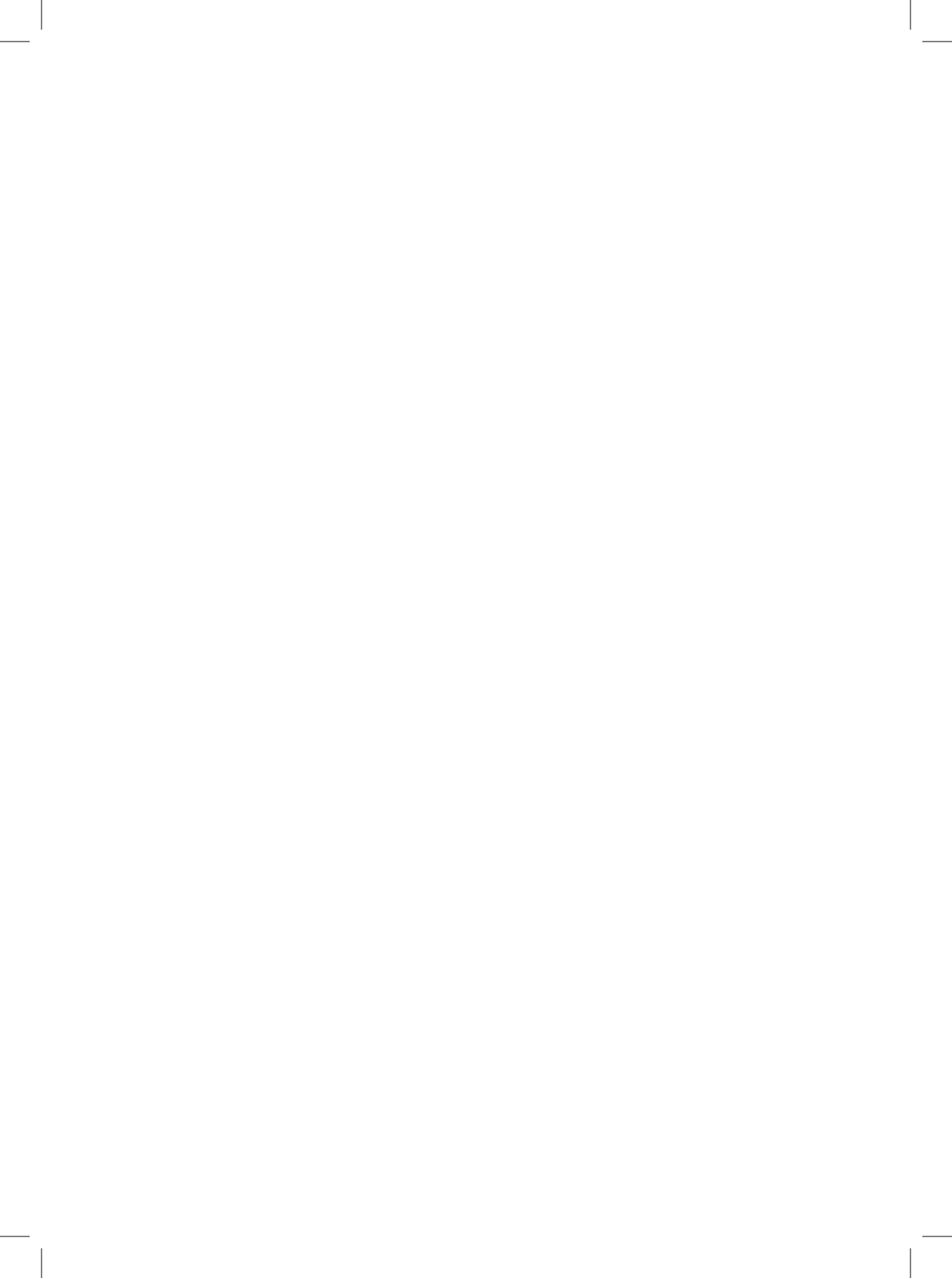


DIDÁTICA *ON-LINE*:

Letramentos, narrativas e materiais



Maria Neide Sobral
Carlos Magno Gomes
Eliana Romão

DIDÁTICA ON-LINE:

Letramentos, narrativas e materiais



Maceió | 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitora

Maria Valéria Costa Correia

Vice-reitor

José Vieira da Cruz

Diretor da Edufal

Oswaldo Batista Acioly Maciel

Conselho Editorial Edufal

Oswaldo Batista Acioly Maciel (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriano Nascimento Silva

Ana Cristina Conceição Santos

Cid Olival Feitosa

Cristiane Cyrino Estevão Oliveira

Janayna da Silva Ávila

Maria Cristina Soares Figueiredo Trezza

Nilton José Melo de Resende

Ricardo Carvalho Cabús

Talvanes Eugênio Maceno

Tania Marta Carvalho dos Santos

Coordenação Editorial

Fernanda lins

Capa

Edmilson Vasconcelos

Editoração eletrônica e programação visual

Adilma Menezes

Revisão

Maria Dolores Machado

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Departamento de Tratamento Técnico da Editora da Ufal

Bibliotecária responsável: Fernanda Lins de Lima

-
- D555 Didática on-line : letramentos, narrativas e materiais / Maria Neide Sobral, Carlos Magno Gomes, Eliana Romão, organizadores.
– Maceió : EDUFAL, 2017.
236 p. : il
- Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-5913-023-2.
1. Educação. 2. Tecnologia digital da informação e comunicação.
3. Aprendizagem em rede. 4. Práticas on-line. I. Sobral, Maria Neide, org. II. Gomes, Carlos Magno, org. III. Romão, Eliana, org.

CDU: 371.018.43

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
Centro de Interesse Comunitário - CIC
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:



NARRATIVAS SOBRE A EMERGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO DAS TIC ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL¹

Maria Neide Sobral²

Natália Ramos³

O debate instalado sobre a integração das tecnologias digitais da informação comunicação (TDIC)⁴ às práticas educativas tem ganhado notoriedade em intervenções, práticas, pesquisas, experiências e reflexões no mundo acadêmico. Observamos que as TDIC são tomadas como ferramentas, artefatos culturais, recursos didáticos, dispositivos, técnicas, dentre outras denominações e significados em estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa temática. Os seus usos nas práticas educativas são direcionadas pela concepção de educação que defendemos, podendo assumir primazia tanto como meros instrumentos motivadores dentro de uma concepção de ensino e aprendizagem de natureza behaviorista/comportamentalista, quanto características cognitivistas e/ou construtivistas que fundamentam práticas educativas centradas na aprendizagem.⁵

Ao pensarmos em uma Pedagogia *on-line* (como compreendemos)⁶ – por se limitar a se fazer e se exercer enquanto ação educativa, pois toda ação

1 Esse estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla em nível de pós-doutoramento, realizada em Portugal, com financiamento da CAPES, 2012-2013. O mesmo foi atualizado para compor esta obra.

2 Professora doutora do Departamento de Educação e da Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. Líder do grupo de pesquisa Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDAPECI). *E-mail*: sssobral@gmail.com.

3 Professora doutora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Aberta (UAb), Portugal. *E-mail*: nataliapramos@gmail.com.

4 O termo TDIC e tecnologias da informação e comunicação (TIC) são usados indistintamente pelos autores e narradores, embora saibamos que o segundo termo demarca com mais precisão o artefatos digitais atuais, configurando-se em uma nova era digital, introduzindo novas configurações educativas (GABRIEL, 2013; VALLE; MATTOS; COSTA, 2013).

5 Ver também os modos e pensamentos sobre a pedagogia em Morandi (2008).

6 No dicionário pedagógico (QUEIROZ, 2003, p. 192), o termo pedagogia aparece como “ciência que se dedica à educação e ao ensino” e “conjunto de filosofias, princípios, técnicas e métodos de educação e história que visam a um objetivo prático”. Consideramos pedagogia, em síntese, como uma reflexão teórica e um fazer prático, sobre a qual tratamos dos discursos relativos às práticas educativas que ocorrem com a integração das TDIC, indagando se estamos caminhando para uma possível pedagogia *on-line*.

educativa exerce poder, como afirma 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).

Esse texto tem como objetivo central compreender os discursos de professores pesquisadores sobre a integração das TDIC às práticas educativas em nível de formação docente, em Portugal, no período de 2005-2010. Foi durante este período que as instituições portuguesas intensificaram seu processo de mudanças em razão da Declaração de Bolonha (1999) de comunicados que se sucederam.⁷ Nesse cenário, diferentes países da Europa realizaram mudanças significativas no ensino superior, sem perder de vista o processo de internacionalização em andamento.

O contexto do 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 (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005), que tem indicado a ampliação do acesso, sem a qualidade almejada (CORREIA; MESQUITA, 2006; BARROS, 2011). É a tendência de internacionalização do ensino superior (ANTUNES, 2005) e a criação de uma nova ordem educacional em nível mundial (AZEVEDO, 2007).

Nossa motivação foi a de entender, a partir das narrativas dos professores pesquisadores, possíveis interconexões de imposição, trocas, negociações e consenso sobre o fazer/pensar pedagógico com integração das TDIC às práticas educativas, neste processo de mudanças curriculares na Europa, particularmente em Portugal.

Nesta investigação, debruçamo-nos sobre a documentação eletrônica e impressa ligada à Universidade Aberta (UAb), regulamentada em 1988 e à Universidade de Aveiro (UA), fundada em 1973, pois ambas incorporaram o *e-learning*, ainda que com algumas especificidades. Segundo Valadares (2011, p. 16): “O actual *e-learning* resultou da convergência entre duas grandes linhas de pesquisa, a da educação a distância por um lado e a exploração das tecnologias baseadas na Web para produzir novos ambientes de aprendizagem, por outro”.

7 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. Por fim o Comunicado de Budapeste, em 2012, no qual foi adotado *e-learning* para fortalecer e ampliar o processo de internacionalização.

Definimos o *lócus* de coleta de dados e o enfoque a ser dado a essa pesquisa, considerando os docentes vinculados ao Departamento de Educação e Ensino a Distância da UAB e o Departamento de Educação da UA. Definimos um grupo de dez professores pesquisadores⁸, cinco pertencentes a cada uma das instituições selecionadas, para recolher suas narrativas orais que indicavam o processo de inserção das TDIC em suas práticas educativas e o movimento que se deu dentro da instituição nessa direção. A escolha dos referidos professores foi decorrente de uma pesquisa bibliográfica, basicamente nos portais das universidades e em suas bibliotecas.

Apresentamos, assim, as narrativas orais dos referidos professores pesquisadores de duas instituições em nível superior, buscando enunciados significativos de suas experiências de vida acadêmica. Essas narrativas são “formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano; de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver (FERNANDES, 2011, p. 127-28). Elas intercambiaram experiências, em sua natureza comunicacional (BENJAMIN, 1987), mas também como elemento essencialmente formador e autoformador (JOSSO, 2010; NOVÓIA; FINGER, 2010; BERTAUX, 2010).

Procuramos entender, portanto, a partir do instrumental discursivo, materializado na narrativa, como os saberes sobre a integração das TDIC nas práticas educativas têm sido construídos em Portugal, tanto na modalidade educativa a distância como na modalidade educativa presencial. Essa percepção nos induziu à seguinte pergunta: quando e em quais condições a integração das TDIC às práticas pedagógicas começou a se corporificar na formação docente presencial e a distância em Portugal?

Narrativas sobre a integração das TIC à formação docente

A formação de professores em Portugal foi alinhada às diretrizes do Programa Educação e Formação 2000 e, em 2006 passou a ser chamada de “Estra-

⁸ 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 Skipe, 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; P. 9, Sala da Pró-Reitoria, em 26/04/2012; P. 10, sala de professor UA, em 26/04/2012.

tégia de Lisboa” com o “Anteprojecto de decreto-lei regulador do regime jurídico de habilitação profissional para a docência” que preconizou a habilitação profissional para docência os 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) é o “professor 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 (2000)”.

O referido programa definiu a melhoria da qualidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação, facilitando o acesso a todos, bem como abrindo-se para o mundo exterior. Além disso, assinalou a necessidade de se criar ambientes abertos e atraentes, com a integração das tecnologias em suas práticas. Eram considerados pela União Europeia (UE) os sistemas de educação e formação como determinantes para a excelência, inovação e competitividade de cada país. Dentre seus objetivos o de assegurar que todos pudessem ter acesso às TDIC, ao criar espaço aberto e aprendizagem mais dinâmica e atrativa, interligá-lo ao mundo do trabalho, promovendo, assim, a mobilidade (CORREA; MESQUITA, 2006).

As mudanças nos cursos superiores, em especial de formação de professores para Educação Infantil e Ensino Básico, em Portugal, a partir do Decreto Lei n. 42/2005, estabeleceu a adequação do ensino superior às definições da UE, no que se refere à constituição do espaço comum europeu⁹. Neste cenário, os narradores fizeram seus relatos, recuperando os acontecimentos referentes a estas mudanças.

Inovação

Ao estruturar os ciclos do ensino superior segundo as normas de preconizadas pelo Processo de Bolonha, a UAb, o fez, enfatizando o *e-learning* para a

9 Diário da República. 22 de Fevereiro de 2005. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/34022FD7-6F0C-49B0-9969-E2DE1499D5DD/498/12ECTS_DL_42_2006.pdf. Acesso em: 11 set. 2012. As reformas da organização e estrutura dos cursos, em três níveis - 1º, 2º e 3º ciclos académicos intercompreensíveis e comparáveis e na organização curricular por unidades de créditos acumuláveis, transferíveis em nível nacional e internacional.

graduação e o regime misto 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 *on-line*, 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. [...]. No caso da pós-graduação, mestrado e do doutoramento, é exatamente o contrário, os estudantes são muito estimulados a interação e tem níveis de interação extraordinários. As turmas são pequenas, no máximo 25 alunos. De qualquer maneira, esse modelo o que fez foi padronizar - um padrão mínimo-, a metodologia do trabalho com os estudantes nos vários ciclos.

Nesse âmbito, a titulação profissional para todos os docentes passou a ser o mestrado. O Decreto Lei n. 43/2007 defendeu, então, ser o exercício da docência exclusivamente profissional, com alargamento dos domínios de habilitações do docente generalista, para o nível de mestrado¹⁰. As universidades foram “convocadas” a realizarem as mudanças no quadro da formação docente, adequando-se aos princípios designados pelo Processo de Bolonha e na Estratégia de Lisboa.

A formação na licenciatura ocorreu de forma diferenciada, conforme os currículos de ambas as instituições, a UA, em regime laboral e a UAb, em regime de *e-learning*, com objetivos também diferenciados. Os enunciados dos professores pesquisadores, tradicionalmente voltados para a modalidade educativa a distância, traduziram em sua descrição que os envolvidos no fazer da EAD se reconheceram pertencentes a esta modalidade pelas exigências institucionais ou necessidades próprias na inserção TDIC na prática educativa. Coube-nos, no entanto, considerar que em instituições que ofereciam as duas modalidades

10 Diário da República, 1ª série. n. 38. 22 de Fevereiro de 2007. Ministério da Educação Decreto-Lei n.o 43/2007 de 22 de Fevereiro. Disponível em: <http://www.anprofessores.pt/portal/user/documentos/Decreto-Lei-43-2007.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2012.

de ensino o *e-learning* tem se constituído uma realidade pedagógica, como no caso da UA, focada prioritariamente na formação continuada.

As falas dos professores indicaram que as tecnologias eram consideradas como artefatos culturais importantes associadas à inovação e a mudança no ensino, destacando o momento fundador de seu papel e inserção dentro da instituição onde trabalham. Esse momento foi o Projeto Minerva¹¹, que funcionou em Portugal entre 1985-1994, e envolveu escolas e algumas universidades. Começou o processo de uso de correio eletrônico entre professores e investigadores na troca de experiências e também realizavam práticas com o uso dos computadores.

Da mesma forma, o Projeto Nónio: Século XXI (1996-2002), deu continuidade ao Projeto Minerva, mas com a preocupação de equipar as escolas com equipamentos de informática, 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.¹² Também foi criado os Centros de Competências para apoiar projetos nas escolas com a integração das TDIC no currículo escolar, cujas atividades principais eram a de refletir sobre possíveis metodologias nas escolas, na formação de professores e no desenvolvimento de *software* e conteúdos da *web* (TOMAZ, 2006).

P6 destacou o papel que assumiu na UA e o lugar que a instituição ocupou para dar apoio as escolas no tocante as TDIC. Sobre o Centro de Competência da UA, relatou o referido professor:

Eu tenho o meu lugar na minha escola e estou aqui requisitada a desempenhar funções neste Centro de Competências, fundamentalmente de estabelecermos uma ponte o mais ágil possível entre o Ministério da Educação e as Escolas, no que diz respeito à utilização das TIC no processo de Ensino Aprendizagem.

11 Esse projeto foi lançado pela Universidade de Coimbra, envolvendo escolas secundárias, promovendo testes de alguns programas-protótipo com nome de Meios Informáticos No Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização (Minerva). O Despacho nº 206/ME/85 de 15 de Novembro, ao criar o Projeto Minerva, cujo objetivo foi o de introduzir o computador no sistema de ensino não superior.

12 Entrevista: Prof. Dr. António José Osório: “Importante notar que o Plano Tecnológico da Educação em Portugal, 2007-2010, prevê Internet em todas as salas de aula e no mínimo um computador para cada dois alunos”. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n16/destaque/index.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

Esta ponte, obviamente, não é estabelecida diretamente com o Ministério de Educação. Ela é estabelecida com uma equipe de Recursos e Tecnologias Educativas que é a equipa ERTE.¹³ Esta equipa está ligada com a Direção Geral de Educação, que até há dois meses atrás, era a Direção de Desenvolvimento e Inovação Curricular.¹⁴ O que pretende que nós façamos é que o Centro de Competência dê todo apoio solicitado para as escolas, sempre no âmbito da utilização das tecnologias mais ao nível de um apoio pedagógico do que de um apoio técnico e, nestes últimos anos as nossas funções não tiveram uma alteração profunda.

Esse período fundador do uso das tecnologias digitais nas práticas educativas implicou na incorporação de setores voltados para a educação intervirem através de programas na integração ao sistema educativo e sua experiência na formação docente. As narrativas dos professores sinalizaram o momento individual (por vez institucional) como referência à incorporação das mesmas na UA, 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, na UAb.

Transição de TE e TIC

Silva (1993) enfatiza algumas conceituações assumidas pelas TE, como técnicas e recursos que auxiliaram na aprendizagem, como metodologia até chegar com os recursos das informáticas, ao que chamou de novas tecnologias da informação (NTI), dentro do contexto da educação foi a junção das hipermídias a um enfoque sistêmico da educação. Nesse processo, descreveu a década de 80 e início da década de 90 do século passado, como sendo a de afirmação das TE em Portugal, exatamente com a implantação do Projeto Minerva e como

¹³O Centro de Competência TIC da UA é uma equipa multidisciplinar, integrante da estrutura da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) da Direcção-Geral da Educação, vocacionada para o desenvolvimento de projectos transversais específicos, no âmbito da integração das TIC no processo de Ensino e de Aprendizagem.

¹⁴Antes era Direcção-Geral de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

componente curricular das chamadas Ciências da Educação. A narração de P7 evidenciou enunciados desse processo:

Em termos de utilização das TIC, na EaD, ora bem, as primeiras experiências remontam ao início da década de 90 [do século XX]. Ainda, no projeto Minerva de uma forma indireta, porque foi no projeto Minerva que foram criadas as primeiras BBS,¹⁵ 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 Inovação¹⁶, 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, tem um professor cooperante, [...] mas tem também professores das universidades.

Nessa altura tínhamos muitos alunos na formação de professores e era difícil ir a todos os núcleos de estágio [...]. Ajudei a montar a experiência de utilização de videoconferência para estar a acompanhar uma estagiária que estava a dar a aula e, depois podia discuti-la estando à distância, não saindo da universidade.

[...] Isto foi em 1992, estava a Internet ainda nos primórdios, pois os primeiros projetos europeus de formação de professores a distância de *e-learning*. [...] Um deles foi o TRENDS¹⁷, [...]

15 *Bulletin Board System* (BBS) *pionieri siste* de comunicação *on-line* em Portugal, desenvolvido em 1988, pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.

16 Empresa voltada para inovação tecnológica e que esteve fazendo parcerias com as universidades foi dentre elas a UA, em 1984.

17 *Training Educators through Networks and Distributed Systems* (TRENDS): O projecto TRENDS (ET 1024) foi financiado pelo Programa Europeu Telematics e engloba um consórcio de instituições de seis países: Espanha, França, Grécia, Inglaterra, Itália e Portugal. Disponível em <http://www.lrf.gr/english/trends/trendshome.html>. Acesso em: 08 ago. 2012. Do consórcio português faziam parte a Associação de Escolas de Aveiro – Centro de Formação José Pereira Tavares –, as Universidades de Aveiro e do Minho, o Centro de Estudos e Telecomunicações (CET) da Telecom Portugal, gestor nacional do projecto, e o Ministério da Educação, através da Direção Regional de Educação Centro (DREC). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em: 06 ago. 2012.

que já tinha vários cenários de aprendizagem e nós quando trabalhamos, sobretudo, em duas tarefas, uma delas era um modelo de formação e outra foi a avaliação da formação.

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

[...]. Comecei aqui, também, a coordenar o Centro de Competências TIC, da UA. Passado um ano de ter concluído o meu Doutoramento, criei o Laboratório de Conteúdos Digitais (LCD)¹⁸, 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 Multimédia¹⁹ e Educação em regime de *b-learning*, que com o processo de Bolonha veio depois a transformar-se numa oferta de programa doutoral em Multimédia.

Os professores investigadores da UA narraram sobre si – seus próprios discursos e encontraram-se autorizados a fazer isso, já que eram pertencentes às referidas instituições e estavam imbuídos de criar, infundir, difundir, investigar e desenvolver práticas educativas *on-line*. Assim, os papéis/funções que assumiram nas referidas instituições sobre o objeto que se debruçaram para investigar e/ou para ensinar, remeteu-nos à compreensão das relações estabelecidas entre os discursos. P10 pontuou sua trajetória pessoal e académica, evidenciando o processo formativo que o levou a posicionar-se a respeito do que narrou, aproximando-nos cada vez mais do engajamento e das experiências a respeito do seu

18 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.

19 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, voltado para vários níveis de ensino. Disponível em: <http://labconteudosdigitais.ning.com/>. Acesso em: 05 ago. 2012.

encontro com as tecnologias. A narrativa, nessa direção, exigiu uma compreensão da singularidade do narrador nas vivências revividas imprimindo, assim, uma marca, tal qual “a mão do oleiro na artila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205):

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, 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, tive a oportunidade de ler um pouquinho a história de como as tecnologias foram utilizadas na Educação. Gosto de dar este exemplo quando falo disso. Quando os computadores surgiram e ficaram mais baratos as pessoas começaram a ter acesso aos mesmos. 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!

Observamos que a experiência formativa de P10, levou-o a buscar cada vez mais elementos teóricos para ir assimilando os seus usos. Recordou-se das adaptações que fizera com três computadores de telas de tubo, com teclado inox para os seus usos pedagógicos, embora, à época eram estranhos ao contexto, à interação ensino-aprendizagem na sala de aula. Ao relembrar estes acontecimentos, P10 deu vida às lembranças do passado, canalizou em uma narrativa que articulou processos de formação e de autoformação (JOSSO, 2010; NÓVOA; FINGER, 2010).

Transição do modelo analógico para o digital em EaD da UAb

A UAb de Portugal passou por um processo de mudança de seu modelo pedagógico em 2010, de um ensino baseado em um conjunto de materiais escritos e audiovisuais, com contatos esporádicos com os alunos, especialmente nos processos de avaliação. A narrativa de P3 enfocou o movimento de experiência na formação docente, em que foi solicitada a migrar para o uso das TDIC,

e as mudanças que foram se sucedendo no processo pedagógico. Antes disso, houve uma experiência pioneira desta instituição, no desenvolvimento de uma proposta curricular para a formação de professores em nível de graduação, dando enfoque às competências requeridas pela UE, cujo contato naquele momento com os referidos alunos deu-se por *e-mail* (P3). O desafio foi o de aumentar a conexão entre professores e alunos. Recordou-se ainda de que “as primeiras plataformas eram muito simples, tinham pequenos fóruns localizados no tempo e de permitir que os alunos entre si, também desenvolvem uma aprendizagem cooperativa”.

Essa experiência foi, segundo P1, antecedida por estudos realizados na própria instituição sobre a transformação do ensino a distância baseado no texto escrito, áudio e vídeo, chamado por isso de ensino multimídia, para a utilização de uma plataforma como interface. Desses estudos, resultou uma matriz para os cursos de pós-graduação na modalidade *e-learning*.

P2, por sua vez, delineou bem esse momento de transição do modelo analógico para o digital:

A UAb 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 pela rádio. Inicialmente havia em cada disciplina, cada componente do curso, um material impresso, um livro e, além disso, tinha um conjunto programa de televisão e de rádio que eram emitidos também. Portanto, minha ligação inicial foi precisamente ligada a realização da televisão, a realização de programas desses e não necessariamente ao ensino, ao ensino enquanto professor.

Isso nos levou a entender que as narrativas orais traduzem uma possível formação discursiva no campo pedagógico, no qual as TDIC assumiram papel importante na formação docente, assim como conteúdos, metodologias, recursos e ferramentas.

Vocacionada como instituição de ensino a distância, a UAb desenhou e implementou um modelo pedagógico virtual, em 2006, embora já tenha sido implemen-

tado Projeto de Inovação, nascido dentro do Departamento de Educação e Ensino a Distância, coincidindo, assim, com a chamada Declaração de Bolonha, que em última via, acelerou a mudança e a fez de forma mais profunda. P3 lembrou-se aquele momento, considerando o grande envolvimento na instituição, a partir de 2006, ao integrar-se na equipe que traçou o novo modelo pedagógico: “nós pouco chegávamos para as encomendas como se costuma dizer em Portugal: foi desenhando o modelo pedagógico, foi assegurada a formação de outros docentes, foi supervisionando o processo, enfim, a parte pedagógica da universidade”.

Na UAb, 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, 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 de 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 estar 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.

P2 narrou também seu processo de integração às TDIC,

[...] Do ponto de vista da experiência pessoal, as tecnologias foram mais fáceis de introduzir no meu próprio cotidiano de que outras, mas nunca houve uma resistência neste ponto de vista,

no meu caso pessoal não, porque sempre tive uma sensibilidade aberta à ligação do conteúdo do discurso a forma do discurso, digamos assim; a importância da própria forma do discurso, a forma como se utiliza a tecnologia. Portanto, verdadeiramente não houve resistência. Dou-lhe exemplo mais prático. Eu tive um percurso relativamente extenso, do ponto de vista da direção, apesar de sempre ter minhas funções docentes, também desempenhei outras funções diferentes. Entre 2006-2009, tive minhas funções de governo, fui pró-reitor da universidade, e tive a oportunidade, expressadamente, de organizar, de desenhar e de implantar o processo de inovação pedagógica na universidade, de um modelo antigo por um modelo completamente virtual.

P3 também narrou sua caminhada na área:

Há os projetos relacionados com ensino e nesse campo estou, sobretudo, vocacionada e ligada à formação de professores, formação inicial de professores. Tenho tido milhares de alunos, que já estão a dar aulas, mas não fizeram ainda sua profissionalização. Já fui responsável pelo *design* curricular de diversos cursos para esses professores e coordenadora também de cursos de formação de professores. [...] Depois em termos de lecionação, sou também responsável por unidades no segundo ciclo, relacionadas ao desenvolvimento de projetos educativos na escola e no terceiro ciclo para o doutoramento, tenho estado a dar a área de formação de professores para diversidade. Portanto, a formação de professores tem sido sempre o meu campo forte aqui na UAb na área de ensino.

Os enunciados dos professores investigadores da UAb, cujo recorte se deu na formação docente implica que, quem falou sobre isso (narrar sobre si – seus próprios discursos), estava autorizado a falar imbuído em criar, infundir, difundir, investigar e desenvolver práticas pedagógicas *on-line*. Assim, os papéis/ funções que assumiram nas referidas instituições sobre o objeto que se debruçavam para investigar e/ou para ensinar, remeteu-nos à compreensão das relações estabelecidas entre os discursos e práticas.

Verificamos nas narrativas orais, as motivações ou ponto de partida para inserção das TDIC práticas educativas dos professores pesquisadores se deu no âmbito da formação em serviço que foi ocorrendo nas próprias instituições. Elas apresentaram um forte atrelamento com as inovações ocorridas na instituição, a partir de 2006, com o Projeto de Inovação, surgido dentro do Departamento de Educação e Ensino a Distância²⁰, que coincidiu com a Declaração de Bolonha e acelerou essas mudanças de forma mais profunda, tendo em vista que mexeu com as propostas curriculares do curso e, em tempo, a incorporação de uma nova geração de EAD, focada nas TIC. Como se recordou a professora P3:

Universidade Aberta funcionou durante vários anos no modelo tradicional, inicialmente tínhamos como referência *Open Universit*, 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 à disposição.

Univerdidade de Aveiro

Já os professores pesquisadores da UA situaram o ponto de transição ou de mudança de forma diferente, com algumas regularidades, através da formação em nível de mestrado e doutoramento, mas que tinham passado por alguma experiência no tocante aos projetos com a integração das então chamadas TE, pela inserção no campo profissional e pelas exigências do mesmo no tocante à sua integração.

A introdução das TDIC, elementos importantes nas mudanças das práticas presenciais e a distância, foi pensada no *corpus* da Teoria da Flexibilidade Cognitiva²¹ para a construção de hipertextos, através da pedagogia de casos

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

21 "A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) foi elaborada na década de 1980, como sendo uma teoria de aprendizagem, da representação e do ensino. Segundo Pedro e Moreira (2000, p. 31): "O desenvolvimento da flexibilidade cognitiva requer múltiplas representações do conhecimento, favorecendo estas a transferência de conhecimento para novas situações. A teoria encontra-se orientada para a aquisição de conhecimento em níveis avançados. Não se pretende, deste modo, a mera memorização de um assunto. Pretende-se, isso sim, que o sujeito, quando deparado com uma situação detentora de novidade, seja capaz de reestruturar as suas estruturas de conhecimento por forma a solucionar um dado problema, isto é, adquira a flexibilidade cognitiva necessária para a transferência de conhecimento".

em que o aluno se assumia como professor e vice-versa (P9). O entendimento de que as estratégias dialógicas na educação deviam ser construídas e o desenvolvimento de competências de questionamento e argumentação, mediante uma prática docente centrada no aluno, foi mencionada por P9:

A UA era então um dos parceiros e eu comecei a ter cada vez mais relacionamento com as pessoas da UA. No seguimento destas relações estabelecidas com a UA, 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.

P9 aceitou o convite, incorporando-se ao quadro docente da UA. A materialidade de suas narrativas orais emergiu de um conjunto com enunciados que apontaram o sentido de inovação por necessidade e imposição das leis e normas legais ou por sentimentos de vinculação a ideários educacionais. Em um ou outro caso, os referidos professores alicerçaram seus discursos em torno da instituição formativa e aquela ao qual estava vinculado no trabalho.

P9, da UA contou-nos que no final dos anos 1990, estivera na condição de formadora a distância, promovendo discussões através dos fóruns, em que evidenciava elementos positivos, pela atenção dada pelos professores, dando-lhes respostas aos seus questionamentos e amenizando a angústia que sentiam por estar estudando só e a distância.

Considerações finais: emergência de uma pedagogia *on-line*?

Em nosso estudo, pudemos perceber que emergiram enunciados indicativos sobre a construção de uma pedagogia *on-line*, esta entendida como reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a integração das TDIC no ensino presencial e/ou a distância.

As narrações dos professores pesquisadores evidenciaram diferentes enunciados que remetem, em geral, às tendências pedagógicas centradas na aprendizagem, apontando para concepções cognitivas, construtivistas e/ou

interacionistas, normalmente emanadas da psicologia do desenvolvimento. Essas pedagogias são centradas na lógica da aprendizagem, do saber do aluno, na qual o professor assumia o papel de facilitador e/ou mediador da aprendizagem. A grande questão dessas pedagogias tem sido a de responder como, por quê e para quê os alunos aprendem. Essas ideias não são novas e remontam aos fundamentos da Escola Nova, cujo pragmatismo de Dewey e Kilpatrick sustentava didáticas centradas no trabalho com projetos.

Iniciativas diferenciadas, no âmbito da formação, nas modalidades presencial e/ou a distância, consubstanciam em eixos indicativos da construção de pedagogias centradas na aprendizagem, mesmo que sejam entendidas e direcionadas em diferentes abordagens. A formação discursiva de um campo, aqui compreendida no sentido de Foucault (2000), implica em entender o emaranhado de percepções, por vezes descontínuas e irregulares de enunciados que compõem essa formação.

As TDIC, por si só, possibilitaram mudanças singulares nos processos de aprender de quem as usavam, pois requeriam competências e habilidades diferenciadas. Quando integrada à educação, independente da abordagem teórica que orienta a prática pedagógica, ela também promoveu mudanças significativas. Entretanto, não tem o suprapoder de, por si só, encaminhar rupturas e construções no processo pedagógico. Elas, tais quais as teorias educacionais ou mesmo considerando-as como tal, a depender do horizonte conceitual do processo pedagógico ao qual estão integradas, podem ser consideradas como recursos didáticos de apoio ao ensino, ferramentas auxiliares na aprendizagem, dispositivos comunicacionais, mediadores e mediatizadores das práticas pedagógicas e, também, estruturante de novas formas de aprendizagem. As narrativas dos professores trouxeram indicativos a esse respeito.

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

Permitimos considerar, ainda que de forma inicial, que a integração das TDIC no ensino superior em Portugal, caminhou entre a ruptura e o ensaio de

mudanças significativas, que apontaram 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 *status* de intensificação de construção de uma cultura universitária comum.

Ao descrever um enunciado, portanto, devemos dar conta de suas especificidades, apreendendo-o como acontecimento, como algo que irrompeu em um certo tempo e lugar. O que permitiu situar um emaranhado de enunciados numa certa organização foi justamente o fato de eles pertencerem a certa formação discursiva, nesse exemplo, a Educação. Assim, pudemos acompanhar a construção de alguns enunciados e de como eles puderam ser indicativos de um conjunto de saberes, ligados ao poder na sociedade portuguesa no final do século XX, o que materializou, certamente, elementos históricos construídos e sinalizações importantes para aquele contexto.

Suas narrativas congregaram e entrelaçaram experiências muito diversas, sendo possível interrogarmos os entrevistados sobre suas escolhas, inércias e dinâmicas (JOSSO, 2010). Nesse sentido, evidenciou-se um embate entre o que o narrador rememorou, questionando-o e confrontando-o com o presente e o futuro e revelou o quanto aprenderam em determinadas circunstâncias de suas vidas.

Identificamos nas narrativas, elementos enunciativos que incorporam e integraram as TDIC às suas práticas pedagógicas, necessariamente rompendo com alguns princípios da Pedagogia tradicional, contudo, ainda fortemente centrado nos conteúdos e, por conseguinte, de base cognitivista da aprendizagem.

Os professores pesquisadores vinculados às respectivas instituições, portanto, ocupando um lugar institucional, com o poder de comentar o que se discutia a respeito da integração das TDIC na educação. Nessas condições, reconheceram-se também nesse discurso. Foram entrevistados professores que tiveram papel singular no processo de inovação do modelo pedagógico das universidades e, em suas falas, por vezes descontínuas pela subjetividade que se coloca no registro de memórias, traduziram 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 ainda periférico no contexto europeu, a despeito da centralidade que sempre ocupou como país colonizador.

Referências

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

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

BARROS, D. M. **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: 6 mai. 2012.

BARROS, R. As políticas educativas como práticas sociais: mapeando as transformações no mandato para a educação de adultos hodierna. In: ALCOFORADO, L. *et al.* **Educação de adultos**: políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da cidade de Coimbra, 2011. p. 29-37.

BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskok. In: BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197- 221. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/31368699/Walter-Benjamin-O-Narrador>. Acesso em: 1 set. 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EdUfrn, 2010.

CORREIA, A. M.; MESQUITA, A. **Novos públicos no ensino superior**: desafios da sociedade do conhecimento. Lisboa: Solabo, 2006.

DIÁRIO da República. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. **Decreto-Lei n. 042/2005**, de 22 de fevereiro, n. 37. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/34022FD7-6F0C-49B0-9969-E2DE1499D5D-D/498/12ECTS_DL_42_2006.pdf. Acesso em: 10 set. 2012.

DIÁRIO da República. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. **1ª série. n. 38**, 22 de fevereiro de 2007. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro. Disponível em: <http://www.anprofessores.pt/portal/user/documentos/Decreto-Lei-43-2007.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2012.

ENTREVISTA com Prof. Dr. António José Osório. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n16/destaque/index.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

FERNANDES, D. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA E. C. (Org.).

Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 115-159.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. Natal: Edufrn, 2010.

LABORATÓRIO de Conteúdos Digitais. Disponível em: <http://labconteudosdigitais.ning.com/>. Acesso em: 9 jun. 2012.

LABORATÓRIO de Educação a Distância e Elearning. Disponível em: http://lead.uab.pt/?page_id=90. Acesso em: 2 jun. 2012.

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

MORANDI, F. **Introdução à Pedagogia.** São Paulo: Ática, 2008.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010.

PEDRO, L. F.; MOREIRA, A. Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa.** Set. – dez, p. 29-35, 2001. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794527>. Acesso em: 20 jan. 2014.

QUEIROZ, Tânia M. **Dicionário prático de Pedagogia.** São Paulo: Rideel, 2003.

REPOSITORIUM. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em: 05 ago. 2012.

SILVA, Elias B. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção, investigação. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho, v. 6 (3), p. 37-55, 1993. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993,6\(3\),_37-56\(EliasBlanco%2526BentoDuartedaSilva\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993,6(3),_37-56(EliasBlanco%2526BentoDuartedaSilva).pdf). Acesso em: 2 abr. 2012.

SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. **A ambição para a excelência.** A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

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

TOMAZ, Elizabete. **A integração das TIC no 1. Ciclo**. Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4644/1/207907.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

TRAINING Educators through Networks and Distributed Systems. Disponível em: <http://www.lrf.gr/english/trends/trendshome.html>. Acesso em: 08 ago. 2012.

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

VALLE, L. E. L. R. DO. ; MATTOS, M. J. M. DA COSTA (Orgs.). **Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão**. São Paulo: Penso, 2013.