação. Nesse sentido, apresentam ideias gerais, sem indicações objetivas do problema que enfrentam (extrato 3). Assim, referem-se a um contexto geral para expor a insegurança (extrato 4) e expor a admiração pela coragem da colega em relação ao

enfrentamento dos desafios (extratos 5 e 6). Essa forma de exposição facilita na composição do argumento, vez que “um argumento pode ser analítico e ainda assim não ser expresso de modo formalmente válido; é o caso, por exemplo, de argumento analítico que cita o apoio da garantia em lugar da própria garantia” (TOULMIN, 2006, p.194)

Assim, podemos perceber aqui que compreender a formação para além da exposição da prática da autoria e de ações formativas mediadas implica na construção de explicitações e perspectivas propositivas para a própria formação e para o respectivo currículo. Isto implica considerar esse currículo como potencializador de práticas autoras e de construção do conhecimento mediado, no caso aqui, inclusive pela apropriação das TIC, pela dinâmica das interações pedagógicas no AVA e pela dialogia comunicacional implementada durante a formação.

6.2 SENTIDOS DE MEDIAÇÃO: COMPREENDENDO A PRÁXIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Vigotski⁶² (2003) postula que a inteligência humana se desenvolve em interação com o meio social e cultural e que a construção do conhecimento é partilhada, ou melhor, concretiza-se em interação com o outro. Esse outro é um indivíduo ou sujeito; ou esse outro é, também, simbólico e com o objeto do conhecimento, o que na EaD é fundamental, pois os movimentos de interação, de troca, de participação encaminham a construção de uma prática colaborativa que efetiva a potencialidade das tecnologias no processo educativo. Essa dinâmica inova o processo educativo.

⁶² Referir-se à mediação no contexto da educação é uma questão comum, trivial e ao mesmo tempo complexa e simples. Por isso, que aqui nos reportamos a teoria vigotskiana do socioconstrutivismo histórico-cultural. Na perspectiva de Vigotski, são explicitados dois tipos de mediação: 1) social, que compreende o social pela ação do outro e 2) cultural, significada pela linguagem (simbólica). Ainda que essas duas mediações se integrem, elas podem ser diferenciadas, daí as duas denominações da perspectiva vigotskiana: socioconstrutivista e histórico-cultural. Os que privilegiam a mediação social insistem em chamar a Vigotski de socioconstrutivista e os que privilegiam a linguagem, chamam-no de histórico-culturalista.

Vigostki (2003) esclarece que o processo de mediação se dá por meio de instrumentos e signos, e este é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que estas distinguem o homem dos demais animais. Desse modo, a mediação torna-se necessária para que se tornem possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio sujeito e, no AVA num processo formativo essa é uma prática permanente e necessária para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, pois os sujeitos nesse processo, quando tecnologizado, apropriam-se de instrumentos variados e desenvolvem estratégias diversas para o exercício da comunicação, da própria aprendizagem e da formação, dado que nós humanos somos seres cognitivos, emocionais e com hábitos que são altamente interpessoais.

Com a efetiva prática da mediação nos AVA a aprendizagem ganha potencial colaborativo e, nesse contexto

[...] é esperado que estudantes explorem problemas complexos, contribuam com suas perspectivas e recursos individuais e comentem as perspectivas de outros alunos em um espaço virtual compartilhado acessado na Internet. As idéias e questionamentos dos estudantes são representados em um banco de dados central. Tais representações permitem aos alunos realizarem construções a partir da contribuição do trabalho de outros e criar sínteses. Estudantes em ambientes de aprendizagem colaborativa na *Web* são engajados em atividades cognitivas mais complexas e coerentes para adquirir um conhecimento mais aprofundado e aplicá-lo com base em múltiplas perspectivas (Scardamalia e Bereiter 1994) (FERREIRA e SANTOS, 2008, p. 390).

Nesse sentido, a partir dos estudos de Rego (1995) sobre a teoria de Vigotski, podemos afirmar que ele estendeu

[...] a noção de mediação homem-mundo pelo trabalho e uso de instrumentos ao uso de signos. Afirma que a relação do indivíduo é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade (p.102).

É nessa direção que buscamos identificar os sentidos de mediação nas práticas curriculares desenvolvidas durante o fórum de discussão, com o intuito de, nos discursos, reconhecer os processos de produção social advindos do uso desses signos.

Assim, os sentidos de mediação foram percebidos, considerando quatro aspectos relativos às formas de mediação que são: 1) **a mediação sujeito objeto do conhecimento (SOC)**, quando fazem uso de leituras, pesquisas na rede e outras fontes de informação para efetivar a participação e interação no fórum de discussão, contribuindo efetivamente com informações novas; 2) **a mediação sujeito e outro sujeito da aprendizagem (SOSA)**, quando interage diretamente com o que expressou um colega em específico ampliando e ressignificando os conceitos trabalhados na discussão; 3) **a mediação exercida a partir da relação sujeito e o coletivo de sujeitos aprendizes (RSCSA)**, quando a relação é direta com o todo produzido na discussão e as interpretações são constantes e dialógicas diante dos pontos de vista expostos pelo grupo; 4) **a mediação das relações do sujeito com o contexto sócio-político-profissional (RSCSPP)**, quando se busca da memória e da vivência as experiências, as aprendizagens diversas, a história de vida para se fazer parte do processo de construção do conhecimento, apresentando princípios e propostas de teses em torno dos temas em discussão, saindo do roteiro proposto para abordagem da temática; e outras ainda, considerando a **mediação a partir da interrelação sujeito / outro sujeito da aprendizagem / coletivo de sujeitos aprendizes / objeto do conhecimento / contexto social de educação**, o que chamamos de **mediação complexa (MT)**, que é quando se institui a formação, no exercício pleno da colaboração, na interação, com o desenvolvimento de práticas autoras.

No desenvolvimento de práticas mediadas percebemos que a colaboração é frequente. Mas, o que consideramos colaboração nesse contexto?

A perspectiva de colaboração que orienta a relação colaboração-mediação nessa investigação é, para nós, o pilar sustentador para o desenvolvimento de todo e qualquer projeto de construção conjunta. Para Vigotski (2003) as interações, quando colaborativas, podem contribuir para o desenvolvimento dos processos cognitivos daqueles que fazem parte do processo interativo, uma vez que estes utilizam estratégias complexas para se relacionar e construir conhecimentos, fazendo negociações, compartilhando conhecimentos, ideias, pensamentos, fazendo observações, utilizando conhecimentos anteriores, buscando pela memória, além, é claro, de expor suas ideologias sem suprimir o

ponto de vista do outro que também colabora. Nesse sentido, para colaborar é necessário criar e manter relações que “[...] incluam interesses pessoais e sociais comuns entre nós e os demais parceiros que compõem uma densa teia de conexões interpessoais que, por sua vez, pode mesmo gerar outros projetos previstos” (CORTELAZZO, 2000, *online*).

Para Cortelazzo (2000), a colaboração se dá a partir de alguns critérios básicos: o entendimento pessoal, a compatibilidade filosófica, a confiança, o respeito e o comprometimento, por isso é compreendida como sendo uma interação ativa e construção conjunta, partilhada de saberes, conhecimentos e experiências de formação num processo mediado.

6.2.1 OS DISCURSOS E OS SENTIDOS: TECENDO SOBRE MEDIAÇÃO

Afirmamos que a mediação só acontece efetivamente com a colaboração de todos os sujeitos da formação que apresentarem vontade, disponibilidade, compromisso e responsabilidade com o processo de construção do conhecimento, num movimento dialógico e dialético de troca, interação, participação implicada e imbricada com a formação.

O exercício da colaboração encaminhou nas práticas curriculares a processos mediadores diversos, nos quais a construção do conhecimento e a autoria foram efetivadas de diversas formas, a partir do tipo de mediação que foi desenvolvida. Vejamos:

CCANITA - quarta, 9 fevereiro 2011, 22:56 DEMD
Olá CCAndrea, Concordo com a sua informação de que é preciso saber o objetivo que se pretende atingir com a confecção do material pedagógico.[1] Às vezes nos preocupamos em confeccionar algo bonito, mas com bem pontuado por vc, é necessário planejar com vistas ao objetivo almejado. Agindo assim, o resultado tende a ser positivo.[2] Um abraço
CCANDREA - sexta, 11 fevereiro 2011, 18:46 DEMD
Oi CCAnita, amiga! Pois é, nem sempre algo que parece muito bonito é atrativo.[3] Nós professores sabemos bem disso!! Então, como afirma a PFADEMD (e Emanuel Nonato) o material didático deve ser planejado de maneira dialógica, pois nele "reside o locus da construção de práticas pedagógicas colaborativas e emancipadoras" (p.3).[4] SALES,

Mary Valda S. e NONATO, Emanuel do R.S. <i>EAD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica</i> , 2007. Beijim...
CCMARCIO - sexta, 11 fevereiro 2011, 23:57 DEMD
Olá CCAndrea, Construir um material pedagógico que atenda aos anseios e exigências da sociedade é um desafio, pois cada região tem suas peculiaridades. Quando trabalhamos de forma colaborativo ambos contribuem para a adequação do material que esta sendo elaborado afim de atender as necessidades de uma maioria, concordo com sua colocação![5] Para Edméa Santos e Marco Silva "Uma sala de aula online não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento" e como o conhecimento é algo abstrato, fica difícil dizer o que é ou deixa de ser ideal para atender a os anseios de todos, principalmente na EaD.[6]
TD - sábado, 12 fevereiro 2011, 23:42 DEMD
Olá CCAndrea! É exatamente isso que precisa ser lembrado por vocês na hora de elaborar os materiais didáticos solicitados nessa disciplina.[7] Vamos em frente![8] Bj

QUADRO 13 Contribuições do forum da disciplina DEMD

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

No quadro 13, é perceptível que existe uma prática colaborativa no sentido de encaminharem uma discussão em torno da produção do material didático para EaD com qualidade e respaldo teórico e prático. A colaboração no processo de construção do conhecimento acontece devido a ênfase da intenção mediadora dos sujeitos da formação, que conseguiram com estratégias de proximidade (extrato 1), apresentar questões necessárias a serem refletidas a partir da relação estabelecida com o conhecimento produzido pelo outro (extrato 2) desenvolvendo assim um tipo de mediação SOSA. E como continuidade do processo discursivo a CCAndrea apresenta seu ponto de vista à respeito do produto construído como material didático no seu comentário (extrato 4) para auxiliar o grupo com uma contribuição direta do referencial teórico consultado por ela, fazendo uso do texto para mediar o conhecimento que ora está sendo produzido. Nesse sentido, essa prática mediadora do sujeito com o objeto do conhecimento e com o outro sujeito, chama o coletivo para a discussão, estimulando o CCMarcio a se posicionar criticamente (extrato 5) em relação ao processo de elaboração do material didático e o tipo de trabalho a ser desenvolvimento para tal. Aproveita ainda para encaminhar indicações de seus estudos (extrato 6) e manter viva a discussão sobre o tema.

Exercitando a mediação didática, a TD reforça o exposto por todos na figura da CCAndrea (extrato 7) e convida a todos para continuar na discussão (extrato 8), utilizando-se de palavras de estímulo e elogio pedagógico para que o grupo se mantenha com desejo e vontade para o desenvolvimento da discussão.

Nessa discussão, os elementos mediadores diretos foram a temática que, por sua vez é comum à prática cotidiana de todos e a linguagem utilizada pela PFADEMD. Neste caso, podemos dizer que houve uma mediação semiótica, pois a simbologia do tipo de linguagem é concebida como um signo, recebendo um significado próprio e específico de acordo com a interpretação (ORLANDI, 1998) (cognição da mente) do sujeito que lê o texto do discurso no fórum.

TD - sexta, 18 fevereiro 2011, 08:36 DEMD
CCDineuza Quando você coloca que "as pessoas se lembram de 15% do que escutam, 25% do que vêem e 60% daquilo com o que interagem" (Vaughan T., 1994 e Wolfman D. E., 1994), [1] nos remete ao objetivo do uso de fóruns nos AVA, ou seja, alcançar altos níveis de aprendizagem por meio da interação.[2] É por isso que a presença de vocês aqui é tão importante![3]
PFADEMD - terça, 8 fevereiro 2011, 23:11 DEMD
Oi Pessoal, CCDéia, CCRita, CCEliz e CCDineuza apresentaram contribuições importantes acerca do planejamento, além de uma contribuição muito boa sobre a hipermidia.[4] Para não perder a "fervura" da discussão, vou "atiçar" vocês um pouco mais...[5] Na EAD o planejamento é tão importante como em qualquer outra atividade de nossas vidas, no entanto, nessa modalidade educacional, se o planejamento não for feito com antecedência e prevendo os imprevistos, pouca coisa dá certo. Refletindo sobre o material didático, queria saber qual a posição de vocês sobre a relação planejamento e definição das mídias a serem utilizadas num curso a distância?[6] Pergunto isso, pois muita coisa inserimos no processo (como vão ver por aqui)... E aí? Aguardo... e vamos as leituras.[7] Abraços,
CCANDREA - quarta, 9 fevereiro 2011, 20:47 DEMD
Olá PFADEMD, Que bom termos uma "professora" tão presente como vc![8] Quanto à sua pergunta, acho que nenhum planejamento é "engessado", imutável.[9] Planejar com antecedência ajuda muito, mas temos que ser dinâmicos e estarmos preparados para re-planejar. Só quando começamos a colocar o plano em prática é que veremos até que ponto ele pode ser cumprido. Vemos isso nessa Pós, nossa tutora presencial comenta sobre a maneira diferente - muitas vezes melhor - como algumas mídias estão sendo utilizadas em nossa turma (diferente da turma anterior), pois foi feito um re-planejamento. Isso é bastante positivo.[10] <i>beijim...</i>
CCSHIRLEY - quarta, 9 fevereiro 2011, 23:04 DEMD
Olá Professora PFADEMD, TD e demais colegas, Estou feliz com a ativa participação provocadora da PFADEMD, nesse fórum.[11] Para que possamos colocar as mídias em prática temos que conhecê-las e a partir da

intimidade com esses recursos, iniciaremos o planejamento que deverá ser a bússola que orientará o caminho que o curso em EAD deve seguir. Ainda estou iniciando as leituras, mas gostaria de ouvir comentários sobre isso que citei. [12] Abraços,
CCTECA - sábado, 12 fevereiro 2011, 22:40 DEMD
Oi CCShirley! Por falar em "colocar as mídias em prática", devemos lembrar que além de instrumentos de comunicação elas também passam a mediar o processo de construção do conhecimento! [13]
TD - sábado, 12 fevereiro 2011, 23:54 DEMD
Oi CCTeca! É preciso admitir que a mediação por meio das mídias, quando bem utilizadas, são muito mais prazerosas. [14] Bj
CCSHIRLEY - terça, 15 fevereiro 2011, 14:40 DEMD
Olá CCTeca, Após algumas leituras a respeito do uso das mídias no curso EAD, percebi o quanto os autores citam a palavra mediação. [15] “As mídias deixam de ser apenas um instrumento de comunicação e passam a ser responsáveis também pela mediação dos processos de construção do conhecimento.” Como disse Guimarães Rosa, “A coisa não está nem na partida nem na chegada, mas na travessia.” [16] Abraços,
CCREGINA - terça, 15 fevereiro 2011, 18:35 DEMD
Oi CCShirley! Com certeza, a intimidade com esses recursos são de extrema importância, o desempenho parte daí, eu posso falar da minha experiência, a cada matéria eu me surpreendo com meu desempenho e a intimidade com as mídias, eu era semi-analfabeta, [17] portanto penso, que com certeza, o conhecimento em todos os aspectos é a chave do sucesso. [18] Abçs

QUADRO 14 Contribuições do fórum da disciplina DEMD

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Fica perceptível que, no sentido interpretado pelos cursistas, a forma de comunicação utilizada pela professora foi bem favorável, pois a consideraram próxima e disponível para a discussão (extratos 8 e 11). Assim, a linguagem nessa discussão ganha peso mediador por si só, uma vez que os sujeitos se veem representados e presentes a partir do texto postado e esse significado é reforçado pela PFADEMD quando intervém no fórum, referindo-se nominalmente às pessoas (extrato 4) e isso a aproximou e a tornou parte do grupo, quebrando a hierarquia pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa proximidade também é utilizada na mediação feita pela TD e, reforçando parte do exposto pela CCDineuza (extrato 1), ela consegue trazer à discussão a importância da participação e colaboração de todos nos fóruns para o melhor desempenho (extrato 2), pois eles se consolidam num espaço de interação

permanente e contínuo, dinâmico e vivo (extrato 3). Fica explícito que a compreensão do processo de planejamento e a adequação das mídias à produção do material didático (extratos 5, 9, 16 e 17) foi fundante para que a interação ocorresse naturalmente, sendo aspectos necessários para o desenvolvimento da mediação total e para que a aprendizagem significativa se desenvolvesse (extratos 12, 17 e 18).

Percebemos também que a maneira coloquial de comunicação auxiliou na autonomia dos sujeitos ao assumirem sua condição de estudante e a situação vivenciada por cada um de acordo com o contexto de vida, pois mesmo expondo as dificuldades (extrato 12, 15, 17 e 18), expressam aprendizagens significativas colaborando diretamente com todo o grupo (extrato 9, 13 e 17). Aqui vale acrescentar que a mediação didática desenvolvida pela PFADEMD (6 e 7) contribuiu diretamente para o sucesso do fórum, mas o essencial foi a posição mediadora assumida por cada um no processo de formação (extrato 10, 13, 16 e 18). Concordando com a CCS Shirley no extrato 16, reforçamos que - “A coisa não está nem na partida nem na chegada, mas na travessia”, pois o poder da mediação está na forma de desenvolvimento do processo.

Assim, temos que ter como referência que a construção colaborativa do conhecimento acontece e, quando mediada pelas TIC no processo formativo a distância, é

[...]uma estratégia educativa em que os dois ou mais sujeitos constroem seus conhecimentos através da discussão, reflexão, tomadas de decisão de forma colaborativa. Nesse sentido, os recursos das tecnologias atuam como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, dessa maneira, o uso da **tecnologia é mais uma ferramenta para a aprendizagem colaborativa que pode oferecer um suporte na comunicação entre indivíduos e grupos**, possivelmente possibilitando uma organização nas atividades e dos processos desempenhados nesta aprendizagem (COMASSETO, 2006 apud KHIHS e ARAÚJO JR., 2007, p. 2)⁶³.

Nesse sentido, a partir da observação, percebemos que a linguagem tem importância essencial no desenvolvimento da mediação. Oliveira (2002) afirma que Vigotski, ao abordar a aprendizagem enquanto processo dinâmico e dialógico, diz que “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de

⁶³ Grifos nossos.

linguagens” (p. 42), pois se toda ação humana encaminha uma mediação, a aprendizagem também vai ocorrer a partir da interação com o outro, com o meio social, no qual a linguagem é meio de comunicação, de interação. Entende-se desse modo que

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. [...] O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos (REGO, 2007, p. 42-43).

Nessa perspectiva, a linguagem e os signos representam os elos necessários para o processo mediador, vez que, como “ferramentas auxiliares”, são a todo tempo reinventadas para atender às necessidades das relações dos sujeitos nos diversos contextos sociais.

CCIONE - quarta, 27 outubro 2010, 19:52 MPED
Cara CCLuciana, Muito pertinente suas colocações quanto a valorização e difusão dos cursos EAD. Se me permite, gostaria de acrescentar que desde que surgiu, a metodologia EAD vem revolucionando o ensino no Brasil. [1] A educação de qualidade deixou de ser exclusividade de quem mora nos grandes centros, para chegar aos mais remotos cantos do país, onde milhares de brasileiros estão conquistando o direito de ter uma graduação e de se qualificar profissionalmente. Quanto a qualidade dos profissionais lançados no "mercado de trabalho", acredito sim, em bons, por que não dizer ótimos profissionais, sou muito otimista(sem falsa modesta) e "produto" de um excelente curso de Complementação em EAD de Licenciatura em Biologia, uma parceria do Estado da Ba e a Universidade Federal de Santa Catarina. [2] Bastante difundida na Europa e nos Estados Unidos, trata-se de uma metodologia inovadora, que agora se consolida no Brasil por sua qualidade e eficácia já comprovadas pelo MEC: segundo as avaliações do ENADE, os alunos da educação a distância vem se destacando cada vez mais pelo bom desempenho e conquistando importantes posições no mercado de trabalho. Devemos sim, cobrar tb aulas mais dinâmicas, aplicar na prática todos conhecimentos adquiridos, maior apoio(mediação) dos mestres tutores, etc. [3]
TD - sábado, 30 outubro 2010, 19:02 MPED
Diante da globalização e da explosão da internet seria até contraditório manter o processo de ensino e aprendizagem fechado entre quatro paredes, tendo o professor como o detentor do conhecimento e os alunos como meros receptores. [4] Aprendemos sim, através de trocas e o crescimento da EaD comprova isso. [5] O que acham? [6]
CCROSE- sábado, 30 outubro 2010, 20:13 MPED
Oi TD! Estava meio distante, mas sentindo muita falta! São os desafios dos mestrados, as chances que não podemos deixar passar! Não é mesmo? [7] Bom, seríamos bastante egoístas se aprendêssemos e guardássemos tudo numa caixinha só nossa! [8] Sua fala me chamou a atenção, pois lembrou-me de alguns momentos em que meus

<p>alunos ficaram admirados e assustados por atitudes que eles acreditavam ser a inversão de papéis ou status na escola.[9] Eu explico: Um certo dia, turma cheia, faltou cadeira para um aluno que chegou atrasado. Eu, naturalmente, cedi a do professor, até mesmo porque quase nunca sento (rsrsrsr) e iríamos assistir a um filme. Quando começou a exibição, sentei-me ao chão. Nossa, eles não aceitavam a possibilidade, parecia quebra de hierarquia, entende?</p> <p>Aqui no curso, tanto no virtual quanto no presencial, a troca de experiências tem enriquecido e desafiado nossas expectativas. A fraternidade e a colaboração tem funcionado e extrapolado os computadores.[10]</p> <p>Um abraço!</p>
<p>TD - segunda, 1 novembro 2010, 10:40 MPED</p>
<p>Oi CCRose!</p> <p>Entendo a sua condição. Conciliar o pessoal e o profissional ainda é uma tarefa difícil.[11]</p> <p>Quanto a questão da inversão de papéis colocada por você, o que está faltando é exatamente sermos vistos como mediadores da aprendizagem e não como superiores nesse processo de troca de conhecimento. [12] Quem sabe a EaD consiga contribuir nesse sentido.</p> <p>Abraços</p>
<p>CCDEIA - terça, 2 novembro 2010, 13:04 MPED</p>
<p>CCRose,</p> <p>Há muito tempo pode se observar que o professor perdeu esse lugar de ser o sabe tudo. Hoje nos defrontamos com alunos dotados de conhecimentos de vários tipos, tanto no que rege o méio virtual, como os livros, o dom da fala e diversas outras formas de expandir conhecimento e cultura. [13] Realmente vivemos em um mundo globalizado de saberes, onde todos podem ter acesso só precisa querer.</p>
<p>CCDINEUZA - terça, 2 novembro 2010, 19:22 MPED</p>
<p>Olá TD,</p> <p>Felizmente, a EAD veio a contribuir e muito neste processo de troca de conhecimentos, no qual professor e aluno desenvolvem aprendizagem mútua. Embora ainda encontramos muitas escolas e educadores que insistem em realizar a "educação bancária", tão enfatizada por Paulo Freire, na qual só o professor pode expressar seus conhecimentos e o aluno é um mero detentor,[14] encontramos também professores e educadores que estão dispostos a fazer diferente e dar oportunidades a alunos de expressarem-se e ao mesmo tempo aprenderem não somente com conhecimentos científicos mas também com histórias de vidas.[15]</p>
<p>CCDINEUZA - sexta, 5 novembro 2010, 20:43 MPED</p>
<p>Olá TD,</p> <p>com certeza esta idéia de aprendizagem na qual o aluno é um mero receptor está ultrapassada, porém nem todos os educadores e todas as instituições de ensino evoluíram o bastante para se desfazerem desta visão. [16] Muitos educadores ainda confiam e estabelecem uma educação bancária, na qual o aluno não tem voz, nem vez. As trocas de experiências e de conhecimentos são importantíssimas para que aconteça a aprendizagem de forma eficaz. Dentro do processo de educação compartilhada, tanto aprende o aluno quanto o próprio professor.</p> <p>Com a globalização, a chegada da internet e as novas descobertas tecnológicas, o ensino EAD tem tudo pra ser de grande qualidade, porém ambos educadores e educandos devem fazer a sua parte.[17]</p>

QUADRO 15 Contribuições do fórum da disciplina MPED

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Para atender às necessidades das relações de aprendizagem que são estabelecidas pelos sujeitos da formação, é que no fórum de discussão da disciplina MPED foi importante a formação do profissional atuante nessa modalidade, visto que tratando-se de um tópico que o tema foi a “EAD como modalidade de ensino”, a experiência e o conhecimento do profissional influencia no potencial colaborativo dos sujeitos.

Desse modo, a CClone, pedindo autorização e autorizando-se (extrato 1) expressa seu ponto de vista em relação aos cursos EaD a partir da sua experiência formativa (extrato 2) e, ainda encaminha para o coletivo a necessidade de dinamismo e qualificação no próprio curso (extrato 3). Nesse caso, percebemos que as condições de produção favorecem a construção do discurso, mas o interdiscurso da CClone a traiu na construção da sua compreensão do que é a educação a distancia – é uma metodologia que vem revolucionando o ensino no Brasil (extrato 1) -.

Exercendo a mediação didática, a TD complementa o exposto pela CClone (extrato 4) e reafirma, com a experiência a necessidade de mudança de paradigma (extrato 5) convidando, de forma geral, o grupo a se posicionar com um questionamento (extrato 6), mas não faz nenhuma intervenção em relação à construção conceitual da educação a distância para auxiliar no desenvolvimento da compreensão conceitual da CClone em relação à EaD como metodologia. Essa postura nos encaminha para duas hipóteses: a TD não percebeu o equívoco apresentado na postagem ou também não tem tal discernimento para proceder a intervenção necessária para a construção do conceito de EaD. Nesse caso, o fato de o grupo funcionar, quase todo ele, como mediador contribui fortemente para que tais equívocos conceituais sejam dirimidos.

Nesse contexto, o relato e a lembrança tornam-se necessários para a continuidade da discussão, uma vez que a estratégia mediadora da TD foi de encaminhar o problema, apresentar um ponto de vista e solicitar a solução do mesmo, isto é, ela estabeleceu como mediação a própria relação (sujeito-sujeito; sujeito-objeto; sujeito-coletivo) (extratos 11 e 12). Assim, a relação homem-conhecimento-meio social como afirmam Vigotski (2003), Lenoir (1996), Rego (2007)

e Oliveira (2002) dentre outros, demonstrando que a aprendizagem é sempre mediada.

Deixando aflorar as relações pessoais no decorrer da discussão, a CCRose faz uso disso para expor sua condição atual de estudante e ao mesmo tempo desculpa-se pela ausência (extrato 7), mas, em relação à mediação no processo ensino-aprendizagem, coloca algo muito importante (extrato 8), mostrando a necessidade de interação e da colaboração para que a aprendizagem aconteça como um processo permanente de trocas e que o *status* pedagógico da figura docente não pode ser um impedimento para o desenvolvimento de uma relação de aprendizagem horizontal (extrato 9). Aproveitou também para exemplificar com sua experiência no próprio curso (extrato 10).

Mantendo a proximidade no processo comunicacional de aprendizagem, a TD se solidariza com a situação da CCRose (extrato 11) e continua com uma intervenção didática reflexiva (extrato 12) no sentido de garantir o desenvolvimento da atividade.

Como o fórum trata da “Prática pedagógica *online*”, os cursistas procuraram nas suas postagens, participações, estabelecer um vínculo direto com suas práticas profissionais, experiências como docentes ou discentes para colaborarem com a discussão e, assim a autoria a partir da interpretação referente a base teórica (extratos 13 e 14), da autorização (extratos 15 e 16) e da exposição de ponto de vista (extrato 17) auxiliaram diretamente na qualificação das estratégias mediadoras utilizadas pelos sujeitos no decorrer da discussão.

Podemos afirmar que aspectos presentes e que fazem parte da arquitetônica da interrelação autoria e mediação são o interesse, a compreensão de EaD, o papel do professor na EaD e as relações, pois, no processo de mediação cognitiva⁶⁴, são processadas ações exteriores, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos, que tornam o objeto do conhecimento apropriável pelo próprio sujeito, potencializando assim a produção do conhecimento a partir das práticas autoras.

⁶⁴ Vide capítulo 3 desta tese.

No fórum da disciplina TCWEB essa realidade ficou bem explicitada nas falas dos próprios cursistas, como podemos perceber no quadro 13.

CCMARIA - terça, 6 setembro 2011, 08:48 TCWEB
<p>olá colegas..</p> <p>Para falar de trabalho colaborativo, vou tomar o tempo de vocês para citar um exemplo de algo que aconteceu comigo. [1] Tenho um amigo e ex-colega de trabalho que é técnico em manutenção, automaticamente parei de resolver qualquer coisa, todo probleminha que tinha para lidar com a máquina chamava-o. Um dia ele me disse: Maria não tem nada que o google não responde. E olha só o que aconteceu, ele saiu da empresa e eu me vi exatamente nesta situação, tendo que me vira para resolver os problemas. Descobri que ele tinha toda razão, por isso estou citando esse exemplo, pois as interfaces otimizadoras sejam elas em ambientes virtuais de aprendizagem ou em ciberespaços livres como os sites de busca, são perfeitos em trabalho colaborativo. É o conhecimento agregado de várias pessoas para solucionar ou disseminar saberes e isso é tão incrível que muitas vezes não nos damos conta.[2] Assim, os blogs, foruns, wikis e outras ferramentas que usamos todos os dias, fazem parte do aperfeiçoamento do saber e trabalho colaborativos de inumeras pessoas empregado para o bem da coletividade. É a mutação e evolução do trabalho do homem e da tecnica.[3]</p>
CCREGINA - terça, 6 setembro 2011, 15:11 TCWEB
<p>Oi CCMaria!</p> <p>Muito bem colocado, é assim mesmo, exercitamos o trabalho colaborativo no nosso dia a dia e nem nos tocamos, bravo Maria por me lembrar e não pensar só no curso.[4]</p> <p>abçs</p>
CCSILVIA - terça, 6 setembro 2011, 19:10 TCWEB
<p>Oi pessoal,</p> <p>O que acho muitíssimo interessante é que no WIKI a linguagem se materializa num espaço simbólico de negociações, contestações, acordos e ressignificações entre os grupos! [5] Isso porque, enquanto planejamos, implementamos e editamos o texto fazemos uso da mesma para ajustar, trocar idéias, não só quanto aos aspectos semânticos e discursivos que intentamos instituir mas, inclusive, os formais do texto que também está sendo construído com todos os pares.[6] (Andrea que o diga! “– Alguém formate o meu texto aí! O wiki não me obedece!” kkkk) [7]</p> <p>Abraços,</p>
CCMARCIO - quinta, 8 setembro 2011, 10:40 TCWEB
<p>Realmente CCRégina,</p> <p>Nos ambientes virtuais, dependendo da troca de informações e afinidade que se cria, podemos transpor em muitas situações o lado afetivo.[8] Existe aquele que dizem que esta aproximação não aconteça, eu penso diferente, acho que nos ambientes virtuais estamos mais susceptíveis a transparecer um pouco mais nosso lado afetivo, principalmente através da escrita.[9]</p> <p>um abraço.</p>
CCDEIA - domingo, 11 setembro 2011, 20:24 TCWEB
<p>Olá CCMárcio,</p> <p>Eu defendo com você essa opinião de que através dos ambientes virtuais podemos criar laços de afinidade.[10] pois sou testemunha dessa relação de amizade criada via Web, quantas pessoas já conheci, pude trocar experiências e no nosso curso quantas coisas boas vivenciamos através desse mecanismo. [11]</p> <p>Um abraço</p>

QUADRO 16 Contribuições do fórum da disciplina TCWEB

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

O afetivo ficou explicitado pelo fato da disciplina estar coroando um processo formativo e a temática ser de interesse de todos, uma vez que foi abordada e praticada durante todo o curso. Nessa direção, a CCMaria exemplifica a partir da própria experiência vivida para encaminhar sua compreensão sobre colaboração (extrato 1) e, encaminhando suas considerações, expõe seu crescimento enquanto estudante em relação ao conhecimento agregado, construído no que se refere à temática em discussão (extrato 2). A vontade de conhecer mais demonstrada pela cursista é fortalecida pelo reconhecimento de que deve continuar buscando evoluir (extrato 3). A partir dessa contribuição, outras pessoas passaram a relacionar os conteúdos de estudo da disciplina com as atividades que são desenvolvidas no cotidiano, no sentido de estabelecer relações mais próximas de aprendizagem, interações outras que não só em relação ao curso (extrato 4), fazendo com que o processo de aprendizagem seja efetivamente social. A prática mediadora é explicitada aqui pelos sentidos que são dados ao processo de aprendizagem e à exposição da colaboração e essa demonstração aparece em forma de relato de experiência formativa (extrato 5, 6 e 7), no encaminhamento de quebra de paradigma, onde se aprende a aprender (extrato 6) fazendo, construindo, colaborando, participando na prática pedagógica (extrato 7).

Conhecendo um pouco mais sobre o funcionamento dos AVA e das interfaces potencializadoras da colaboração, CCMarcio e CCDeia concordam com o que foi posto em relação às exigências para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e o uso das diversas interfaces e acrescentam especificidades em torno do funcionamento dos AVA no que se refere ao desenvolvimento de uma dinâmica colaborativa na qual se estabelecem também laços afetivos (extratos 8 e 10) e nessa direção CCMarcio coloca sua impressão em relação à confiança estabelecida nas relações no AVA, onde o sujeito se sente mais livre para se expressar (mesmo através da escrita) (extrato 9) e a CCDeia destaca a potencialidade das redes sociais e a experiência vivida no próprio curso em relação ao estreitamento dos vínculos afetivos com algumas pessoas (extrato 11). Percebemos que “na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos”(OLIVEIRA, 2012, p. 56) e a relação estabelecida através de vínculos afetivos, potencialmente, torna-se mais forte, mais intensa, contribuindo

efetivamente para o desenvolvimento de ações colaborativas no processo ensino-aprendizagem mediado de várias formas.

CCBETH - quinta, 10 fevereiro 2011, 22:03 DEMD
Olá queridos! Esses recursos permitem elevar o nível de interatividade do leitor com o conteúdo, além de trazer mais agilidade no processo de busca, pois permite redirecionar a sequência de leitura dos documentos.[1] Desta forma, os hipertextos e as hiper mídias passam a fazer parte das nossas vidas, alterando nossa noção de textualidade, pois se constituem em textos plurais, sem margens, sem centro, que transformam nossa posição frente a eles, de passivos leitores a ativos navegadores.[2] Essas infinitas conexões entre textos e mídias oportunizam ainda o rompimento de barreiras entre as diferentes áreas do conhecimento, ao proporcionar um diálogo entre os saberes, através da fuga do texto, do ir em busca de novas informações que complementem, enriqueçam, contradigam os sentidos já construídos.[3] Um abraço
TD - domingo, 13 fevereiro 2011, 00:16 DEMD
Oi CCBeth! A flexibilidade do hipertexto é tão grande que corremos o risco de nos perdermos em meio as diversas leituras. [4] É preciso atentar para isso! Bj
CCVECO - domingo, 13 fevereiro 2011, 13:39 DEMD
Oi CClone! Brilhante teu comentário! Concordo MUITO, contigo e aproveito para confessar uma ignorância... [5] Segue o conceito formal: Hiper mídia: “conjunto de meios que permite acesso com fala simultânea a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear , possibilitando fazer links entre os elementos de mídia com controle de sua própria navegação, sendo possível até extrair textos, imagens e sons cuja seqüência constituirá uma versão pessoal desenvolvida pelo usuário.” Agora a dúvida... Onde experiênciamos tal “conjunto de meios” ? [6] O conceito me remete a algo que entra pelos “sete buracos da cabeça”. [7] Numa disciplina anterior assistimos a um vídeo onde aparecia, creio eu, o museu da imagem e do som, em tal vídeo havia uma espécie de plataforma que a medida que era tocada produzia imagem escrita de palavras que se juntavam em frases e ao mesmo tempo eram lidas por uma voz eletrônica... Se lembra disso? Será isso a hiper mídia? [8] A dúvida conceitual é um entrave o entendimento... [9] Abraço fraterno a todos J e guardo ajuda de vcs... [10]
CCSILVIA - domingo, 13 fevereiro 2011, 13:59 DEMD
Olá CCTeca, olá CCMaria! Vocês têm toda razão. É preciso conferir significado à aprendizagem sim e, para isso, o autor-professor deve estar atento à linguagem a ser utilizada na elaboração do material didático, pois acredito que ela contará muito na aproximação dos alunos ao curso. [11] De nada adiantará a disponibilização de uma variedade de mídias e recursos tecnológicos se estes não “tocarem” os alunos, não os desafiarem a pensar de maneira prazerosa, conferindo-lhes uma compensação que está além da nota! Penso ainda que é por "pecar" nesse aspecto que um grande número de propostas de cursos a distância têm fracassado. [12]
CCMARIA - segunda, 14 fevereiro 2011, 17:43 DEMD
oi pessoal... Essa inquietação está me desorientando, li bastante material e não consigo escolher um material em especial para dissertar,[13] acredito que a importância está justamente

no conjunto de técnicas e possibilidades oferecidas, afinal a beleza do desenvolvimento humano, nos faz seres tão similares e tão distintos, o que nos leva a aprendemos sempre, de forma que nem imaginamos. Portanto se alguém conseguiu chegar em algo mais concreto, que as definições do que é um desing de material didático, me dê uma luz por favor [14]
CCSILVIA - quarta, 16 fevereiro 2011, 15:36 DEMD
Oi CCVeco! Ri muito de sua colocação: hipermídia "me remete a algo que entra pelos "sete buracos da cabeça". Kkkkkk [15] E o que me diz quando esse conceito não entra de forma clara, distinta, por nenhum desses tantos buracos? [16] Quando penso que sei, já me confundi de novo! Socorro! Alguém aí pode me dar um exemplo mais claro da coisa? [17] Bjs!
CCTECA - quarta, 16 fevereiro 2011, 23:00 DEMD
É bem provavel CCSilvia! Existem cursos a distancia sendo divulgado pela parafernalia tecnológica que possuem. Será que por traz de toda esta tecnologia existe pessoas preocupadas em seduzir os cursistas habilitando-os para o usar e tirar proveito de tudo isso? [18] Não sendo assim, a clientela apavora e desaparece!!! (kkkkk). Abç
CCBETH - sexta, 18 fevereiro 2011, 22:27 DEMD
Olá CCSilvia e CCVeco! Para dar uma clareada em algumas idéias, dê uma olhadinha nesse material: Hipermídia - é um dos recursos que pode ser muito útil no desenvolvimento de qualquer projeto de curso para EAD. [19] Sua definição técnica está relacionada à junção de hipertexto e multimídia, isto é, a união de meios que possibilitam o acesso a textos, imagens e sons, simultaneamente ou não, elevando o nível de interatividade. [20] Complicou? Então vamos exemplificar de uma forma mais prática. Você já navegou na Internet por sites que reúnem informação textual, vídeo, som? Isso mesmo, todos esses elementos reunidos em um local, acessados em um clique. É o que chamamos de hipertexto. E agora, ficou fácil? [21] Bjs.

QUADRO 17 Contribuições do forum da disciplina DEMD

Fonte: Registros do curso de Especialização em Educação a Distância, UNEB, 2010

Desse modo, ficou notório o tipo de relação próxima existente entre os cursistas e o desenvolvimento de uma discussão colaborativa, no que se refere ao pedido de ajuda, à receptividade das contribuições, acréscimos, exposição de questões novas, bem como na sistematização de conhecimentos e, nesse processo, tanto as práticas mediadoras, quanto as práticas autoras foram constantes e garantiram oportunidade para aprendizagens significativas. Acrescentamos que a mediação é praticada acompanhada de práticas autoras, vez que ao intervir de forma RSCSA, os sujeitos que assumem a mediação encaminham suas opiniões sempre fazendo um acréscimo ou sistematização dos tópicos ou dúvidas que estão em questão (extratos 1, 2, 4, 19 e 21), da mesma forma quando autorizam-se e se

posicionam como aprendizes no sentido de apresentar claramente as dúvidas, limitações e solicitação de esclarecimentos coletivos (extratos 5, 6, 7, 9, 14 e 17).

Essa forma de dialogar, contribuir, colaborar durante a formação, confirma o que o currículo é construído na experiência educativa e significado de acordo com as necessidades formativas dos sujeitos, pois não se pode restringir a formação apenas à aquisição e acomodação de conhecimentos acadêmicos, pois a formação deve ser concebida “[...] como uma atividade pela qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, logo interiorizado, possa ser superado e exteriorizado de novo, chegando a uma nova forma enriquecida, com significado para uma nova atividade⁶⁵” (HONORÉ, 1980, p. 20). Essa perspectiva de formação encaminha a necessidade da construção e desenvolvimento de um currículo que é concebido como

[...] um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. [...] uma prática pedagógica que resulta de interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, as práticas curriculares dos fóruns de discussão constituem-se num encontro planejado e, por isso, representa um compromisso, uma responsabilidade assumida pelos sujeitos da formação com a construção do conhecimento para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a mediação é a peça chave no AVA para garantir a dinâmica da comunicação, pois a partir dela nos meios digitais se exige mudanças nos modos de aprender e de ensinar, mudanças essas percebidas a partir da dialética colaborativa implementada no processo de construção do conhecimento como podemos perceber nos extratos 5, 8, 19 e 21.

Vale salientar que a mediação nessa discussão formativa tomou força a partir das ações da CCBeth, que disponibilizou-se a fornecer esclarecimentos maiores sobre os conceitos e o próprio tema, tendo em vista seu foco de estudo

⁶⁵ Texto original: “La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado em una nueva actividad”.

para produção do TCC e sua formação e pela CCVeco que, dinamicamente, assumiu sua fragilidade conceitual no exercício da formação pela prática e sistematizou suas dúvidas, auxiliando a todos em relação aos esclarecimentos conceituais expostos (extratos 5, 6 e 9), auxiliando com a práxis da cognição inventiva, da formação autopoietica, vez que a formação recria-se no momento em que reconfigura-se o sujeito formativo na/com a experiência.

Por essa perspectiva é que a mediação nos AVA deve conduzir a uma pedagogia transformadora que “[...] favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.” (LEVY, 2001, p. 158), possibilitando a formação de comunidades⁶⁶ que têm como o objetivo a própria formação e o exercício de uma autoria em que a vontade e a reflexividade qualificam o discurso, a construção autora do conhecimento.

Nesse contexto, podemos perceber no quadro 14 que a CCBeth, ao assumir o papel de mediadora a partir da vontade de ajudar (extratos 1, 2 e 3), conduz a CCVeco, a CCMaria e CCSilvia ao exercício de uma reflexão sobre as próprias aprendizagens e nessa dinâmica encaminha à necessidade de aprofundamento conceitual em relação a temática da discussão, onde apresentam inquietações, mostrando-se implicadas com o processo de aprendizagem e de formação (extratos 5, 6, 9, 13, 14 e 17) e, colaborando diretamente com o processo de construção do conhecimento, auxiliando objetivamente na consolidação da aprendizagem das colegas em especial e do coletivo no seio da discussão. A CCBeth continua sua prática mediadora a partir de uma colaboração autora com argumentos sobre o conteúdo aprendido por ela, explicação objetiva do seu entendimento (extratos 19 e 20), com interpretação desse conhecimento, expondo as bases que vem construindo para o coletivo (extratos 20 e 21) e autorizando-se a apresentar exemplos práticos colocando-se no foco da discussão para aprofundamento dos estudos (extrato 21).

Verificamos assim que, a mediação pedagógica é percebida no fórum de discussão analisado é entendida a partir de três perspectivas e/ou abordagens:

⁶⁶ Vários dos grupos formados durante o curso se mantiveram unidos e construíram espaços diversos de comunicação e troca de experiências, no sentido de continuar a formação. Dos espaços constituídos a partir dessa experiência, destacamos o blog e um grupo de estudos no facebook.

- **Intervenções mediadoras no sentido de potencializar o estudo:** com as indicações e complementações bibliográficas, de pesquisa que são sugeridas entre eles;
- **Intervenções mediadoras de acolhimento:** com o encaminhamento das discussões a partir de experiências próprias e reorientação sensível em relação às falhas ocorridas na dinâmica da discussão do fórum;
- **Intervenções mediadoras que estimulam a aprendizagem numa dinâmica colaborativa:** quando sempre se referem, nos tópicos de discussão, aos colegas, professores, tutores de forma direta, nominal, relacionando as contribuições em uma rede de aprendizagem.

Desse modo, podemos afirmar que “[...] é fundamental que a prática pedagógica promova a autonomia do aluno” (FREIRE, 2004, p. 23), pois no processo de ensino-aprendizagem é necessário que os sujeitos do processo educativo se percebam como seres inacabados, inconclusos, em constate formação. Nessa perspectiva Freire afirma que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns 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 mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.”** (2004, p. 41⁶⁷).

Assim, com o advento das TIC e o contexto formativo proporcionado pela EaD a partir do uso dos AVA, estamos vivenciando um momento importante de (re)descoberta do sujeito autor e das autorias, vez que nesse contexto, as práticas colaborativas retiram a propriedade única do conhecimento produzido e num movimento dialético, dialógico e polilógico a autoria acontece a partir de processos mediados de aprendizagem durante a formação, onde nas práticas curriculares dos fóruns essa autoria é potencializada pelo afetivo, pela responsabilidade e pelo exercício da autonomia dos sujeitos na, com e para formação.

⁶⁷ Grifos nossos.

A autoria no processo de construção do conhecimento colaborativo e mediado é, conforme preconiza Bakhtin (2011), um ato de criação artística, o qual se manifesta por meio do que é construído, usando a palavra como recurso, por isso o autor é aquele que dá forma ao discurso a partir de sua interpretação, argumentação e apropriação do conhecimento. As TIC condicionam a materialidade do discurso, pois passaram a servir de suporte a autoria.

Nesse contexto, a formação e a aprendizagem desenvolvidas nas práticas curriculares dos fóruns de discussão, quando exercidas a partir de interações colaborativas, potencializam o exercício da mediação de maneira implicada e significada, momento em que as práticas de autoria surgem com a dinâmica dialogada da construção do conhecimento a partir do uso da autonomia formativa, da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e pelo desejo e vontade de cada sujeito com a própria formação. É por isso que questionamos sobre a validade do processo educativo que ainda se mostra

[...] construidor de conhecimentos mas não leva os alunos e professores a inscreverem suas experiências em suportes duráveis, que possam ser revisitados e, por serem passíveis de reexame, tantas vezes quanto quisermos, sirvam de trampolim para novas produções, próprias ou de interessados [...] (MACHADO, 2006, p. 58)

Tal questionamento encaminha-nos a afirmar que as práticas curriculares exercidas nos fóruns de discussão do AVA nos dá a chance de transgredir tais práticas educativas reprodutoras e favorecem a criação, a autonomia, a colaboração e a autoria dos sujeitos do processo educativo, além do agrupamento natural de sujeitos em prol de objetivos específicos da própria formação. Por isso que os sujeitos carecem, a partir da prática mediadora,

[...] criar situações favoráveis à autonomia e, conseqüentemente, à invenção e criação, situações estas que comportem pluralismos, trocas, concorrências que sobrepujem aos modos de pensar dominantes e obstruções mentais, confronto de visões de mundo, discussões abertas, debates, eliminação racional de opiniões, livre reflexão, rearranjo dos saberes e múltiplas influências (SANTOS e FERREIRA, 2008, p. 291).

Nesse sentido, é através de práticas advindas de um currículo concebido, vivido e experienciado, que as práticas mediadoras são concretizadas, pois a arquitetônica da interrelação autoria e mediação pode se constituir a partir da “[...] entrada nos currículos e nas propostas de formação dos diversos mundos

necessários a formação, inclusive das referências dos diferentes percursos de vida que acabam sendo alijados face ao abstracionismo sócio-epistemológico das propostas de formação” (MACEDO, 2011, p. 26). Nesta possibilidade de multirreferencialização da formação, encaminha também para uma multirreferencialização da autoria como produção individual e coletiva, própria do sujeito cognitivo na sua complexidade e da mediação como algo externo e interno aos sujeitos da formação, como sendo a própria relação.

7 IDEIAS PARA TECER UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

“A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. Assim, os tradicionais *curriculum vitae* que pretendiam, ainda já pouco tempo, fornecer indicações úteis para a determinação dos percursos, dos contextos e dos níveis de formação, revelaram-se de uma extrema pobreza”
Marie-Christine Josso, 2004, p. 234-235

Consideramos que o processo de formação a distância analisado nesta investigação se desenvolveu num contexto de práticas colaborativas potencializadas pelo desejo e pela vontade dos sujeitos, numa perspectiva de práxis responsável, imbricada e implicada para a maioria dos sujeitos. Diante das posturas autoras e mediadoras assumidas pelo grupo, no sentido de viver intensamente o exercício da formação, constatamos que as práticas curriculares foram encaminhadas por uma proposta de currículo que possibilite a construção do conhecimento colaborativamente, poderemos desenvolver a formação mediada pelas TIC nos AVA dentro de uma perspectiva de multirreferencial e complexa.

Identificamos nos registros dos fóruns de discussão do curso ESPEAD que as práticas de mediação e de autoria são explicitadas numa dialética que envolve questões afetivas, cognitivas, sociais e habilidades em torno da apropriação da tecnologia necessária para se desenvolver a formação em um curso na modalidade a distância e, a partir dessas questões, a construção do conhecimento é

constituída no contexto da formação no exercício de práticas colaborativas que, por sua vez, contribuem diretamente para que as práticas autoras e mediadoras emergjam de maneira natural e necessária. Ao evidenciar que a arquitetura da interrelação entre as práticas de autoria e de mediação é um todo complexo que é formado e por totalidades harmônicas que possuem em cada uma de suas partes a identidade implicada no contexto de sua constituição e que se articulam em função de uma unidade de sentidos, podemos perceber que as partes dessa arquitetura tem em si (cada uma delas) uma totalidade e ao mesmo tempo uma incompletude própria dos sujeitos sociais nas relações, o que nos encaminhou a compreender a dinâmica de funcionamento, organização, constituição, existência do fenômeno formativo e da construção do conhecimento a partir da opacidade dos processos em que se desenvolvem

Nesse sentido, buscamos fazer uma relação da dinâmica colaborativa que se instituiu nos fóruns de discussões enquanto práticas curriculares a partir dos processos de autoria e de mediação, considerando os sujeitos/atores responsáveis diretos pela formação individual e corresponsáveis pela formação do grupo, para encaminhar uma reflexão sobre a necessidade de implementação de um currículo que atenda às exigências da formação no contexto das TIC e, principalmente, da EaD e que favoreça a construção do conhecimento durante o processo formativo a partir dos contextos culturais, sociais, tecnológicos em que a formação ocorre, visto que para o exercício das práticas autoras e mediadoras os sujeitos necessitam estar implicados com sua realidade de formação e de vida cotidiana.

Ficou evidenciado, ao longo da investigação, que as práticas autoras só acontecem quando os sujeitos se autorizam na formulação de argumentos derivados da própria experiência, das dúvidas, das inquietações e das construções teóricas desenvolvidas no decorrer da formação, no sentido de obter condições para expor suas interpretações em relação aos temas e questões próprias do processo formativo. Além disso, percebemos que a interpretação só acontece quando, a partir do conhecimento disponibilizado e da discussão estabelecida na perspectiva colaborativa, os sujeitos da formação assumem uma posição em relação a construção do conhecimento coletivo a partir da tomada de consciência das necessidades da própria formação, visto que desarmam-se no sentido de deixar

claro o que é essencial para a continuidade do processo formativo de qualidade e para a efetivação de um currículo vivo. Para tanto, os sujeitos assumem posições mediadoras entre si e consigo mesmos, no sentido de manter a dialética multirreferencial das discussões e de contribuir efetivamente para uma reflexão que implique diretamente na qualidade da formação do grupo e de cada sujeito.

Como resultante do que foi possível apreender do campo, percebemos que para desenvolver práticas autoras e mediadoras os participantes dos fóruns, nas três disciplinas analisadas, constituíram uma forma de organização no grupo, de modo que sempre haviam papéis específicos a serem assumidos por alguns, no sentido de garantir o desenvolvimento ativo e vivo da discussão. Assim, alguns sujeitos se destacaram por potencializar a capacidade crítica dos colegas, na efetivação de uma prática mediadora que surgiu de forma autônoma e que se fortaleceu por conta da implicação e da capacidade interventiva de sujeitos como foi o caso do CCMarcio e da CCAndrea. Além desses sujeitos, destacou-se também a CCBeth pela grande capacidade interventiva no sentido de esclarecimentos conceituais e de encaminhamento sistemático das dúvidas apresentadas no decorrer da discussão.

Tais destaques só puderam ser percebidos quando os grupos foram se constituindo e apresentando características próprias, ficando claro que no G12 três grandes grupos existiam: o grupo daqueles que já possuíam um domínio em relação à apropriação das TIC e uma prática com educação; o outro que não possuía domínio das TIC e iniciaram o curso no sentido de buscar “coisas” novas, possibilidades diferenciadas do exercício da profissão; e outro grupo que não tinham habilidade no uso das TIC, tinham o exercício da docência, mas apresentavam disposição muito grande para encaminhar sua formação de uma maneira ativa e implicada.

Esse resultado só pode ser percebido, pois a organização dos participantes dos fóruns de discussão iniciou-se com uma discussão sobre mediação pedagógica na qual as experiências e leituras é que potencializavam o movimento no desenvolvimento do fórum e foi fortalecida no desenvolvimento das demais disciplinas, onde em DEMD com a prática do planejamento e elaboração de um material didático para EAD, tais características e composições ficaram

transparentes, ficando bem evidente na disciplina de TCWEB, por ser a última e ter sido desenvolvida junto com o TCC, onde demonstraram implicação, responsabilidade, senso de coletividade e vínculos afetivos aparentes.

Assim, nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares analisadas, percebemos que mesmo vivenciando um currículo “fechado”, linear, pragmático, os sujeitos da formação implementaram ações, atividades e atitudes que possibilitaram experienciar algumas práticas de um currículo “aberto”, flexível, vivo, currículo esse que no fórum de discussão nas três disciplinas pesquisadas constituiu-se durante o curso, em um processo de criação e re-criação ontológica permanente, pois no fluxo formativo (formação / atuação / colaboração / apropriação / construção coletiva do conhecimento) o currículo foi alterado pelos sujeitos no desenvolver das suas práticas e possibilitou transformações que derivam na práxis dos sujeitos nos seus contextos de atuação na sociedade. Desse modo, os sujeitos tem a necessidade de imergir nos estudos coletivamente para que possam, posteriormente, socializar e formalizar no coletivo os conceitos, práticas e experiências necessárias à formação.

Diante do que afirmou o professor Dante Augusto Galeffi, numa palestra proferida no II (In)Formacce, em 21 de novembro de 2012, estamos vivendo num contexto educativo que apresenta a necessidade da vivência de um currículo aberto para o desenvolvimento de uma formação afetiva, significativa, pois não há possibilidade de uma formação, construção do conhecimento colaborativa em um espaço formativo determinado e vivido num currículo fechado, uma vez que a formação não é só uma variação de grau, é muito mais que isso, é um salto de sentidos de vida, experiência; é um processo polilógico que a partir do que compreendemos como humano é rizomático e, nesse contexto de formação é multirreferencial, por sermos seres rizomáticos; é uma experiência não simplificada, pois encaminha a compreender a estranheza, a alteridade que o outro apresenta como forma de aprender, viver, experienciar essa multiplicidade de saberes, de perspectivas, de “eus” e de “nós”.

É na perspectiva do pensamento do professor Galeffi que afirmamos que, para o desenvolvimento da formação, é necessário o engajamento, a criatividade e o alinhamento de ideais, perspectivas, objetivos, sujeitos implicados na práxis, o que

percebemos ser real no processo de construção do conhecimento nos fóruns de discussão, onde os sujeitos assumiram posições autoras, mediadoras, críticas, autônomas no desenvolvimento do fenômeno formativo, garantindo uma prática colaborativa em que a implicação e o afeto foram base para as práticas de autoria e de mediação.

Nesse contexto, a multirreferencialidade como base para a existência de uma comunidade colaborativa no processo formativo requer o desenvolvimento de uma aprendizagem que considere os processos implicacionais que emergem no ato educativo e ao redor dele com suas alterações contextuais, sociais. Por isso a multirreferencialidade é uma epistemologia que aponta para a implicação na práxis, a interrelação permanente entre a autoria e a mediação, no sentido de apresentar uma arquitetônica formativa coerente com os objetivos e interesses coletivos.

Assim, podemos afirmar, a partir da análise do processo formativo desenvolvido nas práticas curriculares dos fóruns de discussão, que a **cognição** expressou-se na ação corporificada na atuação dos sujeitos em um contexto próprio, no qual basearam-se em uma história de diversidade de ações desempenhadas por eles mesmos nas esferas profissionais e cotidianas do mundo (VARELA *et al.*, 1991). Nessa direção, compreendemos que o **conhecimento** é ação efetiva que permite um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo (MATURANA, 2005, p. 23), pelo fato do mundo não ser anterior à nossa experiência, ele é constituído na experiência.

Pudemos perceber, a partir dos discursos analisados (quadro 3, 5, 9 e 10), que a **trajetória de vida dos sujeitos** os faz construir conhecimento sobre as necessidades da formação e do contexto da EaD, principalmente nas discussões em que a temática possibilita que façam uso das experiências como parte da dinâmica da aprendizagem nos processos formativos, nos quais o engajamento e a noção de coletividade contribuíram muito no direcionamento das práticas de autoria e de mediação que foram sendo estabelecidas na interação entre os sujeitos, a partir de ideais formativos, onde os sentidos foram construídos e constituídos no entorno da aprendizagem dos sujeitos. Tais sentidos dão contorno e constituem a arquitetônica da interrelação entre mediação e autoria nos fóruns de discussão, onde o processo

de solução de problemas mistura-se com as experiências de cada sujeito, do coletivo e com os aspectos afetivos que potencializam a formação.

Por esse fato, a noção de cognição ampliada extrapola o processo de solução de problemas, mas se define como reinvenção de si e do mundo. Vale acrescentar que do ponto de vista da invenção, a cognição é uma prática fruto de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos e produtores do processo de criativo, como podemos perceber nos quadros 13 e 14. Portanto, a cognição inclui a invenção de problemas, pois a aprendizagem inventiva é constituída a partir do problema e da solução para este.

A partir da identificação, descrição, interpretação e resolução de problemas, a possibilidade de reinvenção do ser autor, do sujeito da formação se constitui em fato, pois o currículo passa ser pensado, vivido e experienciado como todo o processo de construção do conhecimento que foi desenvolvido nos fóruns de discussão.

Considerando que todos “nós estamos *implicados* com as nossas atividades. A questão é: como mobilizar de forma elucidativa nossas implicações para que a nossa experiência de formação seja profundamente reflexiva” (MACEDO, 2011, p. 212) e significativa para o eu, para o outro e para o nós? Pensamos que a intencionalidade em que se desenvolve o processo formativo, constitui possibilidades reais do desenvolvimento de ações, habilidades, hábitos e práticas que nos levem ao exercício de uma práxis mediada e autora, originando assim uma prática formativa em grupos engajados. Como acreditamos que o ato cognitivo também é experiencial, que o conhecimento é experiencial e que a experiência demanda uma construção implicada de saberes e práticas e, na educação seja ela presencial ou a distância, enquanto lugar constitutivo de experiências e vivências de formação, existe a possibilidade de uso e criação de diversos, múltiplos, vários textos que encaminhem autonomia formativa, os sujeitos da formação ganham significado individual e coletivo a partir dos interesses comuns. Assim, a arquitetônica encaminha a formação de uma totalidade complexa, cheia de opacidade e incertezas que possibilita viver a formação em ato e processo diante das necessidades do contexto e dos próprios sujeitos no processo de construção do

conhecimento, para constituição de espaços de diálogos e práticas que se fundam na polilogia formativa, na comunidade.

Dentro de perspectivas que podem ser cultural, social e contextual, um dos campos mais amplos e fecundos das Ciências Cognitivas que ampliam as possibilidades dos processos formativos e de construção do conhecimento na contemporaneidade se constitui nas Comunidades de Prática, visto que o engajamento e a implicação são essenciais para sua constituição numa dinâmica colaborativa de formação, as quais foram vivenciados no desenrolar das discussões nos fóruns.

Vale esclarecer que comunidade de prática “[...] é de uso relativamente recente, embora o fenômeno a que o termo se refere seja antigo. O conceito acabou por fornecer uma perspectiva usual de conhecer e aprender.”⁶⁸ (WENGER, 1998) , pois diz respeito ao conteúdo, não à forma das atividades, apesar das múltiplas formas que podem tomar, como tomaram as discussões desenvolvidas nos fóruns, pois a partir das necessidades pessoais, coletivas, da profundidade teórica do conteúdo para a formação, os fóruns funcionaram como espaço para relato de experiência, como sistematização de aprendizagens, de esclarecimento de dúvidas, de exposição de conceitos e de tomada de posição.

Para melhor entender a abordagem da comunidade de prática, segundo Wenger (1998), podem ser considerados três elementos estruturais nas comunidades de prática: o domínio, a comunidade e a prática. Como podemos compreender melhor a seguir:

O domínio: Uma comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou de uma rede de conexões entre as pessoas. Ela tem uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse. Adesão implica, portanto, um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas. O domínio não é necessariamente algo reconhecido como "experiência" fora da comunidade. **A comunidade: Na prossecução dos seus interesses em seu**

⁶⁸ The term "community of practice" is of relatively recent coinage, even though the phenomenon it refers to is age-old. The concept has turned out to provide a useful perspective on knowing and learning.

domínio, os membros participar em atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros, e compartilham informações. Eles constroem relações que lhes permitam aprender uns com os outros. Um site em si não é uma comunidade de prática. Ter o mesmo emprego ou a um mesmo título não faz uma comunidade de prática se os membros interagir e aprender juntos. **A prática: Uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de interesse - pessoas que gostam de certos tipos de filmes, por exemplo:** Membros de uma comunidade de prática são praticantes. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de enfrentar problemas recorrentes, na prática, um curto compartilhada. Isso leva tempo e interação sustentada. Uma boa conversa com um desconhecido em um avião pode dar-lhe toda sorte de insights interessantes, mas não em si mesmo para fazer uma comunidade de prática. O desenvolvimento de uma prática compartilhada pode ser mais ou menos auto-consciente.⁶⁹ (WENGER, 1998, p. 63) (tradução nossa).

Nessa perspectiva, a prática é constituída por um conjunto de esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos que são partilhados pelos membros da comunidade (WENGER, 1998), no desenvolver do processo formativo a distância analisado, a prática foi constituída pelo domínio de interesse dos cursistas que foi a formação em educação a distância, o que gerou um compromisso com a experiência formativa, no sentido de compartilharem informações, experiências, conhecimentos e ideias que num movimento dialético constante de erros, acertos, exposição, silêncio, implicação, responsabilidade,

⁶⁹ **The domain is not necessarily something recognized as "expertise" outside the community.** A youth gang may have developed all sorts of ways of dealing with their domain: surviving on the street and maintaining some kind of identity they can live with. It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people. You could belong to the same network as someone and never know it. **The community: In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information.:** They build relationships that enable them to learn from each other. A website in itself is not a community of practice. Having the same job or the same title does not make for a community of practice unless members interact and learn together. The claims processors in a large insurance company or students in American high schools may have much in common, yet unless they interact and learn together, they do not form a community of practice. **The practice: A community of practice is not merely a community of interest--people who like certain kinds of movies, for instance:** Members of a community of practice are practitioners. Membros de uma comunidade de prática são praticantes. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction. A good conversation with a stranger on an airplane may give you all sorts of interesting insights, but it does not in itself make for a community of practice. The development of a shared practice may be more or less self-conscious. The "windshield wipers" engineers at an auto manufacturer make a concerted effort to collect and document the tricks and lessons they have learned into a knowledge base. (WENGER, 1998, p. 63).

histórias de vida, problemas e soluções procuram, coletivamente, viver a formação de maneira intensa e significada.

Portanto, a prática tende a evoluir, no processo formativo, como um *produto coletivo* integrado ao trabalho dos participantes, organizando o conhecimento em formas que o tornam útil para eles próprios, na medida em que reflete a sua perspectiva na composição da arquitetura da própria formação. Vale destacar que a ideia de prática não se opõe à de teoria. E essa evolução para o coletivo com a apropriação do conhecimento e das experiências para a vida profissional e “prática” pudemos perceber nas discussões tecidas nos quadros 3, 5, 7, 8 e 9 do capítulo 4, onde os cursistas refletem a partir de suas próprias experiências em relação ao uso das tecnologias, da própria prática docente e dos modelos de educação vividos por eles sobre a própria formação, como o trabalho coletivo contribui diretamente para uma melhor qualificação e, como os objetivos de formação, mesmo individuais se tornam coletivos no desenvolvimento da práxis formativa.

Vale salientar que, na discussão, os cursistas apresentam considerações construídas em torno do referencial teórico disponibilizado no curso, expõem considerações pessoais e profissionais no sentido de interpretar e argumentar sobre o tema, construindo o conhecimento de forma mediada, potencializando assim o exercício da autoria no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a colaboração desenvolveu-se a partir de troca de experiências. A aprendizagem desenvolvida nesse percurso formativo resultou de um processo progressivo da participação dos sujeitos na discussão que aconteceu a partir de uma interrelação mediação, autoria, colaboração no processo de construção do conhecimento em uma prática curricular (o fórum).

Nesse sentido, Fialho (2011) baseando-se em Rézeau (2001), afirma que “a aprendizagem que acontece no indivíduo é fruto de uma construção sócio-interativa intra e interpessoal” (p. 269), resgatando assim o sentido da aprendizagem contextualizada de Vigotski (2003) e da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991).

A perspectiva de comunidade de prática

[...] recomenda que se abandone a teoria funcionalista em favor de alguma forma de teoria da prática e o conceito de “transferência de aprendizagem” como explicação da continuidade cognitiva entre contextos em favor de um enfoque analítico em termos da estruturação dialética das pessoas atuando em um contexto (LAVE, 1991, p. 33).

O grupo de formação, principalmente nos fóruns das disciplinas DEMD e de TCW, quebrou o paradigma do enfrentamento do novo, do diferente, encaminhando um processo educativo no exercício autônomo, colaborativo e implicado na autoria e na mediação. Expuseram na discussão para refletir sobre o planejamento e elaboração do material didático na disciplina DEMD, superando a base funcionalista do processo ensino-aprendizagem, vez que a hierarquia educacional ficou de lado e todos puderam atuar como mediadores, mesmo que um ou outro se destacasse no desenvolvimento do processo, como foi o caso da CCDeia.

Nesse contexto, podemos afirmar que a vontade, a responsabilidade individual que se tem com a própria formação, quando exercidas em prol do coletivo, com colaboração, traduz-se no engajamento desses sujeitos com a formação. A implicação foi sempre fator primordial para que as práticas de autoria e de mediação fossem exercidas e assim os sentidos fossem explicitados nos discursos durante o desenvolvimento das práticas curriculares e essa implicação possibilitou o engajamento dos sujeitos no sentido de constituírem e instituírem grupos de formação, os quais se organizaram e agiram de acordo com o que encaminha uma comunidade de prática.

A implicação, nesse contexto, está intimamente ligada a

[...] ideia de *autorização*, que para ele [Ardoino] pode ser traduzida como “a capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos coautor do que será produzido socialmente. Se o ator é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido”⁷⁰ (BARBOSA, 2012, p. 66).

Quando se autoriza, o sujeito reconhece-se no outro, reconhece o outro, reconhece “os outros eus” e busca interagir para construir uma dinâmica social de

⁷⁰ “la capacidad de autorizar-se, de hacerse a si mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Se el actor es siempre, más o menos explicitamente, portado de sentido, el autor es fuente y productor de sentido”.

construção do conhecimento no coletivo da comunidade instituída, portanto, dá sentido a sua produção a partir da visão que possui do outro e do/no coletivo.

Nesse sentido, essas comunidades de prática se constituem a partir de modos de pertença, que são:

- a) Engajamento, compreendido a partir da:
 - mutualidade;
 - competência;
 - continuidade.
 - b) Imaginação que é
 - recurso para os participantes encontrarem pistas que lhes permitam estabelecer ligações entre as diversas práticas do seu contexto de vida.
 - c) Alinhamento que se constitui na
 - possibilidade de ligar as suas práticas a empreendimentos mais vastos.
- (WENGER, 1998)

No caso do curso de ESPEAD analisado, os modos de pertença mais fortes demarcados foram o engajamento (como já dito antes) e o alinhamento, vez que se tratando de uma grande maioria trabalhadores da educação no exercício da docência ou da gestão educacional, buscaram na formação dar continuidade às suas aprendizagens convivendo com os pares a partir do alinhamento da formação com suas práticas exercidas, o que potencializou o desenvolvimento da aprendizagem situada.

Nessa direção, a aprendizagem é uma experiência que faz parte integrante da participação em comunidades de prática (LAVE, WENGER, 1991) e a formação é algo inerente e necessário para essa participação que desencadeia processos cooperativos e colaborativos na construção teórica-prática do conhecimento, vez que conhecer “é apresentar uma conduta adequada e congruente com a circunstância na qual esta se realiza, sendo determinada pela estrutura do indivíduo” (FIALHO, 2011, p. 266).

Em relação a essa questão, Lave e Wenger (1991 apud FIALHO, 2011, p. 269)

[...] deram à colaboração o contorno de uma atividade síncrona coordenada que resulta de tentativas ininterruptas dos indivíduos de construírem e de manterem uma concepção compartilhada do problema. [...] A colaboração envolve engajamentos e motivações cujo resultado, de alguma maneira, faz crer que o todo é maior que a soma das partes individuais e que aprender em ambiente colaborativo resulta em ganhos superiores à aprendizagem individual.

Assim, diante do que analisamos nos fóruns de discussão, afirmamos que o processo formativo constituído numa comunidade de prática propõe um estudo aprofundado sobre a realidade, por isso o uso constante de experiências; possibilita a busca por conhecer melhor o próprio ser humano que constrói o seu mundo, na dinâmica do viver, incessante e interativa, por isso as práticas de autoria e mediação como princípios formativos; e desse modo encaminha um estudo aprofundado sobre o exercício de uma cognição situada. Por isso, o princípio epistemológico que orienta a formação na comunidade de prática é a práxis que implica na existência do organismo-em-seu-ambiente, ou seja, organismo e ambiente constituem uma unidade inseparável (constituição de totalidade), e a dinâmica de interação corre contínua e simultaneamente, pois o conhecimento é uma combinação de experiências, informação contextualizada, valores, percepções de um sujeito que interpreta e permite a incorporação de experiências diferentes a partir do acesso a novas informações (as partes do todo harmônico), num processo orientado pela afetividade e pelo interesse comum.

No caso analisado, percebemos que a contextualização foi a melhor opção para que desenvolver a aprendizagem no sentido de maturidade conceitual e experiencial, no que diz respeito à formação para atuar na EaD. Corroborando com a perspectiva de aprendizagem exposta por Lave (1991), ao argumentar que a aprendizagem contextualizada contrasta com a perspectiva de atividades abstratas, pois como bem relata nas experiências vividas no seu livro *La cognición en la práctica: cognición y desarrollo humano*, o processo de aprendizagem tem natureza social e o mundo em que vivemos é o espaço mais propício para desenvolvimento desse processo,.

A partir dos estudos de Lave e Wenger e de Maturana e Varela, temos perspectivas diferentes sobre a aprendizagem contextualizada que se encontram quando Maturana e Varela (2007) afirmam que os seres vivos constituem-se em um

sistema fechado informacionalmente e determinado estruturalmente, e quando Lave e Wenger afirmam que os seres em colaboração podem constituir uma comunidade quando engajados e com objetivos similares. A história de vida de todo organismo é uma história de mudanças estruturais coerente com a história de mudanças estruturais do meio em que ele existe, realizado através da contínua e mútua seleção das respectivas mudanças estruturais como afirma Maturana (2005, p. 62) e através das experiências vividas em colaboração dentro de um ideal coletivo de atuação contextual. Desse modo, podemos afirmar que **todo ato cognitivo é um ato experiencial, e, portanto, situado**, resultante do acoplamento estrutural e da interação congruente do organismo-em-seu-ambiente, por isso a formação pode ser considerada um ato cognitivo e quando é resultante dos processos de aprendizagem relacionados ao contexto, podemos dizer que é uma formação situada.

Assim, nas comunidades de prática a ação institui um exercício teórico-prático permanente onde os sujeitos da formação interpretam, traduzem, apropriam-se do conhecimento produzido na direção de possibilitar sentido à prática (seja ela profissional, experiencial, etc) e, nessa produção de sentidos, o exercício da autoria e da mediação desenvolvem-se numa situação onde o “[...]conhecimento precisa ser apresentado e aprendido em um contexto autêntico [...] e a aprendizagem requer interação social e colaboração”. (FIALHO, 2011, p. 271), pois a formação tem uma perspectiva experiencial e viva, implicada, compreendendo essa implicação da formação com o modo de produção de saberes do sujeito individual com, no e para o coletivo numa comunidade partilhada de sentidos, na qual rejeita a dicotomia sujeito-objeto e requer práticas autoras, as quais tem os seus sentidos percebidos a partir da interpretação, da autorização e da formulação de argumentos dos sujeitos acerca de si e do mundo que os cerca.

Como a comunidade de prática é concebida em torno da atividade, seu conceito foi construído “[...] em torno da atividade, na qual um grupo de indivíduos com interesses comuns em um dado domínio compartilham práticas mutuamente negociadas, compreensões, crenças, opiniões, valores e comportamentos.” (FIALHO, 2011, p. 272) e a formação, no contexto do curso ESPEAD, foi constituída em torno de atividades numa práxis, como pudemos perceber nas discussões desenvolvidas em torno do objetivo coletivo que era a formação a partir dos

discursos das cursistas CCAndrea, CCDeia, CCSilvia, CCBeth nos fóruns analisados.

Por isso a aprendizagem se desenvolveu a partir do sentimento de pertença e de participação dos sujeitos envolvidos como “[...] um fenômeno situado no qual, além de estar inserida em um contexto de atividade, é necessário que esse contexto seja ‘sociocultural’” (FIALHO, 2011, p. 272) e faça parte do desejo comum de formação dos indivíduos, no qual o companheirismo e a solidariedade, também compõem a rede formativa, o que neste caso facilitou que os sujeitos trocassem “[...] informações a respeito de suas compreensões com os seus colegas e assim [desenvolveram] uma aprendizagem compartilhada” (FIALHO, 2011, p. 272). Eles saíram do conhecimento fechado (da perspectiva do currículo fechado exposto por Galeffi anteriormente) para o conhecimento acessível, multirreferencial, apresentando como possibilidade real o exercício de um currículo aberto para o desenvolvimento da formação.

Nessa direção, a abordagem de currículo deve ser aberta, hipertextual, para que possamos pensar na constituição de uma comunidade de prática durante a formação, pois o currículo precisa possibilitar a renúncia da noção de aprendizagem como mera transferência e que este encaminhe a atividade viva, descartando a possibilidade da existência de um currículo fechado, sem engajamento, sem objetivo coletivo.

Nesse sentido, a relação que é estabelecida nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo entre os processos interacionais de mediação e de autoria na construção de conhecimento durante a formação é uma relação direta, indissociada, imbricada e implicada, que representa o próprio processo de aprendizagem de cada indivíduo e do coletivo e o processo formativo como multirreferencial, como explicitado nos quadros 9 e 15, para que possamos nos referir à educação como uma relação entre sujeitos em que estes “[...] se aperceba[m] do processo que se instala e procure[m] instituir um tipo de relação de modo que ocorram processos de atuação e comunicação através dos quais os dois [sujeitos] exercitem cada vez mais a condição de sujeito” (BARBOSA, 2012, p. 65).

Desse modo, essa relação constitui-se a partir da singularidade e heterogeneidade, implicação dos sujeitos envolvidos ao exercitarem a própria aprendizagem da autorização durante a formação. Vale destacar que, nos quadros indicados os sujeitos assumem o lugar de estudantes e ao mesmo tempo tomam a rédea do próprio processo formativo exercitando a mediação e praticando a autoria a partir da interrelação que estabelece entre a experiência, o conhecimento produzido e a própria necessidade de formação estabelecida pela dinâmica da discussão a partir dos diferentes contextos vividos e explicitados pelos sujeitos durante a discussão no fórum.

Podemos afirmar que, compreendendo que não há autoria sem mediação e vice-versa, não há construção do conhecimento sem autoria, sem aprendizagem situada, sem interpretação de conhecimentos e informações já existentes, pois a mediação pode estar condicionada pela prática autoria e a autoria pela prática mediadora, uma vez que são imbricados e interdependentes esses processos durante a formação nos fóruns de discussão.

Compreendemos, assim, que a **arquitetônica que dá origem à formação enquanto totalidade complexa da práxis nesse contexto é consolidada a partir da interrelação entre os sujeitos, os sentidos atribuídos por cada um no e com o coletivo para o exercício formativo, com as práticas da autoria e da mediação, enquanto práticas instituídas num movimento potente, latente e vivencial de aprendizagem durante as discussões nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares no percurso formativo.** Quando tais práticas possibilitam uma comunicação direta, dialógica, coletiva e compartilhada, essa interrelação concretiza-se com conhecimentos construídos a partir das interações sociais, culturais, acadêmicas e profissionais como pudemos perceber nos quadros analisados, principalmente, a partir dos sentidos constituídos para formação pelas cursistas CCDea, CCSilvia, CCBeth e CCAndrea, pelo cursista CCMarcio, além da TD que apresentam pontos de vista diversos e a partir deles alimentaram o fórum de questionamentos, de explicações, de referências teóricas, de sínteses multirreferenciais.

Por isso, a

[...] análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012, p. 87).

Nesse contexto, a formação constitui-se multirreferencial e implicada, as práticas autoras e mediadoras só se desenvolvem em contextos que com toda sua opacidade, multidimensionalidade exigem, para uma compreensão mais apurada do fenômeno formativo, um olhar multirreferencial.

8 NOTAS PARA UMA TESE: CONCLUINDO

Os fenômenos da construção do conhecimento, da mediação e da autoria, conforme propostos neste estudo, são melhor compreendidos através do processo formativo e do currículo. É através do currículo que percebemos as possibilidades de construção do conhecimento e do exercício de práticas mediadoras e autoras na práxis formativa, onde seus contornos são percebidos e analisados.

É a partir da vivência e da experiência curricular que a construção do conhecimento se desenvolve na educação, e que a mediação e a autoria são experienciadas nas práticas curriculares que demandam exposições, interpretações e argumentações constantes a partir de uma opção curricular multirreferencial.

Ao longo deste estudo, o currículo foi apresentado como um “plano de imanência do acontecimento formativo”⁷¹, onde se encontram as culturas, as trilhas e o próprio processo formativo; a formação como “uma dinâmica do desenvolvimento ontológico ou subjetivo próprio e apropriado – agenciamentos poéticos: o que se faz de si mesmo no mundo-com”⁷²; a autoria como uma noção ampla, que não se confunde com a função-autor de Foucault, mas é compreendida como “uma autoria que se propõe e se constrói no movimento interlocutivo, na relação alteritária” (PADILHA, 2011, p. 93), pois está presente no nosso dia a dia, nos processos interacionais onde atuamos, agimos como autores, autores-criadores na ação e na interpretação e atualização da linguagem, como podemos perceber nas práticas curriculares analisadas nesta pesquisa; e mediação como um elo intermediário, uma ação concretizada pela ajuda do outro, numa dinâmica

⁷¹ Considerações da extraídas a partir da palestra proferida pelo professor Dante Augusto Gallefi no II (In)Formacé, em novembro de 2012.

⁷² idem

processual complexa, na qual a linguagem e os signos são essenciais para o seu desenvolvimento.

Nessa visão,

[...] todo produto natural [a própria linguagem], tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. (BAKHTIN, 2004, p.32)

Por isso que aqui a mediação pedagógica (que é cognitiva e didática) é compreendida como um processo de intervenção no aprendizado do sujeito, concretizada por ele mesmo e por outros sujeitos por meio dos signos, de instrumentos auxiliares, tais como a linguagem e por formas semióticas, isto é, um processo de significação que permite a interação e a comunicação entre pessoas, destas com o conhecimento, possibilitando que o sujeito ultrapasse suas particularidades, faça a passagem da totalidade às partes e vice-versa (MOLON, 2000).

Buscou-se, assim, explicitar uma compreensão interpretativa da interrelação desses fenômenos, mediação e autoria, no processo de construção do conhecimento, não querendo aqui expor um ponto final sobre o tema, mas apresentar a perspectiva de arquitetura bakhtiniana, uma vez que trabalhamos com a incompletude interpretativa a partir da compreensão do próprio Bakhtin e da teoria da complexidade, do que encaminhado na AC para desenvolver este trabalho e compreender o desenvolvimento dos fenômenos no contexto da formação em fóruns de discussão de um curso de especialização desenvolvido na modalidade a distância.

Assim, emergiu o postulado teórico de que a arquitetura delineada pela colaboração possibilitou a interrelação entre os processos de autoria e mediação nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares na construção do conhecimento na formação a distância, com vistas a perceber os sentidos da mediação e da autoria e compreender a construção do conhecimento a partir de tais processos. O que nos permitiu perceber que o processo formativo é muito mais que

um fenômeno educativo apenas, é um fenômeno situado, experiencial, tenso, por natureza incompleto.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa que foi compreender em que arquitetura se consolida a interrelação entre processo de autoria e de mediação, nas práticas de currículo (fóruns de discussão), que tem como escopo a construção do conhecimento na formação a distância foi contemplado, vez que compreendemos, após a análise dos achados e a construção do marco de aprofundamento teórico, que essa **arquitetônica é consolidada pela interrelação dos processos de mediação e autoria, numa dinâmica colaborativa de formação que encaminha a construção do conhecimento a partir da interpretação, da argumentação e da autorização dos sujeitos no processo discursivo com toda sua complexidade e opacidade própria de um processo social humano, em que se constituem propostas e princípios de desenvolvimento da aprendizagem, de contextualização da formação em si, principalmente quando se trata de uma formação a distância, mediada também pelas tecnologias.** E, tal compreensão foi fruto da identificação dos registros nos fóruns das práticas de autoria e de mediação, que se revelam a partir dos sentidos que dão contorno ao próprio processo formativo e à dinâmica interativa e colaborativa da construção do conhecimento na referida prática curricular, além de perceber que a relação estabelecida entre tais processos é dialógica e multirreferencial, tensa e complexa, pois ocorre de forma implicada, imbricada e indissociada diante da dinâmica que é estabelecida pelos sujeitos no processo comunicativo da discussão e de produção do conhecimento.

Assim, percebemos também que **a interrelação entre os processos interacionais de autoria e de mediação na construção do conhecimento** no desenvolvimento das práticas de currículo na formação a distância é **o sentido que se constitui nessa dinâmica dialética para a formação e para a aprendizagem, pois estas atuam como dispositivos potenciais da construção do conhecimento no todo coletivo e no todo individual complexo de cada sujeito, por serem significadas a partir das experiências de cada um no contexto social e da influência das experiências sociais para cada um como indivíduo no desenvolvimento da aprendizagem.** Desse modo, os sentidos construídos em

torno da implicação dos sujeitos com o processo de aprendizagem, da colaboração na construção do conhecimento e da intervenção mediadora e autora implementada pelos próprios sujeitos do grupo durante o processo formativo possibilitam a estruturação de uma comunidade, que com o perfil apresentado de responsabilidade coletiva e objetivos comuns, pode também ser denominada de prática.

As possibilidades de consolidação de uma comunidade de prática num processo formativo a distância, são fortes, quando têm como base o desenvolvimento de práticas curriculares, como o fórum de discussão, visto que os sentidos interpretados e percebidos na análise dos discursos das práticas curriculares aqui pesquisadas, nos conduziram a intuir que no processo formativo os princípios necessários para constituição de uma comunidade de prática foram experimentados e praticados pelos sujeitos. Assim, percebemos o **engajamento** nos fóruns a partir da **implicação** dos sujeitos com a aprendizagem e com a formação; a **prática**, a partir da **reflexão-ação** sobre o todo formativo na prática profissional e vivencial dos sujeitos, inserindo as experiências e a vida cotidiana como bases para encaminhar, exercitar e qualificar a formação; o **alinhamento** foi percebido como o objetivo comum estabelecido, durante a discussão, para qualificação e ampliação de horizontes de atuação profissional, além da **interrelação imbricada e implicada das práticas autoras e mediadoras** no desenvolvimento da formação na construção do conhecimento.

Mas qual tese? Após a maturação e desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa e a fundamentação teórica que se construiu sobre a questão, podemos responder ao problema propulsor dessa investigação: Em que arquitetura é consolidada a interrelação entre processos de autoria e de mediação, nas práticas de currículo (fóruns de discussão), que objetivam a construção do conhecimento na formação a distância? **A arquitetura é um todo inacabado, complexo e opaco que se constitui:**

- ⇒ **pelos sentidos da autoria e da mediação no desenvolvimento da formação, a partir do imbricamento aprendizagem, contextualização do processo formativo e intervenção colaborativa no processo educativo;**
- ⇒ **pela relação implicada entre as práticas autoras e mediadoras implementadas pelos sujeitos no decorrer do processo formativo, com**

- reverberação direta na construção de conhecimento contextual, social, intelectual, significativo;**
- ⇒ pela responsabilidade de construir um currículo vivo, experienciado e implicado que permita o desenvolvimento cognitivo ampliado e potencial dos sujeitos, onde possamos compreender que toda formação pressupõe o desenvolvimento de habilidades cognitivas que potencializem as diversas formas de interação, comunicação;**
 - ⇒ num processo educativo onde o ensino-aprendizagem é visto como trajetória, itinerância que deve ser vivido por todos os sujeitos do processo;**
 - ⇒ numa metodologia formativa que é “[...] a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 1996, p. 192), com a autonomia como uma forma de “[...] domínio do consciente sobre o inconsciente.” (CASTORIADIS, 2007, p. 123);**
 - ⇒ num currículo aberto que possibilite o desenvolvimento de uma formação coletiva, autônoma e autora;**
 - ⇒ na maneira de fazer valer o desenvolvimento da formação em que a implicação, a responsabilização, a intersubjetividade e as afinidades de referências individuais, façam parte um coletivo na consolidação de um processo de construção do conhecimento colaborativo, que auxilie na transformação do contexto social em que cada sujeito está inserido, do próprio contexto da formação a distância enquanto processo educativo.**

Assim, podemos concluir que ao identificarmos os registros nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares que traduziram práticas de mediação e de autoria no curso de ESPEAD conseguimos compreender como se desenvolve o processo de construção do conhecimento nesse recurso – através de uma discussão com bases de aprendizagem fincada na colaboração e na troca de experiências. Explicitando os sentidos embutidos nas práticas de mediação como intervenção, ajuda, auxílio, contribuição, provocação, complementação, e de autoria como interpretação, argumentação e autorização, o processo de construção de conhecimento foi consolidado numa prática formativa polilógica que se desenvolveu

numa perspectiva multirreferencial, pois os sujeitos exploraram a diversidade interpretativa e de vivência profissional e de formação inicial, para enriquecer a formação e definir uma práxis situada. Desse modo, evidenciamos os sentidos que são dados pelos sujeitos à formação e a aprendizagem numa dinâmica colaborativa que marca a interrelação entre as práticas de autoria e de mediação no processo de construção do conhecimento.

Compreendemos que é na arquitetura do desenvolvimento da colaboração como princípio para consolidação da interrelação entre os processos de autoria e de mediação, nos fóruns de discussão, que a construção do conhecimento na formação a distância se efetiva, pois a colaboração torna-se sentido, exercício e experiência nas práticas de autoria e de mediação durante a formação, encaminhando que os sujeitos desenvolvam atos, atitudes de engajamento, responsabilidade e implicação na construção e disseminação desse conhecimento na práxis, originando possibilidades reais da efetivação de uma comunidade de prática.

Ressaltamos também a que a interrelação entre mediação e autoria acontece porque no processo cognitivo também se considera o afeto, a sensibilidade na formação, a responsabilidade de assumir a implicação, o engajamento coletivo.

Aqui apenas estão explicitadas as possibilidades exploradas na pesquisa e, na medida em que os estudos à respeito das práticas curriculares que são desenvolvidas na formação a distância forem se ampliando, as discussões e percepções em torno dos processos interacionais de autoria e de mediação vão se complexificando, tornando, assim, muito mais potencial uma análise sobre os fatores afetivos, sociais e subjetivos de constituição dos sujeitos no contexto coletivo que contribuem diretamente para a possibilidade de constituição de uma comunidade de prática durante a formação.

Isto posto, possibilitará compreender o currículo da formação como um campo de (trans)formações que derivam na práxis dos sujeitos nos seus contextos de atuação e, por isso contribuem para a imersão e socialização dos estudos desses sujeitos, no sentido de construir subjetiva e coletivamente o saber (os saberes) para formalizar conceitos e práticas que constituem a construção do conhecimento. Por

isso, também a arquitetura da interrelação entre autoria e mediação acontece porque os aspectos cognitivos são mais do que intelectuais, são afetivos, sociais, sensíveis e, durante a formação desenvolvem-se nos sujeitos junto com a responsabilidade de assumir de forma implicada o engajamento com o coletivo, com o todo que constitui o contexto formativo e vice-versa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn, JAPIASSU Ricardo e HETKOWSKI, Tânia. **Trabalho colaborativo na/em rede**: entrelaçando trilhas produzido colaborativamente disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/index.htm>. Acessado em 24 de junho de 2009.

ALVES, Lynn. **Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação**. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 151-164. (coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Um olhar pedagógico das interfaces do moodle**. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 187-202.

ALVES, Lynn; SILVA, Jacqueline M.L. da . **Do quadro de giz as práticas de ensino online delineando novos papéis para professores e alunos**. Série PROGED, Salvador, v. 01, n.26, p. 5-20, 2005.

ALVES, Rubem. **Ciência, coisa boa...** In: MARCELLINO, Nelson (Org.). **Introdução às Ciências Sociais**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p.9-16.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAGÃO, Cláudia Regina Dantas. **A interatividade na prática pedagógica da EAD online**: um estudo de caso no curso Comunidades de aprendizagem e ensino *online*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2004.

ARDOINO, Jacques. **Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord). Multirreferencialidade nas ciências da educação. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

_____. **Pensar a multirreferencialidade**. Trad. Sérgio Borba. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). Jacques Ardoino & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 87-99 (Coleção Pensadores & Educação).

AXT, Margarete. **Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar** - Filosofia Unisinos, 7(3):256-268, set/dez, 2006

BACCEGA, Maria Aparecida. **Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola**. São Paulo: Revista Comunicação & Educação, 2001, 05p. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/departam/cca/cultext/comueduc/apresenta/artigo22.htm>>. Acesso em 03 set 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARBERO, Jesús Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs.). Jacques Ardoino & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Pensadores & Educação), p. 63-80.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs.). Jacques Ardoino & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Pensadores & Educação), p. 81-86.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2011 – (Coleção Primeiros Passos; 95).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias ET Letras, 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. 6. reimp. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

BRASIL. Decreto 5800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

BRASIL. Portal UAB/CAPES. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/>, acesso em 12 agosto 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade em rede**. v. I. 8ª ed. rev. e ampl. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, v.1.

_____. **The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process**. Malden/Massachusetts: Blackwell, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 6. ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault**. In: SIGNUM: Estudos Linguagem. Londrina, n. 11/2, dez. 2008, p. 67-81.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa ente os séculos XIV e XVIII**. 2 ed. Tradução de Maria del Priori. Brasília: UnB, 1999.

CONSÓRCIO BAHIA. **Projeto pedagógico do curso de especialização em educação a distância**. Salvador, 2007.

CORTELAZZO, Iolanda. B. C. **Colaboração e Metáforas Colaborativas. Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <www.boaaula.com.br/iolanda/tese/colabora.htm>. Acesso em 21 junho 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1982.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Paulo. **Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas colaborativas**. In: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/plenaria/plen3-12.pdf>. Acesso em 22 maio 2012.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'hamattan, 2007.

DUTRA, Marlene de Alencar. **Mediações de autorias em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2006.

ESTRÁZULAS, Mônica. **Interação e Cooperação em Lista de Discussão**. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática. UFRGS. V2. Nº 2, Outubro, 1999 – p. 81 a 86.

FAGUNDES, Norma Carapiá; FRÓES BURNHAM, Teresinha. Transdisciplinariedade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FAGED**, Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, N. 5, 2001, p. 39-55.

_____. **Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde**. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, p.105-14, set.2004/fev.2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.

FERREIRA, Deller James; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 288-299** <<http://www.cienciasecognicao.org>> © Ciências & Cognição Submetido em 08/07/2008 | Revisado em 30/10/2008 | Aceito em 14/11/2008 | ISSN 1806-5821 – Publicado *on line* em 10 de dezembro de 2008.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

_____. **Psicologia das Atividades Mentais: introdução às ciências da cognição**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

FIALHO, Nadia. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores associados, Editora Plano, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.html>>. Acesso: 17 de set. 2009.

_____. **A Ordem do Discurso**. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.html>>. Acesso: 17 de set. 2009.

_____. **O que é um Autor?** *In*: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema. V. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 264-298.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.

FROES BUNHAM, Teresinha. **Análise Contrastiva**: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução do conhecimento científico em conhecimento público. *In*: DataGramZero - Revista de Ciência da Informação - v.3 n.3 jun/02. Disponível em http://www.dgz.org.br/jun02/Art_03.htm, acesso 12 abril 2011.

_____. **Anotações de aula**. Considerações feitas em aula da disciplina Análise Cognitiva, semestre 2010.1 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

_____. **Espaços multirreferenciais de aprendizagem e segregação sociocognitiva**. Salvador: UFBA, 2012.

_____. **Sociedade da Informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem**: implicações ético-políticas no limiar do século. *In*: LUBISCO, Nídia M.L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (Orgs.). Informação e informática. Salvador: EDUFBA, 2000, p. 283-307.

_____. **Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *In*: BARBOSA, Joaquim (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35-55.

_____. **Tecnologia de Informação e Educação a Distância: tecendo redes, interagindo com e-meios e ampliando espaços**. *In*: FRÓES BURNHAM, Teresinha; MATTOS, Maria Lídia Pereira (orgs.). **Tecnologias da informação e educação a distância**. – 2. ed. - Salvador: EDUFBA, 2010, p. 9-26.

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas**: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Anotações de Aula.** Considerações feitas em aula da disciplina Metodologia e Processos de Análise Cognitiva, semestre 2009.2 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GARDNER, H. **A Nova Ciência da Mente.** Edusp: São Paulo, 2003.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HETKOWISKI, Tânia M. **Políticas públicas:** tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas. Tese de Doutorado. Salvador: FAGED-UFBA, 2004.

HONORÉ, Bernad. **Para uma teoria de la formacion:** dinamica de la formatividad. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1980.

JONASSEN, David. **O uso das novas tecnologias na Educação a Distância e a aprendizagem construtivista.** *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 70-88.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. **Introdução – O poder da bricolagem:** ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY S. Kathleen. *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

KNIHS, E. ; ARAUJO JUNIOR, C. F. **Cooperação e Colaboração em Ambientes Virtuais e Aprendizagem Matemática.** 2006. (Apresentação de Trabalho/Seminário). Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss10_02.pdf, acesso em 12 abril 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning:** Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jane. **La cognición em la práctica.** Trad. Luiz Botella. Cambridge, UK: Cambridge University, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LENOIR, Yves (et al). **L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants et les enseignantes Du primaire: une approche interdisciplinaire**. Documents Du GRIFE 7. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.

LENOIR, Yves. **Médiation cognitive et médiation didactique**. In: RAISKY, C. e CAILLOT, M. Au-delà des didactiques, Le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LIMA JR., Arnaud Soares de. As novas tecnologias na educação escolar. **Revista da FAEEBA**. Salvador. Ano 6 – Número 8 – jul a dez/1997.

_____. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet:Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 209-214.

LONGINO, H. E. **The fate of knowledge**. New York; Oxford: Princeton University Press, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Crotez, 2011.

LOPES, Edward. **Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. reimp. São Paulo: EPU, 2005.

LYMAN, Stanford M.; VIDICH, Arthur J. **Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia**. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Chrysalis, currículo e complexidade:** a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007b.

MACHADO, Ana Maria Netto. **A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações.** In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.* 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 43-66.

MARASCHIN, Cleci, AXT, Margarete. **Conhecimento.** In: STREY, Marlene Neves et alli. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 133-145.

MATTA, Alfredo. **Tecnologias para a colaboração.** *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-440, jul./dez. 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. 6. ed. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (Orgs). **A ontologia da realidade.** 3. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** 4. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** 2. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MICHINEL, José Luis. **Anotações de Aula**. Considerações feitas em aula da disciplina Análise Cognitiva, semestre 2010.1 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo : Educ, 2000.

MONTEIRO, Rosângela et al. **Crítérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado**. *Rev Bras Cir Cardiovasc* [online]. São José do Rio Preto, v.19, n.4, pp. III-VIII, Nov./Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-76382004000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 7 de dez. 2009.

MORIN, Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MUCHAIL, Salma Tanus. **Michel Foucault e o dilaceramento do autor**. *MARGEM*, São Paulo, n. 16, p. 129-135, dez. 2002.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

NOGUEIRA, Solange Nascimento. **Etnopesquisa e interatividade na formação de professores: saberes docentes em rede**. Salvador: EDUNEB, 2012.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **A Formação do Hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2006.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. **Hiperleitura e Educação**. Hipertextus Revista Digital - ISSN: 1981-6081, Universidade Federal de Pernambuco - Departamento de Letras - Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional. 2007, disponível em <http://www.hipertextus.net/volume1.html>.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OKADA, Alexandre Lilavati P. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e cooperação. In: SILVA, Marco. (org) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 51-81.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Nem escritor, nem sujeito, apenas autor**. In: ORLANDI, E. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed., Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009

_____. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: Teoria e práxis. 3. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2007.

PADILHA, Simone de Jesus. **Relendo Bakhtin**: Autoria, escrita e discursividade. Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.91-102, jan./jun., 2011.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun, 1993, p. 30-37.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. **Mediação Pedagógica midiaticizada pelas tecnologias?** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n.1, p. 31-38, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Alice T. Cybis (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e Autopoiése: a produção do conhecimento. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Currículo e Contemporaneidade**: questões emergentes. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Porto: Portugal, 2000.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1999.

PINEAU, Gaston. **A autoformação do decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. *In*: NÓVOA, Antonio. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 97-118.

PRETTI, Oresti (Org). **Educação a Distância: Resignificando práticas**. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

_____. **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETTO, Nelson Luca de. **Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. *In*: BARRETO, Raquel G. (Org.), Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. RJ: Quartet, 2001.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007. – (Coleção Cibercultura).

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

Regimento Geral Interno da UNEB. Salvador, UNEB, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Educação e conhecimento),

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALES, M. **Proformação**: Resignificando o uso da mídia impresso na educação a distância para formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006.

SANCHES, Marise Oliveira. **Construção colaborativa do curso de formação de gestores do conhecimento através da EAD**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2011.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado**. Trad. Claudi Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998, p. 43-83.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003.

SCHWEBEL, M., MAHER, C. A., FAGLEY, N. S. **Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives**. *Perspectives*, 20 (3), 1990, p.293-307.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online: Teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SOBRAL, Adail. **Ato/ atividade e evento**. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: contexto, 2005a, p.103-121.

_____. **Elementos para uma definição do estético segundo o Círculo de Bakhtin**. In: SOUZA JÚNIOR, José Luiz Foureaux; DONADON-LEAL, J.B.; MENEZES, William Augusto; RIRSH, Irene Tuth; SANTOS, Alexandra (Orgs.). *As letras e o ensino. Anais da IX Semana de Letras*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2008. ISSN: 978-85-89269-28-5, p. 11-21.

_____. **Ético e estético Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TEIXEIRA, Evilázio B. **Aventura Pós-moderna e sua sobra**. São Paulo: Paulus, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004.

TOULMIN, Stephen R. **Os usos do argumento**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VALENTE, Vânia Rita (Org.). **Educação e tecnologia** : construindo redes de produção e difusão do conhecimento. 1. Ed. - Valença, BA: Pinaúna Digital, 2010.

VARELA, Francisco J. et all. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI , Liev S.. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed., Trad. Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2004.- (Psicologia e Pedagogia)

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. 6. tiragem. Trad. José Cipolla Neto et all. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Psicologia e Pedagogia)

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 2003a. – (Psicologia e Pedagogia)

VITTADINI, Nicoleta. Comunicar com nuevos media. In: BETTETINI, Gianfranco, COLOMBO, Fausto. **Las nuevas tecnolgias de la comunicación**. Barcelona, 1995.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Atribuições UAB

O Coordenador-adjunto UAB é um professor ou pesquisador indicado pelas IPES integrante do Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação e apoio aos polos de apoio presencial e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema.

São atribuições do Coordenador-adjunto UAB:

- Auxiliar o Coordenador UAB em todas suas atribuições;
- Participar de grupo de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e a adequação do Sistema;
- Participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- Manter arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do Sistema UAB;
- Verificar "in loco" o andamento dos cursos;
- Verificar "in loco" a adequação da infraestrutura dos polos de apoio presencial ao objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos a DED/CAPES;
- Realizar, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Sistema;
- Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.

Coordenador de Curso

O Coordenador de Curso é um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.

São atribuições do Coordenador de Curso:

- Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso;
- Participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na instituição de ensino;
- Participar de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno;
- Realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- Elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- Participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- Realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;
- Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;

- Verificar "in loco" o andamento dos cursos.
- Acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo;
- Informar o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;
- Auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

O Coordenador de Tutoria é um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.

São atribuições do Coordenador de Tutoria:

- Participar das atividades de capacitação e atualização;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- Acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- Verificar "in loco" o andamento dos cursos;
- Informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- Acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- Encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

O Professor-pesquisador é um professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB.

São atribuições do Professor-pesquisador:

- Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
- Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;

- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

O Professor-pesquisador é um professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB.

São atribuições do Professor-pesquisador:

- Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
- Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;

- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

Tutor é o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades descritas a seguir. No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

São atribuições do Tutor:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

O Coordenador de Polo é um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação de polo de apoio presencial.

São atribuições do Coordenador de Polo:

- Acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo de apoio presencial;
- Garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do polo de apoio presencial;
- Participar das atividades de capacitação e atualização;
- Elaborar e encaminhar à DED/CAPES relatório semestral das atividades realizadas no polo, ou quando solicitado;

- Elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo;
- Acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância;
- Acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;
- Zelar pela a infra-estrutura do polo;
- Relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;
- Articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos;
- Organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos naquelas instalações;
- Articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo;
- Receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

Informações disponíveis em

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:bolsas&catid=9:cursos&Itemid=29, acesso 02 maio 2012.

APÊNDICE B - Quantitativo de cursistas atendidos por município na 3ª edição do curso de ESPEAD na Bahia pela UNEB.

- ⇒ Alagoinhas (1), Antas (1), Araci (2)
- ⇒ Brumado (39), Buritirama (1)
- ⇒ Cabaceiras do Paraguaçu (1), Cachoeira (1), Caetité (1), Camaçari (29), Campo Formoso (1), Candiba (1), Castro Alves (4), Conceição do Coité (27)
- ⇒ Dom Macedo Costa (1)
- ⇒ Euclides da Cunha (26), Eunápolis (3)
- ⇒ Feira de Santana (15)
- ⇒ Guanambi (5)
- ⇒ Ibirataia (2), Ibitiara (1), Ibotirama (22), Ichu (1), Ipiaú (3), Itaberaba (1), Itabuna (8), Itagi (1), Itagimirim (1)
- ⇒ Jacaraci (1), Jaguaquara (1), Jequié (23)
- ⇒ Lauro de Freitas (21)
- ⇒ Mata de São João (2), Matina (2)
- ⇒ Nilo Peçanha (1)
- ⇒ Paratinga (1), Paulo Afonso (2), Poções (1)
- ⇒ Riacho de Santana (1), Rio de Contas (1)
- ⇒ Salvador (22), Santa Luz (4), Santo Antonio de Jesus (7), Santo Estevão (31), Serrinha (6), Serrolândia (1)
- ⇒ Valença (39), Vitória da Conquista (40).

APÊNDICE C – Formulário de Informações Gerais dos Pesquisados

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

INFORMAÇÕES GERAIS DOS PESQUISADOS

FORMAÇÃO**INICIAL**

Graduação Licenciatura () Curso _____
 Graduação Bacharelado () Curso _____

OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO**Especialização Lato Sensu**

() Não () Sim. Curso _____

Especialização Stricto Sensu

() Não () Sim. Curso _____

Cursos de Curta Duração

() Sim () Não

Cite dois: _____

DADOS PESSOAIS**Idade Média**

De 20 a 25 anos ()	De 25 a 30 anos ()
De 30 a 35 anos ()	De 35 a 40 anos ()
De 40 a 45 anos ()	De 45 a 50 anos ()
De 50 anos em diante ()	

Profissão

Funcionário Público () Empresa Privada () Autônomo ()

Se professor, de qual nível de ensino:

Educação Infantil ()
 Ensino Fundamental I ()
 Ensino Fundamental II () Disciplina que leciona: _____
 Ensino Médio () Disciplina que leciona: _____
 Ensino Profissionalizante () Disciplina que leciona: _____
 Ensino Superior () Disciplina que leciona: _____

Tempo no exercício da profissão

De 1 a 5 anos ()	De 5 a 10 anos ()
De 10 a 15 anos ()	De 15 a 20 anos ()
De 20 a 25 anos ()	De 25 anos em diante ()

INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

O que motivou a fazer o curso de Especialização em Educação a Distância?

APÊNDICE D - Objetivos do curso de ESPEAD e das disciplinas pesquisadas

OBJETIVOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- Formar docentes das instituições públicas de ensino superior para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas na área de educação a distância, possibilitando reflexões teóricas e metodológicas sobre o tema.
- Capacitar profissionais docentes das instituições públicas de ensino superior, criando momentos presenciais e a distância para construção e socialização sobre EAD;
- Refletir sobre a utilização pedagógica do ambiente virtual de aprendizagem moodle, sobre a utilização de material didático e sobre mediação em práticas pedagógicas em EAD;
- Contribuir para a construção de um olhar diferenciado da modalidade de Educação à distância, indo além da mera transposição da prática presencial para prática pedagógica a distância;
- Possibilitar que os docentes das instituições públicas de ensino superior possam atuar com educação a distância.

OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

- Discutir diferentes concepções e práticas pedagógicas em EAD.
- Discutir e contextualizar a mediação pedagógica em EAD.
- Analisar a importância do papel do professor na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem na EaD on line.
- Analisar a importância do planejamento para utilização de ambientes digitais e telemáticos nos processos formativos.

DESIGN E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Geral

- Exercitar a elaboração de um tipo de material didático para EaD utilizando as concepções de comunicação, interação e interatividade desta modalidade, além das possibilidades do hipertexto, hipermídia e da multimídia.

2.2 Específicos

- Discutir e analisar o formato e a estrutura dos materiais didáticos para educação a distância.
- Explorar e refletir sobre todos os tipos de mídia e a potencialização das mesmas para a produção do material didático para EAD.
- Redimensionar a função e a necessidade dos materiais para o ensino em EAD, montando uma proposta de elaboração a partir de um planejamento colaborativo e coletivo.

- Compreender e utilizar as possibilidades do hipertexto, intertexto, intratexto na produção do material didático (impresso, digital e virtual).
- Conhecer e utilizar as possibilidades dos ambientes virtuais para concepção e construção de materiais didáticos para EAD.

TRABALHO COLABORATIVO NA WEB

- Discutir os elementos que favorecem a construção de um trabalho colaborativo na *web*
- Analisar o potencial pedagógico de interfaces síncronas e assíncronas para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos na *web*
- Propor intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de trabalhos colaborativos na *web*

ANEXOS

ANEXO A

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB AUTORIZAÇÃO N.º 9293/86 – RECONHECIMENTO: PORTARIA N.º 909/95,DOU 01.08.95 GABINETE DA REITORIA GESTÃO DOS PROJETOS E ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA RESOLUÇÃO N.º 709/09 – DOE de 21/07/09	
---	---	---

PLANO DE ENSINO - 2010	
Curso:	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Componente curricular:	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Docente :	VANIA RITA VALENTE	Semestre:		Carga horária:	30 H
---------------------	--------------------	------------------	--	-----------------------	------

1. EMENTA
Diferentes concepções e práticas pedagógicas em EAD. A mediação em ambientes virtuais de aprendizagem. Planejamento e utilização de ambientes digitais e telemáticos.

2. OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir diferentes concepções e práticas pedagógicas em EAD. • Discutir e contextualizar a mediação pedagógica em EAD. • Analisar a importância do papel do professor na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem na EaD on line. • Analisar a importância do planejamento para utilização de ambientes digitais e telemáticos nos processos formativos.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Bloco I <ul style="list-style-type: none"> • Concepções de educação e prática pedagógica. BlocoII <ul style="list-style-type: none"> • Mediação pedagógica. • O papel do professor em ambientes virtuais de aprendizagem. BlocoIII <ul style="list-style-type: none"> • A importância do planejamento e a utilização dos ambientes digitais e telemáticos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A disciplina será desenvolvida através atividades que proporcionem a construção coletiva do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da cooperação e interação aluno-professor e aluno-aluno buscando a reflexão e a superação da dicotomia teoria-prática. Essas atividades têm por base o estímulo ao debate, à dinamização e aprofundamento das discussões utilizando diferentes tipos de textos, sessões de vídeos, estudos dirigidos e seminário, através da interação na plataforma de educação on-line *moodle*, com suas interfaces síncronas e assíncronas e dos encontros presenciais nos pólos de referência.

5. AVALIAÇÃO

Denominação	Tipo	Critérios de Avaliação para os fóruns	Data	Valor
Meio I Peso 2	Fórum I – A educação e a prática pedagógica.	Participação efetiva nas discussões com contribuições teóricas (baseadas nos textos propostos para o curso) ao tópico de discussão proposto pelo professor formador em cada fórum.		4,0
	Fórum II – Mediação pedagógica	Critérios de Participação Participante - Oferece pouca contribuição para a discussão; não há evidências de que apresenta conceitos ou opiniões. Apenas participou porque emitiu uma mensagem, expôs-se frente ao grupo, mas não traz contribuições significativas à temática, não informou nem sugeriu com links, ou outros textos de suporte; Colaborador - Faz intervenções relacionais colabora com algumas reflexões e indicações referentes à temática em questão; explicita conceitos e expressa posturas, traz alguns elementos para a discussão, mas não vai muito além do texto. Interventor - Faz Intervenções interpretativas e críticas, além de possuir todas as características sujeito colaborador, acrescenta novos elementos à discussão da temática; dá outro direcionamento à discussão, desdobrando-a; sistematiza, amplia o assunto abordado.		6,0
TOTAL				10,0
	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS (POLOS) Socialização/ discussão das produções textuais temáticos (GRUPO DE 05 COMPONENTES)	<i>Clareza na apresentação das idéias; Objetividade da apresentação (respeito ao tempo determinado); Criatividade; Fundamentação demonstrada na abordagem; Capacidade de análise crítica</i>		10,0
TOTAL				10,0

Meio III Peso 2	Tarefa – Produção de Texto Construção de texto colaborativo que servirá de base para o seminário (05 pessoas) (definir as temáticas no início do curso)	Critérios de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Coerência textual; • Adequação ao tema; • Coesão 		10,0
TOTAL				10
2ª chamada - Prova Atividade presencial	Prova versando sobre as temáticas desenvolvidas na disciplina	Critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Coerência: as idéias são apresentadas de forma articulada e com clareza; • Referencial teórico: as respostas estão fundamentadas nos textos/autores na disciplina. 		10,0
Prova final Atividade presencial	Prova versando sobre as temáticas desenvolvidas na disciplina	Critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Coerência: as idéias são apresentadas de forma articulada e com clareza; • Referencial teórico: as respostas estão fundamentadas nos textos/autores na disciplina. 		10,0
RECURSOS				
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle • Vídeos e filmes; • Módulo da disciplina / Textos 				
REFERÊNCIAS				
<p>ALVES, Lynn e HETKOWSKI, Tânia. Trabalho Colaborativo na/em rede: entrelaçando trilhas. Disponível em www.comunidadesvirtuais.pro.br.</p> <p>OKADA, A. L. P. A mediação pedagógica e a construção de ecologias cognitivas: um novo caminho para a educação a distância. In: Lynn Alves, Cristiane Nova. (Org.). Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Editora Futura, 2003.</p> <p>VALENTE, Vânia Rita de Menezes. Colaboração: uma nova relação com o conhecimento. 4º Encontro Regional de Educação a Distância – Região Nordeste . 27 a 29 de novembro de 2006, Salvador/Ba.</p>				

ANEXO B

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB AUTORIZAÇÃO N.º 9293/86 – RECONHECIMENTO: PORTARIA N.º 909/95, DOU 01.08.95 GABINETE DA REITORIA GESTÃO DOS PROJETOS E ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RESOLUÇÃO N.º 709/09 – DOE de 21/07/09	
---	--	---

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
NEAD – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DISCIPLINA: DESIGN E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
PROFESSORA FORMADORA: MS. MARY VALDA SOUZA SALES
PLANO DA DISCIPLINA

1. EMENTA

Analisa o processo de elaboração e de avaliação dos materiais didáticos impressos, digitais e da web utilizados nos cursos a distância. Discute o perfil dos profissionais que atuam na elaboração de materiais didáticos com o uso das diversas mídias impressos para EaD nas universidades; Analisa os processos de elaboração de materiais didáticos para educação a distância impressos desde a sua concepção, editoração, formatação e disponibilização e distribuição para utilização pelos estudantes; Discute os processos de avaliação dos materiais didáticos impressos, digitais e on line nas universidades, considerando os referencias de qualidade adotados e a periodicidade das avaliações

2. OBJETIVOS**2.1 Geral**

○ Exercitar a elaboração de um tipo de material didático para EaD utilizando as concepções de comunicação, interação e interatividade desta modalidade, além das possibilidades do hipertexto, hiperímia e da multimímia.

2.2 Específicos

- Discutir e analisar o formato e a estrutura dos materiais didáticos para educação a distância.
- Explorar e refletir sobre todos os tipos de mídia e a potencialização das mesmas para a produção do material didático para EAD.
- Redimensionar a função e a necessidade dos materiais para o ensino em EAD, montando uma proposta de elaboração a partir de um planejamento colaborativo e coletivo.
- Compreender e utilizar as possibilidades do hipertexto, intertexto, intratexto na produção do material didático (impresso, digital e virtual).
- Conhecer e utilizar as possibilidades dos ambientes virtuais para concepção e construção de materiais didáticos para EAD.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Bloco I – Planejamento e Construção do Material Didático

- A importância do planejamento e a utilização dos recursos digitais e telemáticos
- Hipermídia, hipertexto e multimídia
- Desenho didático
- Direitos autorais
- Seleção e organização de conteúdos
- Avaliação de aprendizagem

Bloco II - Material Didático Impresso

- Desenho pedagógico dos Materiais didáticos impressos
- Redação de textos para EAD
- Linguagem e signos na composição do MDI

Bloco III – Produção de Vídeo-Aulas

- Planejamento das vídeo-aulas
- Composição do roteiro
- Estratégias de gravação e edição
- Importância das vídeo-aulas na composição do material didático na EAD

Bloco IV – Construção do Ambiente Virtual de Aprendizagem

- Planejamento do AVA – desenho didático
 - Definição do material de composição
 - Metodologia e formas de disponibilização dos conteúdos
 - Usos das várias mídias
- Definição das atividades
- Recursos de comunicação e de avaliação de conteúdos

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A disciplina será desenvolvida através atividades que proporcionem a construção coletiva do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da cooperação e interação aluno-professor e aluno-aluno buscando a reflexão e a superação da dicotomia teoria-prática. Essas atividades têm por base o estímulo ao debate, à dinamização e aprofundamento das discussões utilizando diferentes tipos de textos, vídeos e vídeos-aula, seminário, tarefas e atividades práticas de produção de material didático (MD). Esse processo ocorrerá através da interação no *moodle*, com seus recursos síncronos e assíncronos e das atividades desenvolvidas nos encontros presenciais nos pólos de referência.

5. AVALIAÇÃO

Atividades – MEIO I – Peso 2	Critérios de Avaliação	Valor
<p>Atividade 1 (Fórum) – O Planejamento, a hipermídia, o hipertexto e a multimídia: possibilidades na EAD</p>	<p>Participação efetiva nas discussões com contribuições teóricas (baseadas nos textos e livros disponibilizados no AVA) em cada tópico de discussão proposto em cada bloco temático de estudo.</p> <p>Critérios de Participação</p> <p>Participante - Oferece pouca contribuição para a discussão; não há evidências de que apresenta conceitos ou opiniões. Apenas participou porque emitiu uma mensagem, expôs-se frente ao grupo, mas não traz contribuições significativas à temática, não informou nem sugeriu com links, ou outros textos de suporte;</p> <p>Colaborador - Faz intervenções relacionais colabora com algumas reflexões e indicações referentes à temática em questão; explicita conceitos e expressa posturas, traz alguns elementos para a discussão, mas não vai muito além do texto.</p> <p>Interventor - Faz Intervenções interpretativas e críticas, além de possuir todas as características sujeito colaborador, acrescenta novos elementos à discussão da temática; dá outro direcionamento à discussão, desdobrando-a; sistematiza, amplia o assunto abordado.</p>	2,5
<p>Atividade 3 (Fórum) – Material didático impresso, planejamento e linguagem: possibilidades e entraves</p>	2,5	
<p>Atividade 5 (Fórum) – Como as vídeo-aulas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem</p>	2,5	
<p>Atividade 8 – AVA, desenho didático e as várias mídias: a sala de aula virtual e suas potencialidades</p>	2,5	
Atividades – MEIO II –	Critérios de Avaliação	Valor

Peso 5		
<p>Atividade 7 – Produzindo uma vídeo-aula (apresentação da vídeo-aula produzida no presencial do pólo)</p>	<p>Os critérios de avaliação do vídeo serão os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Linguagem <ul style="list-style-type: none"> o Clareza o Objetividade <input type="checkbox"/> Utilização de recurso extras <ul style="list-style-type: none"> o Texto o Imagem o Fotografia o outros <input type="checkbox"/> Roteiro <ul style="list-style-type: none"> o Coerente o Coeso <input type="checkbox"/> Qualidade do vídeo (regular, bom, excelente) <ul style="list-style-type: none"> o Audio o Imagem 	5,0
<p>Atividade 9 – Apresentando o ambiente virtual de aprendizagem (apresentação do AVA produzido pelo grupo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desenho didático <ul style="list-style-type: none"> o Distribuição do conteúdo o Recursos de Atividade <input type="checkbox"/> Linguagem <ul style="list-style-type: none"> o Texto 	5,0

ANEXO C

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DISCIPLINA: TRABALHO COLABORATIVO NA WEB
PROFESSORA FORMADORA: MS. CLÁUDIA REGINA ARAGÃO
PLANO DA DISCIPLINA



CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA			
30 horas	TRABALHO COLABORATIVO NA WEB			
EMENTA				
<p>Categorias básicas para o trabalho colaborativo (autonomia, colaboração, interatividade, hipertextualidade). Colaboração e cooperação na rede. Dinâmicas e estratégias para o trabalho colaborativo na <i>web</i>, contextualização e troca de experiências.</p>				
OBJETIVOS				
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir os elementos que favorecem a construção de um trabalho colaborativo na <i>web</i> • Analisar o potencial pedagógico de interfaces síncronas e assíncronas para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos na <i>web</i> • Propor intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de trabalhos colaborativos na <i>web</i> 				
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho colaborativo na Web: princípios, características e possibilidades <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Colaboração e Cooperação no processo da Construção Coletiva do conhecimento 1.2. A aprendizagem colaborativa: concepções 2. Categorias que favorecem o trabalho colaborativo. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Autonomia 2.2. Hipertextualidade 2.3. Mediação 2.4. Interatividade 3. Ambientes de aprendizagem colaborativa na web <ol style="list-style-type: none"> 3.2. Interfaces para o trabalho colaborativo. <ol style="list-style-type: none"> 3.2.1. Weblogs 3.2.2. Wikis 3.2.3. Redes Sociais 				
METODOLOGIA				
<p>A metodologia adotada proporcionará a construção coletiva do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da cooperação e interação aluno-professor e aluno-aluno, fomentando o debate, a dinamização e aprofundamento das discussões utilizando as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNEB.</p>				
AVALIAÇÃO				
Denominação	Tipo	Critérios de Avaliação	Data	Valor
Meio I Peso 2	Fórum I – Trabalho colaborativo na Web: princípios, características e possibilidades	Participação efetiva nas discussões com contribuições teóricas (baseadas nos textos propostos para o curso) ao tópico de discussão proposto pelo professor formador em cada fórum.	13/08 a	5
		<p><u>Critérios de participação</u> Participante - Oferece pouca contribuição para a discussão; não há evidências de que apresenta conceitos ou opiniões.</p>	29/08	

		Apenas participou porque emitiu uma mensagem, expôs-se frente ao grupo, mas não traz contribuições significativas à temática, não informou nem sugeriu com links, ou outros textos de suporte; (nota 3) Colaborador - Faz intervenções		
	Fórum II - Interfaces para o trabalho colaborativo. 3.2.1. Weblogs 3.2.2. Wikis 3.2.3. Redes Sociais	relacionais colabora com algumas reflexões e indicações referentes à temática em questão; explicita conceitos e expressa posturas, traz alguns elementos para a discussão, mas não vai muito além do texto. (nota 4) Interventor - Faz Intervenções interpretativas e críticas, além de possuir todas as características sujeito colaborador, acrescenta novos elementos à discussão da temática; dá outro direcionamento à discussão, desdobrando-a; sistematiza, amplia o assunto abordado. (nota 5)	29/08 a 17/09	5
			TOTAL	10
Meio II Peso 6	Avaliação presencial (polos) Apresentação e discussão dos textos coletivos (WIKIS) em forma de seminários.			10
			TOTAL	10
Meio III Peso 2	Diário/Blog - Exposição das impressões, descrição de vivências pessoais sobre processo da aprendizagem colaborativa Biblioteca Coletiva Contribuições	Atividade de cunho qualitativo, descrição de vivências pessoais/experiências onde os aspectos referentes à consistência dos depoimentos e a qualidade da produção escrita serão levados em consideração Participação/ contribuição de cada um para para a produção / construção do conhecimento em grupo.	Durante todo o módulo até o dia 15/09	03
	individuais com a indicação de textos, sites, vídeos para a construção de uma biblioteca coletiva WIKI Construção de texto colaborativo a partir das discussões na disciplina, dos textos produzidos em trios, das contribuições postadas na biblioteca coletiva.	As contribuições devem conter um pequeno resumo sobre a contribuição. Criatividade, originalidade e articulação com os conhecimentos teóricos adquiridos no processo da disciplina, exercício do trabalho colaborativo (uso de hiperlinks, imagens, etc)	Durante todo o módulo até o dia 15/09	02
	OBS:Será aberto um	Adequação ao tema; Coesão; Uso das normas da ABNT	Durante todo o módulo até o dia	05

	Fórum no bloco I (tecendo o texto coletivo) que servirá de espaço para as discussões/ participações para elaboração do Wiki	Seguindo os princípios da colaboração/cooperção, será observada também a participação de cada um no processo construção coletiva	16/09	
TOTAL				10
2ª chamada Atividade presencial	Texto escrito (máximo de 2 laudas) produzido individualmente cuja temática será divulgada no momento da avaliação. OBS:será permitida a consulta.	O texto escrito deve atender aos fatores de textualidade da escrita acadêmica, tais como: fundamentação teórica, capacidade de análise, síntese e grau de informatividade. Além disso, deve atender às normatizações do texto científico (ABNT).	01/10	10
Prova final Atividade presencial	Prova escrita	Demonstrar compreensão do conteúdo estudado respondendo às questões para alcançar a média prevista no curso.	15/10	10

REFERÊNCIAS

Básica

ALVES, Lynn, JAPIASSU Ricardo e HETKOWSKI, Tânia. **Trabalho colaborativo na/em rede:** entrelaçando trilhas produzido colaborativamente disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/index.htm> Acessado em 24/06/09.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência** - o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

OKADA, Alexandre Lilavati P. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e cooperação. In: SILVA, Marco.(org) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

VARELLA, Péricles Gomes et al. **Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem:** a experiência inédita da PUC-PR. Revista Diálogo Educacional – v. 3, nº 6, p. 11-27, maio/agosto, 2002.

Complementar

Toda referência do módulo impresso e as disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

ANEXO D

Design das disciplina pesquisadas no AVA



Universidade do Estado da Bahia

Ambiente Virtual de Aprendizagem

[Atualizar perfil](#)


Portal UNEB Campus Virtual

AVA ▶ ESPEAD02-MPED
Mudar função para... [Ativar edição](#)

Calendário

março 2013

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Seleção de Eventos

Global Curso
 Grupo Usuário

Participantes

Participantes

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Mary Valde Souza Sales (PF)

Mensagens

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes PF 1

Mensagens...

Atividades

Chats
 Fóruns
 Recursos
 Wikis

Últimas Notícias

Acrescentar um novo tópico...

4 Dez, 16:00
Aldaci Santos Lopes ESP-G3 TD / PO
Web Conferência mais...

4 Dez, 15:45
AYDE DE SOUZA BARBOSA E SOUZA FCPT-20102-G1 / ESP-G2 TD
Web Conferência mais...

25 Nov, 09:47
Aparecida Aguiar Lima BRU TP
ENCONTRO PRESENCIAL mais...

17 Nov, 22:36
EMILIANA VIEIRA DA SILVA FCPT-20102-G3 / ESP-G7 TD
Confirmado Encontro em 20/11/2010. mais...

17 Nov, 17:13
Maria José de Barros Moraes LFS TP
Polo de Lauro de Freitas mais...
Tópicos antigos ...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Administração

Ativar edição
 Configurações
 Designar funções
 Notas
 Grupos

Programação

MÓDULO II

MEDIÇÃO PEDAGÓGICA

Prezados Cursistas,

Sejam todos, muito bem vindos!!!

Nesta disciplina estudaremos aspectos referentes às concepções de educação, mediação pedagógica e das tecnologias de informação e comunicação no processo de formação, bem como o papel do professor nesse contexto de desenvolvimento crescente da Educação a Distância online.

Bom estudo!

Vânia Valente

1  **A Disciplina**

-  PLANO DE CURSO
-  CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
-  ORIENTAÇÃO DE ESTUDO
-  Calendário Módulo II

 **Espaço de Interação**

-  Fórum de notícias e avisos
-  Fórum Aberto
-  Fale com a Coordenação
-  Sala de Bate-papo Aberto
-  Fórum de Tutores

2 **Bloco 1**

A EAD E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ONLINE

-  Vídeo - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA _ PIERRE LÉVY
-  Leitura - MÓDULO DA DISCIPLINA_ MPED
-  Leitura - EAD.DESAFIOS PEDAGÓGICOS
-  Atividade - A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ONLINE

3 **Bloco 2**

A MEDIAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR EM AMBIENTES ONLINE

-  Vídeo - CO-AUTORIA E MEDIAÇÃO
-  Vídeo - INTERAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR _ ALEX PRIMO
-  Leitura - MÓDULO DA DISCIPLINA
-  Leitura - MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA _ OKADA
-  Atividade - A MEDIAÇÃO EM AMBIENTES ONLINE

4 **Bloco 3**

A IMPORTÂNCIA DOS MEDIADORES TECNOLÓGICO

Esclarecimento web conferência dia 04/12

Prezados,

Estive no Pusai hoje, 04/12 às 14:10 para realização da web conferência como anunciado, junto com Danila que faz o apoio técnico, mas encontramos o Pusai fechado... só encontramos lá o porteiro. E é isso...

Até mais,

Vânia Valente

Calendário

março 2013

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Seleção de Eventos
 Global Curso
 Grupo Usuário

Participantes

Participantes

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Mary Valda Souza Sales (PF)

Mensagens

Tereza Cristina Pereira Carvalho
Mensagens...

Atividades

Chats
 Fóruns
 Recursos
 Tarefas

Últimas Notícias

Acrescentar um novo tópico...

5 Jun, 19:57
Marcia Figueredo D'Souza ESP-G8 TD
ATENÇÃO: Matrícula Módulo III mais...

1 Jun, 08:24
Roselene Hora de Souza Xavier ESP-G6 TD
Adiamento do presencial de 04/06 mais...

20 Mai, 12:09
Maria Núbia Vieira da Silva Nascimento ESP-G5 TD
Alunos que farão Prova Fina de DEMD - G5 mais...

20 Mai, 00:34
Maria Dilma de Souza Santos ESP-G10 TD
calendario do modulo III mais...

20 Mai, 00:25
Vera Lucia Ramos de Oliveira CT
ATENÇÃO - Correção do Sistema de Notas - MP mais...
Tópicos antigos ...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

 Calendário...
 Novo evento...

Administração

Ativar edição
 Configurações
 Designar funções
 Notas
 Grupos
 Importar
 Reconfigurar
 Relatórios
 Perguntas
 Arquivos
 Cancelar a minha inscrição no curso ESPEAD02-DEMD
 Perfil

Design e Elaboração do Material Didático

Olá Pessoal,

Sejam bem vindos e bem vindas a disciplina DESIGN E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO. Esta disciplina tem um caráter teórico-prático, pois aqui vocês vão retomar o que estudaram, refletiram até o momento sobre a educação a distância para, aqui, colocar em prática o planejamento e a produção do material didático.

Sintam-se a vontade para colocar a criatividade para funcionar, exercitar a capacidade de escrita e de organização do pensamento utilizando as diversas mídias.

Não economizem determinação, colaboração e criatividade. Vamos interagir para construir.

Profa. Mary Sales

ATENÇÃO AOS NOVOS PRAZOS DAS TAREFAS E DATA DO PRESENCIAL

- ATIVIDADE 5 - FÓRUM - 26/03
- ATIVIDADE 6 - PLANEJANDO UMA VÍDEO-AULA - 02/04
- ATIVIDADE 7 - PRESENCIAL - 09/04 - **Apresentação da Vídeo-aula**
- ATIVIDADE 8 e 9 - 30/04

PARA ESCLARECIMENTO DE TODOS SOBRE AS NOTAS DAS ATIVIDADES:

- 4 fóruns - Atividades 1, 3, 5, 8 - Valor: 2,5 cada
- 3 tarefas - Atividades 2, 4, 6 - Valor: 2,0 - 5,0 - 3,0
- Vídeoaula - Atividade 7 - Valor: 5,0
- Sala virtual- Atividade 9 - valor: 5,0 (Planejamento e a sala no laboratório).

Profa. Mary Sales

PROVA FINAL - Disponível no fórum de tutores. Lembro que, preferencialmente, a primeira questão da prova deve ser digitada no polo.

2a chamada de DEMD - Estão disponíveis no fórum de tutores as atividades de 2a chamada - resalto que só farão essas atividades os estudantes que não fizeram a vídeo-aula e nem elaboraram com a sala de aula virtual.

NOVO!
30 de abril - prova final de Metodologia da Pesquisa e 2ª chamada de Design.

13 de maio - data limite para os tutores fecharem as notas de DEMD e divulgarem o nome dos alunos que farão a final
21 de maio - prova final de Design

Coordenação

POSTAR PROVA FINAL

1

A Disciplina

- Plano da Curso
- Orientação de Estudo
- Cronograma de atividades
- Calendário Módulo - atualizado em 01.2011

2

Espaço de Interação

- Fórum de notícias e avisos
- Fórum Aberto
- Fale com a Coordenação
- Sala de Bate-papo Aberto
- Fórum de Tutores

3

Biblioteca

- Acervo
- Módulo da disciplina

4

Videoteca

- Vídeoaula 1 - Apresentação da disciplina
- Vídeo 1 - Inquietação - Necessidade e motivação do planejamento
- Vídeoaula 2 - Conceitos de Hipermídia, Hipertexto e Multimídia
- Vídeoaula 3 - Planejamento e escolha das mídias
- Vídeoaula 4 - Reflexões sobre a disciplina

2

Bloco 1

PLANEJAMENTO, DESENHO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

De 05 a 18 de fevereiro de 2011

O objetivo desse bloco temático é pensar o planejamento como essencial para produção do material didático em qualquer mídia, conhecer e compreender a importância do desenho didático e da escolha das mídias para composição do material didático na educação a distância.

Para isso vamos conversar um pouco sobre questões transversais importantes como o planejamento, direitos autorais, autoria, desenho didático e avaliação do material didático.

Esse bloco é transversal a todo desenvolvimento da disciplina e ele se constituirá na base de referência para o desenvolvimento dos blocos temáticos posteriores.

Vamos lá!!!

-  O desenho didático interativo na educação online
-  EAD e o material didático: reflexões sobre a mediação pedagógica



Tarefas que serão realizadas

-  Atividade 1 - O Planejamento a hipermídia, o hipertexto e a multimídia: possibilidades na EAD
-  Atividade 2 - Definindo o material didático a ser construído (tipo de mídia)

3

Bloco 2

MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO

De 19 a 27 de fevereiro de 2011

O objetivo desse bloco temático é possibilitar que conheçam o processo de elaboração do material didático impresso para EAD e reconheçam a importância do material impresso para os processos de aprendizagem e orientação do cursistas.

Para isso vamos conhecer os processos de elaboração do material didático impresso, a forma de escrita e estruturação desse material, assim como a necessidade de uso de uma linguagem própria que aproxime o texto acadêmico do estudante em processo de aquisição de conhecimentos.

Vamos refletir e exercitar a elaboração do material didático impresso (MDI).

-  Material didático impresso
-  Manual de orientação para elaboração do MDI da UNEB



Tarefas que serão realizadas

-  Atividade 3 - Material Didático Impresso, planejamento e linguagem: possibilidades e entraves
-  Atividade 4 - Ensaaiando a elaboração do MDI

4

Bloco 3

PRODUÇÃO DE VÍDEO-AULAS

De 28 de fevereiro a 19 de março de 2011

Com esse bloco temático temos o objetivo de auxiliar o professor a compreender o processo de produção das vídeo-aulas e produzi-las de forma tranquila e com qualidade, além de possibilitar que exercitem a produção de um material de orientação no formato de vídeo-aula de forma coerente com as orientações de estudo de proposta nessa disciplina.

Sintam-se a vontade para exercitar e vamos conversar um pouco sobre isso!

-  Processo de Produção de Vídeo-Aulas



Tarefas que serão realizadas

-  Atividade 5 - Como as vídeo-aulas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem
-  Atividade 6 - Planejando uma vídeo-aula - O ROTEIRO
-  Dúvidas sobre a produção do roteiro de vídeo
-  Atividade 7 - Produzindo uma Vídeo-Aula

5

Bloco 4

CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

De 20 de março a 09 de abril de 2011

Agora vamos conhecer os processos de planejamento e construção da sala de aula virtual, isto é, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de um curso, do espaço que sustenta o desenvolvimento dos cursos implementados no formato EAD.

Esse bloco temático objetiva fornecer possibilidades para que possam fazer o uso máximo dos recursos de comunicação do moodle, bem como compreender a importância do desenho didático de uma sala de aula virtual para o bom desenvolvimento de uma disciplina e da aprendizagem dos cursistas.

A sala de aula virtual, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é o espaço para formalização do processo educativo na EAD da UNEB e de qualquer outra instituição. Então vamos fazer um *tour* pelos processos e etapas de construção de uma sala de aula virtual no AVA.

Bem vindos ao espaço para pensar, discutir e fazer EAD on line!

Atenção!

Os laboratórios para construção da sala de aula virtual já estão disponíveis. Cada grupo/equipe de trabalho deve utilizar apenas um tópico do AVA para trabalhar. Organizem-se, respeitem os espaços do outro e, antes de tudo planejem buscando utilizar o material já elaborado nas atividades anteriores para enriquecer a sala de aula virtual.

Desenho didático e o planejamento da sala de aula virtual

Preparação de conteúdo para WEB



Tarefas que serão realizadas

Atividade 8 - AVA, desenho didático e as várias mídias: a sala de aula virtual e suas potencialidades

Atividade 9 - Construindo a sala de aula virtual

ACESSO ÀS SALAS DOS LABORATÓRIOS - POR GRUPO

Clique na sala abaixo correspondente ao seu grupo

- Laboratório DEMD - Grupo 1
- Laboratório DEMD - Grupo 2
- Laboratório DEMD - Grupo 3
- Laboratório DEMD - Grupo 4
- Laboratório DEMD - Grupo 5
- Laboratório DEMD - Grupo 6
- Laboratório DEMD - Grupo 7
- Laboratório DEMD - Grupo 8
- Laboratório DEMD - Grupo 9
- Laboratório DEMD - Grupo 10
- Laboratório DEMD - Grupo 11
- Laboratório DEMD - Grupo 12

AVA - Módulo I 2010

Acesso ao AVA - Módulo I

Calendário

março 2013						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Seleção de Eventos

- Global
- Curso
- Grupo
- Usuário

Participantes

Participantes

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Programação

SEJAM BEM VIND@S AO MÓDULO III
DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EAD.

A Coordenação

TRABALHO COLABORATIVO NA WEB



Fonte: http://usabilidoido.com.br/a_importancia_da_colaboracao_na_web_20.html

Caros Cursistas,

Mensagens

Tereza Cristina Pereira Carvalho 1
Fagundes PF
Mensagens...

Atividades

- Chats
- Diários
- Fóruns
- Glossários
- Recursos
- Wikis

Últimas Notícias

Acrescentar um novo tópico...

13 Out, 10:09
AYDE DE SOUZA BARBOSA E SOUZA FCPT-20102-G1 / ESP-G2 TD
Alunos que farão prova Final mais...

11 Out, 15:03
Roselene Hora de Souza Xavier ESP-G6 TD
Parabéns Professor!!!!!! mais...

9 Out, 12:20
Alfari Santos Linae ESP-G3 TD / disciplina TCW mais...

19 Set, 08:54
Roselene Hora de Souza Xavier ESP-G6 TD
Ajustes finais no wiki mais...

13 Set, 14:04
Roselene Hora de Souza Xavier ESP-G6 TD
Chat com o G12 mais...
Tópicos antigos ...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas

Esta disciplina tem como objetivo a reflexão sobre as categorias e ações que permeiam o trabalho colaborativo na web oferecendo para vocês subsídios teóricos e técnicos para que possam fazer um exercício dinâmico a fim de efetivar os processos de aprendizagem colaborativa na Educação a Distância.

Aqui vamos retomar vários tópicos abordados nas outras disciplinas para exercitar a colaboração na web.

Profª Cláudia Aragão

A Disciplina

- Calendário Módulo III
- Programa da disciplina
- Roteiro de atividades e avaliações presenciais
- Prova Final 15/10

Espaço de Interação

- Fórum de notícias e avisos
- Fórum Aberto
- Fale com a Coordenação
- Sala de Bate-papo Aberto

Biblioteca

- Acervo
- Módulo da disciplina
- O que são redes sociais?
- Tecnologias para a colaboração
- Tecendo o texto coletivo
- Ambientes colaborativos

Videoteca

- Videoaula 1: Apresentação e organização da disciplina
- Videoaula 1.1: Princípios, características e possibilidades do TCW
- Videoaula 1.2: Princípios, características e possibilidades do TCW
- Videoaula 2: Categorias que favorecem o TCW
- Videoaula 2.1: Categorias que favorecem o TCW
- Videoaula 3: Ambientes de aprendizagem e interfaces para o trabalho colaborativo
- Videoaula 3.1: Ambientes de aprendizagem e interfaces para o trabalho colaborativo
- Videoaula 3.2: Ambientes de aprendizagem e interfaces para o trabalho colaborativo

2

Bloco 1

De 13 a 29 de agosto de 2011

Neste bloco, abordaremos os princípios, características e possibilidades do Trabalho Colaborativo na Web, discutindo, também, os processos da aprendizagem colaborativa.



- Trabalho colaborativo na/em rede
- Características e possibilidades do Trabalho colaborativo
- Escrita colaborativa
- Trabalho colaborativo
- Tecendo o texto coletivo
- Escrita colaborativa
- Biblioteca coletiva

3

Bloco 2

De 29 de agosto a 17 de setembro de 2011

Aqui, discuremos algumas categorias que contribuem para o desenvolvimento de processos colaborativos de aprendizagem, criação de novos espaços, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento.

- Expondo minhas impressões sobre o trabalho colaborativo
- Como fazer emergir a colobolação e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem
- Interfaces otimizadoras do trabalho colaborativo
- As redes sociais no ensino
- Redes Sociais
- Blogs na educação

Você acessou como Mary Valda Souza Sales (PF) (Sair)



