

Práticas de ensinar a distância em cursos presenciais

Guaracira Gouvêa¹

guaracirag@uol.com.br - UNIRIO

Resumo

A necessidade de se problematizar a inserção das tecnologias contemporâneas nos processos educacionais exige um exame crítico das questões que envolvem as relações que se estabelecem entre sujeitos em práticas educativas nas quais as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se fazem presentes. Nesse sentido, a pesquisa *Formação de Professores e Educação a Distância – produção, utilização e avaliação de materiais didáticos*, com financiamento do CNPq, investigou o desenrolar de práticas educativas na implantação de disciplinas, parcialmente a distância, em cursos de graduação presenciais. Neste trabalho, apresentamos os resultados e discussões do processo de avaliação da implantação de 20% da carga horária da disciplina Leitura e Produção de Imagens do curso de licenciatura em pedagogia da UNIRIO, focalizando: condições de funcionamento; produção dos materiais didáticos; práticas realizadas pelos atores sociais envolvidos, buscando perceber como são estabelecidas redes de conhecimento entre sujeitos. Os documentos analisados foram: gravações e transcrições das reuniões de produção do material; caderno de registros do professor; relatório das diferentes formas de comunicação. As categorias analíticas utilizadas foram construídas considerando a literatura da área e a compreensão de documentos oficiais. São elas – *infra-estrutura de apoio, material didático e interação entre alunos e professores*. As análises mostram que o desenrolar das diversas práticas possibilita aos estudantes e professores participar de práticas da cibercultura, vivenciando aspectos que os colocam em condições de criticar e de decidir que caminhos percorrer.

Palavras-chave: educação a distância; formação de professores; tecnologias de informação e comunicação.

Distance learning practices in face to face courses

Abstract

The need to discuss the insertion of current technologies in educational processes calls for a critical examination of the issues involving the relations between subjects engaged in educational practices that embrace information and communication technologies (ICTs). In this sense, the piece of research *Formação de Professores e Educação a Distância – produção, utilização e avaliação de materiais didáticos* (Teacher Training

¹ (Doutora em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

and Distance Education – production, use and evaluation of teaching materials), funded by the CNPq, analyzed the development of educational practices in the implementation of hybrid disciplines that blend face-to-face instruction with online learning in on-campus undergraduate courses. In this paper, we show the results and discussions related to the evaluation process of the implementation of 20% of the class workload of the discipline Reading and Image Production in the pedagogy course at UNIRIO, focusing on: working conditions, the production of teaching materials and the practices adopted by the social actors involved, with a view to finding out how knowledge networks are established between subjects. The documents analyzed were: recordings and transcriptions of meetings referring to the production of these materials, teachers' classroom diaries and reports on different forms of communication. The analytical categories used were defined taking into account specialized literature on this area of knowledge and also the understanding of official documents. They are: supporting infrastructure, teaching materials and teacher/student interaction. The analyses carried out show that the use of several practices enables students and teachers to participate in cyberculture practices, experiencing aspects which make it possible for them to criticize and decide future courses of action.

Key words: Distance education; teacher training; information and communication technologies.

Introdução

Atualmente, a existência de discursos, expressos nas leis educacionais e em parte da produção acadêmica contemporânea, colocando as tecnologias como relevantes e necessárias aos processos educacionais, exige, antes de qualquer filiação, um exame crítico das questões que envolvem as relações que se estabelecem entre sujeitos em práticas educativas nas quais as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se fazem presentes. Em um primeiro momento, é preciso destacar que, como nos informa Belloni (2002), os processos de ensinar e aprender sempre estiveram associados a diferentes tecnologias de comunicação, sejam as associadas a técnicas mais simples ou as mais sofisticadas, e, nesse contexto, os processos educacionais presenciais ou a distância recorrem, em diferentes momentos, à mediação de um artefato técnico para estabelecerem uma ação comunicativa.

Ao estudarmos a formação de professores inicial ou continuada precisamos considerar que a mediação técnica está presente nos processos de socialização destes, e, assim, não podemos ignorar as formas de relações estabelecidas entre estes e os artefatos técnicos contemporâneos, seja nas práticas de estudo, no trabalho ou no entretenimento. A escola

constitui-se em um dos espaços de socialização e os artefatos técnicos estão na escola, assim a demanda é por problematizá-los. Belloni (2002) sugere que estes

sejam utilizados em suas duas dimensões: ao mesmo tempo como **ferramentas pedagógicas** extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como **objeto de estudo complexo e multifacetado**, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares (p.5).

A pesquisa *Formação de Professores e Educação a Distância – produção, utilização e avaliação de materiais didáticos*, empreendimento interinstitucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, com financiamento do CNPq, tendo como referência os aspectos abordados acima, investigou o desenrolar de práticas educativas, mediadas por ambiente virtual de aprendizagem, na implantação de disciplinas parcialmente a distância, de cursos presenciais de graduação, vivenciadas por professores e estudantes.

A escolha por implantar essas práticas está fundamentada no entendimento de que futuros professores devem vivenciar situações didáticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação para que possam compreendê-las e problematizá-las. Além disso, como escolhemos realizar as situações didáticas a distância, propúnhamos que os futuros professores vivenciassem em sua formação aspectos da cibercultura, já vividos por eles em seus cotidianos.

A injunção de diferentes acontecimentos nos possibilitou realizar esta escolha, particularmente os associados à política educacional para educação a distância no que se refere à formação de professores. Desses acontecimentos, destacaremos os mais relevantes para situarmos as questões de nossa pesquisa:

- ***a legitimação por intermédio da legislação***

O ordenamento legal da educação a distância que se desenhou na década de 1990, com a culminância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que teve continuidade no início dos anos 2000 e se consolida com a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil.

No contexto nacional, o ano de 1996 marca a legitimação da EAD, em termos legais, pois a LDB a institucionalizou em alguns níveis. No que se refere ao ordenamento legal e às conseqüentes políticas públicas dele advindas, alguns pontos devem ser citados:

I – A Lei 9.394 de 20/12/1996, mesmo não dedicando um capítulo especial a esta modalidade, representa um marco para o seu reconhecimento.

II – O Decreto 2.494 de 10/02/1998 traz a definição legal: art. 1º “forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (FRAGALE FILHO, p. 15, 2003).

III – A Lei 10.172 de 09/01/2001, o Plano Nacional de Educação, traz um enfoque positivo ao apontar para as possibilidades da EAD relativas à universalização e democratização do ensino, além das reflexões que esta modalidade pode provocar sobre as concepções educacionais.

- ***a expansão do ensino superior***

A partir da década de 1960, as políticas voltadas para este nível de ensino vieram, paulatinamente, modificando as formas de ingresso, pressionando para o aumento de vagas e o delineamento dos cursos superiores em um contexto de mudanças aceleradas em diversos níveis, particularmente nas relações de trabalho. A conjugação deste novo contexto com a crescente expectativa de formação especializada em várias áreas geraram ações que reverberaram nas estruturas do ensino superior. Para atender a essa demanda por professores e a necessidade de ampliar a qualificação em outras áreas, “as políticas públicas brasileiras têm sido dirigidas na perspectiva de que, até 2011, 30% dos estudantes egressos do ensino médio devam estar com acesso garantido no ensino superior” (ZUIN, 2006, p.944).

Além disso, essa universidade está, contemporaneamente, e em função de sua relação com o contexto sócio-econômico cultural, na confluência dos processos de trocas econômicas globais, das transformações políticas e culturais. A demanda pelo aumento de oferta de vagas tem, ao longo do século XX, reverberado em diretrizes e decisões relacionadas à expansão do ensino superior e sua adequação às novas e diferentes necessidades de formação para uma sociedade globalizada.

- ***o impacto tecnológico***

O impacto tecnológico provocado principalmente pelo advento do computador e da Internet, em diferentes instâncias da ação humana, como nas formas de comunicação e busca de informação, bem como na elaboração de modelos de produção de conhecimento, nos leva a considerar que estão surgindo novas formas de pensar e de aprendizagem. Segundo Belloni (2002) estas formas são mais abertas e mais flexíveis e consideramos que se inserem nas possibilidades dadas pelos artefatos técnicos

contemporâneos de mudarmos o modelo comunicacional. Como nos informa Silva (2003), precisamos adotar um modelo que deixe de ter um único emissor e passe a ser constituído de interações em que os papéis de emissor e receptor são flexíveis. Assim, são criados espaços de co-criação e os sujeitos nas práticas comunicacionais tornam-se operativos.

No entanto, não é possível abordar o impacto tecnológico nas práticas sociais contemporâneas sem destacar que, ao longo da história da humanidade, as tecnologias de informação e comunicação sempre criaram condições para a (re)organização das nossas relações sociais no tempo e no espaço, (re)definindo esses próprios conceitos (CASTELLS, 2005) e os de ensinar e aprender. Ainda, é preciso ressaltar que elas estão fortemente associadas à concepção hegemônica de sociedade que define políticas de desenvolvimento científico e tecnológico, gerando aparatos técnicos que possibilitam a transmissão ou reprodução e a recepção de atos de fala, de escrita, de gestos, de imagens, criando infinitos textos. No entanto, os usos das tecnologias de informação e comunicação não são definidos estritamente por elas, mas sim pelas políticas definidoras de seus usos ou pelas apropriações cotidianas de seus usuários. Assim, transformando as políticas, podem-se mudar as tecnologias, bem como pelo seu uso criar modos de apropriação.

- ***formação de professores inicial e continuada***

A formação inicial de professores é de responsabilidade de instituições que são autorizadas, pela legislação de um determinado momento histórico, a ministrar essa formação, e o diploma outorgado por essas instituições permite que esse professor atue no nível indicado por sua titulação. No entanto, no Brasil, convivemos até hoje com diferentes níveis de formação de professores, desde os denominados professores leigos (com baixa escolaridade) até os com formação em nível de pós-graduação *strito-sensu*. No Brasil, ao longo do século XX, diferentes programas foram e são elaborados no sentido de suprir a ausência de formação inicial adequada, constituindo-se, assim, em programas de suplência.

No que se refere à formação continuada, esta estaria voltada para a atualização e para correção da formação inicial. Os programas de formação continuada podem ser implementados por diferentes instituições, públicas ou privadas, sendo de pequena ou longa duração, e de diferentes formatos.

No entanto,

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países

desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p.58).

O que podemos apontar é que, atualmente, a formação continuada confunde-se com a formação inicial e atende a perspectiva colocada pela educação ao longo da vida, colocando-se a demanda tanto para os programas de suplência da formação inicial, como para os de formação continuada. Verifica-se que cada vez mais a formação, mesmo tendo uma base inicial legal, tem que ser continuada, ao longo da vida (FILATRO, 2004; BELLONI, 2002).

A idéia fundamental de educação ao longo da vida, expressa em documentos oficiais nacionais e do exterior, busca ultrapassar a distinção tradicional entre educação inicial e permanente, pois pensa em uma sociedade educativa, na qual o sujeito deve ter condições de aprender continuamente e desenvolver-se. A educação, assim, passou a ser concebida como um processo permanente. Até então, o que era uma atividade limitada à determinada fase da vida, torna-se, agora, uma necessidade constante.

Educação a Distância

No campo da educação, uma forma de dar conta das injunções expostas acima, como a demanda pela expansão do ensino superior, a formação continuada de professores, a educação ao longo da vida e a necessidade da inserção das tecnologias de informação e comunicação em situações didáticas, na busca pela inclusão dos estudantes na cibercultura, começou a ganhar força: a Educação a Distância.

O ensino que se caracteriza, primordialmente, pela distância física entre docente e discente não constitui uma novidade. No entanto, nas últimas décadas ele foi revisitado e teve um grande impulso em decorrência da legislação (Gouvêa & Oliveira, 2005), das políticas públicas, particularmente para a formação de professores do ensino básico (GATTI, 2008), e dos recursos técnicos e pedagógicos possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (MORAN, 2007; KENSKI, 2007).

Ao longo da história da educação no Brasil, os programas de formação inicial ou continuada na modalidade a distância estão sempre utilizando os diferentes recursos das tecnologias de informação e comunicação - TIC (BELLONI, 2001; TORRES, 2004; CAPISANI, 2000; PFROMM, 2000). Vale destacar que, desde o envio de

correspondência escrita até o uso da Web, programas em educação a distância vêm adotando tecnologias mais avançadas, que constituíram um grande facilitador do processo de implementação de tais programas (MORAN, 2007; KENSKI, 2007; PRETO, 2008) e que têm procurado suprir a questão da distância física e as formas de comunicação assíncronas. Tais questões são cada vez mais problematizadas, tendo em vista que as tecnologias contemporâneas provocaram uma compressão espaço-temporal sem precedentes para o homem (GIDDENS, 1991).

Acrescentamos a tal discussão outras que ultrapassam os limites da EAD e necessitam serem destacadas, como o caráter compensatório da educação a distância, pois, no Brasil as ações voltadas à educação a distância, principalmente as que envolvem instituições públicas, associadas ou não às organizações não-governamentais, têm caráter de suprir a demanda gerada pelas deficiências do sistema formal, e essas ações buscam sempre compensar, de forma rápida, a defasagem na formação inicial ou continuada do trabalhador, seja ele professor ou não (BARRETO, 2000).

Outro ponto a ser discutido é a adoção da perspectiva da educação ao longo da vida. É necessário compreender o que está implicado neste princípio, que reforça no sujeito a importância de desenvolver a habilidade de procurar constantemente, dentro e fora do contexto escolar, as condições e a percepção da busca do conhecimento, que lhe possibilitem o crescimento profissional. E indagamos: onde se insere a atuação sócio-crítica contextualizada? Quais são as condições efetivas de educação permanente, na medida em que o professor utiliza o seu tempo de descanso para realizar as práticas de educação a distância?

Poderíamos argumentar que o estudante dos cursos presenciais noturnos também utiliza seu tempo livre para estudar, mas o que estamos querendo problematizar é que o argumento pedagógico de se adotar a educação a distância está fundamentado na possibilidade da livre escolha do estudante, ou seja, na flexibilização do uso tempo, na construção da autonomia. Na realidade, essas escolhas são dependentes das condições sociais dos sujeitos envolvidos nesses programas e não em uma livre escolha.

Ainda é preciso considerar que toda tecnologia, apesar da sua importância e visibilidade, não constitui a principal característica da mudança no ensino em qualquer momento histórico da educação. O fundamental é o redimensionamento do papel e da função da escola, seus valores e sua finalidade. “A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas” (DRUCKER, 1999, p. 189).

O desafio está na capacidade que temos de mobilizar forças para identificar este processo e nele atuar mais agilmente (*navegando, surfando, pirateando*),

mas, sobretudo para bem caracterizar e decidir a favor de quem esse desafio vai ser exercido (ALVES, 2001, p.119).

O caminho por nós escolhido é pensar e problematizar tais relações no âmbito do ensino público superior. Nosso campo de investigação é constituído pela implantação de uma disciplina de graduação em Pedagogia que foi ministrada parcialmente a distância, apoiando-se no uso das tecnologias de informação e comunicação.

A opção por não nos paralisarmos diante de um período de descontinuidades e mudanças nos levou a trilhar um caminho do direito ao saber sob múltiplas formas, inclusive educação a distância, principalmente por que estamos falando de formação de professores.

O Estudo

Retomando a questão da reflexão crítica acerca das práticas educativas mediadas pelas TICs, dirigimos nosso olhar para as condições de produção e desenvolvimento da disciplina. Como estratégia, optamos por implantar um módulo da disciplina a distância e proceder a avaliação da implantação desse módulo. Nesta avaliação, focalizamos as condições de funcionamento dessa disciplina e a produção dos materiais didáticos específicos para ela. Procuramos, também, identificar práticas realizadas pelos atores sociais envolvidos na implantação e, por fim, buscamos perceber como são estabelecidas as redes de conhecimento, para entender “por que caminhos (linhas de força) as novas tecnologias e os novos conhecimentos estão entrando na escola, o que a escola faz com isso e o que cria a partir daí” (ALVES, 2002, p.119).

A disciplina apresentada neste trabalho era denominada Leitura e Produção de Imagens, atualmente denomina-se Imagem e Educação e pertence ao currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO. No que se refere ao seu acompanhamento, faz-se necessário considerar como ferramentas metodológicas tanto a observação participante das reuniões de produção do material, gravadas em áudio, assim como o caderno de campo do professor regente da disciplina, “o professor-produtor”, e o registro em relatório das formas de comunicação do tutor com os estudantes.

O corpus de documentos da pesquisa ficou constituído pelo conjunto das transcrições das reuniões de elaboração do material, pelas anotações no diário de campo do professor-produtor, pelo conjunto de materiais disponibilizados na plataforma, pelo relatório do tutor e pelo conjunto de mensagens encaminhadas aos estudantes e dos estudantes encaminhadas ao tutor.

Além desse corpus, gerado durante a implantação da disciplina, o grupo de pesquisadores julgou relevante elaborar um documento que caracterizava as condições iniciais de implantação: a infra-estrutura física e o potencial humano - professores e estudantes - envolvidos na implantação do projeto associado, no caso dessa disciplina, na UNIRIO. Para elaborar esse documento, consultou-se a documentação da Universidade, disponibilizada em papel e na página na Web, foram realizadas entrevistas com o professor para estudar seu perfil e ainda elaborou-se questionário, aplicado aos estudantes, para construir o perfil sociocultural destes últimos.

As categorias analíticas utilizadas nesta pesquisa foram construídas a partir da literatura da área e da compreensão de alguns documentos oficiais. No contexto destes nossos estudos, destacamos a Portaria ESD/SESu 335, de 06/02/2002, que traz o relatório elaborado por um grupo de representantes de várias instâncias governamentais com o intuito de subsidiar a SESu na elaboração de normas para regulamentar a oferta de educação a distância em nível superior, que se encontram na Parte II deste documento e à luz das quais enquadrámos nossas questões. Seleccionamos somente aqueles que se referem estritamente ao delineamento das etapas a distância: *infra-estrutura de apoio; material didático; interação entre alunos e professores; avaliação de ensino e aprendizagem.*

No caso particular deste trabalho, destacamos as categorias de análise *infra-estrutura de apoio, material didático e interações entre alunos e professores*, vinculadas às condições sociais de implantação da disciplina Leitura e Produção de Imagens, pois estamos interessados em discutir, principalmente, a constituição de redes cotidianas de conhecimento quando realizamos práticas educativas mediadas por TICs. Fundamentamo-nos na perspectiva do conceito de redes, estabelecido por Norbert Elias (1994). Para esse autor, sujeito e sociedade não estão subordinados um ao outro, mas se constituem nas relações que formam o tecido da rede. Os nós da rede são constituídos por sujeitos e condições sociais. Em nosso caso, parte da rede é formada por nossas categorias de análise, pelos estudantes e pelo professor e pelas injunções sociais, históricas e políticas da educação a distância. Estamos partindo do pressuposto que essa rede é tecida e destecida no contexto da diversidade histórica e cultural e do reconhecimento do outro, e para cada momento surge uma configuração. Nessa perspectiva, essa rede é assemelhada à rede que se forma nas interações mediadas, principalmente, pelas novas tecnologias de informação e comunicação. São redes flutuantes que se organizam e reorganizam as relações espaço-temporais.

A Rede e seus Nós

- *infra-estrutura de apoio – condições iniciais*

O que denominamos condições iniciais ou infra-estrutura de apoio refere-se ao mapeamento dos elementos prévios ao processo que compreende a implantação de disciplina (ou módulo da disciplina) a distância. Tais elementos podem ser divididos em: *Indicadores institucionais* - a) as condições de infra-estrutura da instituição envolvida – perfil, espaço e instalações físicas; b) o curso; *Perfil dos participantes* - a) perfil dos docentes responsáveis pelas disciplinas; b) perfil dos alunos. O trabalho de mapeamento consiste em delinear as condições e competências que os diferentes atores envolvidos no processo apresentam e que podem constituir facilitadores ou obstáculos ao desenvolvimento de todas as etapas da produção, elaboração, desenvolvimento e avaliação da disciplina.

As condições de infra-estrutura das instituições envolvidas foram escolhidas como parte constituinte das condições de implantação e desenvolvimento das disciplinas, em virtude da correlação entre aspectos logísticos e aspectos didático-pedagógicos que permeia a relação ensino-aprendizagem na modalidade a distância e da pertinência do perfil da Instituição, determinado pelas idealizações e engajamento em projetos na área de EAD.

A partir da organização da análise dos documentos coletados, podemos dizer que a UNIRIO é uma universidade pública e gratuita, com cinco Centros de Ensino e cerca de quatorze cursos de graduação e cinco programas de pós-graduação, sendo um deles em Educação. A partir da constituição do Centro de Ciências Humanas, ao qual o curso de Pedagogia e o programa de Pós-Graduação em Educação estão vinculados, e da Tabela do Corpo Docente por Classe/Titulação e Regime de Trabalho, percebemos que este Centro é dividido por departamentos constituídos de professores que podem oferecer disciplinas a todos os cursos nele existentes. O curso de Pedagogia é administrado pela Escola de Educação que administra também algumas disciplinas das licenciaturas.

A Coordenação de Educação a Distância é um setor que ficou vinculado ao Centro de Ciências Humanas da Universidade do Rio de Janeiro até o ano de 2004, quando passou a ser um órgão da Reitoria. Foi criada em 1995 e, desde então, implementa cursos a distância, voltados para a comunidade interna da universidade ou para a externa. A Coordenação de Educação a Distância participa, como representante da UNIRIO, da Universidade Aberta do Brasil e do Comitê Gestor do Centro Universitário de Educação a Distância do Rio de Janeiro – CEDERJ, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

O espaço da Coordenadoria de Educação a Distância à época da investigação consistia em: 1. sala da Coordenação, sala da secretaria, uma telessala – neste espaço atuava o

monitor; 2. laboratório de Informática – aberto aos estudantes, principalmente no período diurno e com computadores ligados à Internet; 3. biblioteca com terminais para Internet; 4. terminais de Internet – são quatro terminais públicos para uso dos estudantes.

Pela documentação analisada, as condições de espaço físico e de equipamentos foram consideradas a princípio como satisfatórias, mas, a partir das observações do professor em seu diário e do relatório do tutor, observamos que os laboratórios não foram utilizados com a frequência necessária, pois tinham horários livres durante o dia e os estudantes dessa disciplina, em sua maioria, estudam à noite.

O curso à distância de licenciatura em Pedagogia – em parceria com a UERJ é desenvolvido no âmbito do consórcio CEDERJ. À UNIRIO cabe a elaboração dos conteúdos do curso e a administração geral deste. É preciso destacar que o corpo docente do curso presencial de licenciatura em pedagogia participa ativamente do curso a distância, 90% deste corpo docente atuam como coordenadores de disciplinas no curso a distância.

Os cursos de licenciatura presencial e a distância apresentam em seu currículo disciplinas voltadas para a problematização das tecnologias de informação e comunicação, tanto no que se refere a sua conceitualização como ao uso didático destas.

Notamos que a UNIRIO – universidade onde foi desenvolvida a pesquisa – é uma instituição que mostra uma relação direta e intensa com a EAD e as tecnologias de informação e comunicação, o que acaba por revelar uma ambiência para os estudos acerca desta modalidade de ensino e sobre essas tecnologias. Esta, por sua vez, estimula a iniciativa de romper com possíveis bloqueios existentes e ousar colocar a EAD em curso presencial de uma Universidade Federal de Ensino Superior.

A partir da consolidação das entrevistas com os sujeitos envolvidos na implantação da disciplina, isto é, o professor regente, a monitora (tutora) e um administrador, destaca-se que o grupo é formado por uma doutora em Ciências, uma mestranda em educação e um estudante de graduação em sistemas de informação, e todos apresentavam um histórico de pesquisa e atuação em EAD. Além disso, possuem domínio de tecnologias de informação e comunicação e de informática. No entanto, apesar da experiência na produção de materiais escritos para a educação a distância, este grupo não possuía, à época da investigação, experiência consolidada no uso de ambientes virtuais para esta modalidade de ensino.

Para caracterizar o perfil dos estudantes, foi elaborado um questionário sócio-demográfico e cultural, constituído de 74 questões, agrupadas em quatro conjuntos: condições econômicas; condições de estudo; capital cultural e condições de infraestrutura em informática. A disciplina *Leitura e Produção de Imagens*, no período do estudo, tinha 29 alunos, sendo que 25 alunos responderam ao questionário em uma aula

presencial, no mesmo dia de uma das provas presenciais. Os alunos foram numerados de 01 a 25 e suas respostas foram transportadas e organizadas com o auxílio de um programa específico para banco de dados – SPSS –, e para cada aluno foi dado um código, pois isto facilita a organização e análise dos dados em programas de banco de dados. Do levantamento realizado, pertinente a este trabalho, vale informar que: 95% dos estudantes são mulheres; 80% trabalham; 90% tinham acesso a computadores ligados à rede em casa ou no trabalho e 80% liam somente os livros de estudo indicados.

- ***material didático***

Esta categoria procura dar conta dos elementos que constituem os materiais de apoio ao processo. No presente caso, a sua estruturação é demarcada tendo em vista a fase a distância e sua relação com o momento presencial. A adequação de material já existente para uso na fase a distância, a linguagem e o suporte utilizados são elementos que guiaram a análise.

O relato da descrição da implantação da disciplina, descrito abaixo, foi construído a partir do diário de campo do professor e da transcrição das gravações das reuniões de produção. A disciplina *Leitura e Produção de Imagem* foi ministrada em 15 aulas, de quatro horas cada, correspondendo à 60 horas e quatro créditos. A fase a distância foi de 12 horas aula e a presencial, 48 horas aula.

As etapas desenvolvidas para a fase a distância foram: a) escolha da plataforma; b) capacitação da equipe no uso da plataforma escolhida; c) definição das unidades programáticas a serem ministradas a distância; d) escolha e elaboração de procedimentos de ensino, produção dos materiais (conteúdo e tecnologia a ser utilizada) para esta fase; e) formas de organização do acompanhamento (tutoria) e f) avaliação dos estudantes.

a) A plataforma escolhida foi a AulaNet, elaborada por professores da PUC-RJ. A versão utilizada era livre de custos e disponibilizava para o professor espaços para apresentação de conteúdos, bem como diferentes mecanismos de comunicação (síncronos e assíncronos).

b) A equipe ministrante da disciplina estava constituída por uma professora, uma monitora/tutora e um administrador. A capacitação dessa equipe durou cerca de 12 horas, distribuídas em diferentes dias. O administrador ficou responsável pela autorização do funcionamento do curso e inscrições dos alunos, bem como resolvia as questões de funcionamento da plataforma, tanto no que se referia a disponibilização dos conteúdos e atividades como do funcionamento dos mecanismos de comunicação e acompanhamento; a professora, pela elaboração das situações didáticas e a tutora, pelo acompanhamento dos estudantes.

c) A professora responsável por essa disciplina optou pelos tópicos do programa que versavam sobre imagens em movimento em diferentes suportes que correspondem aos últimos tópicos do programa.

d) A professora decidiu por não colocar o conteúdo desse módulo na plataforma e indicou os textos escritos a serem lidos; organizou sessões de projeção dos vídeos a serem estudados, selecionou um conjunto de programas de TV para serem assistidos fora da sala de aula e indicou *sites* para o estudo de imagens. Com esses recursos, organizou três atividades para serem realizadas, individualmente ou em grupos, e posteriormente encaminhadas via plataforma;

e) A tutora ficou responsável pelo recebimento das mensagens e atendimento às dúvidas dos estudantes. Não ficaram estabelecidos horários para essas atividades, mas a tutora acessava a plataforma todos os dias e respondia as mensagens oriundas dos envolvidos na experiência: professor, estudantes e administrador;

f) Os estudantes deveriam se registrar, o administrador do curso deveria autorizar seu registro, o aluno então pedia matrícula na disciplina, o administrador autorizava e então ele poderia navegar pela plataforma. Os estudantes foram avaliados a partir do desempenho nas atividades, mas, como participávamos de uma experiência, esses resultados foram discutidos com eles no sentido de resolver questões associadas ao conteúdo programático e uso desse suporte, pois estávamos inseridos em curso de formação de professores.

A seguir, seguem, transcritos da plataforma, o Quadro 1 e o Quadro 2 - respectivamente, a apresentação da disciplina e uma atividade encaminhada aos estudantes via plataforma.

Quadro 1. Apresentação da Disciplina

Curso Leitura e Produção de Imagem
Descrição:
Disciplina oferecida aos estudantes do curso de pedagogia da Escola de Educação da UNIRIO, dentro da habilitação Educação e Comunicação.
Ementa:
Questões da Semiótica; Imagens fixas e em movimento; Linguagens das diferentes mídias; Ética das Imagens. Leitura de Imagens. O papel da imagem no processo ensino-aprendizagem. Análise crítica de produtos culturais imagéticos. Fases da produção de materiais educativos, de divulgação ou de projetos socioculturais.
Metodologia:

A disciplina será ministrada a distância em um período correspondente a três aulas - 12h . Constará de leitura de textos, de vídeos e de programas de televisão e de realização de tarefas.
Código: HDID118
Instituição:
UNIRIO
CCH
Coordenador: G. G.
Docentes Co-autores: Não existem docentes co-autores no curso.
Mediadores: G. G. (turma 'HDID118')

Quadro 2. Tarefa Disponibilizada na Plataforma

Dados da tarefa 'Tarefa 1a'
Descrição:
<p>AULA 1 A DISTÂNCIA - TAREFA 1A</p> <p>Prazo para encaminhar para a tutora: até 28/11.</p> <p>1.1) Leia o texto: <i>A hegemonia da imagem eletrônica</i>, de Arlindo Machado.</p> <p>1.2) A partir desta leitura, escolha três idéias desenvolvidas nesse texto e elabore comentários tendo como referência as idéias escolhidas e o vídeo a que assistimos no dia 10/11, <i>A velha a fiar</i>.</p> <p>1.3) Caso sinta necessidade, você pode assistir de novo ao vídeo no dia 26/11. OBS: Para tanto, é necessário procurar a tutora na sala 403, das 19h às 20h30m.</p> <p>1.4) Depois de produzir o seu texto, envie-o para seu (sua) colega de dupla e construam uma síntese comunicando-se por e-mail via plataforma. OBS: É necessário que esta síntese seja feita totalmente via Internet - a dupla não deve se encontrar presencialmente para fazer a síntese.</p> <p>1.5) Um dos componentes da dupla deverá encaminhar (até o dia 28/11) para a tutora via plataforma:</p> <p>a) o texto individual de cada componente da dupla;</p> <p>b) o texto síntese produzido via e-mail.</p> <p>1.6) Caso tenham dúvidas, perguntem à tutora por meio de mensagens eletrônicas (e-mail), via plataforma.</p>

Conteudista:	G. G.
Data Limite:	11/12/2004
Arquivo:	Arquivo inexistente

Data de Entrega:	28/11
Nota:	
Comentário:	

Podemos destacar, pela descrição exposta acima, que para esta disciplina foram adotados procedimentos diferenciados e somente alguns apoiados na plataforma. Por exemplo: os textos teóricos foram disponibilizados sob forma impressa; o estudante, caso não tivesse o livro, deveria consultá-lo na biblioteca; os vídeos foram assistidos em horários diferenciados na própria instituição; os programas de TV foram assistidos em locais e horários em conformidade com a disponibilidade dos alunos; as tarefas/atividades foram disponibilizadas na Plataforma.

Outro aspecto a destacar, que emerge da leitura do diário do professor, é que essa opção dificultou a interação do professor com a plataforma que contém campos determinados e que não atendiam plenamente a sua expectativa. Além disso, algumas dificuldades técnicas, discutidas durante as reuniões de produção, estavam relacionadas a essa disciplina, como, por exemplo, a dificuldade de disponibilizar imagens em movimento e de acessá-las.

As práticas de elaboração do material didático, ou seja, das situações didáticas, fez surgir questões que envolvem, principalmente, a escolha de uma plataforma e a capacitação do professor no uso da informática.

- *interações entre alunos e professores*

A tutora da disciplina ficou responsável por receber as mensagens dos alunos e respondê-las. Essas mensagens foram arquivadas em pastas dentro de uma conta de e-mail gratuita da Internet. Assim, foram criadas as pastas Tarefa 1, Tarefa 2, Tarefa 3, Fichamentos, Avaliação, Dúvidas Operacionais, Dúvidas sobre a Leitura da Tarefa, Dúvidas e Problemas com o Ambiente Aulanet. Essas mensagens e as tarefas foram salvas em um editor de texto, sem perder a origem, isto é a autoria.

É importante lembrar que a maioria das tarefas foi recebida por correio eletrônico devido a problemas com o ambiente que estava sempre lento, impedindo os alunos de acessar e colocar seus trabalhos. Por isso, optou-se pela organização e recebimento dos trabalhos em uma conta de correio eletrônico gratuita fora do ambiente. Poucos alunos conseguiram anexar seus arquivos à página.

O material coletado nos grupos de discussão constitui-se do conjunto de respostas dos alunos na Conferência da Tarefa 3, que também foi transportada para arquivos de editor de texto.

Em relação à implantação da disciplina, podemos citar alguns aspectos observados no relatório do tutor:

- O fato de o número de alunos a completar todas as tarefas propostas no momento a distância da disciplina ter sido menor do que o esperado. Os estudantes não eram obrigados a realizar todas as tarefas, pois a não realização significaria falta e, como esse módulo era o último, os estudantes não perderiam a disciplina, caso não as realizassem.
- Os estudantes enviaram mensagens com dúvidas somente acerca da operacionalização das atividades e não perguntaram sobre o conteúdo estudado.
- Muitos alunos tiveram dificuldades com o acesso à Internet.
- Alguns alunos tiveram um ótimo acesso, mas a plataforma tinha problemas que dificultavam sua navegação. Então eles enviavam seus trabalhos por correio eletrônico por fora da plataforma
- Foram muitos os problemas técnicos encontrados entre a plataforma escolhida e o ambiente onde ela foi ancorada e isso dificultou a implantação do momento a distância da disciplina.
- Muitos estudantes recorreram aos momentos de permanência na universidade para tirar suas dúvidas acerca das atividades e do funcionamento da plataforma.

A proposta de realização de atividades, situação didática hegemônica adotada, e o desenho da plataforma determinaram que os estudantes, prioritariamente, se comunicassem para tirar dúvidas acerca dos exercícios. Mesmo quando as dúvidas estavam associadas ao funcionamento da plataforma ou da disciplina, estavam vinculadas à demanda da realização das atividades.

A possibilidade de o estudante se conectar por meio de coordenadas espaço-temporais flutuantes (GARCÍA, 2005) não se concretizou, pois eles deveriam responder a proposições determinadas, com pouca margem para navegações sem direções pré-determinadas. Esta opção descaracterizou o uso dos meios digitais, pois os parâmetros espaços-temporais foram fixados, a linguagem multimídia e formas de comunicação diferenciadas não foram utilizadas. O desenho das situações didáticas e das formas de comunicação ficou submetido ao fluxo de desenvolvimento da disciplina presencial.

A inserção de 20% de carga horária a distância em disciplina presencial torna híbrida essa experiência, pois os estudantes recorriam ora a táticas típicas do presencial (perguntas para o tutor ou professor nos corredores) ou a táticas a distância (envio de mensagem pela internet). As relações espaço temporais dominantes foram as presenciais e essas já estavam postas desde o início da experiência pelo curso presencial.

Os momentos a distância acabaram por se transformar em momentos presenciais, pois estavam inseridos em uma disciplina presencial de um curso presencial. Além disso,

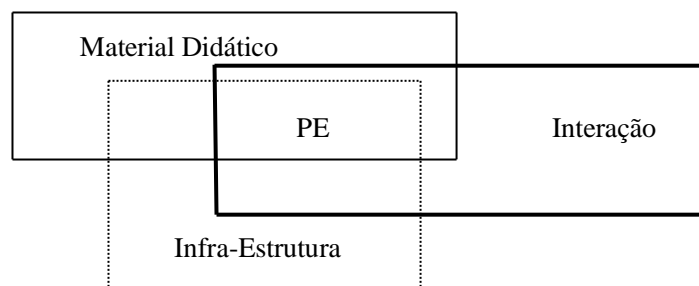
alguns momentos da parte a distância foram presenciais (projeção dos vídeos) e a professora e a tutora estavam na universidade e os estudantes também. Todos esses condicionantes levavam a relações presenciais, enfraquecendo a necessidade de comunicação via Internet.

No entanto, o fluxo intenso de comunicação entre a tutora e alguns estudantes, expresso pela quantidade de mensagens e por seus conteúdos, caracteriza a construção de uma nova possibilidade de se estabelecerem redes de conhecimento, pois foi no uso das tecnologias que estas foram elaboradas.

Conclusão

A dinâmica das relações que se estabeleceram entre os atores envolvidos e o uso dos materiais mediados pelas TICs, em diferentes momentos e contextos, podem ser representados pelo esquema abaixo, que deve ser percebido como em constante reconfiguração.

Figura 1



Os espaços de cada categoria apresentam pontos ou zonas de sobreposição totais ou parciais, visto que as relações se constituem na interação aluno-tutor/aluno-professor via material didático, em um processo facilitado em maior ou menor grau pela infra-estrutura. O ponto de entrecruzamento (PE) das três características é aquele determina o funcionamento desta rede de práticas mediadas pelas TICs em função de um objetivo: aprender leitura de imagem. O grau de interpenetração relaciona-se às relações entre tais espaços: a *infra-estrutura*, em função do seu papel nesta modalidade, tem sua zona de sobreposição com o espaço da *interação*, seja pela disponibilidade de recursos tecnológicos seja pelas condições da equipe e dos alunos em dominar tais recursos. O mesmo ocorre com o material didático, tendo em vista sua condição (se comparada com os momentos presenciais com o professor) e sua circulação garantida pelos meios. O ponto de interseção pode diminuir ou aumentar conforme as reconfigurações da rede, ou

seja, de acordo com o grau de interpenetração das três zonas, que varia em função da relação entre as categorias.

O nosso ponto de interseção representa um nó na rede, um nó em movimento de onde partem e chegam os fios. Ou seja, é no cotidiano de produção do material e de concretização das situações didáticas e do acompanhamento dos estudantes, bem como da rotina de realização de atividades e comunicação dos estudantes entre si e com o tutor e o professor que estes fios vão construindo e reconstruindo as redes.

O material didático, a interação e a infra-estrutura somente constituem elementos na construção do conhecimento na medida em que foram pensados como os fios que compõem essa rede, cuja configuração depende das re-ligações das ações que se desenvolvem entre eles. Importa, aqui, a forma como se tece a rede, como se processam as re-ligações e quais são os fatores que contribuem ou não com a construção da rede, no sentido de estabelecer sujeitos críticos que compreendam em que mundo estão inseridos.

Considerações Finais

Nesta investigação, buscamos problematizar como se estabelecem as relações entre sujeitos em práticas educativas nas quais as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se fazem presentes. Para realizarmos essa problematização, escolhemos estudar situações didáticas realizadas a distância em cursos presenciais de formação de professores e vários fatores precisaram ser considerados, tanto no que se refere às condições macrossociais (as políticas de formação de professores e as diretrizes da legislação para a educação a distância) como as que se referem ao contexto microssocial (as condições institucionais e o uso das tecnologias da informação e comunicação em situações didáticas por professores e estudantes). A articulação entre esses fatores nos leva a indicar aspectos que redimensionam a educação a distância.

Um primeiro aspecto a destacar é que só foi possível construir esse cenário para a investigação porque a legislação brasileira atual inseriu a educação a distância no sistema formal de ensino, o que possibilita a oferta de cursos de formação inicial a distância e permite inserir momentos a distância em cursos presenciais. Os programas implantados a partir dessa legislação têm possibilitado o trânsito de uma forma a outra. Neste sentido, vale destacar as ações da Universidade Aberta do Brasil. Um segundo aspecto é que as tecnologias contemporâneas, com sua característica multimídia, possibilitam ter acesso a diferentes linguagens e criar momentos de interação síncronos, reconfigurando as relações temporais de práticas em educação a distância. Estes dois aspectos apontam a possibilidade, como a literatura tem assinalado, de nos próximos anos haver uma

convergência entre as modalidades presenciais e a distância. Isto significa que será possível transitar entre esses momentos, tanto para professores como para estudantes, em diferentes situações didáticas, elaborando novas formas de tecer as redes de conhecimento.

Seria oportuno perguntar como serão constituídos os espaços e tempos da escola, bem como serão as relações de trabalho e estudo nessas configurações.

Referências

- ALVES, J. R. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectiva*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ALVES, Nilda. GARCIA, Regina, L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BARRETO, Raquel, G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas: Editores Associados, Ano XXIII, abril de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 de novembro de 2008.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, M. Regina Zamith. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.
- CAPISANI, Dulcimira (Org.). *Educação e arte no mundo digital*. Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- GARCIA, GUILLERMO, L. *Modelos de comunicación em Internet*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch, 2005.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, abr. 2008.
- FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado*. São Paulo: Senac, 2004.
- FRAGALE FILHO, R. (Org.). *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- KENSKI, Vani, M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José M. *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelo.htm>. Acessado em: 20 de novembro de 2008.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizado do cinema ao computador*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

PIMENTEL, Nara Maria. O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”. *Educação e Comunicação*. Número 24, ano 13, p.93-128, 1995.

PRETI, Oreste. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e a cidadania*. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto-0008.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2008.

_____. (Org.). *Educação on-line: teorias práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

TORRES, Patricia Lupion. Universidade Virtual: tecnologia e inovação na PUCPR. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.139-154, jan./jun.2007.

VALENTE, José, A. (Org.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

Apresentado ao Conselho Editorial em 07/02/2009 aprovado em 13/08/2009