

MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO

Organizadora

Conceitos e Percursos da Educação sob Diferentes Olhares

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Macció, AL

2015

PEDAGOGIA *ONLINE*: ABORDAGEM INTERCULTURAL SOBRE OS DISCURSOS DE INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO À EDUCAÇÃO EM PORTUGAL (2005-2010)¹

Maria Neide Sobral
Natália Ramos

1 Introdução

As tecnologias da informação e comunicação(TIC)² têm contribuído em fomentar mudanças profundas em diferentes campos, social, cultural, político e econômico, sobretudo, como dinamizadoras de uma crescente digitalização da produção simbólica da vida, na teia entre espaço e ciberespaço, mediante redes em alta velocidade,

¹ Parte da pesquisa realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a colaboração da Profa. Dra. Natália Ramos, da Universidade Aberta, em Portugal, no período de outubro de 2011 a setembro de 2013.

² Quando tratamos de TIC, assinalamos como produto da "convergência entre tecnologias de comunicação e o mundo dos computadores" (STRAUBHAAR; LAROSE, 2004, p. 2).

em movimentos contínuos de integração e interatividade (BELLONI, 1999). Na educação, é crescente a sua utilização na construção de espaços interativos (SILVA, 2010) provocando a chamada (r)evolução digital na educação, como afirma Gabriel (2013). Observamos, sobretudo, mudanças significativas nos processos formativos – presencial e a distância – em nível superior, mediante a integração das TIC como potencializadoras das práticas pedagógicas.

Em Portugal, a incorporação e formatação de um novo modelo pedagógico ao nível superior, em 2006, *e-learning*³, desde então tem rompido com o modelo analógico dominante à época, no referido nível de ensino, especialmente na Universidade Aberta, que oferece cursos na modalidade a distância. A origem desse processo se deu em razão da criação da União Europeia (EU)⁴ ter se lançado na chamada sociedade baseada no conhecimento e na informação. Para isso, o desafio tem sido a criação de ambientes de aprendizagem, em cenários nos quais a comunicação ocorresse em contexto de *e-learning*.

Nesse texto, nos propomos compreender os discursos pedagógicos dos professores pesquisadores sobre a integração das TIC à educação em Portugal, procurando indicar uma formação discursiva sobre uma possível pedagogia *online* de natureza intercultural. Discurso aqui entendido como “efetivação do dizer e do dito (lugar de constituição do sujeito e das formas linguísticas com valor de força social, política, bem como de entendimento mútuo)” (ARAÚJO, 2004, p. 9-10), porém, numa abordagem pautada em noções de discurso em Foucault (2000, 2005), entendida como um

³ Valadares (2011, p. 16) afirma que *e-learning* é “compreendida como resultante da convergência entre duas grandes linhas de pesquisa, a da educação a distância, por um lado e a da exploração das tecnologias baseadas na web para produzir novos ambientes de aprendizagem, por outro”.

⁴ Em 1992, foi celebrada a União Europeia, ampliando suas ações para além dos aspectos políticos e econômicos, ao trajar programas e projetos no âmbito da cultura e da educação. Foi celebrado o processo de europeização, com “a institucionalização de organismos e instrumentos que facilitam e valorizam essa intervenção” para a construção de uma nova ordem mundial (ANTUNES, 2008, p. 21). Em direção aproximada, Azevedo (2007) refere-se à construção de um sistema educativo mundial.

conjunto de enunciados voltados à integração das TIC à Educação, colhidos em formas de narrativas orais de professores pesquisadores de instituições portuguesas.

Essas narrativas intercambiaram experiências, em sua natureza comunicacional (BENJAMIN, 1987), mas também serviram como elemento essencialmente formador e autoformador (JOSSO, 2010; NOVÓIA; FINGER, 2010; BERTAUX, 2010), sem nos apartarmos de sua dimensão histórica, na medida em que as narrativas recorrem “a lembranças para interpretar as experiências do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 62).

Nosso objetivo, portanto, foi o de entender a formação discursiva (FOUCAULT, 2000, 2005) de uma possível pedagogia *online*, em Portugal, mediante as narrativas orais de docentes vinculados a duas instituições: a Universidade Aberta – UAb (Departamento de Educação e Ensino a Distância), instituição voltada para o ensino a distância em níveis de graduação e pós-graduação – *e-learning* –, e a Universidade de Aveiro – UA (Departamento de Educação), que introduziu o sistema *b-learning*. Ambas as instituições encontram-se em consonância ao Acordo de Bolonha (1999)⁵, numa perspectiva mais abrangente de Educação transnacional, sem fronteiras e de aprendizagem ao longo da vida, indicativo de percepção de construção da sociedade do conhecimento, como preconiza a UE, e de um projeto de educação intercultural.

Os professores pesquisadores dessa investigação foram selecionados após levantamento de suas publicações acerca das TIC e Educação nos portais das instituições supracitadas. Após consulta, realizamos entrevistas gravadas e transcritas que, ao narrarem fatos,

⁵ Esse Acordo estabeleceu a construção de um Espaço Europeu do ensino, adotando sistemas com graus possíveis de possibilitar equivalências, além de um sistema de créditos que facilitasse a mobilidade de estudantes, professores e pessoal administrativo, promovendo, assim, a cooperação entre os Estados-Membros, assim como todos os comunicados que se sucederam: em 2001, o Comunicado de Praga; em 2003, o Comunicado de Berlim; em 2005, o Comunicado de Bergen; em 2007, o Comunicado de Londres; em 2009, o Comunicado de Lovaina; e, em 2010, o Comunicado de Budapeste e Viena. Ver Sobral e Ramos (2012), sobre a internacionalização do ensino superior.

acontecimentos, experiências, dificuldades e sucessos, deram *corpus* a esse trabalho de pesquisa. Definimos um grupo de 10 professores pesquisadores⁶, 05 pertencentes a cada uma das instituições selecionadas, para recolher suas narrativas orais, que indicam o processo de inserção das TIC em suas práticas pedagógicas e o movimento que se deu dentro das instituições nessa direção.

Assim, dentro de uma abordagem histórica comparativa intercultural (RÜSEN, 2006), procuramos um parâmetro organizativo, comparando peculiaridades, seus componentes básicos e reconstruindo-os como uma relação e uma síntese específicas de vários elementos, levando em conta a necessidade da comunicação internacional e intercultural.

Dessa forma, fizemos aproximações e distanciamentos sucessivos nas narrativas dos professores pesquisadores, e apoiados na noção intercultural em Ramos (2009, 2011), sendo esse um campo de estudo delineado como desafio importante do crescente processo de globalização, das migrações nacionais e internacionais e do multiculturalismo que, em si, ampliou-se sobremaneira com a difusão das TIC.

Nossa problemática de pesquisa situou-se no seio das relações interculturais no campo comunicacional e educacional para trabalharmos com a análise de discurso, entendida no contexto de uma área disciplinar, como uma técnica de pesquisa que se detém nesta dimensão da linguagem (BRANDÃO, 2001; ARAÚJO, 2004).

2 Pedagogia e TIC

As TIC têm tido um papel estruturante e dinamizador nessas mudanças. Como ferramentas intelectuais e das consequências

⁶ Local e data das entrevistas: P1, Palácio Ceia, em 13/02/2012; P2, Palácio Ceia, em 24/02/2012; P3, Palácio Ceia, em 27/02/2012; P4, Florianópolis, via Skype, em 15/03/2012; P5, Café Luanda, Lisboa, em 15/03/2012; P6, Centro de Competências, UA, em 04/04/2012; P7, Sala de Professor, UA, em 05/04/2012, P8, via e-mail, em 06/04/2012; P9, Sala da Pós-Reitoria, em 26/04/2012; P10, sala do professor UA, em 26/04/2012.

sociais, políticas e educacionais do chamado ciberespaço (LÉVY, 1998, 2007), elas abriram um campo aberto de formação em rede, contribuindo para mudanças nos processos educativo e comunicacional, reinventando uma nova cultura escolar, entendida no sentido de Forquim (1993) e Frago (2007), que tem se estendido às modalidades educativas: presencial e a distância. A base epistemológica e teórica desta pedagogia pode ser pensada dentro das implicações sociais e políticas de democratização e inclusão de todos ao processo educativo, constituindo e fomentando um campo discursivo sobre as práticas educativas que ocorrem em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (SOBRAL, 2009).

Nesse sentido, entendemos que as TIC têm também possibilitado a construção de um novo espaço educativo, em uma sala interativa (SILVA, 2010), mobilizando novas habilidades e competências dos ensinantes e aprendentes (BELLONI, 1999) no desenvolvimento de novos estilos de aprendizagem (BARROS, 2009) e, conseqüentemente, enquanto meio de comunicação, vêm construindo e mapeando uma nova linguística da Internet (SHEPHERD; SALIÉS, 2003).

Ao pensarmos em uma Pedagogia *online* (como compreendemos), por se limitar a fazer-se e exercer-se enquanto ação educativa, pois toda ação educativa exerce poder, como afirmou Foucault (2000), estamos refletindo sobre as possíveis transformações destas práticas educativas diferenciadas (ou não) em formas simuladas (ou ressignificadas) no espaço virtual, nos termos de Lévy (2007), levando em conta a questão da interculturalidade.

Pedagogia é ciência da educação? É uma maneira de ensinar e de aprender? É um saber sobre o ensino e a aprendizagem? É uma ação intencional de fazer aprender? É uma reflexão, um método de organização do ensino e da aprendizagem, com o propósito de facilitar a aprendizagem? De condução de crianças para aprender com seus

mestres, ao estatuto de ciência da educação foi um grande trajeto histórico que permitiu à pedagogia, tal qual hoje a conhecemos, carrear diversas denominações, conforme a área a que se agrega: pedagogia da alternância, pedagogia hospitalar, pedagogia histórico-crítica, para citar algumas, na qual se junta a pedagogia aos sujeitos aos quais se destina, a concepção a qual se abraça e a alternativa política a qual se defende.

O que as TIC têm realmente transformado nos modos de ensinar e de aprender? O que sabemos é que há um modelo escolar enrustido, por uma cultura milenar, que se assenta no triângulo do professor/aluno/saber a ser ensinado e ser aprendido. Essas figuras sofrem, no espaço virtual, algumas mutações e novas configurações, sem que se configurem muito bem suas faces, a despeito dos meios comunicacionais cada vez mais interativos que presentificam a imagem, a voz e o movimento. Assim, ao pensarmos em uma pedagogia *online* (como compreendemos), por se limitar a fazer-se e exercer-se enquanto ação educativa, pois toda ação educativa exerce poder, estamos refletindo sobre as possíveis transformações destas práticas educativas diferenciadas (ou não) em formas simuladas (ou ressignificadas) no mundo virtual, do ponto de vista pedagógico-científico.

3 Internacionalização do ensino superior

Sabemos que a Europa, através do processo de colonização, acabou por impor modelos educativos em vários locais por onde seu domínio foi estendido. Essa supremacia histórica de ordem política, econômica, religiosa e cultural foi perdendo força, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a qual deixou o continente devastado e empobrecido. Lutar pela paz, cooperação e contra os movimentos políticos ultranacionalistas, bem como todas as consequências advindas, tornou-se um desafio e uma promessa de reconstruir a

Europa e devolver seu sentimento de pertença e de identidade perante o mundo. A construção da Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 1957, depois União Europeia (EU), em 1992, tem sido o pacto definido pelos países europeus para a cooperação europeia e para competir em situação de igualdade com outras economias mais desenvolvidas, como a dos Estados Unidos.

A Educação, ignorada a princípio, porém não esquecida, foi ganhando espaço discursivo nas décadas seguintes, constituindo-se em uma das principais políticas de estruturação dos anseios de transformação cultural da Europa.

As questões relativas ao ensino superior e investigação assumiram grandes proporções em razão das exigências de formação profissional, num contexto de mercado de trabalho em profundas transformações, e cada vez mais exigente, em uma Europa em crise. Esse olhar especial sobre o ensino superior tornou-se um ponto-chave na constituição de uma pedagogia da União Europeia (MONTEIRO, 2001) e/ou o marco de uma “revolução silenciosa” na educação que mexeu profundamente com a formação em geral (ANTUNES, 2008).

A Declaração de Bolonha (1999), e posteriores regras normativas e políticas que se sucederam ao longo da década de 90 do século passado – comumente se chama de “Processo de Bolonha” –, foi um marco na constituição de um novo modelo educativo em nível superior, trazendo a definição de princípios educativos supranacionais, submetidos a um modelo econômico globalizante. É o que chamamos de processo de internacionalização do ensino superior, que tem projetado várias ações com o intuito de mobilizar estudantes, professores, pessoal, suplantando, assim, as fronteiras nacionais e culturais (SOBRAL; RAMOS, 2012).

A UE tem tentado realinhar-se no contexto de competitividade internacional e na inclusão da chamada sociedade do conhecimento e/ou sociedade cognitiva, como indica o Livro Branco da União

Europeia (2000), utilizando-se de estratégias de criação de um novo sistema educativo e pedagógico. No início, estava focada nas questões do continente, posteriormente, internacionalizou-se, através de parcerias bilaterais e multilaterais com outros países.

É visível, com efeito, uma reforma da educação superior à escala europeia, sem precedentes, em que se destaca, em primeiro lugar, uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” e internacionalização das universidades e outras escolas superiores, optando-se por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 12).

O Programa Formação e Educação 2010, instituído em 2000, foi reafirmado em Bruxelas, em 2004, de modo a formatar um espaço europeu de educação superior compatível e competitivo, capaz de atrair os estudantes tanto da Europa como de outros países, com o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes adequadas a uma Europa e a um mundo cada vez mais globais, abertos e interculturais. A aprendizagem ao longo da vida perpassou esse documento como uma realidade concreta, cuja exigência era a validação de aprendizagens anteriores como forma de reconhecimento e de possibilidade de novas competências e oportunidades no âmbito da formação profissional e da educação.

A aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*) teve sua origem na chamada Educação Permanente, apontando elementos revolucionários, na medida em que incorporava todas as experiências de vida dos seres humanos, como forma de garantir a equidade de oportunidades, de possibilidades de autogerirem sua formação. Esse programa, com uma visão integrada e vocacionado para o

desenvolvimento e bem-estar das pessoas, sofreu um revés diante da crise econômica, assumindo característica de formação profissional, focado em atender a emergência de um mercado em franco processo de transformação, como ressaltam Alcoforado e Ferreira (2011).

Ao longo dos debates e normatizações desencadeadas a partir de Bolonha, elementos importantes foram sendo trazidos à baila, inclusive incorporando princípios e práticas pedagógicas difundidas em outros momentos históricos e por acadêmicos críticos, a exemplo de Santos (2008). No entrevejo de um desnudamento significativo do seu lado político-democrático, o Processo de Bolonha deveria ter permitido uma ampla participação e questionamentos no espaço universitário, naturalmente definido como espaço de produção do saber, o que não ocorreu na sua plenitude. Esse processo não tem sido tranquilo, nem impermeável às críticas, pelo desenho colocado no processo no âmbito da globalização e de uma política neoliberal transnacional que fortalece grandemente o desenvolvimento capitalista.

No seio da União Europeia, definiu-se a constituição de uma formação articulada com a educação, como a emergência de programas comunitários dentro de duas linhas: Sócrates (1995) e Erasmus (2006), com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da educação e de uma formação de qualidade em um espaço aberto, intercultural e de cooperação, e Leonardo da Vinci (1994), como uma política de formação profissional. Estes agregaram outros programas e criaram novos, constituindo um quadro multifacetado de iniciativas políticas no campo da educação e formação, em diferentes níveis e segmentos, para formatar o que tem se constituído uma nova educação e pedagogia europeias.

A UE cresceu em colaboração com parcerias estabelecidas com outros países em atividades de investigação e relações com instituições internacionais, a exemplo do Programa Tempus, para

os países vizinhos da Europa, no programa de cooperação bilateral ou multilateral como o EU-EUA/Canadá, o Asia-Link, o Edu-Link, os programas Alfa e Alban para a América Latina e o Programa Nyerere, na África. O Programa Erasmus Mundus, como um novo operador internacional, intensifica as relações internacionais no âmbito econômico e cultural, na questão dos diplomas e certificações (MADEIRA, 2011).

Segundo Ramos (2011, p. 192),

No quadro do ERASMUS MUNDUS, calcula-se que 1.300 alunos fora da Europa vieram estudar, ao abrigo deste programa. Este aumento da mobilidade internacional estudantil e as alterações realizadas no Ensino Superior na Europa vão ao encontro da Declaração de Bolonha e reforçam a criação de um Espaço Europeu e Mundial de Ensino Superior e a promoção de relações interculturais.

Houve aproximação com a América Latina e com as Caraíbas, em particular com os países do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL (Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina) – em 1999, em que a “Comissão Europeia afirmou a vontade política de intensificar as relações entre estas regiões, considerando o ensino superior como uma prioridade para actuação no quadro do estabelecimento de parcerias estratégicas” (MADEIRA, 2011, p. 103). No ano seguinte, foi definido o Acordo entre União Europeia – América Latina – Caraíbas – UEALC, com relações bilaterais e multilaterais nesse novo espaço comum, com o propósito de facilitar o trânsito e a circulação de professores, técnicos e alunos, marcando, decisivamente, a internacionalização da educação superior, o intercâmbio cultural e de redes de informação e investigação.

Uma dessas parcerias deu-se entre a UE e o Brasil e ganhou fôlego no final da primeira década desse século, mediante intercâmbios no âmbito do treinamento, culminando numa declaração conjunta em 2009, na qual se estabeleceram elementos para o diálogo político setorial. O antecedente dessa relação interinstitucional foi o Quadro de Cooperação entre o Brasil e a Comunidade Europeia, instituído em 1992. Nesse documento, explicitou-se a compreensão da educação como desenvolvimento das sociedades e economias baseadas no conhecimento e no desenvolvimento pessoal, e como necessária à coesão social, referendando a necessidade de diálogo e cooperação entre os parceiros sobre o ensino superior.

No Plano de Ação Conjunta Brasil-União Europeia, em 2008 e 2009, presentificou-se o diálogo setorial para tratar de questões de interesses comuns, eficácia e equidade dos sistemas de educação, internacionalização da educação (mobilidade, princípios de garantia de qualidade, modelos de avaliação de desempenho, oportunidades não formais de aprendizagem, formação e treinamento vocacional). Defendeu-se a construção de conhecimento compartilhado, com a realização de seminários, oficinas de trabalho e reuniões de especialistas uma vez por ano e a realização de estudos comparativos.

Esse mapeamento das políticas e dos programas estabelecidos pela UE, apesar de não ser exaustivo, traz indicativos importantes em nível mundial para a internacionalização de ações referentes ao ensino superior, assente em pressupostos e princípios que reforçam uma formação discursiva no campo, atravessada pela necessidade e emergência de aprofundar a cooperação e interculturalidade comunicacional e educacional (RAMOS, 2011), para se construir em pontes e diálogos capazes de formular uma nova cultura universitária.

4 Cooperação entre Portugal e Brasil: alguns indicativos

Madeira (2011) apontou a década de 70, do século passado, como início dos acordos com países ibero-americanos, de natureza cultural, no âmbito do ensino superior. Dentre estes, destacou o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil, em 2000. Além desse, em 2005, foi assinado o Programa de Cooperação para o período 2006-2009, cobrindo, entre outras áreas, a da educação, cuja ponte foi estabelecida entre a Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em Portugal e as instituições brasileiras Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil e o Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Não estamos longe da verdade se dissermos que, apesar das intenções protocolares, a cooperação bilateral entre instituições de Ensino Superior entre Portugal e Brasil tem sido escassa, embora tenham existido parcerias potencialmente interessantes do ponto de vista da mobilidade de docentes e investigadores entre os dois países lusófonos (MADEIRA, 2011, p. 109).

No seio da UEALC, especialmente no Programa ERASMUS MUNDUS, na qual a internacionalização da participação das universidades portuguesas tem sido mais visível, e as estratégias estabelecidas com o Brasil, a cooperação entre os dois países tem se alargado.

As dificuldades no âmbito da internacionalização do ensino superior no processo transnacional, tais como a língua oficial dos utilizadores, dificuldades de colaboração eficaz com organizações de outros espaços linguísticos, diversidade dos contextos culturais,

sociais e as prioridades nacionais, foram pensadas em países que partilham da mesma língua, especialmente na construção de sistemas educativos na modalidade educativa a distância (TRINDADE, 2004).

Apesar de Portugal ser um país pequeno e pouco populoso, ele teve um papel de liderança nacional, europeia e mundial, estando presente em órgãos executivos, de coordenação de grandes redes europeias, a exemplo da *European Association of Distance Teaching Universities*, cujo objetivo foi o de estabelecer consórcios entre as universidades para desenvolver o ensino a distância.

Com o Brasil, houve, segundo Trindade (2004), o protocolo de colaboração genérica designadamente para atividades de investigação conjunta, intercâmbio de pessoal e, sobretudo, a utilização, em universidades brasileiras, de cursos e materiais produzidos pela Universidade Aberta portuguesa, bem como a realização de ações de formação pós-graduação e o estabelecimento de um programa de doutoramento Luso-Brasileiro, com a Universidade de Brasília, através do domínio das metodologias do ensino a distância.

Nas narrativas orais, evidenciamos ainda o quanto esse relacionamento está sendo construído entre pesquisadores portugueses e brasileiros, muito mais fruto de contatos pessoais e profissionais do que de acordo bilaterais.

Os enunciados dos professores pesquisadores dão indícios sobre a construção de uma nova cultura universitária, com as mudanças estruturais provocadas no Processo de Bolonha, como argumentam os narradores sobre possibilidades e limites dessas mudanças, e, ao mesmo tempo, provocou uma avalanche de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ainda há muitas questões para serem resolvidas, tais como a formação docente de instituições seculares, que têm uma perspectiva autônoma em relação ao seu saber. Por isso, como incorporar uma nova cultura universitária, literalmente de cima para baixo, sem que

esses pilares construídos historicamente sejam demolidos? Por outro lado, evidenciam alguns avanços, especialmente sobre a flexibilidade e a disseminação das TIC, contudo, sem desconsiderar os entraves oriundos das equivalências de cursos e certificados.

5 Integração das TIC a Educação em Portugal

Portugal tem sido considerado um país semiperiférico em seu desenvolvimento econômico no âmbito do continente europeu (SANTOS, 2012) e, historicamente, teve posição complexa e importante, sendo o centro de suas colônias, mas mantendo-se periférico em relação à Inglaterra, sofrendo, também, estranhamento entre os seus pares. Foi o último país europeu a proceder à descolonização. Movimentos de rupturas e descontinuidades revelam alguma polêmica no ingresso de Portugal na UE, o que implica, consoante Santos (2008), no momento disfarçado de aceitação, porém, com consequências em todos os campos da vida social. Um destes aspectos foi a quebra do estado, providência que dava um suporte aos portugueses.

Nesse contexto, o ensino superior em Portugal, como em toda Europa, tem sido conduzido pela economia, tendo como marco fundador as mudanças provocadas pelo Processo de Bolonha (1999) e sua ambição para excelência, que tem indicado ampliação do acesso, sem a qualidade almejada (CORREIA; MESQUITA, 2006; BARROS, 2011).

A formação de professores em Portugal foi alinhada às diretrizes do Programa Educação e Formação 2000, desde 2006, chamado de “Estratégia de Lisboa”, com o “Anteprojeto de decreto-lei regulador do regime jurídico de habilitação profissional para a docência”, que preconizou a habilitação profissional para docência dos titulares licenciados em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente (sendo 05 anos a referida formação:

três na graduação + 2 no mestrado). De cariz profissionalizante, como afirmou Antunes (2008, p. 111), o professor é “construído, segundo um novo profissionalismo (de intelectual a *expert*) com ‘perito’ técnico, ‘reduzido’ à perícia do seu cargo, de posição de direito dentro das definições enunciadas na Formação e Educação 2010”.

Ao estruturar os ciclos do ensino superior, segundo as normas preconizadas pelo Processo de Bolonha, a UAb o fez, enfatizando o *e-learning* para a graduação e o regime misto *-b-learning-* para os ciclos de mestrado e doutorado.

P2 acentua os desdobramentos de mudanças na UAb, creditando a potencialidade do modelo virtual:

Ao nível da licenciatura, que é um nível mais básico, não tem muita interação, é completamente online, mas não ativa grande interatividade com os estudantes. Os estudantes têm muitas ferramentas de comunicação, mas não são muito estimulados a entrar em diálogo permanente. O nível do segundo ciclo, que tem a ver com mestrado e também o terceiro ciclo que é doutoramento, é exatamente o oposto. [...]

No fundo, foi um processo muito grande de iniciativas que foram tomadas, na altura; e depois naturalmente estabilizado esse processo, ficou implantado e está a funcionar normalmente. Já não é um projeto de inovação e obviamente passou pela criação de unidades especializadas *online* e de apoio ao processo de inovação.

Portanto, nessa passagem que foi uma passagem dramática; dramática no sentido da ruptura, pois esse processo como sabe, normalmente, demoraria 10 anos, 20 anos para ser feita. Foi a transformação de toda a universidade, todos os

cursos da universidade, todos os professores, foi compactada, portanto, em apenas 3 anos, em três anos fez-se tudo. [...].

A UAb, fundada em 1988, iniciou suas atividades em 1989, cuja inspiração foi a *Open University*, que havia se revelado um sucesso, contribuindo com o seu modelo para outras instituições como: *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, em Espanha; *Fern Universiteit*, na República Federal da Alemanha (Hagen); *Open Universit t* holandesa (1984), Herrlen. No período em que os discursos sobre inova o e mudança curricular eclodiram na Europa, havia já um movimento dentro do então Departamento de Ciências da Educa o da UAb, que buscava fazer essas mudanças.

A UA, Campus de Santiago, fundada em 1973, esteve tradicionalmente voltada para a forma o docente, pois seu propósito era o de criar cursos de licenciaturas inovadoras,   medida que foi se expandido e diversificando sua estrutura organizativa. A UA alterou sua estrutura mediante o Decreto-Lei de n. 42/2007, para “luz de Bolonha”. Nesse âmbito, o Departamento agregou o que era antes Departamento de Ciências da Educa o (DCE), de Didática e Tecnologia Educativa (DDTE).

As institui es portuguesas têm se movido, nestes últimos anos, para a incorpora o de modelo pedagógico, dentro da conjuntura de mudanças provocadas pelo Processo de Bolonha, numa perspectiva mais abrangente de aprendizagem ao longo da vida. Há, em andamento, a constru o de um princípio educativo intercultural, já presente em projetos e programas implementados no decorrer do desenvolvimento das a es preconizadas desde Bolonha, inicialmente, para o contexto das migra es, depois incorporado como princípio geral da educa o (MONTEIRO, 2001).

Os enunciados feitos pelos professores pesquisadores, tradicionalmente voltados para a modalidade educativa a distância,

no caso da UAb, traduzem, claramente, o fato de os envolvidos no fazer da educa o a distância se reconhecerem pertencentes a esta modalidade, em virtude das exigências institucionais ou necessidades próprias na inser o das TIC na prática pedagógica. No entanto, cabe considerar que, em institui es que oferecem as duas modalidades de ensino, o *e-learning* tem se constituído uma realidade pedagógica, como no caso da Universidade de Aveiro, focada, prioritariamente, na forma o continuada.

6 Narrativas e discursos

Com base no levantamento e sele o dos discursos colhidos das narrativas orais, fizemos a organiza o e defini o de categorias a partir dos seus enunciados e utilizaremos o instrumental teórico e metodológico de Foucault (2000; 2005), para fazer a análise de discurso (BRANDÃO, 2001). Neste sentido, procuramos estabelecer, do ponto de vista genealógico, as rela es entre os saberes, considerando que cada um destes saberes tem positividade própria, efetivada no dito dos docentes e, por conseguinte, devem ser accitos como tais e não julgados mediante outros saberes (FOUCAULT, 2011). Procuramos estabelecer as rela es interdiscursivas e suas articula es com as institui es, nomeadamente as universidades, em rela o ao ensino a distância e ao presencial.

As falas dos professores indicaram que as TIC, associadas   inova o e   mudança de ensino, destacam o momento fundador de seu papel e inser o dentro da institui o onde trabalham. Esse momento fundador foi o Projeto Minerva, que funcionou em Portugal entre 1985-1994, e envolvia escolas e algumas universidades. Iniciou-se o processo de uso de correio eletr nico entre professores e investigadores na troca de experiências e, também, de práticas, com o uso dos computadores. Da mesma forma, o Projeto Nónio: Século XXI (1996-2002), que deu continuidade

ao Projeto Minerva⁷, mas com a preocupação de prover as escolas equipamentos de informáticas, multimídias e redes. Houve, também, o desenvolvimento do programa do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, intitulado Internet na Escola (1997-2003), para todas as escolas em Portugal. Também foram criados os Centros de Competências, com o intuito de apoiar projetos nas escolas com a integração das TIC no currículo escolar, cujas atividades principais eram refletir sobre possíveis metodologias com a integração das TIC nas escolas, na formação de professores e no desenvolvimento de *software* e conteúdos da *web* (TOMAZ, 2006).

Esse período fundador do uso das tecnologias da comunicação na educação implicou na incorporação de setores voltados para a educação intervirem, através de programas de integração, no sistema educativo e na formação docente. As narrativas dos professores sinalizam o momento individual (por vezes institucional) como referência para a incorporação das TIC à Educação, transição da incorporação das chamadas Tecnologias Educativas – TE – à integração das TIC e, também, de transição de um modelo de educação a distância analógico para o digital.

• Em relação à primeira referência: transição de TE e TIC.

Blanco e Silva (1993) enfatizaram algumas conceituações assumidas pelas TEs, como técnicas, como recursos que auxiliam na aprendizagem, como metodologia até chegar, com os recursos da informática, ao que chamou de Novas Tecnologias da Informação – NTI. Dentro do contexto da educação, foi a junção das hipermídias a um enfoque sistêmico na educação. Nesse processo, descreveu a década de 80 e início da década de

⁷ Esse projeto foi lançado pela Universidade de Coimbra, envolvendo escolas secundárias, promovendo testes de alguns programas-protótipos com nome de MINERVA – Meios Informáticos no Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização. O Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de Novembro, ao criar o Projecto Minerva, teve como objetivo introduzir o computador no sistema de ensino não superior.

90 do século passado como de afirmação das TE em Portugal, exatamente com a implantação do Projeto Minerva, e como componente curricular das chamadas Ciências da Educação. Na narração de P7, evidenciaram-se enunciados desse processo:

Em termos de utilização das TIC, na Educação à distância, ora bem, as primeiras experiências remontam ao início da década de 90 [do século passado]. Ainda, no projeto Minerva de uma forma indireta, porque foi no projeto Minerva que foram criadas as primeiras BBS,⁸ e, portanto que permitiam desenvolver trabalho colaborativo entre povos geograficamente distanciados, que eram os povos do Projeto.

[...] Entre o Minerva e o Nónio, houve algumas experiências aqui com a PT Inovação,⁹ nomeadamente, ao nível da supervisão de professores a fazer o estágio de final de curso, porque na formação de professores eles têm um ano em que fazem, agora, chamamos prática de ensino supervisionado, na altura chamava-se estágio. Os alunos estão na escola, têm um professor cooperante, [...] mas têm também professores das universidades.

Nessa altura, tínhamos muitos alunos na formação de professores e era difícil ir a todos os núcleos de estágio. Portanto, foi uma das primeiras experiências de videoconferência [...].

P6 recordou-se de seu momento de integração com as TIC:

⁸ BBS – *BulletinBoard System* – sistema pioneiro de comunicação *online* em Portugal, desenvolvido em 1988 pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.

⁹ Empresa voltada para inovação tecnológica que fez parcerias com as universidades, dentre elas a UA, em 1984.

Em 1988, eu fiz a minha primeira formação nesta Universidade. Era professora de uma escola em Águeda. Fiz a minha primeira formação aqui, no âmbito das Tecnologias. Nesse tempo, era Programas, Folhas de Cálculo, Processamento de Textos. [...]. Tudo o que aprendíamos nós fomos ensinando aos nossos colegas e, no ano 92 [do século XX], talvez, eu vim aqui para a Universidade, requisitada no Projeto Minerva.

Na sequência disso, fiz um Mestrado, nessa altura, de Ciências da Educação, especialidade de Tecnologia Educativa. E, já nessa altura, comecei em 1991 e concluí em 1994. Minha tese de Mestrado foi sobre a utilização do Computador na Aprendizagem da Língua Estrangeira, neste caso, o Francês, que era a disciplina que lecionava. Eu comecei a aperceber-me desde cedo da forte motivação que as tecnologias exerciam sobre os alunos, e parte do Mestrado que eu fiz teve um semestre em França e na Bélgica.¹⁰

Os enunciados das professoras P6 e P7 traduzem a incorporação de tecnologias, mediante formação em serviço, definidas pelas políticas governamentais. Da mesma forma, P9 declarou que, mesmo sem a formação específica para a área, construiu um saber no próprio movimento da UA.

Portanto, eu sou basicamente autodidata nas Tecnologias [...]. Entretanto, condicionantes internas que foram de alguma necessidade de cobrir serviço docente na área das Tecnologias

¹⁰ Um dos primeiros mestrados na área em Aveiro foi realizado em parceria com a Universidade da França (Valenciennes) e a Universidade da Bélgica (Mons), em 1991/1992. Antes disso, houve oferta do Mestrado em "Informática no Ensino", pela Universidade do Minho, e, no mesmo período da de Aveiro, a UAb passou a ofertar o Mestrado "Comunicação Educacional Multimedia" (BIANCO; SILVA, 1993).

Educativas¹¹ desviaram-me do caminho das Didáticas Específicas para a Tecnologia e eu comecei a ser chamado para lecionar essas disciplinas e criar, também, outras e, em 2001, comecei a coordenar um programa Distrital. O programa era nacional, mas eu era o coordenador distrital de Promoção da Integração das Tecnologias no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário).

[...].

Comecei aqui, também, a coordenar o Centro de Competências TIC, da Universidade de Aveiro. Passado um ano de ter concluído o meu Doutoramento, criei o Laboratório de Conteúdos Digitais,¹² que ainda se mantém e que abandonei a semana passada, em termos de coordenação, por uma questão de ter agora outro tipo de responsabilidades que não me dão liberdade suficiente para estar em vários sítios ao mesmo tempo, mas, dentro desse processo, criei o curso de Mestrado em Multimédia¹³ e Educação em regime de *b-learning*, que com o processo de Bolonha veio depois a transformar-se numa oferta de programa de doutoral em Multimédia.

Os enunciados dos professores investigadores da UA narram sobre si, seus próprios discursos e encontram-se autorizados a fazer isso, já que são pertencentes às referidas instituições e estão imbuídos de criar, infundir, difundir, investigar e desenvolver práticas

¹¹ O Mestrado "Multimédias e Educação" passou a ser curso de doutoramento. As questões relativas às TIC foram introduzidas no Mestrado Académico Didática, em todos os percursos e mais aprofundamento no intitulado "Tecnologia".

¹² No Departamento de Educação da UA tem funcionado também um setor de Portfólio de Competências e Serviços UA empresas, com desenvolvimento de ações na educação formal e não formal em ciências.

¹³ O LCD é um laboratório que tem como objetivo investigar, no domínio da concepção, produção e avaliação de materiais de ensino-aprendizagem de base digital, voltados para vários níveis de ensino. Disponível em: <<http://labconteudosdigitais.ning.com/>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

educativas *online*. Assim, os papéis/funções que têm assumido nas referidas instituições sobre o objeto que se debruçam para investigar e/ou para ensinar, remetem-nos para a compreensão das relações estabelecidas entre os discursos. P10 pontua sua trajetória pessoal nesse sentido:

Bem, quando eu fiz o Doutorado, eu tinha alguma tecnologia na minha tese de Doutorado, algum uso da tecnologia, mas não era o centro. Tanto é que no Pós-Doutorado sim, aí eu me concentrei nas tecnologias. De tal maneira, que fui atrás de bibliografia, em relação a isso, e fui tentar ver a ligação com as práticas. Na verdade havia uma incoerência entre o que se faz na teoria e o que se faz na prática. Depois tivemos a oportunidade de ler um pouquinho a história de como as Tecnologias foram utilizadas na Educação. Gosto de dar este exemplo quando falo disso. Que é, quando os computadores surgiram e ficaram mais baratos as pessoas começaram a ter acesso aos computadores. Os computadores não foram pensados para a Educação, nenhum computador foi pensado para a Educação! Nenhum computador foi criado em termos de *hardware e software* diretamente para a Educação. A primeira barreira foi essa!

• **Em relação à segunda referência: transição do modelo analógico para o digital em EAD da UAb**

P3 enfoca o movimento de experiência na formação docente, em que foi solicitada a migrar para o uso das TIC, e as mudanças que foram se sucedendo no processo pedagógico. Era o momento em que a União Europeia indicou a formação inicial em nível superior para os professores do primeiro ciclo.

Eu comecei no ensino a distância, no ensino tradicional, em 1996. O ensino a distancia tradicional baseava-se em um conjunto de material escrito que nós disponibilizávamos aos alunos. O contato com os alunos era feito esporadicamente, quando eles nos telefonavam por questões sobre matéria, sobre aspectos organizações, etc, e depois através de testes formativos, [...] raramente nos enviavam para corrigirmos. Essa relação constante, portanto, era uma relação em si muito distante.

P1 situou o seu momento de integração:

Nós desenvolvemos esse estudo no sentido de ir transformando essa modalidade na modalidade que utilizasse uma Plataforma como interface. O outro grupo de constituição interdepartamental, dentro da Universidade Aberta, preparou um documento que apresentava uma matriz para os cursos de pós-graduação e graduação. A oferecer pela Universidade Aberta na modalidade *e-learning*.

P2 delineou bem esse momento de transição do modelo analógico para o digital:

Quando terminei a licenciatura iniciei logo mestrado, depois do mestrado entrei no doutorado. [...] Tinha uma carreira mais ligada ao cinema e à televisão, aos órgãos visuais, digamos assim, profissional nessa área. Portanto, minha ligação a Universidade Aberta nasceu precisamente de uma oportunidade que surgiu – enfim é preciso relativamente contextualizá-la no tempo - ligada à realização

da televisão, ligada à televisão educativa e não tanto no ensino inicialmente.

A Universidade Aberta quando começou, ela seguiu o modelo que tinha sido mais ou menos estabelecido pela *Open University*, do Reino Unido, portanto, utilizava um material básico para aprendizagem, era o material escrito, mas com muita importância dada também ao material da televisão, emitido em sinal aberto pela televisão e também pelo rádio. Inicialmente havia em cada disciplina, cada componente do curso, um material impresso, um livro e, além disso, tinha em conjunto programa de televisão e de rádio que eram emitidos também. Portanto, minha ligação inicial foi precisamente ligada à realização da televisão, à realização de programas desses e não necessariamente ao ensino, ao ensino enquanto professor.

Depois por razões diversas, tem a ver com a minha própria vida pessoal,

Isso nos levou a entender que as narrativas orais traduzem uma possível formação discursiva no campo pedagógico, no qual as TIC assumem papel importante na formação docente: como conteúdos, como metodologias, como recurso e como ferramentas. Emergem, em seus enunciados, diferentes tendências pedagógicas, compondo relações aproximadas sobre o foco do uso das TIC como promotoras e/ou instrumentalizadoras de mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Interação social, aprendizagem colaborativa, aprendizagem construtivista, professor reflexivo, dentre outros tópicos, assinalaram a emergência discursiva de um modelo pedagógico, em que o espaço virtual assume um lugar de assentamento de diferentes estilos de aprendizagem, mas também a centralidade da aprendizagem no processo pedagógico (ALTET, 1999). Nesse sentido, altera grandemente a própria prática pedagógica.

Essas tendências pedagógicas que emergiram nas falas dos docentes estão vinculadas à centralidade nos processos de aprendizagem, reforçando o modelo educativo em linhas gerais, definido para a construção do espaço europeu de ensino superior, bem como um princípio que atravessa e transversaliza o ensino em nível mundial.

No primeiro caso, as TIC têm papel preponderante:

Mais do que plataformas virtuais de aprendizagem ou tecnologia associada, é do *feedback* e da monitorização constante por parte dos professores, da clarificação inicial dos conceitos a abordar e critérios de avaliação a seguir, que depende o sucesso numa unidade curricular lecionada em contexto de *blended learning* (P8).

Essa percepção nos induziu às seguintes perguntas: quando e em que contexto os discursos pedagógicos orientados por um determinado paradigma educacional, um modelo e uma arquitetura pedagógica têm orientado práticas investigativas e formativas que têm conduzido e afetado as práticas pedagógicas? Quem está autorizado a verbalizar sobre a Pedagogia *online*? De que instituições e como tem se imposto no ensino superior, pós Declaração de Bolonha? Onde fica a inovação em se levantar as potencialidades das TIC na educação no sentido de nos permitir a compreensão de continuidades e descontinuidades nas regras, conteúdos e descrições, de que se problematizam os objetos? A integração das TIC à educação tem se tornado quase uma verdade inquestionável de que, sem elas, a educação não rompe o paradigma mecanicista-tecnicista dominante.

A P3 historiciza o processo inicial da integração das TIC na prática pedagógica a distância com o uso do *email*:

As primeiras plataformas eram muito simples, tinham pequenos *fóruns* muito localizados no tempo e de permitir que os alunos entre si também desenvolvessem uma aprendizagem cooperativa, portanto, trocassem conhecimentos e a aprendizagem se transformasse mais construtivista. [...] Nós passamos, que era o nosso grande objetivo, de uma perspectiva behaviorista de aprendizagem muito ligada aos objetivos cognitivos, de conteúdos, de conhecimentos concretos para uma perspectiva construtivista, a refletir, a construir o seu conhecimento para um conceito que transcende o conhecimento factual e passa para as competências, para a capacidade de levar à prática e para a reflexão.

Ainda sobre seu momento de integrar as TIC, foi-nos apontado por P7:

Portanto, o rigor vem-me, também, de casa, porque a minha mãe era uma pessoa muito rigorosa, mas vem-me do trabalho na Física, porque o facto de termos abordagens profundas e, portanto, de índole mais qualitativa, não faz com que nós não tenhamos que pôr todo o rigor naquilo que fazemos. Explicitando o que é e o que queremos, como é que vamos buscar a informação, etc., etc., de maneira que outro colega possa ter acesso aquilo que nós pretendíamos, ao que nós recolhemos e medir, aferir a confiança e validar, ou ter confiança nas inferências que estamos a fazer.

P9 diferenciou sua percepção de tecnologias e tecnologias na educação:

Mas eu pude perceber que existe uma carência enorme, gigantesca de ferramentas pedagógicas, estratégicas didáticas, de pensamento de construir de integração das Tecnologias. Uma coisa é pensar na Tecnologia, outra coisa é pensar como essa Tecnologia pode perturbar aquela paz de maneira sistemática e construtiva, porque se você coloca o computador em sala de aula, a primeira coisa que um leigo vai dizer é que aquilo é motivante e os alunos adoram os computadores para jogar, sacar filmes, para falar no *facebook*, para arranjar namorada, um adolescente, por exemplo, mas para aprender Química? Aprender Física? E os conteúdos formais da escola? Então nós temos atualmente e neste livro eu comento isso, dois ambientes: o ambiente virtual e o ambiente de sala de aulas de costas voltadas um para o outro. Estas costas voltadas precisam ser integradas, mas para serem integradas não podem ser pela via tradicional do *hardware e software*, ou seja, não é preciso mais de uma ferramenta nova para fomentar a interação entre os alunos.

Na Universidade Aberta, a implantação de um novo modelo pedagógico que comprometia o estudante a desenvolver competências, assim como atitudes construtivas perante a capacidade de autorrealização com vista a uma aprendizagem ao longo da vida, deu-se, de fato, com mudanças rápidas do analógico para o virtual. O enfoque central passava, necessariamente, pela aprendizagem colaborativa.

Em sua narrativa, a professora P1 apontou:

Quando se inicia o estudo de qualquer matéria, essa matéria tem fundamentos, portanto, tem uma

matriz, costumo chamar matriz epistemológica e que passa por um conjunto de conceitos, são os conceitos que criam a substância dessa matriz. Cada vez mais sinto mais necessário que quem está a estudar essa matéria, procure clarificar esses conceitos que constituem a rede dessa matriz, e a Plataforma de ensino tem ferramentas que ajudam nesse sentido, uma delas é o glossário. Através de várias pesquisas podem ir construindo definições para vários conceitos, que vão dourando, que vão fazendo e refazendo, e, quando chega ao final de tempo de estudo daquela matéria está apurado esse glossário que constitui exatamente a matriz daquele saber. Nos últimos tempos tenho notificado que esse aspecto é muito importante para a aprendizagem, não fica uma aprendizagem fluída, fica uma aprendizagem mais consubstanciada e mais consistente.

A compreensão de P10 nos foi dada, ao indicar o próprio desenvolvimento tecnológico do computador, em Portugal, desenvolvido para crianças, em 2008.

Então, esse elemento estranho, do ponto de vista histórico, sofreu muitas adaptações. O desafio de *hardware e software* era tão grande no início, que toda a energia de quem se envolvia em Tecnologias para a Educação (inicialmente chamava-se tecnologias educativas), como se as Tecnologias pudessem ser educativas! Gastavam toda a energia nesta parte do *hardware e software*. Por quê? Porque não existia! Não existia um computador pensado como existe hoje. Um computador por criança! Aqui, em Portugal, o Magalhães! O Magalhães foi pensado, em termos de *hardware*, para ser usado pela criança. É forte!

Pode cair no chão! Ele tem uma alça para o aluno pegar, etc., em termos de *hardware*.

P7 remeteu à sua relação com as TIC e o ensino a distância:

Eu gosto muito do ensino com a tecnologia, gosto muito deste tipo de desafio pela sua variedade e continuidade: que é um desafio permanente,[...] porque os desafios são, pois, a evolução constante, com várias ferramentas que sempre estamos utilizando, atualizando e testando com os alunos para ver como eles respondem, respondem melhor ou pior e também como no sentido da construção de comunidade de aprendizagem, que é muito mais para mim, que fui professora de ciências sociais vários anos, comparando as diferenças, o saldo torna-se positivo para o ensino a distância, por várias razões e uma delas como essa *premier* básica para a aprendizagem. [...].

Uma tecnologia, que possa contribuir com a educação de forma amigável, segundo P1:

A tecnologia a serviço da educação, não é? [...] Diz que é paixão pela tecnologia...! Crcio que não; será, antes, posso dizer que é mais a paixão pela aprendizagem e pela possibilidade de usar a tecnologia, portanto a tecnologia que seja amigável, para que essa aprendizagem se desenvolva. Portanto, é paixão por conseguir manipular essa tecnologia, que é uma tecnologia que é amigável [...].

P2 narrou também seu processo de integração às TIC:

Como lhe disse, minha própria experiência pessoal ligou-se também à manipulação, ao exercício da tecnologia, portanto, à própria evolução das mídias. Nesse sentido minha experiência é a experiência de alguém que foi trabalhando em várias mídias e foi trabalhando com formação profissional e conheceu também como é que se faz. Esse é um aspecto interessante, porque, inicialmente, a maioria dos meus colegas docentes, professores, não tinha qualquer domínio técnico sobre as mídias, portanto, sobre a produção dos cursos. Oposto ao meu caso, que tinha essa competência. Hoje em dia é diferente porque as mídias são mais usuais, mais manipuladas obviamente, mas as próprias pessoas adquirem uma competência na construção do discurso e uma competência das mídias, das ferramentas, a maior parte delas, um domínio relativamente autônomo, coisa que antes era praticamente impossível, que não tinha.

Os enunciados dos professores investigadores da UAb, cujo recorte se deu na formação docente (sejam técnicos e/ou docentes), implicam que quem se encontra a falar sobre isso (narrar sobre si – seus próprios discursos) encontra-se autorizado a falar e está imbuído de criar, infundir, difundir, investigar e desenvolver práticas pedagógicas *online*. Assim, os papéis/funções que assumem nas referidas instituições acerca do objeto sobre o qual se debruçam para investigar e/ou para ensinar remete-nos a compreensão das relações estabelecidas entre os discursos enquanto práticas.

Nas narrativas orais, verificamos que os enunciados sobre as motivações ou ponto de partida para inserção das TIC às práticas pedagógicas dos professores investigadores deram-se no âmbito da formação em serviço, que foi ocorrendo nas próprias instituições.

O Ministério, incentivado pela União Europeia, tentou pôr todos os professores com licenciatura. A Universidade Aberta foi convidada a participar nesse processo. Ao fazermos o currículo, ele determinava um conjunto de competências que os professores tinham que desenvolver e dentro dessas competências algumas estavam relacionadas com as práticas dos professores em sala de aula. E foi na tentativa de desenvolver um seminário em que os professores refletissem sobre suas práticas diárias que começamos a desenvolver um processo, um contato mais direto e mais permanente com os estudantes. Apareceu o *email*, entretanto, esse contato era inicialmente feito através do *e-mail* (P3).

Com efeito, as narrativas orais dos professores pesquisadores da Universidade Aberta têm um forte atrelamento com as inovações ocorridas na instituição, a partir de 2006, com o Projeto de Inovação, nascido dentro do Departamento de Educação e Ensino a Distância¹⁴ e coincidiu com a Declaração de Bolonha, acelerando essas mudanças de forma mais profunda por mexer com as propostas curriculares em curso e em tempo, a incorporação de uma nova geração de EAD, focada nas TIC. Como se recorda a professora P3:

Universidade Aberta funcionou durante vários anos no modelo tradicional, inicialmente tínhamos como referência *Open University*, desde 2006 para cá, alteramos profundamente o nosso modelo pedagógico e passamos a funcionar com base Plataforma de *e-learning*, enfim, com base em outras ferramentas que a Web põe a disposição.

¹⁴ Até a implementação do novo modelo pedagógico era Departamento de Ciências da Educação.

Já os professores pesquisadores da UA colocaram como ponto de transição (ou de mudança) de forma diferente, porém, com algumas regularidades: através da formação em nível de mestrado e doutoramento, que tinham passado por alguma experiência no tocante aos projetos com a integração das então chamadas Tecnologias Educativas, pela inserção no campo profissional e as exigências do mesmo no tocante a sua integração:

Minha inserção foi sempre no Departamento de Educação, e, portanto, apesar de minha formação acadêmica ser inicialmente em Filosofia, minha carreira desenvolveu-se no meio da educação. Ela foi evoluindo em certa medida, podemos dizer, acompanhando a própria evolução histórica da Universidade Aberta e da sua própria consciência ou autoconsciência, do ponto de vista institucional muito ligada à evolução teórica e conceptual do ensino a distância e da utilização da tecnologia para fins educativos. No primeiro momento, muito ligado à tecnologia clássica, digamos assim, ao ensino massificado e tudo isso, depois, a partir nos meados finais dos anos 90 [...], sim mais ligado à *e-learning*, ou melhor, à aquisição da internet, às TIC, como já explicitou, portanto uma forma mais próxima do *e-learning*.

Observamos que a materialidade enunciativa dos professores pesquisadores aponta o lugar/tempo de sua integração, construindo uma narrativa marcada pelo desenvolver, por vezes explicativo, da origem de seu interesse em relação às TIC.

Na UAb, a mudança de um modelo analógico para um digital ocorreu antes mesmo desse chegar às demandas referentes ao Processo de Bolonha, pois os docentes, especialmente ligados ao

departamento de Educação, estavam incorporando algumas práticas e iniciativas de trabalho *online*.

Como se recorda a P4, integrante da comissão de acompanhamento de transição do modelo pedagógico:

Foi um período muito intenso, até porque grande parte dessa renovação foi feita com bases nas pessoas que em grande parte integravam o Departamento de Educação, curiosamente é o Departamento menor da Universidade Aberta. Nós pouco chegávamos para as encomendas como se costuma dizer em Portugal: foi desenhado o modelo pedagógico, foi assegurada a formação de outros docentes, foi supervisionado o processo, enfim, e a parte pedagógica em qualquer universidade, mas educação a distância é particularmente importante e é específica... Bom, foram anos muito absorventes.

Em relação à UA, a opção foi por um sistema híbrido, pois foi acolhido dentro da instituição de natureza presencial. Destacamos, por conseguinte, a inserção pontual e contínua numa política universitária que foi abraçando, ao longo do tempo, as inovações tecnológicas no campo educacional e a formação de quadros que se alinham à compreensão de uma educação mais aberta e flexível. A introdução das TIC como elementos importantes nas mudanças das práticas presenciais e a distância, pensadas no *corpus* da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (CARVALHO, 2011) para a construção de hipertextos, através da pedagogia de casos em que o aluno se assume como docente e vice-versa foi ressaltada por P9 em sua narrativa. O entendimento de que estratégias dialógicas na educação devem ser construídas e o desenvolvimento de competências de questionamento e argumentação, mediante uma prática docente centrada no aluno (P9):

A Universidade de Aveiro era então um dos parceiros e eu comecei a ter cada vez mais relacionamento com as pessoas da Universidade de Aveiro.

No seguimento destas relações estabelecidas com a Universidade de Aveiro, em 2001, precisaram de um professor para lecionar Tecnologia Educativa, e, nessa altura, como eu já tinha o Mestrado há dez anos na área da Tecnologia Educativa, fui contactada para saber se estava interessada em vir dar aulas de Tecnologia Educativa aos alunos de formação das Licenciaturas em Ensino em Línguas Estrangeiras e vim, nesse ano.

Nesse ano fiz contrato com a Universidade, pedi acumulação com o Ensino Secundário, foi numa altura completamente diferente. O contexto político e económico não tinha nada a ver com aquilo que é hoje. Por conseguinte, nessa altura, foi uma experiência extremamente enriquecedora a todos os níveis.

A construção discursiva sobre as TIC integradas à educação de P10 é a seguinte:

Bem, quando eu fiz o Doutoramento, eu tinha alguma Tecnologia na minha tese de Doutoramento, algum uso da Tecnologia, mas não era o centro. Tanto é que no pós-Doutoramento sim, aí eu me concentrei nas Tecnologias. De tal maneira, que fui atrás de Bibliografia, em relação a isso, e fui tentar ver a ligação com as práticas. Na verdade, havia uma incoerência entre o que se faz na teoria e o que se faz na prática. Depois tivemos a oportunidade de ler um pouquinho a história de como as Tecnologias foram utilizadas na Educação. Gosto de dar este exemplo quando

falo disso. Que é, quando os computadores surgiram e ficaram mais baratos as pessoas começaram a ter acesso aos computadores.

Da materialidade de suas narrativas orais emergiu um conjunto com enunciados que apontam para o sentido de renovação por necessidade (imposição das leis e normas legais) ou por sentimentos de vinculação a ideários educacionais. Em um ou outro caso, os referidos professores alicerçam seus discursos em torno da instituição formativa e aquela à qual está vinculado no trabalho.

7 Emergência de uma pedagogia *online* ?

Pudemos perceber que têm emergido enunciados indicativos sobre a construção de uma Pedagogia *online*, entendida como reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a integração das TIC no ensino presencial e/ou a distância.

As narrativas dos professores pesquisadores evidenciam diferentes enunciados que remetem, em geral, às tendências pedagógicas centradas na aprendizagem, cujas características, descritas por Altet (1999), apontam concepções cognitivas, construtivistas e/ou interacionistas, normalmente emanadas da psicologia do desenvolvimento. Essas pedagogias são centradas na lógica da aprendizagem, do saber do aluno, cujo professor assume o papel de facilitador e/ou mediador da aprendizagem.

As TIC, por si só, possibilitam mudanças singulares nos processos de aprender de quem as utiliza, pois requerem competências e habilidades diferenciadas. Quando integradas à educação, independente da abordagem teórica que orienta a prática pedagógica, elas também promovem mudanças significativas. Entretanto, não têm o suprapoder de, *per si*, encaminhar rupturas e construções no processo pedagógico. Elas, tais quais as Tecnologias Educativas

ou mesmo considerando-as como tal, a depender do horizonte conceitual do processo pedagógico ao qual estão integradas, podem ser consideradas recursos didáticos de apoio ao ensino, ferramentas auxiliares na aprendizagem, dispositivos comunicacionais, mediadores e mediatizadores das práticas pedagógicas e, também, estruturantes de novas formas de ensino e aprendizagem. As narrativas dos professores trouxeram elementos significativos a esse respeito. Um deles tem sido a forma crescente de interatividade nas primeiras experiências com a formação de professores (e autoformação), potencializando, assim, a prática pedagógica de quem as utiliza.

Nesse sentido, podemos considerar que a formação discursiva no campo pedagógico *online*, em Portugal, tem enfatizado e assimilado as mudanças ocorridas no campo científico e tecnológico, numa teia intersticial de conhecimentos e experiências a respeito dos discursos que apontam as TIC como forma mediatizadora de se fazer o pedagógico a distância (cada vez mais aproximativo) e presencial, do uso de estratégias a distância numa perspectiva que indica diferentes estilos de aprendizagem.

As narrativas dos professores pesquisadores permitiram compreender que a integração das TIC no ensino superior em Portugal caminha entre a ruptura e o ensaio de mudanças significativas, que apontam para duas questões centrais: a incorporação da interculturalidade no eixo das produções acadêmicas e o percurso de construção de uma teia de relações internacionais, nas quais a Declaração de Bolonha tem ganhado força e estatuto de intensificação de construção de uma cultura universitária comum. De forma específica com o Brasil, há acordos e protocolos de intenções em nível institucional, todavia, evidenciam-se muito mais parcerias entre os professores, de diferentes universidades do Brasil.

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que

irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitiu situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a certa formação discursiva, nesse exemplo, a Educação. A análise de discurso do impresso permitiu-nos, por conseguinte, acompanhar o movimento das ideias pedagógicas que circulavam na época. Acompanhamos, em suas páginas, o calor dos acontecimentos de um passado presentificado com todas as suas ambiguidades, questionamentos e seus interesses marcados pelas relações de poder e saber de homens imersos no seu tempo.

Suas narrativas congregam e entrelaçam experiências muito diversas, sendo possível interrogarmos os entrevistados sobre suas escolhas, inércias e dinâmicas (JOSSO, 2010). Nesse sentido, há um embate entre o que o narrador rememora, questionando-o e confrontando-o com o presente e o futuro. Revela o quanto aprenderam em determinadas circunstâncias de suas vidas. Emergiram enunciados que transitam em diferentes tendências pedagógicas, compondo relações aproximadas sobre o uso das TIC como promotoras e/ou instrumentalizadoras de mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.

Na Universidade Aberta, a implantação de um novo modelo pedagógico que comprometia o estudante a desenvolver competências, bem como atitudes construtivas perante a capacidade de autorrealização com vista a uma aprendizagem ao longo da vida (PEREIRA et al., 2006), deu-se, de fato, com mudanças rápidas do analógico para o virtual. O enfoque central passava, necessariamente, pela aprendizagem colaborativa, segundo Gaspar (2007, p. 115).

P5, por outro lado, entende que há uma emergência e uma futura consolidação de uma Pedagogia *online*, que a construção do conhecimento passa, necessariamente, por diferenças, em especial ao que se refere à mediação docente. Assegura, assim, a existência de estilos de aprendizagem diferenciados, ancorados sempre em determinadas tendências pedagógicas.

Os professores pesquisadores vinculados à instituição ocupam um lugar institucional, têm o poder de comentar o que se discute a respeito da integração das TIC na educação. Nessas condições, reconhecem-se também nesse discurso. Na Universidade Aberta, foram entrevistados professores que tiveram papel singular no processo de inovação do modelo pedagógico da universidade. Em suas falas, por vezes descontínuas pela subjetividade que se coloca no registro de memórias, traduzem o empenho, o envolvimento emocional e o sentido quase missionário e/ou militante em colaborar com a construção de algo novo, que aparecia no cenário internacional, para um país que se mantém ainda num lugar periférico no contexto europeu, a despeito da centralidade que sempre ocupou como país colonizador.

Enunciados subjetivos e dispersos, portanto, evidenciam certas regularidades discursivas que apontam para a compreensão da vinculação do sujeito (o professor que fala) e as condições acadêmicas postas (professor que ocupa posição na instituição) como alguém que se reconhece dentro da mesma, desenvolvendo a prática educativa com que se identifica, aceita, compreende e faz.

Referências

ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sónia Mairos. Educação e formação de adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a cinderela depois do beijo do príncipe encantando. ALCOFORADO, Luís et al. **Educação e formação de adultos**: políticas, práticas e investigação. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 11-20.

ALTET, Marguerite. **As pedagogias da aprendizagem**. Tradução: Nuno Romano. Portugal, Instituto Piaget, 2007.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial**: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão, 2007.

BARROS, Daniela Melaré Vicira. **Estilos de uso do espaço virtual**: como se aprende e se ensina no virtual?2009. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2052>>. Acesso em: 06 maio 2012.

BELI.LONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskok. 1987. pp. 197- 221. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/31368699/Walter-Benjamin-O-Narrador>>. Acesso em: 01 set. 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Edufrn, 2010.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento. Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção, investigação. **Revista Portuguesa de Educação** 6(3), 37-55. Universidade do Minho. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5211/1/1993,6\(3\),37-56\(EliasBlanc%20e%20BentoDuartedaSilva\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5211/1/1993,6(3),37-56(EliasBlanc%20e%20BentoDuartedaSilva).pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2012.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2001.

CARVALHO, Ana Amélia. A teoria da flexibilidade cognitiva e o modelo múltiplas perspectivas. In: LEÃO, Marcelo Brito Carneiro (Org.). **Tecnologias na Educação**: uma abordagem crítica para uma atuação prática. Recife: UFRPE, 2011. p. 17-42.

CORREIA, Ana Maria Ramalho; MESQUITA, Anabela. **Novos públicos no ensino superior: desafios da sociedade do conhecimento**. Lisboa: Edições Solabo, 2006.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Tradução: Gaucira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almedina, 2005.

_____. **Microfísica**. Org. Introd. e Revis. Técnica Roberto Machado. 2 reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

_____. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 6. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.

FRAGO, Antonio Vinãao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Portugal, Edições Pedagogo, 2007.

GABRIEL, Martha. **Educ@ar: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo, 2013.

JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Tradução: José Claudio e Júlia Fonseca. Natal: Edufrn, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. Tradução: Paulo Neves. 8. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. **Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Luiz Neves de; CATANI, Alfrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**: Revista de Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LABORATÓRIO DE CONTEÚDOS DIGITAIS. s/d. Disponível em: <<http://labconteudosdigitais.ning.com/>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

MADEIRA, Ana Isabel. **A construção do saber comparado em educação: uma análise sócio-histórica**. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011.

MONTEIRO, A. Reis. **Educação da Europa**. Porto: Campo das Letras, 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PEREIRA, Et al. I. Diálogos entre estudantes em ensino a distância: relato de uma experiência. **Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação: Paradigmas educacionais em Mudança**. Lisboa, 2006.

RAMOS, Natália. Educar e formar na sociedade multi/intercultural: contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In: MACHADO, Gláucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 15-17.

_____. Educar para interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In: **Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação**.

ALCOFORADO, Luís et al. **Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação**. Coimbra, Portugal: Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 189-200.

RÜSEN, Jösen. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (Org.) **A História escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-137.

_____. **Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Portugal: ensaio contra a autoflagelação**. 2 ed. Aumentada. Coimbra, Almedina, 2012.

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; Almeida Filho, Naomar de. **A Universidade do Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia. **Linguística da Internet** (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania**. 5. ed. rev. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOBRAL, Maria Neide; RAMOS, Natália. Processo de Bolonha e Internacionalização do Ensino Superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, jan/jun, 2012. p.107-115.

SOBRAL, Maria Neide. Um discurso sobre as TIC e a prática educativa intercultural em EAD. In: MACHADO, Gláucio J.; SOBRAL, Maria N. **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 39-64.

STRAUBHAAR, J.; LaROSE, R. **Comunicação, mídia e tecnologia**. Tradução: José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TOMAZ, Elizabete. A integração das TIC no 1.º Ciclo Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4644/1/207907.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

TRINDADE, Armando Rocha. **Educação a distância: percursos**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

VALADARES, Jorge. **Teoria e prática de educação a distância**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.