

Como metas, em termos de mudança de atitude, pretende-se: (a) dotar os mestrandos de conhecimentos que lhes permitam ultrapassar os rótulos simplistas de EAD como “mudança de paradigma” ou, no extremo oposto, “ensino de segunda categoria”; (b) desenvolver neles uma postura crítica sobre os usos da EAD, mediante a estratégia básica de utilizar a pesquisa como elemento intrinsecamente vinculado ao ensino.

Stella Cecília Duarte Segenreich

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

A aula *online* como espaço para discussão e pesquisa sobre a Educação à Distância

The online class as a place for debate and research on Distance Education

STELLA CECÍLIA DUARTE SEGENREICH*

Resumo

Trata-se da análise da trajetória da disciplina *online*, ofertada em um Mestrado em Educação presencial, desde 2003, com o objetivo de dar ao mestrando um espaço de pesquisa e de discussão das políticas públicas de EAD aliadas à prática. A metodologia de análise adotada no estudo se baseia na proposta de McKernan, que associa a abordagem de avaliação formativa aos elementos de um modelo de investigação-ação. Como resultados, os alunos declaram terminar a disciplina mais informados e críticos sobre EAD e dois deles desenvolveram suas próprias pesquisas a partir da disciplina, uma sobre aprendizagem colaborativa e outra sobre a utilização do *wiki* como recurso pedagógico.

Palavras-chave: Educação à Distância. Ensino superior. Aula *online*.

Abstract

This is the trajectory analysis of the online course that has been offered since 2003 at the on-campus Master's Degree Program in Education, with the aim of providing the students with a place for research and discussion of public policies in Distance Education linked to practice. The methodology adopted in this study is based on McKernan's proposal, which associates the formative evaluation approach to the elements of an action research model. As a result, students found themselves more informed and critical about Distance Education and two of them were able to carry out researches based upon the discipline, one into cooperative learning and the other into the utilization of *wiki* as a pedagogical tool.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora da Universidade Católica de Petrópolis - RJ; E-mail: stella.segen@gmail.com

Keywords: Distance education. Higher education. On line class.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais e o aparecimento de plataformas agregadoras de recursos computacionais têm proporcionado cada vez mais espaço para o crescimento da Educação à Distância (EAD), desde versões totalmente *online* até cursos semipresenciais que, em maior ou menor proporção, alternam atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem com encontros presenciais com professores e/ou tutores.

A EAD tem recebido apoio de agências internacionais como o Banco Mundial e a Unesco ou órgãos supraestatais (União Europeia). No Brasil, além dos programas de capacitação para o uso da informática em sala de aula, a EAD tem sido utilizada como estratégia de política pública de certificação, formação inicial e formação continuada de professores em projetos de grande porte como a Universidade Aberta do Brasil. O Programa Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica foi lançado, em 2009, com a meta de atender 300 mil professores. Estes Programas têm sido criticados pelo perfil de ensino de massa, pela utilização da EAD como indicador de queda de qualidade e pelo atrelamento do currículo escolar às necessidades do mercado.

Na perspectiva do currículo, visto como um caminho que inclui contextualização política, fundamentação acerca do enfoque dado ao papel da tecnologia e possibilidade de construção do trabalho pedagógico na prática, este artigo tem por objetivo analisar como esta perspectiva vem sendo contemplada na disciplina optativa semipresencial *Educação à Distância: políticas públicas e práticas institucionais*, integrante do currículo de um mestrado presencial na área de Educação desde 2006.

Para isso é delineado, inicialmente, o contexto em que a disciplina apresenta sua proposta de trabalho. Em seguida, descreve-se como esta disciplina procura levar seus participantes a refletirem sobre as políticas públicas que vem regendo a trajetória da Educação à Distância no Brasil, ao mesmo tempo em que vivenciam esta modalidade de ensino, podendo tirar suas próprias conclusões sobre suas potencialidades e limites.

1. A Educação à Distância no contexto das políticas públicas brasileiras

Em trabalho recentemente apresentado sobre este tema, ficou claro que, desde a institucionalização da Educação à Distância (EAD), pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), esta modalidade de ensino vem ocupando um espaço crescente na educação superior. As primeiras diretrizes da LDBEN/96, como o próprio nome indica, somente abriram oficialmente as possibilidades de oferta de disciplinas e cursos a distância, deixando o detalhamento das normas de credenciamento

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

institucional, supervisão e avaliação para uma fase posterior. Entretanto, nos cinco anos seguintes a Educação à Distância foi regida por interpretação de normas do ensino superior como um todo, ou por portarias pontuais.

Esta realidade traduzia uma tendência da política do MEC, nos 5 primeiros anos de vigência da LDBEN/96, de manter a EAD como um sistema paralelo ao sistema presencial. A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), esta postura política em relação à EAD mudou na medida em que o próprio Estado passou a adotá-la, ainda que veladamente, como uma das suas estratégias de expansão do ensino superior.

Este início pouco organizado não impediu que esta modalidade se expandisse rapidamente, principalmente na rede privada de ensino, passando de 7 para 115 instituições de ensino superior oferecendo cursos de graduação a distância entre os anos de 2000 e 2008, totalizando neste ano cerca de 700 mil matrículas.

A trajetória de abertura do sistema da educação superior para a EAD tem uma história interna de debates, mesmo depois de sua regulamentação em 2005. É necessário, também, registrar o contexto internacional de influência que pesou bastante na institucionalização da EAD no Brasil. As propostas de ação de agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, atribuindo à EAD um dos principais papéis no processo de inovação do ensino superior, têm sido objeto de crítica nos meios acadêmicos. Barreto e Leher (2008), por exemplo, analisam o discurso das agências internacionais e o seu vínculo com a expansão da EAD no Brasil, nos seguintes termos:

Estão em curso ainda outras mudanças congruentes com a agenda do BM, como a Educação à Distância, que vive um verdadeiro boom neste início dos anos 2000. O BM, a Unesco e a OMC sustentam seu caráter revolucionário. Ao mesmo tempo, os governos da América Latina e do Brasil em particular apressam sua regulamentação com vistas à institucionalização desta "modalidade" de curso. Centenas de novos cursos são criados em ritmo meteórico, em uma desenfreada corrida por novas oportunidades de negócios (2008, p. 433).

Esta posição extremamente crítica em relação à EAD, válida para determinadas propostas mercantilistas de ensino de massa, é, por outro lado, uma visão limitada desta modalidade de ensino. Por esta razão, repetidamente tem-se trazido a contribuição de Wilson Azevedo (apud CARVALHO, 2006) que distingue dois paradigmas que sustentam a EAD: o Paradigma Industrial e o Paradigma Informacional. No Paradigma Industrial de EAD, os cursos são previstos para atender a grandes números e, por esta razão, a elaboração do material didático desses cursos, é feita como se fosse

uma linha de produção de fábrica, que não favorece a interação entre os alunos do curso e, frequentemente, a impede. Ainda segundo Carvalho (Ibid.), é o paradigma mais utilizado hoje, principalmente nas instituições de ensino superior que estabeleceram uma extensa rede de pólos educacionais fora de sua sede administrativa.

Quanto ao Paradigma Informacional de EAD, ele surge na medida em que as redes informatizadas e a comunicação mediada por computador permitem a comunicação (e interação) entre os principais atores do processo ensino-aprendizagem – docentes e alunos – em um meio ambiente de informação (ambientes de aprendizagem). Este paradigma, também chamado de Sociointeracionista, enfatiza “a interação entre o docente e os alunos do curso, e entre estes, destacando o trabalho colaborativo, em equipe, gerando sinergia, de maneira mais compatível com as linhas educacionais seguidas atualmente” (CARVALHO, 2006, p. 101). Apesar de serem em menor número, existem várias iniciativas institucionais no Brasil que se pautam por esse paradigma no desenvolvimento de suas atividades de EAD.

Um dos objetivos principais da disciplina analisada neste relato de caso é justamente avaliar até que ponto ela atinge sua meta de desvelar para futuros professores esse paradigma sociointeracionista da EAD associado ao uso de ambientes virtuais que tenham potencialidade para torná-lo uma realidade. Elizabeth Macedo (1997) já destacava, desde a institucionalização da EAD no Brasil, que a associação entre currículo escolar e o mundo produtivo não é nova. Entretanto, a autora defendia uma posição, aqui compartilhada, de que no lugar de rejeitar o computador e a EAD, deve-se estudar criticamente os usos educativos que deles são feitos.

2. Fundamentação da proposta e modelo de análise da disciplina

Na realidade, a oferta da EAD como tema de uma disciplina optativa teórico-prática aconteceu a partir de 2003. Ela foi introduzida no curso como uma disciplina-laboratório, com o objetivo de dar ao mestrando um espaço de pesquisa e de discussão das principais questões ligadas à Educação à Distância tais como: concepção, principais atores envolvidos, uso dos ambientes de aprendizagem e avaliação da aprendizagem. A partir de 2006, a disciplina manteve sua característica de disciplina-laboratório; porém, voltou-se mais para a análise das questões das políticas públicas relacionadas à EAD e das realidades institucionais delas decorrentes, ambas aliadas à vivência dessa modalidade de ensino na própria disciplina. Sua proposta pedagógica tem se fundamentado: a) em um modelo de EAD que valoriza o estar junto virtual (VALENTE, 2009); b) na importância da relação dialógica e da problematização (FREIRE, 1987; 1996); e, c) em uma visão de currículo que não enfatiza competências a serem adquiridas e sim

princípios-chave de conduta na educação (MOREIRA, 2005; SANTOS, 2002; MCKERNAN, 2009).

Valente (2009) destaca, inicialmente, que o uso do computador e da *Internet* trouxe novas possibilidades de aproximação entre aprendizes e o professor. Ele chega a afirmar que “as diferentes pedagogias usadas na EAD variam continuamente, de acordo com o grau de interação entre o aprendiz e o professor” (p. 39). Valente se baseia na mesma diferenciação de paradigmas apresentado por Azevedo dando sua própria denominação. Ao paradigma industrial, Valente (Ibid.) dá o nome de *broadcast*, enquanto identifica o paradigma sociointeracionista como “estar junto virtualmente”. Essas ideias surgiram de sua própria experiência com cursos de formação de professores.

Nesse caso, a ideia de estar junto virtual está vinculada ao acompanhamento “de perto” do professor-cursista em sua reflexão sobre sua prática no ambiente de trabalho. Segundo a análise de Valente sobre suas experiências pedagógicas, “era como estar junto dos professores, porém à distância, acompanhando as práticas que realizavam no dia a dia e, com isso, podendo ajudá-los na implantação da informática nas respectivas disciplinas” (2009, p. 47). Pelo fato da disciplina objeto deste trabalho ser uma disciplina de mestrado, os participantes eram professores universitários e o estar junto não tinha por objetivo imediato a implantação da informática em seus cursos. O importante era manter acesa a discussão de temas frequentemente desconhecidos para parte do grupo e conscientizá-lo criticamente para enfrentar futuros desafios institucionais nesta direção, em suas universidades de origem. As bases teóricas das estratégias utilizadas para levar os mestrandos a essa consciência crítica foram baseadas nas ideias de Paulo Freire (1987) sobre problematização e relação dialógica.

Paulo Freire (1987), pensando sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, caracteriza duas concepções bastante conhecidas sobre educação: a concepção *bancária*, pela qual os educandos são os depositários e os educadores os depositantes das informações - e a concepção *problematizadora*.

Na educação *problematizadora*, Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente, baseada no diálogo e na problematização, como indica Freire.

Nesta perspectiva dialógica, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (1987, p. 68).

A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, oferece por sua criticidade, um constante ato

permanente de desvelamento da realidade [...] procura a imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade, objetivando uma transformação social (1987, p. 71).

Pode-se observar que as citações acima expressam fielmente seu pensamento e de certa forma, se complementam. O diálogo é, portanto, peça fundamental no processo da prática educativa, isto é, indispensável à prática docente. O educador problematizador, incentiva no educando a curiosidade, desafiando o senso crítico, a abertura para perguntas, em um processo de relação dialógica. Portanto,

ensinar é um processo dialógico e ativo do qual educador e educando participam, fazendo com que o educador atue como facilitador e como aquele que apóia o educando, possibilitando-lhe a construção de seu próprio saber. Ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades de construção desse conhecimento por parte do educando, proporcionando ao outro a percepção crítica da realidade que o rodeia (FREIRE, 1996, p. 97).

A educação de que precisamos, segundo Freire, deve ser capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras. Não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos, o que treina em lugar de formar. Tendo em vista a polêmica que envolve a inserção da EAD no sistema educacional brasileiro, a busca de um conhecimento mais profundo sobre a questão e o exercício do pensamento crítico sobre ela se tornam essenciais à proposta pedagógica de uma disciplina oferecida em nível de mestrado.

Finalmente, uma terceira linha teórica que fundamenta a proposta do curso procura ultrapassar a perspectiva do “ensino por competências”, concordando plenamente com o seguinte posicionamento adotado por Moreira (2005), ao defender sua posição em favor de uma formação não subordinada ao mercado de trabalho.

Coloco-me, assim, na contramão dos que vêm insistindo na formulação de currículos com base nas competências a serem deflagradas na prática profissional. Trata-se de visão bastante estreita e sem sintonia com o que venho argumentando (p. 20).

Este posicionamento é compartilhado por vários autores da área de currículo. Santos (2002) destaca, entre os dilemas enfrentados pelos professores na construção de propostas curriculares, aquele que diz respeito aos objetivos da educação: se voltados para a formação humana, ou para o desenvolvimento de competências requeridas pelo mundo do trabalho. Segundo a autora, o que tem sido criticado no ensino por competências

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

é o caráter instrumental que termina assumindo a educação, quando essas são colocadas como objeto central no processo ensino-aprendizagem. Quando se pensa na educação em termos de formação humana não é possível reduzi-la apenas à posse de uma série de competências. Os valores éticos, a sensibilidade, a criatividade, o espírito crítico são aspectos fundamentais na formação do estudante (p. 142).

Tendo em vista a preocupação de desenvolver os valores defendidos por Silva e avaliar até que ponto eles estão realmente contemplados na proposta e na realização do curso em questão, buscou-se apoio na teoria do processo de McKernan (2009) que também vai contra a visão dos racionalistas técnicos. Incorporado a seu modelo de investigação baseado no processo está a necessidade de uma visão crítica-prática da educação dos professores que tem sua origem nas propostas de Stenhouse e Elliot sobre o professor pesquisador e a pesquisa-ação e o relato de Schön sobre a prática reflexiva. Sintetizando, esta proposta coincide com o eixo condutor da disciplina oferecida no Mestrado na medida em que, também nela, “a ênfase está no contexto de compreensão, reflexão e resolução de problemas, frequentemente em cenários de pesquisa em ação” (MCKERNAN, 2009, p. 126).

O modelo de McKernan (Ibid.) se baseia no tripé *meta, estratégia de ensino e critérios para avaliar sua eficácia*, sendo que o desenvolvimento de um curso deve ser visto como uma experiência educacional contínua. É sob esta perspectiva que será desenvolvida, a seguir, a análise da trajetória da disciplina *Educação à Distância: políticas e práticas institucionais*.

3. Análise da trajetória

Esta análise utilizou os registros deste curso nos anos de 2006, 2008, 2009 e 2010 e foi organizada de acordo com os elementos propostos por McKernan: estabelecimento de metas, as estratégias de ensino, critérios para avaliar sua eficácia.

As quatro disciplinas foram desenvolvidas na Plataforma Moodle, escolhida pela universidade para ser o seu ambiente de aprendizagem. A universidade em que se situa o mestrado optou, desde o início de sua experiência com EAD, por plataformas de acesso gratuito. Primeiramente ela utilizou o AulaNet e, a partir de 2006, optou pelo Moodle, que vem sendo adotado crescentemente por instituições de ensino superior tanto no Brasil como no exterior. O fato deste ambiente virtual de aprendizagem apresentar, em sua fundamentação teórica, uma proposta socioconstrutivista, que viabiliza a interação professor-aluno-curso, tem aberto espaço para sua maior utilização. Segundo Alves (2009)

o ambiente Moodle 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. Estas interfaces ampliam o espaço para discussão dos conceitos que são trabalhados nas disciplinas, permitindo que sejam estabelecidas práticas colaborativas de aprendizagem (p. 188).

Outro ponto importante é que o Moodle permite que o professor gerencie a interface, ativando ou desativando vários recursos oferecidos ao aluno. Dentre os recursos mais utilizados pelos professores podem ser citados: *chat*, fóruns, glossário, textos colaborativos (*wiki*, blog). No caso desta disciplina foram feitas escolhas dentre os recursos oferecidos pelo Moodle para atender às necessidades da sua proposta pedagógica. Eles serão apresentados na descrição das estratégias pedagógicas adotadas.

3.1. As metas da disciplina

Desde 2006, têm sido estabelecidos os seguintes objetivos gerais para a disciplina

- *Levar os participantes a tomar conhecimento e experimentar na prática a modalidade da Educação à Distância assim como suas repercussões na definição das políticas públicas de Ensino Superior após a LDB/96.*
- *Contribuir para o desenvolvimento de uma postura do educador como usuário aberto, crítico, seletivo das novas modalidades de ensino (SEGENREICH, 2009a, p. 11).*

Como metas, em termos de mudança de atitude, pretende-se: (a) dotar os mestrandos de conhecimentos que lhe permitam ultrapassar os rótulos simplistas de EAD como “mudança de paradigma” ou, no extremo oposto, “ensino de segunda categoria”; (b) desenvolver neles uma postura crítica sobre os usos da EAD, mediante a estratégia básica de utilizar a pesquisa como elemento intrinsecamente vinculado ao ensino. Espera-se atender ao modelo de McKernan (2009, p. 14) de “planejar racionalmente sem ‘objetivos’ específicos ao se identificar alvos, procedimentos e atividades de pesquisa que valem a pena”.

3.2. Estratégias pedagógicas de ensino

As principais estratégias de ensino abrangeram: a organização das unidades e vinculação com as atividades de pesquisa; os recursos pedagógicos do ambiente virtual de aprendizagem; e, os memoriais como espaço de reflexão do mestrando.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

Organização das unidades e vinculação com as atividades de pesquisa

A disciplina foi organizada em seis unidades propostas pelo professor (conteudista e tutor) e aprovadas pelos participantes na primeira reunião presencial de abertura do curso.

Para cada unidade foi elaborado um texto, com propósito de se constituir como guia (por isso chamado “texto-guia”), que apresentava seu conteúdo básico, indicava textos de leitura e/ou atividades a serem desenvolvidas e remetia ao respectivo fórum de discussão que era aberto logo a seguir. Na primeira unidade - *Bases conceituais e trajetória histórica, com foco na EAD online* - os textos eram todos disponibilizados no ambiente do Moodle e se abria um fórum de discussão para analisar as leituras e trocar ideias entre os participantes. A indicação de textos comuns a todo o grupo facilitou o desenvolvimento desta primeira unidade de adaptação ao ambiente de aprendizagem e ao objetivo de aprofundamento dos conceitos envolvidos.

A partir da segunda unidade - *Políticas públicas: legislação e dados oficiais sobre EAD no Brasil* - os mestrandos passaram a participar da busca desses documentos e, posteriormente, suas escolhas passaram a constituir parte do material a ser trabalhado. Houve preocupação, em se tratando de uma disciplina de pós-graduação, de aliar a abordagem dos temas a procedimentos investigativos essenciais à formação dos mestrandos como pesquisadores e que, desenvolvidos no ambiente da *internet*, ampliam as possibilidades de investigação de qualquer tema. Nesta segunda unidade, o foco foi a localização e análise dos marcos regulatórios da EAD nos portais de órgãos oficiais como o MEC, INEP e CAPES.

Na terceira unidade - *Realidades institucionais: instituições, cursos e programas oferecidos* -, o levantamento de dados foi feito diretamente nos endereços eletrônicos de instituições de ensino superior, consórcios e universidades corporativas, escolhidos pelos mestrandos a partir de uma relação inicial disponibilizada pelo professor/tutor. Esta atividade tinha como meta incentivar os mestrandos a considerar as múltiplas iniciativas de EAD no sistema educacional e, também, chamar a atenção para o cuidado com a linguagem deste tipo de fonte; é preciso, frequentemente, ler “por trás” do discurso de propaganda institucional. Esta estratégia foi explicitada no texto guia da unidade 4, nos seguintes termos:

Não sei se notaram mas, nas unidades 2 e 3, foi feito um exercício de pesquisa documental na medida em que vocês pesquisaram e analisaram textos legislativos, dados estatísticos e sites de instituições dos mais diversos tipos (SEGENREICH, 2009b, p. 1).

A quarta unidade - *Pesquisa em EAD: estado do conhecimento* - foi toda dedicada ao levantamento de artigos em periódicos e trabalhos apresentados

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

em anais de seminários relacionados aos temas a serem trabalhados nas duas últimas unidades do programa.

Dois temas foram escolhidos pelo grupo para a unidade 5, intitulada *Questões de planejamento e gestão de cursos e atividades*: (a) tutor/professor e (b) metodologia/ambiente virtual de aprendizagem. Na unidade 6 – *Avaliação em EAD* - da disciplina oferecida em 2009, os textos escolhidos trabalharam com os temas avaliação da aprendizagem em EAD e avaliação de cursos e programas. Cada mestrando escolheu um texto que, após ser aprovado foi fichado e disponibilizado no fórum de discussão com a justificativa da sua escolha. A finalidade desta proposta estava explicitada no final do texto-guia da unidade 4.

Perto do final da unidade teremos um conjunto de textos “caprichados”, como primeira amostra do estado de conhecimento da EAD nos três temas propostos. Neste momento faremos a escolha de um texto para cada tema, que servirá de base para discussão nas unidades 5 e 6 (SEGENREICH, 2009b, p. 3).

O levantamento de artigos permitiu demonstrar a importância da revisão de literatura em uma pesquisa e discutir com o grupo, no momento das escolhas, a questão da relevância e pertinência dos artigos, em relação aos temas escolhidos. Em relação aos periódicos de onde foram retirados houve oportunidade também de discutir sua linha de publicação e a última avaliação no Qualis, por exemplo. De certa forma, esta atividade propiciou o exercício da função crítica dos mestrandos e sua argumentação com os colegas e com o professor.

Os recursos pedagógicos do ambiente virtual de aprendizagem: o fórum de discussão, o chat-fórum e o wiki

Para esta disciplina, a principal interface de comunicação escolhida, desde a primeira disciplina oferecida em 2003, foi o fórum de discussão por entender que ele propicia, como espaço de discussão assíncrona, um diálogo mais reflexivo que, por exemplo, o *chat*. Este recurso foi avaliado, na primeira fase da disciplina, em pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar a presença da aprendizagem colaborativa na disciplina Introdução à EAD (LEITE, 2005), tendo como uma das principais fontes de dados os fóruns de discussão.

No fórum, os participantes podem enviar mensagens a respeito do assunto em pauta, independente de outros usuários estarem conectados ao ambiente naquele momento. Segundo Alves (2009, p.193) “as mensagens são apresentadas em uma lista e conectadas ao tema principal da discussão,

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

gerando assim um enlace de comentários e respostas que nos permite identificar as conexões existentes entre as mensagens postadas”.

Analisando os fóruns das três disciplinas incluídas no estudo constata-se a presença deste entrelaçamento (interação) assim como a presença do diálogo entre os participantes, professores e alunos. Quanto à problematização, ela ainda é tímida sobre temas não conhecidos; este desconhecimento anterior sobre EAD fica evidente na experiência do *wiki*, nos memoriais e nas avaliações feitas pelos próprios participantes. Neste caso o professor tem procurado aperfeiçoar suas estratégias de atuação nos fóruns.

Para tratar de assuntos do dia a dia e preservar o enfoque acadêmico dos fóruns das unidades, foi disponibilizado desde o início da oferta das disciplinas, um fórum específico intitulado *Conversa de corredor*. Criado para evitar que os fóruns de discussão fossem palco de mensagens fora do tema em discussão, este fórum tornou-se um espaço de convivência muito especial abrigando mensagens sobre: troca de livros, justificativa de ausência do ambiente, registro de aniversários, dúvidas sobre solicitações de tarefas ou andamento do curso, preparação de festa de encerramento do curso etc.

Na disciplina oferecida em 2009, uma nova experiência foi realizada com o grupo: a utilização da ferramenta *wiki* para a elaboração colaborativa de textos no ambiente de aprendizagem. O desenvolvimento desta atividade serviu como teste piloto para estabelecer uma alternativa para a atividade de construção de textos em grupo, que vinha sendo até então desenvolvida nos fóruns. A experiência serviu de base, também, para uma pesquisa que constituiu uma Dissertação de Mestrado (CUNHA, 2010), defendida em outubro de 2010.

A apresentação do *wiki* ao grupo se deu na segunda reunião presencial. A mestranda pesquisadora apresentou seu projeto de dissertação, deu uma visão geral da ferramenta *wiki* e solicitou a todos autorização para usar os registros do Moodle em seu trabalho e publicações da professora tutora. A atividade foi aceita, para ser desenvolvida na unidade 5, e a permissão concedida. O grupo se dividiu em duas equipes – Tutor/professor e Outros - e cada uma delas escolheu um artigo entre os levantados na unidade 4 para servir de base para a construção conjunta de um texto de análise crítica. O trabalho foi desenvolvido em quatro semanas. Além do produto final, um dos registros mais significativos do desenvolvimento desta atividade consistiu no fórum disponibilizado para trocar ideias sobre o processo de elaboração do texto. Ele foi muito propriamente chamado de *Wiki socorro*. Foram transcritas, a seguir, algumas intervenções deste fórum, que mostram o receio inicial do grupo, o incentivo da mestranda – pesquisadora, as questões envolvidas na real construção de um texto em grupo.

Olha, fiquei muito empolgado com o andamento do texto. Para ser sincero, eu achava que seria um pouco complicado para operacionalizar a elaboração desse texto, mas pelo visto é perfeitamente possível.[...] Como gostei, mais tarde

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

volto novamente. Um abraço. [...] mestrando - 1/6/2009
Vocês estão trabalhando bastante e entenderam muito bem como usar o wiki. No wiki não se faz um trabalho em grupo como uma "colcha de retalhos". [...] Não é importante quem escreveu, mas como o grupo foi capaz de produzir, intervir e organizar um pensamento coletivo, a partir de estudos feitos. Agora já quase finalizando[...] Parabéns para todos. Bjs [...] [mestranda pesquisadora] – 1/6/2009.

Achei muito interessante a evolução do texto. No início ele realmente parecia uma colcha de retalhos mas, com um pouco de amadurecimento (do grupo e conseqüentemente do texto), o pensamento coletivo foi se organizando. Bjs [...] mestranda - 5/6/2009.

Bem pessoal. Vou mexer mais um pouquinho e caso não concordem com alguma modificação vou estar com o atual texto salvo em meu computador e poderemos discutir e retornar com alguns escritos. Ok? Mestranda - 7/6/2009.

Queridos colegas, Esse negócio de escrever texto colaborativo não é fácil, mas creio que vamos chegar a um acordo. Estava relendo tudo e, para mim, nossa introdução está um pouco incoerente com o restante do texto. Vou propor um outro modo de introduzir e quem discordar, fique à vontade[...] Será que chegaremos a um acordo antes do término da unidade? (rss) Abs mestranda - 7/6/2009.

Apesar da avaliação positiva da experiência pelos mestrandos, optou-se por não incluir esta atividade até que a pesquisa sobre esta experiência fosse concluída, com uma avaliação mais apurada de seus resultados.

Em 2010, foi utilizado pela primeira vez o recurso do chat-fórum, a partir de uma experiência relatada no seminário da Associação Brasileira de Educação a Distância de 2005 (CABEDA, 2005, p. 1), na qual o autor apresenta "o uso de um fórum virtual, normalmente uma ferramenta assíncrona, tão síncrona quanto um *chat* pode ser". No final do curso, aproveitando o fato da universidade ter sido credenciada pelo MEC para oferecer cursos a distância, foi feito um convite à coordenadora de EAD da universidade para conversar com os alunos, via fórum de discussão, em uma data e horário (espaço de duas horas) combinados em comum acordo. A experiência foi aprovada pelos participantes, que pediram a repetição da experiência nas disciplinas seguintes.

Os memoriais como espaço de reflexão e avaliação

A partir de 2006 foi introduzida uma atividade que tem rendido excelentes resultados nesta modalidade de ensino: a elaboração de memoriais ao final de cada fórum de discussão ou unidade do curso. Esta estratégia já tinha

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

sido utilizada por outros pesquisadores como, por exemplo, André (2004) que analisou o crescimento de uma professora participante do Programa de Formação de Professores em Exercício, criado pelo Ministério de Educação, por meio dos memoriais escritos no decorrer do curso.

A adoção desta atividade foi assim anunciada no final da primeira unidade da disciplina.

Como atividade final desta unidade (e de outras, mediante aviso) você deverá fazer uma retrospectiva do que se passou com você em termos das leituras e discussões no fórum, e enviar, por escrito, uma lauda conforme procedimento que [responsável pelo suporte tecnológico] explicará no CORREDOR (SEGENREICH, 2009a, p. 10).

Neste mesmo aviso a professora/tutora chama atenção para o fato de que esta estratégia está próxima de um diário de campo de sua experiência na disciplina, não somente das leituras como de todo o processo (fóruns, tarefas desenvolvidas etc.).

Os memoriais, junto com a auto-avaliação e a avaliação da disciplina como um todo, têm contribuído bastante para o processo de avaliação contínua da eficácia do curso, como será visto a seguir.

3.3. Critérios para avaliar sua eficácia

Na apresentação da disciplina oferecida em 2009 foram definidas as seguintes atividades a serem desenvolvidas, que serviriam não só para avaliar os mestrandos no decorrer do curso como, também, o professor e a disciplina como um todo.

- a) *Comparecimento à “sala de aula” pelo menos duas vezes por semana, manifestando-se explicitamente sobre o assunto que está sendo discutido. Entrar no ambiente e somente ficar lendo... é necessário, mas não é suficiente.*
- b) *Para cada item do programa será aberto um fórum de discussão e haverá uma pequena tarefa para encaminhar.*
- c) *Em decorrência do material levantado na unidade 4, será desenvolvido um exercício de trabalho em equipe totalmente online, no mês de maio.*
- d) *Uma auto-avaliação e uma avaliação do curso também estão previstas.*
- e) *Como trabalho final, estou pensando na realização de um trabalho individual ou em dupla, versando sobre uma das unidades do curso. Aceito propostas alternativas, que serão discutidas na segunda reunião presencial (SEGENREICH, 2009c, p. 2).*

Para que os alunos tivessem plena consciência da importância das atividades acima indicadas foi disponibilizado, na unidade 6, um quadro com os critérios e pesos na avaliação de cada tipo de atividade para uma discussão pelo grupo. Nele ficava clara a importância da participação nos fóruns (30 em 100), dos memoriais (peso 35 em 100), da auto-avaliação (10 em 100). Ao contrário da supervalorização do trabalho final em outras disciplinas, foi definido um peso de 25 em 100 para este trabalho.

Nas avaliações da disciplina de 2009 pelos mestrandos, por exemplo, a maioria deles avaliou positivamente o curso. Um deles indicou com clareza como as metas propostas foram alcançadas na medida em que ele mudou sua atitude frente à EAD.

Fico muito feliz por ter escolhido fazer essa disciplina, ampliei muito o meu conhecimento sobre a EAD, superei os preconceitos e a falta de informação. Sinto que trabalhei e me comprometi com essa disciplina tanto quanto com as disciplinas presenciais. Foi um presente, conhecer a plataforma moodle e participar de um ambiente on-line de aprendizagem interativa, foi uma experiência nova e marcante (Auto-avaliação).

Outro participante destacou a importância deste tipo de curso para a formação de professores, nos seguintes termos:

Esta disciplina, da forma com que é oferecida em nosso curso, fazendo o possível futuro professor em EAD sentar-se na cadeira do aluno, não simplesmente ficar teorizando, percebendo e vivenciando as dificuldades/facilidades que vão encontrar, deveria ser referência para a sua inclusão em todos os cursos de formação de professores. A EAD e as novas tecnologias compatíveis, pelo que propicia e viabiliza na modernização do espaço educacional, deverá ser, num futuro imediato, disciplina obrigatória para todos os cursos e em todos os níveis de formação destinados àqueles que desejam lecionar (Avaliação da disciplina).

Isto não impediu que críticas e sugestões importantes fossem feitas por alguns mestrandos, na sua avaliação da disciplina, principalmente no que se refere à ausência de um questionamento mais sistemático nos fóruns de discussão, como consta dos registros das avaliações.

Considereei as discussões nos fóruns com mensagens individuais muito longas, deixando pouco para ser comentado sobre a mensagem do colega, diminuindo a interação entre as mensagens. Isso é minha opinião, pode ser que outros colegas não tenham pensado desta forma.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

(Avaliação da disciplina)

Muitas intervenções se constituem em dúvidas de compreensão ou em repetições do que já foi lido, em função de algo que o aluno pretende destacar. Em algumas situações, procurei discordar do posicionamento assumido ou tentar mostrar que há uma outra perspectiva de análise.

(Avaliação da disciplina)

Tanto as observações, como as acima mencionadas, como sugestões no sentido de ampliar o período de ambientação no Moodle e dedicar mais tempo à apresentação dos trabalhos finais foram objeto de maior atenção na montagem da disciplina oferecida no primeiro semestre de 2010.

Considerações finais e perspectivas

Após analisar a trajetória de três anos de oferecimento dessa disciplina, sob o enfoque do modelo de McKernan, já é possível fazer um balanço do que esta experiência vem representando assim como traçar algumas perspectivas de encaminhamento das futuras experiências.

Do ponto de vista pessoal e profissional foi um grande desafio desenvolver esta linha de atuação em um mestrado presencial, principalmente pelo fato de não ser uma conhecedora profunda da área da tecnologia. Entretanto, como tinha uma preocupação sempre presente de relacionar teoria e prática, não via sentido em debater “presencialmente” a Educação à Distância. Era preciso que os mestrandos vivenciassem as questões colocadas pela EAD e este foi o objetivo principal das duas primeiras disciplinas, ministradas em 2003 e 2004.

Ao dar uma nova direção programática à disciplina, a partir de 2006, procurou-se acrescentar a esta vivência uma visão mais ampla e crítica das políticas públicas voltadas para a EAD e das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema para mestrandos que não têm, em sua maioria, conhecimento do tema. Outros participantes têm encontrado suporte para o desenvolvimento de suas pesquisas de dissertação na área das políticas públicas e realidades institucionais voltadas para a EAD, seja no CEDERJ, seja na UAB ou nas instituições de ensino superior privadas em que trabalham.

Novos caminhos já estão sendo trilhados no sentido de ampliar estas experiências. No segundo semestre de 2009, esta autora passou a utilizar o ambiente Moodle como suporte tecnológico da disciplina obrigatória presencial *Questões Epistemológicas e Pesquisa em Educação*. Foi uma experiência piloto bastante promissora porque abriu um novo leque de possibilidades de pesquisa bibliográfica, um novo espaço de relacionamento e uma alternativa mais organizada de gestão acadêmica. Esta experiência, que recebeu plena aprovação dos participantes, foi repetida no segundo semestre de 2010.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

No que se refere à Universidade como um todo, está sendo desenvolvida uma parceria com a Coordenação de Educação à Distância da Universidade no sentido de disseminar uma cultura de troca de experiências entre os professores que já estão atuando ou que venham a atuar nas disciplinas e/ou cursos oferecidos na modalidade da EAD, a partir do credenciamento institucional em vias de obtenção junto ao MEC.

Referências

ALVES, L. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L; BARROS, D; OKADA, A. (Orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de casos**. Salvador, Bahia: EDUNEB, 2009, p. 187-201.

ANDRÉ, M. O papel do memorial na constituição da identidade docente. In: II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, Rio de Janeiro, 2004. **Anais do II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 2795-2804, 1CD-ROM.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Ano CXXXIV, n. 248, de 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2010.

CABEDA, M. O chat-fórum: uma idéia de uso híbrido, síncrono e assíncrono, através de uma única ferramenta normalmente assíncrona, o fórum virtual. In: 12º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2005. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação à Distância. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em 10 fev. de 2009.

CARVALHO, C. H. de A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, J. R. S. Jr.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. p. 125-139.

CUNHA, V. V. **Educação superior a distância: potencialidades pedagógicas da Plataforma Moodle**. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 165.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987, p. 184.

LEITE, K. C. **Aprendizagem colaborativa na EAD online: experiência em um mestrado acadêmico presencial**. 2005. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação).

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 105–122
jul./dez. 2011*

Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

MACEDO, E. F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 39-58.

MCKERNAN, J. **Currículo & imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 286.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2005, p. 1-24.

SANTOS, L. L. de C. P. Relação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e a tecnologia. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 139-150.

SEGENREICH, S. C. D. **Apresentação da disciplina**. Texto guia para uso didático na disciplina Educação a Distância: políticas e práticas institucionais, ministrada no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. 2009c, p. 3.

_____. **Experiências de EAD como modalidade de ensino no Mestrado em Educação da UCP**: análise da trajetória 2003 – 2009. Documento institucional produzido para Avaliação do MEC. Petrópolis: UCP, 2009a, p. 20.

_____. **Unidade 4 – Estado do conhecimento em EAD**: pesquisa bibliográfica e documental na internet. Texto guia para uso didático na disciplina Educação a Distância: políticas e práticas institucionais, ministrada no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, 2009b, p. 3.

VALENTE, J. A. O “estar junto virtual” como uma abordagem de Educação à Distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V (Orgs.). **Educação à Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 37-64.